

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

KATEDRA ANGLISTIKY

Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol

Lenka Hessová

Průřezové téma Multikulturní výchova v
hodinách anglického jazyka

The Cross-curricular topic Multicultural
Education in English classes

Rigorózní práce

Vedoucí práce – doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

2018

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

Lenka Hessová

V Českých Budějovicích dne 5.6.2018

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí Katedry anglistiky PF JU v Českých Budějovicích doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za trpělivost, ochotu, stálou podporu, poskytnutí cenných připomínek a vytvoření ideálních podmínek pro realizaci této rigorózní práce.

Také bych chtěla poděkovat svému manželovi Mgr. Romanu Marouškovi za pomoc při formální úpravě textu a obdivuhodnou trpělivost projevovanou po celou dobu vzniku této rigorózní práce.

Abstrakt

Předložená práce reaguje na potřeby změn plynoucích ze stále probíhajících reformních snah v českém školství, konkrétně na povinnou implementaci průřezového tématu **Multikulturní výchova** napříč všemi předměty.

Vzhledem k tomu, že působím na Katedře anglistiky PF JU v ČB a vyučuji praktický jazyk, vedu metodické semináře a průběžnou pedagogickou praxi, zaměřuji se konkrétně na **implementaci MKV do hodin anglického jazyka** na základní škole. Moji studenti, budoucí absolventi oboru Učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol, budou totiž potřebovat zejména zkušenosti se zapojováním MKV do hodin anglického jazyka právě na druhém stupni ZŠ.

Nutnost zapojení MKV do výuky je dokumenty závaznými pro české školství přímo nařizována, a široká veřejnost má ke všem těmto dokumentům přístup na webových stránkách MŠMT. Neustále je zdůrazňováno plnění konkrétních cílů MKV, naši absolventi však tápou při konkrétním uchopení abstraktního pojmu Multikulturní výchova. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla **představit v práci potřebnou teorii stojící za průřezovým tématem MKV a následně na této teorii vystavět modul semináře (kurz KAJ/MVA)**. Zmíněný modul studentům poskytne dostatek teoretických informací o MKV, poskytne jim také dostatek praktických ukázek implementace MKV do hodin anglického jazyka při dodržení zásady propojování kulturních a jazykových cílů a na závěr jim poskytne prostor si takovouto hodinu navrhnout a realizovat v rámci simulované výuky vrstevníků (peer teaching).

Abych podpořila užitečnost kurzu KAJ/MVA, **výstupy seminářů, přípravy hodin studentů, poskytnu široké pedagogické veřejnosti a zpřístupním je na Metodickém portále RVP.CZ**. I učitelé v praxi tak z příprav studentů budou moci čerpat inspiraci pro své hodiny anglického jazyka.

Abstract

In my work I address the needs rooting in the ongoing process of systematic efforts to improve the Czech educational system. Mainly, I focus on the question of **how to implement the cross-curricular topic Multicultural Education into English language classes at lower and upper secondary schools**. As Multicultural Education, along with the other cross-curricular topics, has become an obligatory and essential part of the reformed Czech curricula.

I am employed with the English Department at the Faculty of Education of The University of South Bohemia in České Budějovice. That is why **I aim to introduce the theoretical background and history of the cross-curricular topic Multicultural Education in the Czech educational system**. Then, based on that theoretical background, **I shall design and run a course** at the Pedagogical faculty for our students (teachers-to-be) that will provide them **with sufficient amount of theory**. Within the course the students will be given **enough practical examples of the implementation of Multicultural Education into English classes when combining cultural and linguistic aims** and at the end of the course I will allow the students to design and try such a class during their **peer teaching**.

I will also **publish the results of the course for all in-service teachers** (the lesson plans prepared by students) on a well-known site called **Metodický portál RVP.CZ** (Methodological Gateway).

Klíčová slova

Průřezové téma Multikulturní výchova, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (SERR), výuka anglického jazyka, interkulturální, interkulturní, mnohojazyčnost, propojení jazykových a kulturních cílů, výuka vrstevníků, kurz KAJ/MVA.

Key words

Cross-curricular topic Multicultural Education (ME), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), Framework Educational Programme for Secondary Education, teaching English, intercultural, pluriculturalism, plurilingvism, combining linguistic and cultural aims, peer teaching, the KAJ/MVA course.

OBSAH

1. ÚVOD	12
2. BÍLÁ KNIHA	18
3. RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY	22
3.1. Průřezové téma Multikulturní výchova	23
3.2 Cizí jazyk	27
4. NÁSTROJE JAZYKOVÉ POLITIKY RADY EVROPY	29
4.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky	29
4.2 Evropské jazykové portfolio	34
4.3 Autobiografie interkulturních setkání (AIS)	36
4.4 Obrazy druhých, (Images of others, dále jen OD)	37
5. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	38
5.1 Psychologická východiska: interkulturní psychologie	38
5.1.1 Kultura	40
5.1.2 Předsudky	45
5.1.3 Stereotypy	47
5.2 Lingvistická východiska	48
5.2.1 Jazyková teorie – filosofie jazyka	48
5.3 Filosofická východiska	52
5.3.1 Výuka anglického jazyka jako prostředek poznávání vlastní kultury	54
5.3.2 Výuka anglického jazyka jako prostředek k poznávání cílové kultury	55
5.3.3 Výuka angličtiny jako prostředek k pochopení cizí kultury	58
5.3.4 Výuka angličtiny jako prostředek k rozvíjení multikulturalnosti	60
6. PROPOJENÍ KULTURNÍCH A LINGVISTICKÝCH CÍLŮ VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA	61
6.1 MKV ve výuce anglického jazyka	68
7. PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ	74

8. VÝZKUMNÝ PROBLÉM	77
8.1 Charakteristika základních premis výzkumu	78
8.2 Charakteristika akčního výzkumu a zvolených metod	79
8.3 Popis a organizace výzkumu	83
9. SAMOTNÝ VÝZKUM	87
9.1 Fáze jedna – přípravná fáze, tvorba kompilace potřebných informací k teoretické stránce problému	87
9.2 Fáze dvě – tvorba didaktického modulu, tedy modulu semináře	90
9.2.1 Design semináře	91
9.2.1.1 První hodina – Důležitost kultury ve výuce jazyka	91
9.2.1.2 Druhá hodina: Průřezové téma Multikulturní výchova	92
9.2.1.3 Třetí hodina – Nástroje jazykové politiky Rady Evropy	92
9.2.1.4 Čtvrtá hodina – Požadavky na učitele	93
9.2.1.5 Pátá hodina – Učebnice a práce s ní	93
9.2.1.6 Šestá hodina – Praktické aktivity začleňující MKV do hodin anglického jazyka při sledování jak kulturních, tak jazykových cílů (poslech s porozuměním, ústní interakce a ústní projev)	94
9.2.1.7 Sedmá hodina – Praktické aktivity začleňující MKV do hodin anglického jazyka při sledování jak kulturních, tak jazykových cílů (čtení s porozuměním, písemný projev)	95
9.2.1.8 Osmá až dvanáctá hodina – Simulovaná výuka vrstevníků	96
9.2.1.9 Třináctá hodina	96
9.3 Fáze tři – ověřování didaktického modulu, tedy modulu semináře	96
9.3.1 Popis semináře	97
9.3.2 Popis účastníků semináře	100
9.3.3 Návštěvnost	101
9.3.4 Popis učebny, kde výuka probíhala	101
9.3.5 Jednotlivé odučené hodiny semináře	101
9.3.5.1 První hodina: Význam kultury ve výuce jazyka	102
9.3.5.2 Druhá hodina: Průřezové téma Multikulturní výchova	111
9.3.5.3 Třetí hodina: Nástroje jazykové politiky Rady Evropy	118
9.3.5.4 Čtvrtá hodina: Učitel	125
9.3.5.5 Pátá hodina	132
9.3.5.6 Šestá hodina: Praktické ukázky začlenění MKV do hodin anglického jazyka (poslech s porozuměním, ústní interakci a ústní projev)	132
9.3.5.7 Sedmá hodina: Praktické ukázky začlenění MKV do hodin anglického jazyka (čtení s porozuměním, písemný projev)	139
9.3.5.8 Osmá hodina	146
9.3.5.9 Devátá hodina – peer teaching	146
9.3.5.10 Desátá hodina – peer teaching	155
9.3.5.11 Jedenáctá hodina – peer teaching	161
9.3.5.12 Dvanáctá hodina – Vánoční hodina	167
9.3.6 Hodnocení celého kurzu KAJ/MVA	174
9.3.6.1 Rozbor dotazníkového šetření na studentech	174

9.3.6.2 Rozbor reflektivních esejí studentů	181
9.3.6.3 Naše reflexe celého kurzu	188
9.3.6.4 Studentské hodnocení výuky	190
9.4 Fáze čtyři zveřejnění cílových aktivit semináře veřejnosti	190
9.4.1 Doplnující dotazníkové šetření na učitelích	190
9.4.2 Zveřejnění výsledků práce studentů	194
9.5 Fáze pět – návrh změn vedoucích k vylepšení modulu realizovaného semináře	196
10. ZÁVĚR	199
11. RÉSUMÉ	202
12. POUŽITÁ LITERATURA	205

PŘÍLOHY

Příloha I. – Dotazník po absolvování semináře KAJ/MVA

Příloha II. – Dotazník pro učitele

Seznam použitých zkratek

A4	formát papíru A4
AIS	Autobiografie interkulturních setkání
aj.	a jiné
atd.	a tak dále
BBC	British Broadcasting Company
BK	Bílá kniha
CUP	Cambridge University Press
ČR	Česká republika
DVD	Digital Versatile Disc nebo Digital Video Disc
EJP	Evropské jazykové portfolio
EFL	English as a foreign language
EGL	English as a global language
EIL	English as an international language
ELF	English as lingua franca
ESL	English as a second language
EU	Evropská unie
Ibid.	Ibidem, česky tamtéž
KAJ/MVA	kurz Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka pořádaný na Katedře anglistiky
MKV	Multikulturní výchova
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NATO	The North Atlantic Treaty Organization
OD	Obrazy druhých
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PF JU v ČB	Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
PLK	Pražský lingvistický kroužek
Příručka	Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme
tj.	to jest
tzv.	takzvaně
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	The United States of America
ZŠ	základní škola

1. Úvod

České školství již od roku 1989 prochází dlouhodobými reformními procesy ve snaze reagovat na potřeby moderní společnosti. S jejím rozvojem se totiž zvyšuje mobilita občanů jednak v rámci Evropské unie, jednak celosvětově. Zvýšená mobilita a migrace za lepšími životními podmínkami s sebou přináší jak pozitivní, tak negativní jevy. Je třeba, aby české školství změny ve společnosti reflektovalo a připravilo tak své občany na život v měnícím se světě. Výsledkem těchto reformních snah jsou nové dokumenty závazné pro vzdělávací systém v České republice. První „vlastovkou“ je v tomto směru zcela jistě Bílá kniha¹, kde byly veškeré požadavky na nutné změny v systému českého školství prvně formulovány. Na Bílou knihu navazuje nový Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.)² a veškeré reformní snahy jsou potom shrnuty v nově představeném víceúrovňovém vzdělávacím systému, v němž stát, konkrétně Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, přebírá ochranný štít nad celkovou koncepcí vzdělávací politiky v České republice a jako jednotící metodickou oporu poskytuje školám ucelený Rámcový vzdělávací program³ (ten je rozdělen na části věnující se konkrétním stupňům a typům škol). Novinkou vyplývající z víceúrovňového systému vzdělávání je však svoboda a odpovědnost, která je přenesena na samotné školy (viz RVP 2013). Ty si totiž podle doporučení v RVP tvoří svůj vlastní Školní vzdělávací program, zohledňující lokální potřeby. RVP slouží skutečně pouze jako rámec, jako sada doporučení, samotná realizace a plnění cílů vzdělávání je však ponechána na jednotlivých školách. Ředitelé a ostatní pracovníci škol tak získávají jistou svobodu volby při konkrétním plnění cílů RVP, ale také přebírají vysokou míru odpovědnosti za úspěšnost celého vzdělávacího procesu.

Se vstupem České republiky do Evropské unie také trvá snaha o přiblížení se vzdělávací politice ostatních členských států, tedy snaha o jednotnou koncepci vzdělávání, které by vybavilo občany naší demokratické společnosti potřebnými dovednostmi a kompetencemi nutnými pro vedení plnohodnotného života v Evropské unii. V rámci sjednocování vzdělávací politiky s myšlenkami Evropské unie se stále častěji hovoří o kompetencích vycházejících z potřeb moderní

¹ *Bílá kniha: Národní program vzdělávání v České republice*. [online]. (2002). [cit. 12. 5. 2014]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/

² *Školský zákon č. 561/2004 Sb.* [online]. (2004). [cit. 12. 5. 2014]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novy-skolsky-zakon-1>

³ *Rámcový vzdělávací program*. [online]. (2013). [cit. 12. 5. 2014]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

interkulturní společnosti. Velmi často se tak setkáváme s pojmy **interkulturní kompetence, plurikulturalismus či mnohojazyčnost**. Všechny tyto termíny jsou úzce spojeny se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky⁴, kde jsou detailně popsány a představeny. Souvisí převážně se vzdělávací politikou výuky cizích jazyků a velmi konkrétně se odrážejí také v závazných českých vzdělávacích dokumentech (RVP).

Zavedení zmíněných pojmů je v dnešní době esenciální, neboť díky novým technickým možnostem, nadnárodním obchodním korporacím a větší volnosti a otevřenosti hranic jednotlivých států je zcela běžné, že se v rámci pohybu za zaměstnáním, vzděláním, manželstvím či turistikou lidé z různých kultur často setkávají a někdy situaci usnadní jisté osvojené návyky společenské interakce a vzdělávání směrem k otevřenému přístupu k druhým. Je totiž velmi pravděpodobné, že většina z nás při kontaktu s příslušníky jiných kultur může být někdy zaskočena odlišnými zvyky, neboť to, co je chápáno jako projev úcty v jedné kultuře, může být jinou kulturou vnímáno naopak jako projev nepřátelského a nevhodného chování. Je třeba si při různých setkáních s odlišnou kulturou tuto možnost cíleně uvědomovat a poznávat a respektovat chování druhých.

Zde se dostávám k důvodům, které mě vedly k sepsání této práce. Právě nové pojmy jako **interkulturní kompetence, multikulturální dovednosti** a v českém prostředí relativně nově zavedené **průřezové téma Multikulturní výchova** mohou být a jsou pro převážnou většinu našich studentů neznámé nebo příliš abstraktní a naši absolventi si nejsou jistí, jak s nimi ve své budoucí pedagogické praxi pracovat. Závazné dokumenty pro české školství jsou platné od roku 2007, stále však narážíme na nedostatek poskytnutých metodicky zpracovaných příkladů, jak nové průřezové téma MKV do hodin zapojovat. Vzhledem k tomu, že již patnáct let působím jako učitelka anglického jazyka a nepřestává mě udivovat, že právě pro výuku cizího jazyka, která je přirozeným prostředím pro implementaci MKV, chybí dostatek konkrétních ukázek, zaměřuji se na **využití a zapracování MKV do hodin anglického jazyka**. Jak už jsem zmínila, praktických ukázek začlenění MKV do výuky anglického jazyka je nedostatek, a když už nějaké aktivity nalezneme, zužují se v anglickém jazyce převážně na popis reálií. Z obecného hlediska je pak MKV vztahována pouze k

⁴Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. [online]. Rada Evropy. [cit. 23.2.2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

problematice soužití většiny s menšinou a je realizována spíše jen v rámci hodin dějepisu a občanské výchovy. Na průřezové téma MKV je bohužel stále nahlíženo jako na látku navíc, která výuku narušuje, nikoliv doplňuje.

Jelikož posledních devět let pracuji na Katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, chtěla jsem v duchu **proaktivního akčního výzkumu aktivně přispět ke změně situace v nedostatečné informovanosti o MKV a jejím využití ve výuce anglického jazyka a ke zlepšení pedagogické praxe.**

Ctím filosofii stojící za MKV a nahlížím na ni spíše jako na životní styl a domnívám se, že myšlenky stojící za průřezovým tématem Multikulturní výchova by se v dnešní době měly stát životním stylem všech, minimálně učitelů na základních školách, kteří mají poselství MKV šířit mezi žáky. Někomu se mohou mé snahy zdát až idealistické, ale je třeba v nich vytrvat i přes jistou skepsi některých odborníků polemizujících nad možnostmi změny v postojích a hodnotách žáků⁵. Abych podpořila význam průřezového tématu Multikulturní výchova, rozhodla jsem se připravit **speciální kurz pro naše studenty**, konkrétně pro studenty navazujícího magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol. Věřím, že v rámci kurzu Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka (KAJ/MVA) **se studenti s tématem podrobně seznámí a poté, co jim sama poskytnu dostatečné množství ukázek implementace cílů MKV do hodin anglického jazyka, budou i oni schopni podobné aktivity vytvořit a hodinu anglického jazyka realizovat.** Doufám, že díky mému semináři budou studenti na tuto tematiku lépe připraveni ve své budoucí pedagogické praxi. Také bych ráda našim studentům v rámci semináře chtěla dokázat, že MKV je přirozenou součástí každé hodiny cizího jazyka a nemusí být zužována pouze na otázky soužití většiny s menšinou či faktografické popisy anglicky mluvících zemí, a že je třeba si tento fakt uvědomit a aktivně s ním pracovat.

Svoji cílenou osvětu tedy zaměřuji na budoucí absolventy učitelského studia, neboť pro ně je potřeba být seznámen s MKV klíčová. Chceme-li předávat myšlenky MKV žákům na základních školách, musíme s nimi být jako učitelé sami

⁵ Průcha, J. (2004): Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací. [online].[cit. 23.2.2015].
Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>

seznámeni a musíme je alespoň částečně přijmout za své. S průřezovým tématem MKV musíme pracovat v hodinách anglického jazyka, ale také se v duchu MKV musíme chovat. Neboť učitel je jedním ze základních pilířů vzdělávacího procesu a výrazným dílem přispívá k atmosféře třídy i úspěšnému plnění vytyčených vzdělávacích cílů, faktem zůstává i to, že učitel slouží žákům jako vzor (viz kapitola **7. Příprava budoucích učitelů**).

Nejen že poskytnu seminář studentům, ráda bych také v rámci opakované realizace seminářů v každém akademickém roce v zimním i letním semestru přispěla k **rozšíření jistého zásobníku aktivit pro učitele v praxi**, neboť přípravy studentů s aktivitami propojujícími jazykové a kulturní cíle budu vždy **zveřejňovat na Metodickém portále RVP.CZ**, který je společnou platformou pro výměnu nápadů a postřehů všech pedagogů.

V rámci teoretické části postupně představuji zásadní dokumenty závazné pro české školství, jmenovitě **Bílou knihu a Rámcové vzdělávací programy**. Zaměřuji se pouze na Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání, jelikož naši absolventi, kterým je věnován navržený kurz popsáný v praktické části, budou učiteli na druhém stupni základních škol. Následně uvádím dokument Rady Evropy **Společný evropský referenční rámec pro jazyky**, z něhož RVP ZV v Jazykové oblasti čerpá, a také představuji praktické nástroje jazykové politiky Rady Evropy, které mohou učitelé v praxi použít, tedy **Evropské jazykové portfolio**⁶, **Autobiografii interkulturních setkání**⁷ a **Obrazy druhých**⁸. V těchto případech jde o autoevaluační nástroje, se kterými však můžeme pracovat i ve výuce.

Poté čtenářům představím teoretická východiska práce stojící také za konceptem a ideou navrženého kurzu Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka (dále jen KAJ/MVA). Vycházím z poznatků **interkulturní psychologie**, v oblasti lingvistiky pak zejména z myšlenek **strukturalismu a jeho znakových teorií** a v neposlední řadě z filosofie. Zde se opíráme zejména o **myšlenky moderního liberalismu**. V této části také zmíním rozdílné vnímání výuky anglického jazyka a to ve smyslu EFL, ESL, EIL, EGL a ELF (podrobně viz podkapitola **5.3.2 Výuka anglického jazyka jako prostředek poznávání cílové kultury**).

⁶ Evropské jazykové portfolio(2011). [online].[cit. 23.2.2015]. Dostupné na: <http://ejp.rvp.cz/>

⁷ Autography of Intercultural Encounters (2014). [online].[cit. 23.2.2015]. Dostupné na: http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp

⁸ Images of Others (2013). Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp

Následně navazuje kapitola věnovaná **metodickému zpracování propojování kulturních a jazykových cílů ve výuce angličtiny**, jak k němu přistoupili někteří teoretici na poli výuky anglického jazyka. Musím podotknout, že zmíněné teorie pocházejí především z vnímání výuky angličtiny ve smyslu ESL (English as a second Language, angličtina jako druhý jazyk), dají se však pro potřeby práce využít.

Jelikož nemalou roli ve vzdělávacím procesu hraje sám učitel, v závěru teoretické části ještě představuji **různá očekávání a požadavky na učitele**, který je schopen cíle interkulturního vzdělávání aktivně a úspěšně implementovat.

V praktické části práce potom **podrobně popisuji hlavní výstup svého snažení, tedy návrh a realizaci kurzu Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka (KAJ/MVA)**, který proběhl v rámci výuky zimního semestru akademického roku 2014/2015 na Katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

V rámci **pro-aktivního akčního výzkumu**, jež jsem si zvolila jako nejvhodnější nástroj výzkumu, nejprve opět shrnuji důvody, které mě k samotnému navržení kurzu KAJ/MVA vedly. Potom **kurz formálně popisuji a náplň jednotlivých seminářů formou zjednodušené přípravy na hodinu v bodech představuji**. Následně **detailně rozebírám průběh celého kurzu** doplněný o poznámky ze zápisů z deníku pedagoga a z deníků studentů. Uvádím tak vlastně první podrobnou analýzu celého kurzu.

V konečné části celý **kurz ještě hodnotím na základě podrobného rozboru odpovědí na otázky dotazníkového šetření na studentech kurzu KAJ/MVA** provedeného v úvodu posledního semináře. **Závěrečnou analýzou výsledků kurzu je podrobný rozbor reflektivních esejí všech studentů navštěvujících semináře KAJ/MVA**. Sama se ke kurzu také vracím a reflektuji jak své postřehy, tak postřehy studentů. Těm jsem v této fázi napsala osobní dopis pokrývající všechny jejich kladné ohlasy i připomínky.

Výsledky snažení studentů při přípravě a realizaci simulované výuky vrstevníků jsem také nabídla široké pedagogické veřejnosti formou zveřejnění příprav studentů **na Metodickém portále RVP.CZ**. Před samotným zveřejněním příprav studentů jsem ještě provedla doplňující dotazníkové šetření mezi učiteli základních škol v praxi, které mi potvrdilo, že i oni by více praktických příkladů zapojení MKV do výuky anglického jazyka uvítali.

Na základě podrobného vyhodnocení realizace kurzu jsem připomínky zapracovala do konceptu kurzu a představila novou vylepšenou verzi modulu seminářů KAJ/MVA, představila jsem tedy nový akční plán a vrátila se na začátek výzkumu, což plně koresponduje s myšlenkami pro-aktivního akčního výzkumu a s jeho apelem na neustálé zlepšování pedagogické praxe.

V následujícím roce realizace kurzu poskytnu upravený design semináře dalším studentům a výsledky jejich práce opět zveřejním na Metodickém portále RVP.CZ. Chtěla bych tím postupně po malých krocích neustále přispívat k větší informovanosti budoucích učitelů o možnostech zapojení MKV do výuky anglického jazyka, ale také chci formou zveřejňování příprav poskytovat učitelům v praxi inspiraci pro tvorbu praktických aktivit propojujících kulturní a jazykové cíle v jejich vlastních hodinách.

Pilotní verze práce, založené na realizovaném výzkumu v roce 2014/2015 byla sepsána již v rámci doktorského studia na Filosofické fakultě UK v letech 2008 až 2015. Práce však nebyla obhájena.

Pořád však věřím, v aktuálnost myšlenkového obsahu zmíněné práce, a proto ji v roce 2018 předkládám v upravené podobě čtenářům jako práci rigorózní.

2. Bílá kniha

Dříve než se začnu zabývat průřezovým tématem multikulturní výchova, je třeba nastínit historii celého procesu reformy školství v České republice, jelikož se jedná o reakci na rozsáhlé celospolečenské změny. První snahy o změnu systému můžeme sledovat už po tzv. Sametové revoluci, která připravila půdu pro podnětné diskuze ohledně nového směřování českého školství, a hlavně umožnila svobodu při jeho realizaci. Vzhledem k obrovské šíři dopadu událostí z listopadu 1989, jisté euforii a zároveň nezkušenosti politických elit trvalo deset let, než se začal formovat konkrétní národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Cituji:

Národní program rozvoje vzdělávání vznikl na základě analýz a hodnocení vývoje českého školství a celé sféry vzdělávání v desetiletí po roce 1989. Navazuje na posouzení stavu vzdělávací soustavy domácími a zahraničními experty a zároveň využívá výsledků veřejné diskuze, na níž se podílela pedagogická i ostatní veřejnost, sociální partneři a další zájmové skupiny občanské společnosti. Opírá se rovněž o analýzu obecných trendů, které se dlouhodobě uplatňují v zemích Evropské unie i v ostatních vyspělých zemích světa, a o systematické srovnávání stavu české vzdělávací soustavy se zahraničím.⁹

Národní program byl realizován podle usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999 a navazuje na programové prohlášení z července 1998. Byly schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky, které se staly východiskem Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice zveřejněné ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999. Ministerstvo se tímto dokumentem zavázalo k tomu, že veškeré změny, které v budoucnu proběhnou, budou vycházet z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů. Tyto záměry měly být konkrétně formulovány v dokumentu s názvem Bílá kniha, který koresponduje s označením podobných strategických dokumentů jinde ve světě. Cituji:

Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.¹⁰

Důležité je, že tento dokument je „otevřený a má být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován“¹¹. Podkladem pro jeho sepsání byly jednak výroční zprávy MŠMT, publikace OECD, ale také veřejná diskuze tzv. Výzva pro deset milionů. Diskuze proběhla ve dvou fázích, první je vymezena červnem 1999 až únorem

⁹ *Bílá kniha: Národní program vzdělávání v České republice*. [online]. (2002). s.87 [cit. 12. 5. 2014].

Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/

¹⁰ *Ibid*, s. 7.

¹¹ *Ibid*, s. 7.

2000. Na jejím základě byl speciálně jmenovanou nezávislou skupinou vypracován text dokumentu, který byl podnětem pro druhou fázi diskuze, trvající od srpna do listopadu 2000. Samotné práce na finální podobě dokumentu probíhaly na Univerzitě Karlově v Ústavu výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty. Celý proces realizace změn se těšil velkému zájmu médií a byl hojně diskutován. Veškeré texty byly také zveřejněny na stránkách MŠMT. K celkovému pojetí navržené strategie se pak vyjádřila odborná veřejnost a sociální partneři na Národní konferenci dne 21. listopadu 2000. Konečná podoba Národního programu rozvoje vzdělávání byla projednána a jednomyslně schválena na zasedání vlády České republiky ze dne 7. února 2001. Původním předpokládaným termínem pro dokončení jeho realizace měl být rok 2010, dnes již víme, že se tento časový mezník nepodařilo dodržet a reforma s většími či menšími úspěchy stále probíhá. Vinit snad můžeme poměrnou nestabilitu českých vlád, časté střídání ministrů školství, přinášející změnu politické orientace, ale také obecnou neochotu české veřejnosti k radikálním a někdy i zpočátku bolestivým změnám¹².

Bílá kniha (dále jen BK) svou koncepcí přímo reaguje na fakt, že je nutné přizpůsobit se mezinárodnímu kontextu a standardům běžným pro strategické partnery České republiky, tedy zejména přiblížit se běžné praxi v členských státech Evropské unie, ale také v zemích Severoatlantické aliance (NATO). Můžeme se domnívat, že školský dokument má být apolitický, ale faktem zůstává, že české i jiné školství přímo reaguje na celospolečenskou situaci, tedy i politiku. Dá se říci, že ideálním cílem systému vzdělávání jedince v České republice podle BK je, aby každý, kdo jím projde, byl připraven na život a byl schopen se uplatnit v dnešní překotně se vyvíjející době, která klade neustále vyšší a vyšší nároky na jednotlivce, ale na druhé straně nabízí téměř neomezené možnosti pro ty, kteří zvládnou její systém. Z tohoto přání vycházejí obecné cíle vzdělávání a výchovy formulované v její první kapitole. Pro přehlednost je zde uvedu formou výčtu přesně podle BK¹³:

- rozvoj lidské individuality
- zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti
- výchova k ochraně životního prostředí

¹²Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. [online] MŠMT. Verze 13. 3. 2009. [cit. 14. 5. 2014]. Dostupné na: www.msmt.cz/file/9399_1_1/

¹³ Bílá kniha, s. 14–15

- posilování soudržnosti společnosti
- podpora demokracie a občanské společnosti
- výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti
- zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti
- zvyšování zaměstnatelnosti

Tyto obecné cíle byly formulovány jako reakce na soudobé změny probíhající v celé společnosti, kdy je kladen důraz na tzv. **společnost znalostí**¹⁴. Díky neuvěřitelně rychlému rozvoji vědy a techniky a díky prudkému a téměř nepředvídatelnému rozvoji informačních a komunikačních technologií, doprovázenému ekonomickým růstem v době příprav BK, je kladen zvláštní důraz na schopnost orientovat se v záplavě informací.

Snadná dosažitelnost až záplava informací ovšem klade vysoké nároky na schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku, které musí být opřeny o solidní kostru základních pojmů a vztahů.¹⁵

Toto se na rozdíl od minulosti týká všech úrovní vzdělávání, nikoli jen těch nejvyšších. Obzvláště důležité je také celoživotní vzdělávání, protože „nové“ nastavení společnosti téměř vylučuje dřívější model, kdy jedinec zůstal v jednom zaměstnání po celý život a k udržení postu stačila pouze loajalita a plnění úkolů. Dnes je nutné se neustále vzdělávat, aby se člověk v konkurenčním prostředí prosadil. Dalo by se říci, že schopnost reagovat na životní změny a vyrovnávat se s nimi je v dnešní době klíčová. Dalším výrazným prvkem v BK je apel na mezinárodní spolupráci v oblasti vzdělávání, zejména usilování o sjednocení národních programů s dlouhodobými cíli a politikou Evropské unie, OECD a UNESCO. Také se zaměřuje na vybrané aktivity regionální a bilaterální spolupráce¹⁶. BK se samozřejmě jednotlivě zabývá koncepcí samotného předškolního, základního, středního a vysokoškolského vzdělávání a také celoživotního vzdělávání¹⁷, pro účely této práce se však jednotlivými kapitolami BK zabývat nebudu. Pro tuto práci je směrodatné, že BK mění celkový koncept vzdělávání a přístup k němu v duchu vzdělávací politiky Rady Evropy a také

¹⁴ Bílá kniha, s. 15.

¹⁵ Ibid, s. 16.

¹⁶ Podrobněji ibid, s. 33.

¹⁷ Podrobněji ibid, s. 45–84.

utváří základní pilíř pro ostatní dokumenty vydané v České republice a uplatňující se v českém prostředí.

3. Rámcové vzdělávací programy

Dalšími důležitými závaznými dokumenty pro české školství jsou Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vycházejí ze strategických linií vzdělávací politiky v České republice, popsanych v Bílé knize. Původní verze RVP byla zpracována Výzkumným ústavem pedagogickým a vydána v roce 2007. Přepřacovanou verzi RVP zpracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a vstoupila v platnost 1. 9. 2013. Rámcové vzdělávací programy se dělí na předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání (pro gymnázia, pro gymnázia se sportovní přípravou, střední odborné vzdělávání) a ostatní vzdělávání (pro základní umělecké vzdělávání, jazykové školy s právem státní zkoušky). Pro účely této práce mě bude zajímat pouze Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vymezující závazné rámce pro základní školy. RVP ZV spolu s BK představují státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů České republiky. Vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, „jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě“¹⁸. RVP ZV klade důraz na šest oblastí kompetencí „k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální, personální, občanské a pracovní“¹⁹.

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.²⁰

Tyto kompetence si mají žáci osvojit v devíti vzdělávacích oblastech: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Napříč těmito oblastmi pak procházejí průřezová témata, která mají zásadní roli v mé práci.

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitost pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.²¹

¹⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Verze platná od 1. 9. 2013. MŠMT. Praha 2013. s. 6. [cit. 3. 6. 2014]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

¹⁹ Podrobněji ibid, s. 11–14.

²⁰ Ibid, s. 11.

²¹ Ibid, s. 107.

Všechna průřezová témata jsou zpracována jednotně. Vždy nalézáme popis daného tématu, jeho pozici v základním vzdělávání, vztah k vzdělávacím oblastem a možný přínos pro klíčové kompetence žáků. Důležitá je propojenost a návaznost na ostatní předměty. Žáci tak podle RVP ZV „dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností“²². Průřezová témata musí být povinně zařazována do výuky na prvním i druhém stupni základních škol. RVP ZV však nabízí poměrně velkou svobodu při začleňování průřezových témat do výuky v konkrétních školních vzdělávacích programech, neboť je na jednotlivých školách, respektive jejich ředitelích, zda průřezová témata zařadí do svého plánu jako součást ostatních vyučovaných předmětů, jako samostatný předmět či zda jejich realizace bude probíhat formou speciálně navržených projektů či kurzů.

3. 1. Průřezové téma Multikulturní výchova

Jedním z nově zařazených průřezových témat je právě Multikulturní výchova (dále jen MKV). Jak sám název napovídá, jedná se o průřezové téma, ve kterém se žáci seznamují s rozmanitostí různých kultur a na pozadí této rozmanitosti si lépe uvědomují své kulturní zázemí. Podle RVP ZV se MKV stává prostředkem na cestě poznání vlastní kulturní zakotvenosti a zároveň tak pomáhá porozumění všem kulturám, se kterými se žáci mohou během svého života setkat. Rozvíjí v žácích smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Učí je respektu ke kulturním specifikům ostatních národností, což následně pomáhá při vzájemné spolupráci na formování prostředí, ve kterém žijeme. Neboť, MKV „se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodiči a mezi školou a místní komunitou“²³. MKV by tedy měla napomáhat soužití majoritních a minoritních skupin ve vzájemném souladu, otevřené, přátelské a kooperativní atmosféře. Přínos MKV k rozvoji osobnosti žáka je v RVP ZV rozpracován do několika oblastí, uvedu je zde formou parafrázovaného výčtu²⁴:

vědomosti, dovednosti a schopnosti

- základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v ČR a EU

²² Ibid, s. 107.

²³ Ibid, s. 114.

²⁴ Ibid, s. 114–115.

- orientace v pluralitní společnosti, využívání interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- komunikace a život ve skupině příslušníků odlišných sociokulturních skupin, uplatňování svých práv, respektování práv druhých, pochopení odlišných zájmů, názorů i schopností
- přijímání druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomění si rovnosti všech etnických skupin
- schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národností, etnických, náboženských a sociálních skupin a spolupráce s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- rozpoznání projevů rasové nesnášenlivosti a prevence vzniku xenofobie
- odpovědnost za možné dopady verbálních i neverbálních projevů
- znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie (kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.)

postoje a hodnoty

- tolerance a respekt k ostatním sociokulturním skupinám prostřednictvím informací, reflexe a uznání zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin
- uvědomění si vlastní identity, být sám sebou, reflexe vlastního sociokulturního zázemí
- stimulace a korigování jednání a hodnotového systému žáků, odlišnost jako zdroj obohacení, ne konfliktu
- uvědomění si neslučitelnosti rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti
- angažovanost při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- vnímání sebe sama jako občana aktivně se podílejícího na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám

Tematické okruhy MKV vycházejí z konkrétní situace ve škole a z jejího prostředí a reagují na aktuální dění ve společnosti. Jak už jsem zmínila, vlastní výběr a realizace tematických okruhů jsou ponechány na samotné škole, jsou závislé na dohodě mezi ředitelem a učiteli, učiteli mezi sebou navzájem, školou a

zákonnými zástupci žáků i na žácích samotných. RVP ZV školám nabízí tyto tematické okruhy:

- kulturní diference (poznání vlastního kulturního zakotvení, respekt k zvláštnostem druhých)
- lidské vztahy (právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci)
- etnický původ (rovnocennost všech etnických skupin a kultur)
- multikulturalita (multikulturalita současného světa jako prostředek k obohacování se)
- princip sociálního smíru a solidarity (odpovědnost a přispění každého jedince k nekonfliktnímu životu v multikulturní společnosti)

Podle RVP ZV by MKV měla žákům zprostředkovávat zkušenosti nejen s vlastní kulturou, ale i s ostatními kulturami a učit je pochopení a toleranci. Přestože je MKV ideálním průřezovým tématem pro začlenění do výuky cizího, konkrétně anglického jazyka, na základě vlastních zkušeností z dlouhodobého pedagogického působení, musím tvrdit, že se tak v běžné školní praxi děje pouze výjimečně. Většina odborných článků konkrétní ukázky zapojení MKV do anglického jazyka nenabízí. Přitom, cituji přímo z RVP:

Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a příroda... Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin.²⁵

MKV je bohužel spojována především s oblastí Člověk a společnost a tematicky omezována pouze na otázku soužití Čechů a Romů, občas Čechů a Vietnamců, případně dalších minoritních skupin. Tento názor podporují také autoři ze Střediska pro integraci menšin v Brně.

MKV je občas redukována na jakousi formu „učiva o odlišné skupině“, což bývá v konečném důsledku málo účinné, pokud zároveň nedochází k nějakému kontaktu mezi odlišnými skupinami a jedinci z těchto skupin (srov. např. Pettigrew, Tropp, 2008). Ve školních vzdělávacích programech, které MKV zpracovávají, narážíme na nedostatečnou teoretickou a metodickou zakotvenost, což je celkem logický důsledek nedostatečné přípravy studentů učitelství v tomto oboru. Na pedagogických fakultách povětšinou nějaké formy MKV existují, ovšem jednak jsou spíše volitelnými předměty, jednak i koncepce výuky se na

²⁵ Ibid, s. 114.

různých školách liší. Relativně častým jevem je situace, že multikulturní výchova se ve svém důsledku soustřeďuje pouze na romskou menšinu.²⁶

Přímo na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy nalzáme pouze seznamy podpořených projektů. Nutno zmínit, že stránky MŠMT bych za „pro uživatele přátelské“ neoznačila. Vyhledání jakékoliv informace stojí uživatele nemalé úsilí, zvláště při počátečních návštěvách. Na Metodickém portále RVP.CZ jsem sice vyhledala 125 příkladů odpovídajících hledanému slovnímu spojení „multikulturní výchova“, tyto příklady jsou však povětšinou vhodné pouze pro použití v tematické oblasti Člověk a společnost. Pro názornost zde názvy některých příkladů uvedu: Násilí a národní identita (židovská otázka, dějepis), Škola základ života (židovská otázka, dějepis), Sčítání lidu (otázka národnosti, dějepis) atd.

Tyto příklady pouze podporují moji domněnku, že názorných metodicky zpracovaných ukázek propojení MKV a anglického jazyka je nedostatečné množství. Projekty podporované MŠMT či Evropskou unií se bohužel také omezují pouze na otázky soužití majority a minority, viz projekt Varianty, Czech kid, Multikulturní centrum Praha či brněnský Kabinet multikulturní výchovy. Zajímavé je, že i Průcha ve své publikaci uvádí na prvním místě v aplikovatelnosti MKV do ostatních předmětů jazyk: „v případě multikulturní výchovy je to vazba především na předměty jazykové, na dějepis, zeměpis, občanskou výchovu“²⁷, ale žádný z příkladů, které učitelům ve své knize **Multikulturní výchova** předkládá, se k jazykům nevztahuje. Tematicky opět nabízí sporná a konfliktní témata soužití minority s majoritou. Například v podkapitole *Učitelé a realizace multikulturní výchovy* uvádí jako příklad etnického vědomí žáků základní školy anketu, kterou realizoval Markvart v Lounech. Průcha zde vyzdvihuje pouze problematiku soužití Čechů a Romů a tuto anketu udává jako příklad, který by mohl být realizován v jakémkoliv maloměstě s podobnými výsledky. Byli osloveni žáci pěti lounských základních škol a gymnázia. Anketa přinesla spoustu pozitivních a optimistických odpovědí, ale co se negativních odpovědí týče, Průcha se velmi podivuje častým negativním postojům vůči romské menšině. Sama jsem dětství v Lounech prožila a setkala se s negativními postoji na obou stranách. Z osobních zkušeností vyvozují, že v podobných oblastech silná živná půda pro potenciální konflikt zůstává.

²⁶ Lukas, Josef. *Současný stav multikulturního vzdělávání a výuky v ČR. Hledání koncepce a zkušenosti SIM Brno*. [online] Středisko pro integraci menšin Brno. Brno: Katedra psychologie FSS MU, 2008. s. 6. Podrobněji k tématice viz celý článek. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/soucasny_stav_multikulturniho_vzdelavani_a_SIM_Brno.pdf.

²⁷ Průcha, Jan. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton, 2006. s. 25.

Domnívám se, že z tohoto důvodu Markvart anketu provedl, ne s cílem zjistit, zda je situace špatná, ale proto, že si byl vědom, jak špatná je, a chtěl s místní realitou začít pracovat. Opět si zde spíše musíme klást otázku, jak s negativními zkušenostmi v MKV nakládat, abychom mohli dospět k civilizovanému dialogu bez zášti mezi menšinou a většinou.

Je důležité, abychom přes četné negativní zážitky na obou stranách v sobě našli sílu chovat se slušně a abychom opravdu věřili slovům Václava Havla, že „Pravda a láska zvítězí nad lží a nenávisť“. Vždyť v době, kdy tato slova zaznívala, vznikala i Bílá kniha, ve které byly myšlenky demokratické společnosti a tolerance také reflektovány. Popřípadě mohu parafrázovat poselství knihy známého amerického kněze a esejisty Roberta Fulghuma²⁸, že k tomu, aby spolu lidé vycházeli, postačí, když se k sobě navzájem budou chovat slušně a vážit si stejně sebe i ostatních a nebudou se schovávat za většinu ani za menšinu. Opět zde musím opakovat svoji domněnku, že právě hodiny cizího jazyka, v mém případě angličtiny, nabízejí velmi podnětný a přirozený prostor pro zařazení kulturních a multikulturních témat do výuky.

3.2 Cizí jazyk

Vzhledem k tomu, že chci implementovat průřezové téma MKV do hodin anglického jazyka, představím také požadavky na jeho výuku podle RVP ZV. Vzdělávací obor Cizí jazyk, v mém případě Anglický jazyk, je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale jak RVP ZV zmiňuje: „Kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí.“²⁹ Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a kladou nemalý důraz na začlenění kulturních aspektů do výuky. Neboť, cituji:

Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice.³⁰

Podíváme-li se na cílové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, čtyři z osmi představených cílů se přímo dotýkají kultury. Uvedu je zde formou výčtu³¹:

²⁸ Fulghum, Robert. *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha: Argo, 1997.

²⁹ RVP ZV, s. 17.

³⁰ RVP ZV, s. 18.

³¹ RVP ZV, s. 18.

- pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace

Cílové kompetence žáků na druhém stupni ZŠ jsou formulovány v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky, kdy je důraz kladen na kompetence komunikativní (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří). Opět mohu poznamenat, že zvláště pro rozvíjení všeobecných kompetencí v cizím jazyce je téměř ideální a přirozené zapojení průřezového tématu MKV do výuky. Proto se tedy musím ptát, proč v českém prostředí stále neexistuje dostatek metodické podpory k tomuto tématu? Zvláště, víme-li, že téměř celý koncept Společného evropského referenčního rámce pro jazyky je postaven na prosazování **interkulturálního**³² přístupu, tudíž se tento trend nutně odráží i ve formulaci RVP ZV.

Hlavním cílem jazykového vzdělávání v intencích interkulturálního přístupu je podpora příznivého rozvoje celé studentovy osobnosti a jeho smyslu pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami. Bude na učitelích a studentech samotných, aby se postarali o novou integraci oněch mnoha částí do zdravě se vyvíjejícího celku.³³

³² Termín používaný v SERR, jeho chápání je slučitelné termínem a s cíli průřezového tématu MKV.

³³ Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme [online]. Rada Evropy. s. 1. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

4. Nástroje jazykové politiky Rady Evropy

4.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Celým názvem Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme³⁴ (nadále budu k tomuto dokumentu odkazovat jako SERR) je výsledkem dlouhodobého procesu, který byl započat už v roce 1971. Samotný dokument vznikl v letech 1993 až 2000 a podíleli se na něm experti z různých zemí vybraní Radou Evropy. Oficiálně byl přijat po četných diskuzích během Evropského roku jazyků v roce 2001. Původně byl publikován ve dvou oficiálních jazycích Evropské unie: anglicky (CUP, 2001) a francouzsky (Éditions Didier, 2001). Následně byl přeložen do více než třiceti evropských jazyků. Jeho účelem je sloužit jako nástroj poskytující obecný základ při vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulárních dokumentů, zkoušek i učebnic po celé Evropě. Důraz je kladen na jeho jednotící funkci v tomto procesu, ideálním cílem je vytvořit společný nástroj pro všechny členské státy EU, na jehož základě mohou být porovnávány dosažené úrovně v oblasti jazykového vzdělávání ve všech členských státech. S tímto cílem pak úzce souvisí podpoření mobility a vzájemné kooperace a porozumění napříč Evropou, neboť jedinec se nemusí v každém státě prokazovat různými dokumenty dokládajícími jeho jazykovou kompetenci, postačí jediný vycházející z metodiky SERR a platný po celé Evropě.

Poskytnutím společného základu pro srozumitelný popis cílů, obsahu a metod Rámec přispěje ke srozumitelnosti kursů, sylabů a systému kvalifikačních osvědčení, a tak podpoří mezinárodní spolupráci v oblasti moderních jazyků. Poskytnutí objektivních kritérií pro popis jazykové způsobilosti usnadní vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení získaných v různých studijních kontextech, a tak napomůže mobilitě v Evropě.³⁵

Je tedy naprosto pochopitelné, že ze SERR vychází i RVP, konkrétně část RVP ZV věnovaná oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Pro moji práci je velmi důležité, že právě SERR v souladu s politikou Rady Evropy vyzdvihuje kulturní aspekty při výuce jazyků, ať už se jedná o mateřský jazyk či cizí jazyky. SERR nerozlišuje jako RVP ZV Cizí jazyk a Další cizí jazyk, v dokumentu SERR je ke všem jazykům přistupováno stejně a snaha deklarovat tento přístup i na národních úrovních prolíná celým dokumentem. Kulturní hledisko je zdůrazňováno

³⁴ Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. 2001. s. 1 [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> [cit. 23. 2. 2015].

³⁵ Ibid, s. 1

především proto, že hraje velmi důležitou roli při plnění a implementaci obecných cílů a úkolů jazykové politiky Rady Evropy, konkrétně se podle SERR jedná o³⁶:

- úsilí, aby různorodost, která je překážkou v komunikaci, byla proměněna ve zdroj vzájemného obohacení a porozumění
- podporu mobility v Evropě a překonání předsudků a diskriminace
- dosažení vyššího stupně sblížení na evropské úrovni prostřednictvím odpovídajících mechanismů další spolupráce a koordinace plánů

Také ve formulaci obecných opatření v pododdíle 1.3 nalézáme apel „více a lépe porozumět způsobu života a myšlení jiných lidí a jejich kulturnímu dědictví“³⁷. A v předmluvě k Doporučení č. R (98) 6, znovu potvrzující politické cíle Rady Evropy pro kulturní spolupráci na poli moderních jazyků, se opět poukazuje na multikulturní dimenzi ve třech z pěti klíčových bodů, které zde cituji³⁸:

- prostřednictvím účinnější mezinárodní komunikace podporovat vzájemné porozumění a toleranci, úctu k různým identitám a kulturní různorodosti
- uspokojit potřeby mnohojazyčné a multikulturní Evropy tak, že bude rozvíjet
- schopnost Evropanů komunikovat mezi sebou navzdory jazykovým a kulturním bariérám

Hovoříme-li o SERR, nelze opomenout termín **mnohojazyčnost** (plurilingvismus), který je stěžejním pilířem celého koncepčního přístupu k výuce jazyků.

Zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů (ať se je učí ve škole, nebo na univerzitě nebo si je osvojí v bezprostředním kontaktu s jazykem). Onen jedinec nepojímá tyto jazyky a kultury jako přísně „rozškátlkové“, ale naopak si buduje komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují.³⁹

Plurilingvismus je porovnáván s termínem **multilingvismus**, který podle SERR znamená pouze znalost většího počtu jazyků či koexistenci různých jazyků jako pouhé konstatování reality bez zacílení na jedince a jeho osobní potřeby a

³⁶ Ibid, s. 2.

³⁷ Ibid, s. 3.

³⁸ Ibid, s. 3.

³⁹ Ibid, s. 4.

prospěch z využívání těchto jazyků. Koncept mnohojazyčnosti (plurilingvismu) zcela mění cíl jazykového vzdělávání, protože důraz není kladen na perfektní ovládnutí jednoho, dvou či tří jazyků, veškeré úsilí je směřováno ke zdokonalování všech jazykových schopností jedince a schopnost používat veškerý jazykový repertoár jako „zásobník možností“, kdy si ze znalostí zahrnujících všechny jazyky, se kterými se jedinec ve svém životě setkal, vybírá přesně to potřebné „know-how“ pro danou situaci.

Pro moji práci je zcela zásadní, že SERR ve spojení s **mnohojazyčností** vždy operuje s termínem **interkulturální**, který koresponduje s chápáním pojmu „multikulturní“ v RVP a také s hlavními myšlenkami průřezového tématu MKV. Měli bychom vzít v úvahu, že označení **multikulturní** je prostě jen termín používaný v českém prostředí, který byl poplatný době vzniku RVP, kdy terminologie na toto téma byla velmi nejednotná a každý autor si volil své vlastní definice pro uchopení abstraktních pojmů⁴⁰. Pro SERR je provázanost kultury a jazyka velmi důležitá, ale rozhodně nepodporuje domněnku, že jeden jazyk je spjat s jedním kulturním zázemím. Termíny **jazyk** a **kultura** jsou zde chápány velmi široce, **jazyk** jako soubor zkušeností jedince se všemi jazyky, se kterými se během svého života setkal, a **kultura** jako soubor zkušeností jedince se všemi kulturami, se kterými se ve svém životě setkal. Kulturní prostředí osvojené při práci s mateřským jazykem prolíná kulturním prostředím cizího jazyka, vše souvisí se vším a vše se vzájemně ovlivňuje.

Člověk, který se učí cizímu jazyku i s jeho kulturou, neztrácí svou kompetenci v mateřském jazyce a v kultuře s ním spojené. Nová kompetence není také zcela oddělena od staré. Takový člověk si neosvojuje dva odlišné, navzájem nepropojené způsoby jednání a komunikování. Student začíná postupně nabývat *mnohojazyčnost* a rozvíjí si *interkulturální vnímání*.⁴¹

V souvislosti s učením se jazyku se zde operuje s tzv. **mnohojazyčnou** a **interkulturální kompetencí**, jejichž osvojení je vyzdvihováno jako nejdůležitější cíl moderního jazykového vzdělávání. V dokumentu Rady Evropy nazvaném Příručka pro rozvoj a implementaci kurikula pro mnohojazyčné a interkulturální vzdělávání⁴² (dále jen Příručka) jsou tyto kompetence popisovány jako:

⁴⁰ viz Průcha 2004, Buryánek 2006, Morgensternová 2009, Rokosová 2008 atd.

⁴¹ Společný evropský referenční rámec, s. 45.

⁴² Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. [online]. Council of Europe 2010. Zde přeloženo do českého jazyka. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné pouze v anglickém jazyce na: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf

Schopnost používat plurální repertoár lingvistických a kulturních zdrojů k dosažení komunikačních potřeb či k interakci s lidmi s odlišným kulturním zázemím a prostředím a k obohacení tohoto repertoáru během komunikace.⁴³

Mnohojazyčná kompetence odkazuje na repertoár zdrojů, který si jednotlivci osvojí ve všech jazycích, které zná, které se učil a které se také vztahují ke kulturám spojovaným s těmito jazyky (jazyky prostředí školy, regionální/minoritní jazyky, jazyky migrantů, moderní cizí jazyky či klasické cizí jazyky). Interkulturní kompetence pak usnadňuje pochopení odlišností, pomáhá utvářet kognitivní a afektivní spoje mezi starými a novými zkušenostmi s odlišností, slouží jako mediátor mezi členy dvou (či více) sociálních skupin a jejich kulturami a kriticky zkoumá domněnky o vlastní kulturní skupině a jejím prostředí.

Mnohojazyčný přístup k výuce jazyků je svým způsobem velmi inovativní a pokrokový, protože centrum zájmu se přesouvá na studenta/jednotlivce a tvorbu jeho mnohojazyčného repertoáru, nikoli na jazyk, který si má jedinec osvojit. Jak už jsem zmínila, mnohojazyčná a interkulturní dimenze je v tomto procesu klíčová. **Plurikulturalita** je snaha a schopnost identifikovat různá kulturní zázemí a podílet se na nich. **Interkulturalita** je schopnost „zažít si“ jinou kulturu a tuto zkušenost analyzovat, jak ukazuje následující citát:

Plurikulturalismus – identifikace se dvěma (či více) sociálními skupinami a jejich kulturami – a interkulturalita – kompetence kritického povědomí o ostatních kulturách – mohou se navzájem doplňovat: aktivní poznávání jedné či více kultur může pomoci studentům rozvinout interkulturní kompetenci.⁴⁴

Učení se jazyku/jazykům je chápáno jako celoživotní proces a důležitost je „připisována rozvoji motivace, dovedností a odhodlanosti mladého člověka v situacích, kdy bude čelit novým jazykovým zkušenostem mimo školu“⁴⁵, ale jak zmiňuje dále SERR „plný dosah posunu v celkovém pojetí je teprve nutno rozpracovat a proměnit v činy“⁴⁶. Prvními vlaštkami v tomto procesu jsou právě SERR a na něj úzce navazující Evropské jazykové portfolio (EJP), Autobiografie interkulturních setkání (AIS) a Obraz druhých (OD), které z něj úzce vycházejí a stávají se konkrétními nástroji pro individuální hodnocení jednotlivců a jejich jazykových a interkulturních kompetencí. O EJP, AIS a OD se v této práci podrobněji zmíním později.

Zde pouze připomenu, že ani SERR, EJP, AIS ani OD nejsou dogmatickými dokumenty a jsou otevřené všem konstruktivním připomínkám.

⁴³ Ibid, s. 8. Přeloženo do českého jazyka.

⁴⁴ Ibid, s. 16. Přeloženo do českého jazyka.

⁴⁵ SERR, s. 5.

⁴⁶ Ibid, s. 5.

Jejich uživatel také není nucen pročitat dokumenty od začátku do konce, ale je naopak vybízen k tomu, aby si vybíral pouze části, které jsou konkrétně pro něj užitečné.

Na otázku proč potřebujeme SERR, můžeme odpovědět tak, že SERR je přínosem pro sjednocení demokratické Evropy, jelikož posílení jazykového učení „je nutné v zájmu větší mobility a účinnější mezinárodní komunikace spolu s úctou k identitě a kulturní různorodosti“⁴⁷. Proto oceňuji snahu o to, aby byl SERR úplný, srozumitelný a logicky uspořádaný. Dodržení nastíněného cíle si pak žádá ještě další adjektiva při jeho popisu, neboť tento dokument se také deklaruje jako „víceúčelový, pružný, otevřený, dynamický, snadno použitelný a nedogmatický“⁴⁸. Cílem SERR je dopomoci utvářet kurikulární dokumenty přispívající k výchově kriticky uvažujících jedinců, kteří jsou otevřeni novým, dosud nepoznaným kulturám, odlišnostem a novým jazykům. Nový diskurz ve vzdělávání musí nejen poskytovat kompetence nutné pro život v komunitě, ale musí také ukazovat, jak seznámení se s odlišnými jazyky a prostředím dopomáhá formovat vlastní myšlenky, názory, informace a vědění o světě kolem nás. Musí být tedy jasně představen způsob, na jakém základě odlišné jazyky fungují a jaký je jejich původ. Musí být také zdůrazněna pestrost, variabilita a kreativní potenciál pro osobní rozvoj jednotlivce, rozhodne-li se cizí jazyky zkoumat a studovat. V Příručce nalézáme i doporučení, jak vylepšit výuku jazyků. Doporučení uvádím formou parafrázovaného výčtu⁴⁹:

- zvýšit návaznost a propojenost mezi obsahem, metodami a terminologií ve všech vyučovaných jazycích a vyhledávat společné rysy při výuce a učení se jazykům
- vyzdvihovat jazykové komponenty v ostatních předmětech, poukazovat na fakt, že jazyk je nástrojem při dosahování cílů ve všech předmětech (popis experimentu v hodině přírodopisu, debata v hodině dějepisu, popis obrázku ve výtvarné výchově atd.)
- podporovat povědomí o aplikovatelnosti osvojených kompetencí z jednoho předmětu v jiném

⁴⁷ Ibid, s. 5.

⁴⁸ Ibid, s. 5.

⁴⁹ The Guide, s. 20-21. Přeloženo do českého jazyka.

- propojovat kulturní znalosti a kompetence osvojené v různých předmětech

Ke zkvalitnění výuky tak slouží samotný SERR, Evropské jazykové portfolio, Autobiografie interkulturních setkání a Obrazy druhých. SERR je však zaměřen především na tvůrce kurikula a EJP, AIS a OD na jednotlivce učící se jazyku.

4.2 Evropské jazykové portfolio

Oficiálně bylo představeno v roce 2001 po pilotáži projektu **Language learning for European Citizenship**⁵⁰ (Učením se jazyků k evropskému občanství), který byl Radou Evropy realizován v patnácti evropských zemích v letech 1989–96. Rozhodnutí vytvořit EJP padlo na sympoziu v Rüşchlikonu⁵¹, kde bylo doporučeno, aby Rada Evropy propagovala vývoj Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a vytvořila pracovní skupinu zabývající se možnými formami a funkcemi Evropského jazykového portfolio.

Pro jednotlivce představuje konkrétní nástroj autoevaluace a zaznamenávání jazykových zkušeností v souladu s myšlenkami a kritérii popsány v SERR. EJP je vlastnictvím studenta a doprovází ho na celé jeho vzdělávací cestě. Umožňuje každému jednotlivci zaznamenávat všechny jazykové dovednosti, zkušenosti s používáním jazyka a zkušenosti s různými jazykovými prostředími a kulturami. Podporuje samostudium a sebehodnocení a přispívá k tvorbě a k uvědomování si vlastních mnohojazyčných kompetencí. EJP je dostupné ve všech mateřských jazycích členských států EU⁵². Česká verze má čtyři části a jejich popis provedu formou parafrázovaného výčtu⁵³:

- **jazykový životopis** – obsahuje tyto části: moje jazyky, jazyky ve škole, jazyky mimo školu, zkušenosti z cest, já a jiné kultury, jak se učím cizím jazykům, jaký jsem učební typ, mé další dovednosti, čeho chci dosáhnout

⁵⁰ Trim, J. (1998). Language learning for European Citizenship – Final Report(1989-1996). Council of Europe.

⁵¹ Report on the Rüşchlikon Symposium. (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification*. Council of Europe.

⁵² Dostupné na: www.coe.int/portfolio [cit. 23. 2. 2015].

⁵³ Dostupné na: <http://ejp.rvp.cz/> [cit. 23. 2. 2015].

- **můj pokrok** – zde si jedinec zaznamenává reflexe z předchozího učení se jazyku a sebehodnocení – obsahuje tabulku hodnocení a tabulku slovního hodnocení
- **moje sbírka** – slouží k uchování všech dosažených jazykových certifikátů i k uchování užitečných poznámek a pomůcek při učení se jazyku (diplomy, certifikáty, domácí úkoly, materiály z projektů – vše, co chce mít student uložené); pro každý jazyk, který se student učí, si vytvoří zvláštní složku Moje sbírka, sloužící také pro ukládání dokumentů, které chce student sdílet se svým učitelem
- **jazykový pas** – v něm si jedinec zaznamenává informace o své jazykové úrovni ve všech užívaných jazycích – obsahuje tyto části: Osobní informace, Moje hodnocení a Společné referenční úrovně

EJP si vytyčilo tři základní cíle: vést studenty k samostatnosti, interkulturnímu učení a k mnohojazyčnosti. Aby bylo těchto cílů dosaženo, je důležité přemýšlet o učení, o tom, jak se učit, a jak implementovat získané poznatky prostřednictvím cizího jazyka a o cizím jazyce. K tomuto účelu slouží část EJP poskytující prostor k zaznamenávání analýzy učebních stylů a strategií, k zaznamenávání dojmů z interkulturních setkání, a část sloužící k zaznamenávání a popisu vlastního profilu mnohojazyčného repertoáru jedince. Dále je v tomto dokumentu student veden k sebehodnocení úrovní dosažených řečových dovedností (poslech, čtení, interakce mluvená, produkce mluvená a psaná) prostřednictvím tzv. **can-do statements** (umím). Učitel by měl při používání EJP plnit roli průvodce a poradce. Student může o svých zkušenostech s osvojováním jazyka diskutovat také se svými vrstevníky.

Jak už jsem zmínila, EJP si vytyčilo tři základní cíle. Bohužel v praktické implementaci EJP se během pilotních projektů ukázalo, že je tendence soustředit se pouze na rozvoj schopnosti autonomního učení se jedinců a interkulturalita a mnohojazyčnost jsou upozad'ovány. Je vcelku logické, uvědomíme-li si, že během výukové hodiny cizího jazyka tvoří práce s EJP pouze její minoritní část. Kromě EJP studenti samozřejmě používají ještě učebnice a jiné výukové materiály poskytnuté vyučujícím. Také musíme zohlednit fakt, že pilotáž implementace EJP do výuky v letech 1998–2000 probíhala spíše jako iniciativa jednotlivých vyučujících na různých školách než jako organizovaná práce týmů učitelů jazyka, kteří by spolu úzce spolupracovali a vzájemně konzultovali názory a průběžně

výsledky. Popsané zjištění vedlo k úvahám o vytvoření dalšího prostoru v kurikulu, který by pokrýval požadavky na mnohojazyčnost a interkulturalitu.

Můžeme předpokládat, že mnohojazyčné a interkulturální učení vyplyne při používání EJP automaticky samo, jestliže je EJP používáno tak, aby umožnilo propojení výuky cizího jazyka a kontakt s odlišnou kulturou. Ale možná bude pro naplnění tohoto cíle nutné vytvořit nový prostor v kurikulu.⁵⁴

A proto byl iniciován vznik Autobiografie interkulturních setkání⁵⁵ (Autobiography of intercultural encounters).

4.3 Autobiografie interkulturních setkání (AIS)

Jak již bylo řečeno, AIS vlastně přímo vychází z EJP a ze vzniklé potřeby poskytnout prostor pro reflexi a zpracování zážitků s jinými kulturami, neboť při používání EJP v praxi bylo toto hledisko opomíjeno. AIS se tedy zcela logicky zaměřuje výhradně na interkulturní hledisko při výuce a učení se cizímu jazyku. Finální podoba AIS byla ovlivněna Bílou knihou Rady Evropy Intercultural Dialogue „Living together as equals in dignity“⁵⁶. V sekci 5.3 je řečeno:

Měly by být vyvinuty doplňující nástroje, které budou motivovat studenty k používání nezávislých kritických schopností, včetně schopnosti kriticky reflektovat své vlastní odpovědi a postoje při střetávání se s jinými kulturami.⁵⁷

Standardizovaná verze AIS slouží pro zpracování **přímého kontaktu** s cizincem/cizí kulturou pro dospělé a adolescenty má tyto části: setkání, cizí osoba/lidé, tvoje pocity, pocity cizí osoby, shody a odlišnosti, společný rozhovor, zjišťování informací, užití porovnávání v procesu porozumění, zpětná reflexe (propojení minulosti, přítomnosti a budoucnosti). Za každou z těchto částí vždy následuje pasáž „What else“ (Co dalšího), která slouží pro zaznamenávání dalších asociací spojených se zažitou událostí.

Existuje i verze AIS pro mladší studenty, která je úměrně upravena jejich věku, schopnostem a možnostem, protože zvláště v této věkové kategorii (druhý stupeň ZŠ) je podle tvůrců AIS sebereflexe nutně spjata s vysvětlujícím rozhovorem a debatou s učitelem. Přestože v základním pojetí EJP i AIS představují významné nástroje sebereflexe a autonomie ve studiu, jsou zároveň úzce vázány na dialog a komunikaci mezi učitelem a žákem a žáky mezi sebou

⁵⁴ Languages in and for Education: a role for portfolio approaches. [online] s. 9. Zde přeloženo do českého jazyka. [cit. 23. 5. 2015]. Dostupné v anglickém jazyce na:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/LEandPortfolio_EN.pdf.

⁵⁵ Dostupné na: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp [cit. 23. 5. 2015].

⁵⁶ Bílá kniha Rady Evropy Intercultural Dialogue „Living together as equals in dignity“ Dostupné na:

www.coe.int/dialogue [cit. 23. 5. 2015].

⁵⁷ Bílá kniha Rady Evropy in Languages in and for Education: a role for portfolio approaches, s.10. Zde přeloženo do českého jazyka.

navzájem. Neboť právě dostatečná komunikace a dialog pomáhají rozvíjet a uvědomovat si vlastní autonomii ve studiu, zvláště u mladších studentů, jak už bylo uvedeno výše.

4.4 Obrazy druhých, (Images of others, dále jen OD)

Tento formát je vlastně jen drobnou modulací AIS a plní stejné funkce. Jediný, a přitom zásadní rozdíl, spočívá v tom, že OD slouží ke zpracování **nepřímého kontaktu** zprostředkovaného studentovi pomocí médií (televize, internet, časopisy, fotografie, filmy atd.). Obsahuje tedy stejné části pouze s jinými odkazy – k nepřímému kontaktu. Jednotlivé části zde tedy nebudu znovu popisovat a odkážu čtenáře k předchozí podkapitole. Také fakt, že oba zmíněné nástroje jsou ke stažení na stejné webové stránce⁵⁸, dokazuje jejich shodu v základním myšlenkovém pojetí. OD je bohužel momentálně nedostupné v českém jazyce, ale domnívám se, že tento fakt nebude překážkou v hodinách anglického jazyka, protože anglická verze je na internetu dostupná.

Rada Evropy zdůrazňuje, že používání AIS, OD, EJP a SERR rozhodně nevyžaduje kompletní předělání systému a naprostou změnu ve způsobu vzdělávání, pouze představuje zapojení účinné hybné páky k plnění již vytyčených jazykových cílů. Neboť díky globalizaci a internacionalizaci Evropy jsou podle Rady Evropy jazykové dovednosti velmi důležité pro sociální kohezi a integraci a pro rovné demokratické občanství pro všechny občany mnohojazyčných společenství v moderní Evropě. Důležitost mnohojazyčnosti dokazuje i fakt, že Rada Evropy má k propagaci a zajišťování deklarovaných jazykových cílů hned dvě instituce: Sekce pro jazykovou politiku Rady Evropy (Language policy division of the Council)⁵⁹ ve Štrasburku a Evropské centrum pro moderní jazyky (European Centre for Modern Languages)⁶⁰ ve Štýrském Hradci.

⁵⁸ Dostupné na: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp. [cit. 23. 2. 2015].

⁵⁹ Dostupné na: www.coe.int/lang. [cit. 23. 2. 2015].

⁶⁰ Dostupné na: www.ecml.at. [cit. 23. 2. 2015].

5. Teoretická východiska

Teoreticky má být MKV povinně začleňována do výuky už od roku 2005. Právě hodiny anglického jazyka se zdají pro aplikaci MKV ideální, a proto poskytnu v praktické části této práce model metodického semináře, který budoucí učitele vybaví konkrétními příklady začlenění MKV do hodin anglického jazyka. V rámci semináře studenti pedagogické fakulty zjistí, jak potenciálu MKV při výuce plně využít. Na teoretickém poli budu při seznamování s fenoménem nazvaným průřezové téma **Multikulturní výchova** vycházet z několika východisek: psychologických, lingvistických a filosofických.

5.1 Psychologická východiska: interkulturní psychologie

K psychologickým východiskům mi poslouží hypotézy a závěry **interkulturní psychologie**. Interkulturní psychologie je poměrně nová dynamicky se rozvíjející disciplína, která vznikla právě na základě potřeb multikulturalismu. V dnešní době je zcela běžné stěhovat se za prací po světě, či být zaměstnán v mezinárodní společnosti. Po otevření se České republiky světu po roce 1989 a po vstupu do Evropské unie v roce 2004 a Schengenského prostoru ve stejném roce je také více pravděpodobné, že počet cizinců, se kterými se budeme setkávat, poroste. Měli bychom být na takové situace připraveni a v ideálním případě bychom se nad nimi ani neměli pozastavovat. Domnívám se, že v době totality byla otázka multikulturalismu odsunuta do pozadí politického zájmu, ale to neznamená, že tu cizinci nebyli. Území České republiky bylo vždy historicky určitou „multikulturní křižovatkou“. Tato funkce je determinována geografickou polohou naší země, takže by nás fakt, že zde spolu žijí různé národnostní skupiny, neměl překvapit. Interkulturní psychologie je pro moji práci užitečná, protože pomáhá nalézt „odpověď na to, jací doopravdy jsme, co je pro naši kulturu charakteristické, v čem jsme zvláštní či v čem jsme si s ostatními národy podobní“⁶¹. Počátky interkulturní psychologie se objevují už u Wundta v jeho *Psychologii národů*⁶². Wundt byl přesvědčen, že každý jedinec je spjat se svojí kulturou, myšlení je podle něj z velké části určeno řečí, zvyky a mýty, které vytvářejí duši národa. Wundtovo dílo ztratilo s rozvojem sociální psychologie na důležitosti, ale jeho odkaz se podle Výrosta a

⁶¹ Morgensternová, Monika, Šulová, Lenka. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní sensitivity*. Praha: Karolinum, 2007. s. 62.

⁶² Wundt, W. (1910–1920) *Völkerpsychologie: Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte (Psychologie národů: zkoumání zákonitostí vývoje řeči, mýtu a zvyku)*. Leipzig. [online]. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: <https://archive.org/details/vlkerpsycholog11wundt>

Slaměníka⁶³ stal základnou pro spolupráci antropologů a psychologů z celého světa. Z toho, co Wundt původně označoval „vědomím, duší národa“, se ve 30. a 40. letech podle nich stal pojem „kultura“. Allport⁶⁴ uvádí, že rozvoj mezikulturních výzkumů však začal až po druhé světové válce, motivací zde byla snaha poznat psychologii nepřítele a odhalit kulturně-psychologická specifika spojenců. Důležitým mezníkem pro interkulturní psychologii podle Výrosta a Slaměníka byla také mezinárodní konference v nigerijském Ibadanu na přelomu roku 1966 a 1967. „Cílem bylo stimulovat výzkum, který by pomohl ekonomickému růstu v méně rozvinutých zemích a také vytvořit mechanismy spolupráce, které by byly užitečné pro sociální psychologii v těchto zemích“. Od konce 60. let se také začínají objevovat časopisy zabývající se touto problematikou například od r. 1967 Cross–Cultural Social Psychology Newsletter (později Cross–Cultural Psychology Bulletin), od r. 1970 Journal of Cross–Cultural Psychology (viz Průcha 2007, Morgensternová & Šulová 2007, Výrost & Slaměník 2008)⁶⁵. I definice pojmu interkulturní psychologie jsou poměrně pestré. Například Slaměník definuje tento pojem následně:

Mezikulturní psychologie (*pozn. zde chápáno jako interkulturní psychologie*) je disciplína, která zkoumá různé kultury (státy, národy, komunity) s cílem hledat univerzální i kulturně specifické aspekty psychiky. Jde o komparativní disciplínu – proměnné se sbírají ve dvou kulturách. Tím se odlišuje od kulturní psychologie, která je zaměřena na vztahy mezi proměnnými v jedné kultuře (státě, národě, komunitě).⁶⁶

Průcha⁶⁷ čtenáře nejprve seznamuje s terminologií této disciplíny v České republice. Dozvídáme se, že se na našem území můžeme setkat s pojmy: interkulturní psychologie, mezikulturní psychologie, či transkulturní psychologie. Všechny tyto termíny označují stejnou disciplínu. Průcha přiznává, že terminologie ještě není ustálená, jelikož bádání v dané oblasti není u nás zatím příliš rozšířené. Sám pak dává přednost označení **interkulturní psychologie**, protože podle něj tento překlad nejlépe odpovídá svému anglickému ekvivalentu. Průcha zde představuje různé definice interkulturní psychologie od různých autorů. Všichni se vesměs shodují v tom, že „důležitým rysem interkulturní psychologie je komparace – srovnávání shod a rozdílů psychologické povahy mezi příslušníky různých

⁶³ Výrost, J. & Slaměník, I. Sociální psychologie 2. 2008, s. 373.

⁶⁴ Allport, G.W. (1968). The historical background of modern psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), Handbook of social psychology (2nd ed.; Vol. 1, pp. 1-80). Reading, MA: Addison-Wesley.

⁶⁵ Průcha, J. Interkulturní psychologie. 2007. s.18–21, Morgensternová, M. & Šulová, L. Interkulturní psychologie Rozvoj interkulturní sensitivity. 2007. s. 62; Výrost, J. & Slaměník, I. Sociální psychologie 2. 2008, s. 374.

⁶⁶ Sociální psychologie, s. 375.

⁶⁷ Průcha Jan. *Interkulturní psychologie*. Portál 2007. s. 17–19.

kulturních, etnických, rasových a náboženských společenství⁶⁸. Průcha chápe interkulturní psychologii především jako součást vědy, proto tvrdí, že interkulturní psychologie není „souborem nějakých návodů určených praxi, ale je to systematicky formovaná teorie o psychologických aspektech jevů a procesů interkulturní povahy“⁶⁹. Ale například Morgensternová argumentuje, že:

Interkulturní psychologie je spíše aplikovanou disciplínou, která se opírá o poznatky kulturně-srovnávací psychologie a je bohatě využívána v praxi. Zabývá se analýzou psychických podmínek, procesů a účinků lidského prožívání a chování v situacích, které lze označit za zvláštní či hraniční a v nichž se střetávají jedinci z různých kultur.⁷⁰

Mezikulturní psychologie podle ní slouží jako teoretická základna a interkulturní psychologie jako její aplikace v praxi. Je velmi obtížné najít jednu definici interkulturní psychologie, se kterou by byli všichni badatelé spokojeni, neboť se autoři v jejím vymezení poměrně odlišují. Mohu však přijmout tvrzení, že se jedná o vědu, která se nějakým způsobem staví k interakci lidí pocházejících z odlišných kultur a všímá si odlišností i charakteristik, které je spojují. Důležitá je tedy určitá komparace při popisu konkrétních příslušníků různých kulturních, etnických, rasových a náboženských společenství (charakterizuje nás hlavně to, co ostatní nejsou). Na základě prostudovaných definic interkulturní psychologie vyvozují, že jejím cílem je usnadnit a pochopit odlišné kultury a přežít v dnešním globalizovaném a nehomogenním světě k určité spokojenosti všech zúčastněných.

5.1.1 Kultura

Poté, co jsem deklarovala obtížnost jednotného vymezení pojmu interkulturní psychologie, přecházím k mnohem více komplikovanému a velmi abstraktnímu pojmu **kultura**. V tomto případě platí, laicky řečeno, co autor, to vlastní definice. Různorodost definovatelnosti slova „kultura“ spočívá hlavně v tom, že **kultura** přesahuje hranice jedné vědní disciplíny a je předmětem zájmu mnoha (např. umění, antropologie, sociologie, psychologie, filosofie, lingvistiky, ale i biologie). Každá disciplína si vybírá pouze tu část kultury, která zapadá do okruhu jejího vědeckého bádání. Ve Velkém sociologickém slovníku se můžeme dočíst, že:

Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předáváný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě a) výtvorů lidské práce, b) sociokulturních

⁶⁸ Průcha. 2007, s. 18.

⁶⁹ Průcha. 2007, s.10.

⁷⁰ Morgensternová, Šulová, s. 62.

regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), c) idejí (kognitivních systémů), d) institucí organizujících lidské chování.⁷¹

Průcha tvrdí, kulturu můžeme v širším pojetí chápat jako „všechno, co vytváří lidská civilizace“⁷², a to ve smyslu materiálním i duchovním. Upozorňuje však, že někdy se pojem kultura přiřazuje spíše k chování lidí. Další definici uvádí Murphy⁷³: „Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.“ Geertz popisuje kulturu jako „historicky přenesenou sémiotickou síť vytvořenou lidmi, umožňující jim rozvinout, předávat a zachovat jejich poznání, přesvědčení a postoje ke světu“⁷⁴. Encyklopaedia Britannica⁷⁵ zdůrazňuje, že rozvoj kultury závisí na schopnosti lidí učit se a poté předávat zkušenosti následujícím generacím. Každá lidská společnost má svoji vlastní kulturu, svůj sociokulturní systém, který se v jistém rozsahu může překrývat s jiným systémem či jinými systémy. Hodnoty a ideály jedince jsou pak silně ovlivněny kulturou, ve které žije. Na základě osobní zkušenosti mohu tvrdit, že v dnešní době je velmi časté, že jedinec žije v několika kulturách (např. dítě bilingvních rodičů), nebo cestuje mezi více kulturami (například kvůli zaměstnání či turistice). Podle Morgensternové⁷⁶ kultura závisí na lidské schopnosti symbolizace. Také tvrdí, že kultura má schopnost jedince silně ovlivnit a donutit ho chovat se zcela iracionálně a jako příklad uvádí silné náboženské přesvědčení, kdy lidé potlačují své pudy sebezáchovy, viz celibát či hladovění následkem odpírání si „nečistého“ jídla. Kultura podle ní také napomáhá lidem vyrovnat se se smrtí, neboť jim nabízí možnost posmrtného života. Morgensternová se domnívá, že právě jistá iracionalita kultury je její velmi silnou zbraní, protože proti iracionálním argumentům je téměř nemožné jakkoli racionálně argumentovat. S tímto tvrzením se ztotožňuji.

Jsem přesvědčena o tom, že k vytvoření si vlastního názoru na definovatelnost pojmu kultura tento výčet postačí. Pro pochopení kultury je však

⁷¹ Linhart, J., Petrušek, M., Vodáková, A., Maříková, Hana. 1996. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum. 548–549, sv. 1.

⁷² Průcha Jan. *Multikulturní výchova*. Triton 2006. s. 46.

⁷³ Murphy, R.F. (1998). Úvod do sociální a kulturní antropologie. Praha: Sociologické nakladatelství. s.32.

⁷⁴ Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books. s.89 zde přeloženo do českého jazyka.

⁷⁵ Encyklopaedia Britannica. [online]. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: www.britannica.com

⁷⁶ Morgensternová, Monika, Šulová, Lenka. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní sensitivity*. Praha: Karolinum, 2007.

podle Parekha⁷⁷ důležité vyvarovat se určitých chyb. Uvádím zde přehled těchto chyb formou parafrázovaného výčtu:

- chápat kulturu jako organický celek a ignorovat její vnitřní rozmanitost
- předpokládat, že kultura je jakási jednotka s charakteristickými rysy a lze ji snadno rozpoznat a oddělit od jiné kultury
- nahlížet na kulturu staticky
- chápat ji jako hotový celek, který jakákoliv změna fatálně poškodí
- vidět kulturu jako samotného činitele, který se sám formuje
- oddělovat kulturu od politické a ekonomické struktury

Jde-li o kulturu, všichni autoři se shodují v tom, že je jistým způsobem spojena s člověkem a chápou ji tedy jako opak přírody. Tuto definici přijmemu i já. Jak už jsem se zmínila, četnost různých vymezení tohoto pojmu dokazuje, že se kultura těší velkému zájmu vědců napříč mnohými vědními disciplínami. Pro interkulturní psychologii mohu vyzdvihnout například Hofstedův výzkum. Hofstede představuje možné základní problematické kulturní aspekty společnosti na příkladu své vymyšlené pohádky Nejlepší země (The best country)⁷⁸. Jedná se o příběh matky, jež se má po smrti manžela rozhodnout, se kterou ze svých dcer bude žít. Všech pět dcer žije v zahraničí, každá v jiné zemi. Matka tedy vyzve své vnučky, aby jí představily důvody, proč si vybrat právě jejich zemi. V této fabulaci tak můžeme rozeznat pět univerzálních kulturních témat, která podle Hofstedeho hrají zásadní roli při formování společnosti. Uvedu je zde opět formou parafrázovaného výčtu⁷⁹:

- **identita:** jakou roli hraje, je důležitější zájem jednotlivce nebo zájem celé skupiny
- **hierarchie:** jak je společnost uspořádána, míra rovnosti/nerovnosti mezi jejími členy
- **společenská pravda:** jak jsou nastavena pravidla, zda jsou jasně daná bez možnosti o nich diskutovat (co je jiné je nebezpečné) nebo zda je možnost společenskou pravdu konfrontovat a diskutovat

⁷⁷ Parekh Bhikhu. *Rethinking Multiculturalism – Cultural Diversity and Political Theory*. Palgrave. 2000. s.77-79. Zde přeloženo do českého jazyka

⁷⁸ Hofstede Gert Jan, Pedersen Paul B., Hofstede Geert. *Exploring Culture, Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Intercultural Press. USA. 2002. s. 30–33. Zde přeloženo do českého jazyka.

⁷⁹ Ibid, s. 35–39. Zde přeloženo do českého jazyka.

- **gender:** genderové role a kontrola agrese, zda je společnost spíše maskulinní (asertivní, orientovaná na plnění vysokých cílů) nebo femininní (altruistická, orientovaná na pokoru)
- **úspěch:** zda je orientace na úspěch krátkodobá či dlouhodobá

Hofstede následně shrnuje příklady společností založených na extrémních hodnotových dimenzích v přehledné tabulce⁸⁰.

Dimenze	Jeden extrém	Druhý extrém
Identita	Kolektivismus	Individualismus
Hierarchie	Velký rozdíl v rozdělení moci	Malý rozdíl v rozdělení moci
Gender	Feminita	Maskulinita
Společenská pravda	Silné vyhýbání se nejistotě	Slabé vyhýbání se nejistotě
Úspěch	Dlouhodobá orientace	Krátkodobá orientace

Dalším podobným a významným výzkumem kulturních diferencí je Trompenaarsův výzkum⁸¹ realizovaný v prostředí managementu:

- **univerzalismus versus partikularismus** – jedná se o prosazování zájmů společnosti na úkor vlastních zájmů jedince (univerzalismus) a naopak (partikularismus)
- **individualismus versus kolektivismus** – vyjadřuje protipól samostatnosti a s ní spojené osobní zodpovědnosti proti skupinové práci a sdílené odpovědnosti v týmu
- **neutralismus versus afektivní vztahy** – popisuje, jak lidé v jednotlivých kulturách vyjadřují emoce, zda jsou ve vyjadřování emocí explicitní (každý z jejich chování hned pozná, jak se cítí) nebo zda své emoce skrývají (projev skutečných emocí je v dané kultuře vnímán jako slabost či nezdvořilost)
- **specifické versus difúzní vztahy** – jedná se o stupeň začlenění života společnosti do života jedince, jak spojuje (difúzní) nebo odděluje (specifické) svůj osobní a veřejný život

⁸⁰ Ibid, s. 40. Zde přeloženo do českého jazyka.

⁸¹ Trompenaars, F (1993). Riding the waves of culture – Understanding cultural diversity. London: Economist Books.

- **výkon versus přisuzování** – ve zjednodušeném popisu této dichotomie jde o to, zda se dává přednost schopnosti (výkon) před zkušeností (přisuzování), jde o vztah teorie versus praxe či konkrétní vybavenost versus teoretické předpoklady
- **soustředění se na jednu činnost versus rozptýlená soustředěnost na více úkolů najednou** – přistupujeme k problémům postupně nebo je řešíme najednou
- **interní versus externí kontrola** – kontrolujeme prostředí ve kterém žijeme, nebo prostředí ovládá nás

Morgensternová tvrdí, že podobné výzkumy jsou vystaveny velké kritice, ale o to více apeluje na fakt, že „navzdory tomu jsou v současném světě nezbytné a je třeba se do těchto projektů pouštět a snažit se odhalit nové souvislosti“⁸². Výzkumy tohoto typu také mohou napomáhat v boji s předsudky a stereotypy. Často vytýkaným problémem uvedených výzkumů je podle zmíněné autorky také to, že pouze mapují situaci, nepřinášejí však žádné konkrétní řešení, ale předpokládají, že problém se sám vyřeší pouhou znalostí situace. Zastáncem filosofie, že osvěta pomáhá řešení problému, je Allport. Ten přichází s tzv. **teorií kontaktu**⁸³, podle které platí, že za určitých podmínek může kontakt mezi skupinami odlišnými rasově či etnicky snižovat předsudky působící v těchto skupinách. Metoda kontaktu pak může fungovat, jsou-li splněny podmínky uváděné zde formou parafrázovaného výčtu:

- **shodný status** – členové skupin jsou si společensky navzájem rovni a necítí se být sebou ohroženi
- **kooperace pro společný cíl** – zúčastnění musí mít společný zájem spolupracovat na něčem, z čeho budou mít všichni prospěch
- **dobrovolný kontakt mezi skupinami** – zúčastnění nesmí být do ničeho nuceni, jejich přítomnost je projevem jejich svobodné vůle
- **podpora úřadů a nadřazených institucí** – vždy se snáze spolupracuje, je-li projekt podporován a zaštitěn nějakou autoritou

Teorie kontaktu má mezi odborníky své příznivce i odpůrce. Je to zcela logické, neboť při její aplikaci můžeme očekávat pouze dva výstupy: účastníky

⁸² Morgensternová, Šulová. 2007, s. 68.

⁸³ Allport, G. W. (2004). O povaze předsudků. Praha: Prostor. Český překlad originálu The Nature of Prejudice (1954)

experimentu na základě zkušenosti ze setkání přesvědčíme, že jejich předsudky a obavy byly zbytečné, nebo je naopak utvrdíme v tom, že jejich předsudky byly oprávněné a je třeba větší obezřetnosti. Sám Allport také upozorňuje na tzv. **znovuopevnění**⁸⁴, tj. na skutečnost, že jsme-li konfrontováni s důkazem, který vyvrací náš předsudek či stereotyp, sami pro sebe si tento jev vysvětlíme faktem, že vždy existují jisté výjimky. V této souvislosti opět apeluji na to, aby byli učitelé alespoň z části idealisté a věřili v možnost odstranit předsudky díky osvětě nebo alespoň v možnost zmírnit jejich intenzitu.

Zatím jsem představila práce zkoumající předsudky a stereotypy. Nebylo však definováno, co předsudky a stereotypy jsou a jsou-li mezi nimi nějaké rozdíly.

5.1.2 Předsudky

Předsudek je v odborné literatuře často spojován s emocemi, ale jeho vymezení vůči stereotypu je nejednotné. Psychologický slovník ho definuje jako „předpojatost, názorovou strnulost, emočně nabitý, kriticky znehodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou“⁸⁵. Je třeba dodat, že emotivní náboj předsudku je vždy **negativní** a na jeho tvorbu má vliv prostředí, v jakém jedinec vyrůstá, jeho vlastní osobnost a zkušenosti, které ho formují. Podle Průchy má předsudek i stereotyp stejnou psychologickou podstatu, vždy se jedná o „představy, názory a postoje, které určití jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám nebo k sobě samým“⁸⁶. Připomeňme jen, že předsudky jsou v zásadě negativní (například negativní obraz evropské ženy prizmatem hinduismu) a stereotypy mohou být i pozitivní (například dochvilnost Němců). Odborníci se také shodují v tom, že jelikož jsou předsudky iracionální povahy a slouží nám jako jistá opora (či dokonce zbraň) v neznámých situacích, velmi těžko se mění a neradi se jich vzdáváme. Allport varuje před faktem, že čím jsou naše postoje intenzivnější, tím nebezpečnějšími se stávají, neboť mohou vyústit v nepřátelský čin. Je totiž velký rozdíl mezi tím, zda někdo určitou skupinu nemá rád, ale žádné aktivity proti jejím členům nepodniká, nebo jestli skupinu nemá rád a vyjádří to účastí v násilné akci proti jejím členům. Allport označuje pět stupňů nepřátelského postoje, které zde uvedu formou parafrázovaného výčtu⁸⁷:

⁸⁴ Ibid. S. 54..

⁸⁵ Hartl Pavel, Hartlová Helena. *Psychologický slovník*. Portál. 2004. s. 464.

⁸⁶ Průcha. 2007, s. 67.

⁸⁷ v Allport 2004, s. 46-47

- **osočování** – negativní vyjadřování a narážky na adresu členů vybrané skupiny, jedinec se “vypovídá“, ale žádnou další aktivitu nepodniká
- **vyhýbání se** – záměrné vyhýbání se určité skupině
- **diskriminace** – konkrétní akce zaměřené na omezování práv určité skupiny
- **fyzické napadání** – slova zde přecházejí v násilné činy
- **vyhlazování** – jedná se o extrémní projev pramenící z předsudků (pogromy, masakry, genocidy)

Velmi smutným a znepokojujícím faktem je, že ani o jednom z bodů projevů předsudků stále nemůžeme hovořit v minulém čase. Můžeme se jen snažit takovému jednání předcházet a utlumovat je. Jak už jsem zmínila, jelikož jsou předsudky i stereotypy iracionální povahy, jsou velmi stabilní a odolné a je velmi těžké s nimi bojovat. V předchozí části jsem představila Allportovy podmínky pro boj s předsudky vycházející z jeho teorie kontaktu. Také Hayesová se zabývá podmínkami, za kterých se o boj s předsudky můžeme alespoň pokusit. Uvádím její koncepci pomocí parafrázovaného výčtu⁸⁸:

- **rovnoprávné postavení zúčastněných** – vidí-li ostatní, že i jedinec ze stigmatizované skupiny může být úspěšný, je zajištěn podnět pro snadnější změnu postoje v obou skupinách
- **příležitost k osobnímu kontaktu** – vždy je dobré odbourat strach z neznámého, ideální je pak fyzické setkání členů z obou skupin (viz teorie kontaktu, její rizika však byla zmíněna v předchozí kapitole)
- **kontakt s nestereotypními jedinci v rámci jedné skupiny** – každý ve skupině není zatížen předsudky, které skupina sdílí, tyto jedinci mohou pomoci při tlumení či přímo odbourávání názorů sdílených většinou
- **společenská podpora kontaktu mezi skupinami** – samozřejmě povzbudí, jestliže příslušník skupiny ví, že ve své snaze není sám, že mu bude poskytnuta pomoc a v pozitivně naladěném klimatu bude za své činy oceněn

⁸⁸ Hayesová, N. (1998). Základy sociální psychologie. Praha: Portál.

5.1.3 Stereotypy

Nakonečný definuje stereotypy jako „mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovitými způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí“⁸⁹. S tímto tvrzením se mohu ve své práci ztotožnit, opět jen zopakuji, že stereotypy nemusí být vždy negativní a **nejsou spojovány s emocemi**, jedná se zkrátka o sociální jev. Jak uvádí i Průcha „stereotypy i předsudky se běžně šíří všemi formami masové komunikace, jsou obsaženy ve školních učebnicích a v politice slouží k manipulaci veřejného mínění“⁹⁰. Fakt, že si tuto skutečnost uvědomíme, nám značně napomůže se stereotypy a předsudky bojovat. Určitě je nutné, abychom začali sami u sebe a nespoleháli se pouze na okolní pomoc. Neměli bychom se stávat pouhými konzumenty „společenské pravdy“ jen proto, že je to pohodlné. K potlačování a utlumování stereotypů tak můžeme hlavně přispět sami. Zvládneme-li tento krok, můžeme jako učitelé „kritičnost“ a jistou „opatrnost“ vůči takzvaným faktům předávat i svým studentům. Opět musím vyzdvihnout výuku cizího jazyka jako ideálního prostředku k tomuto cíli. V hodinách cizího jazyka, v našem případě angličtiny, se žák s odlišnou kulturou nutně setkává a například díky cílové kultuře lépe chápe souvislosti nové řeči, kterou si chce osvojit. Neboť jazyk netvoří jen slovní zásoba a gramatika, ale také kontext, ve kterém je tento jazyk používán. Například obyčejné slovo čaj odkazuje k odlišným konotacím v českém a anglickém prostředí.

Podle Byrama & Zarata⁹¹ si musíme uvědomit, že naši žáci už budou mít vybudovanou jistou představu o světě a své stereotypy už budou mít vytvořeny ve chvíli, kdy se s nimi jako učitelé poprvé setkáme a začneme s nimi pracovat. Neboť, jak zmiňují oba, tvorba stereotypů je následkem potřeby každé sociální skupiny vytvořit si vlastní identitu. Tuto identitu si skupina podle nich vytváří tak, že se vymezuje oproti ostatním tvorbou stereotypů o ostatních a tvorbou obrazu o sobě samém (autostereotypizace). „Vytváření stereotypů je dále dáno potřebou individuí zjednodušovat si svět kolem sebe a vyrovnávat se s komplexností a složitostí

⁸⁹ Nakonečný, M. (1997). Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, s. 223.

⁹⁰ Průcha. 2007, s. 68.

⁹¹ Byram, M. and G. Zarate (1994). Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence. Strasbourg: Council of Europe.

nových zkušeností“⁹². Se stereotypy můžeme začít bojovat, přijmeme-li tuto myšlenku a pochopíme-li fakt, že:

...stereotypy limitují chápání lidského chování a interkulturního diskurzu, protože limitují náš komplexní pohled na lidské aktivity tím, že se zaměříme pouze na jednu či dvě nepodstatné dimenze problému, ze kterých si pak vytvoříme celkový obraz.⁹³

Vzhledem k tomu, že tato práce je zaměřena na začleňování průřezového tématu MKV do hodin anglického jazyka, představím později v kapitole **6. Propojení kulturních a lingvistických cílů ve výuce anglického jazyka** možnosti, které máme jako učitelé k dispozici pro změnu směrem k větší tolerantnosti a otevřenosti u studentů angličtiny.

5.2 Lingvistická východiska

Jelikož ve své práci chci ukázat využívání vztahu jazyka a kultury pro implementaci MKV do výuky v hodinách angličtiny, dalším pojmem, který je nutné definovat je **jazyk**. Vyhovuje mi vymezení tohoto pojmu podle Čechové:

Jazyk je systém znaků sloužící k výměně a vyrovnávání obsahů lidského vědomí, to jest k dorozumívání a myšlení, jindy též množina projevů, komunikátů uskutečněných, probíhajících, nebo potenciaálních, řídicích se stejnými strukturálními zákonitostmi.⁹⁴

Zásadní je v tomto pojetí chápání slova jako **znaku**. K různým vymezením znaku se vrátím v podkapitole **5.2.1 Jazyková teorie – filosofie jazyka**. S jazykem je úzce spojen další termín – **řeč**. Tento termín chápe podle Čechové dnešní jazykověda „převážně jako schopnost člověka využívat jazyka a ztvárňovat komunikáty podle potřeby v určité komunikační situaci“⁹⁵. Pro potřeby této práce však vnímám slovo „**jazyk**“ v širších souvislostech – jako jazyk, ale zároveň i řeč.

5.2.1 Jazyková teorie – filosofie jazyka

Na jazyk můžeme nahlížet přes filosofii, neboť ten se těší jejímu zájmu od nepaměti. Konkrétně se jím zabývá tzv. **filosofie jazyka**, v níž je okruhů zkoumání hned několik. Jednak zkoumá povahu významu, tedy to, co to vlastně znamená **něco znamenat** a jakým způsobem jsou věty stavěny, aby utvářely významové celky. Dalším okruhem zájmu je použití jazyka v komunikaci a jeho sociální funkce (učení se jazyku, tvorba jazyka či teorie řečových aktů). Pozornost je také věnována tomu,

⁹² Betáková Lucie and Macht Konrad. *Teaching a Foreign Language in the Context of its Culture* in Schroder K. and C. Fitzgerald. *Intercultural Communication and Foreign Language Teaching – Perspectives from a Czech– German Viewpoint*. [online] University of Augsburg 2007, s. 43–63. Dostupné v anglickém jazyce na: <http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2007/695/> [cit. 23. 2. 2015].

⁹³ Scollon&Scollon (1995) in ibid.

⁹⁴ Čechová Marie. *Současná česká stylistika*. Praha 2003. s. 15.

⁹⁵ Ibid, s. 15.

jak je jazyk spojen s myšlením mluvčího a posluchače. Jaké druhy významů mohou být pravdivé, je poslední otázka, kterou si tato filosofie klade a snaží se ji zodpovědět. Už ve svých Dialozích si Platón⁹⁶ položil otázku, zda pojmenování věcí záleží na dohodě/konvenci nebo na povaze. Tvrdí, že si lidé nemohou vše pojmenovávat, jak je napadne. Na konci svého díla ale přiznává, že i sociální konvence mají jistý smysl. O tom, že vztah mezi slovem a jeho významem je arbitérní, tedy nahodilý, je naopak přesvědčen Saussure⁹⁷. Z tohoto klasika evropského strukturalismu budu vycházet i já. Saussure chápe jazyk jako systém a vzájemné působení znaků v tomto systému. **Slovo** vidí jako znak. **Znak** pak definuje jako množinu toho, čím znak není, viz známý příklad semaforu: červená = není zelená, není oranžová. Tvrdí, že hranice mezi jednotlivými znaky jsou umělé a jsou založené na dohodě. Pojmenování znaku se podle něj nezakládá na logické volbě. Znak reguluje sám sebe a jazyk si vytváří vlastní realitu. Ale vzhledem k tomu, že svoji teorii jazyka zakládá na dichotomii, přiznává, že znaky mohou být motivované, tedy že pojmenování mohou vznikat na určité podobnosti znaku s realitou. Oproti Platónovi tak dochází k zcela opačnému závěru. Význam znaku je podle něj rozdíl označujícího a označovaného, kdy označující, **signifiant**, je fyzickou podobou znaku, tedy to, jak znak vnímáme smysly. Označované, **signifié**, je pak mentální představa, kterou si asociujeme s objektem. Vztah mezi označujícím a označovaným je dán sociálním prostředím. Přenesu-li se na chvíli zpět k otázce vztahu kultury a jazyka, díky tomuto vymezení by v Saussurově pojetí bylo nemožné oddělit kulturu od výuky jazyka. Další dichotomií je vztah langue a parole. Saussure ho vysvětluje na příkladu šachů, langue reprezentuje pravidla šachové hry a parole představuje jednu konkrétní šachovou partii. **Langue** představuje formální znakový systém, soubor abstraktních pravidel. **Parole** představuje konkrétní užití jazyka v komunikaci. Dále Saussure představuje dichotomii pohledu na jazyk, tedy buď **synchronní** hledisko, kdy je jazyk zkoumán v konkrétním, většinou současném čase, anebo hledisko **diachronní**, kdy je jazyk zkoumán z hlediska svého vývoje. Poslední dichotomií je vztah paradigmatu a syntagmatu. **Syntagma** je chápáno jako konkrétní řazení jednotlivých pojmů, které jsou vybírány z jednotlivých paradigmát. **Paradigma** je také nazýváno „zásobníkem možností“, kdy platí, že všechny jednotky v jednom paradigmatu

⁹⁶ Platon in Parekh.2000. s. 19.

⁹⁷ Saussure Ferdinand de. *Kurs obecné lingvistiky*. Academia 2007. 3. české vydání.

musí mít něco společného a zároveň každá jednotka v paradigmatu musí být nějak odlišena od ostatních. Například věta „Tatínek koupil psa“ představuje jedno syntagma. Paradigma pak mohou tvořit slova: tatínek + maminka, babička, strýc, bratr ...; koupil + prodal, vyměnil, našel ... ; psa + kočku, papouška, želvu ...

Svá poznání pak Saussure shrnul ve vědě, která se nazývá sémiologie. Je to nauka o životě znaků v životě společnosti (semeon = řecky znak). Na Saussurovy teorie dále navazuje Pražská lingvistická škola⁹⁸ (PLK) s tím, že klade důraz na funkčnost jazyka. S přihlédnutím k této funkčnosti, tedy k tomu, k jakému účelu je jazyk používán, můžeme ve výuce angličtiny cílovou kulturu zapojit, je-li cílem studenta domluvit se v anglicky mluvící zemi. Je-li však cílem studenta se „pouze“ domluvit s dalším cizincem, jehož mateřským jazykem angličtina není, bude angličtina sloužit jako mediátor pro poznávání kulturního zázemí cizince, se kterým student komunikuje.

Dalším badatelem zabývajícím se znakovou teorií byl Peirce⁹⁹, který řešil vztah označujícího (signifiant) k vnější realitě. Na rozdíl od Saussura, jenž se zabýval spíše vnitřní strukturou samotného znaku. Peirce byl u zrodu vědecké disciplíny sémiotiky zabývajícím se znakovými systémy. Tématem jeho zájmu byly znaky – ikony, indexy, symboly na jedné straně a kultura, kde tyto znaky existují, na straně druhé. Znak je podle něj cosi fyzického, smysly vnímatelného, co zastupuje něco jiného. Například slovo pes zastupuje něco, co je pes. Podle Peirce je důležité, že existuje někdo, kdo si toto zastoupení uvědomuje. Úzce spojuje jazyk s kulturou, mluví o sociální produkci významu v rámci znakového systému. Důležité jsou pro něj dvě vlastnosti znaku: **arbitrárnost** neboli nahodilost a **motivovanost**. Na základě vztahu motivovanosti a arbitrárnosti znaků je dělí na ikony, indexy a symboly. **Ikony** mají jisté společné rysy se skutečným objektem, například obrázek panenky/panáčka na dveřích toalet. **Indexy** mají nějakou příčinnou souvislost s objektem, například slyšíme-li zahoukání na železnici, očekáváme, že za chvíli přijede vlak. **Symboly** jsou nejméně motivované, existují na základě obecně přijatého pravidla, vztah k objektu je arbitrární, nahodilý. V Peircově pojetí jsou tedy slova symboly. Pro porozumění symbolům je podle něj třeba znát zvyky v dané kultuře, jinak může docházet k nedorozumění. Například nepoužijeme-li v angličtině slovo *please*, žádáme-li rodilého mluvčího o cokoliv,

⁹⁸ Vachek, J. (1999). Prolegomena k dějinám Pražské školy jazykovědné. Jinočany: H&H

⁹⁹ Peirce in Palek Bohumil. *Sémiotika*. Praha: Karolinum, 1997.

může se cítit dotčen. Vztahem označujícího a označovaného a tím, jak znaky pracují v rámci kultury, se také zabýval Barthes¹⁰⁰. Přichází s koncepcí dvou řádů označování, s denotací a konotací. **Denotace** představuje první stupeň označování, kdy se realizuje vztah mezi označujícím a označovaným v rámci jednoho znaku. Dochází k identifikaci znaku v naší mysli, identifikujeme si běžně chápaný obraz znaku. Tento znak je hodnotově neutrální. Konotace a mýtus pak představují druhý stupeň, který je založen na domněnce, že v různých kulturách je znak chápán různě. **Konotace** slouží k popisu emocí a subjektivních hodnot. Představuje interakci, kdy se znak střetává s pocity kultury a reprezentuje hodnotový systém individua. **Mýtus** pak slouží k označení obecnějších témat, jež fungují v rámci kultury dané společnosti. Mýtus je zkrácením významu, tvoří ho řetězec pojmů, „příběh“, kterým se daná společnost snaží pochopit a uchopit svět. Mýty v dané společnosti tvoří především v současnosti převažující generace. Například mýtus slova Vyšehrad v českém prostředí by mohl být: úcta k velikánům našich dějin až posvátné místo, denotací tohoto slova: část Prahy, hřbitov. Barthes také používá pojem **symbol**, v jeho pojetí je to však usazený univerzální mýtus. Barthesovo pojetí tedy také nepřipouští oddělování jazyka od kultury, neboť předpokládá, že obě tyto složky jsou opět úzce spjaty a navzájem se doplňují.

Dalšími zastánci neoddělitelnosti jazyka od jeho kultury byli američtí strukturalisté Sapir a Whorf¹⁰¹, kteří se zabývali studiem jazyků amerických indiánů a ve svých studiích kladli velký důraz na antropologii a etnografii. Ve vyvozovaných názorech se víceméně vrátili k Herderovi, protože také tvrdili, že jazyk, který jedinec používá, ovlivňuje jeho chování a myšlení. Tuto svoji hypotézu dokládá Whorf na jazyku indiánů kmene Hopi. Ukazuje ji na příkladu pojetí času¹⁰². Domnívám se však, že svoji vlastní teorii o neoddělitelnosti jazyka od jeho kultury a nemožnosti pochopení jiného jazyka a kultury vyvrací už samotným faktem, že byl schopen jazyk indiánů kmene Hopi a způsob jejich myšlení – tedy jazyk a myšlení jiné kulturní společnosti popsat v angličtině.

¹⁰⁰ Barthes Roland. *Mytologie*. Dokořán. 2011.

¹⁰¹ The Sapir – Whorf hypothesis in Kramsch. *Language and culture*. 1998, s. 11. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹⁰² Anglické „Zůstali deset dnů.“ bude v jazyce kmene Hopi „Zůstali do jedenáctého dne“ nebo „Odjeli po desátém dnu“ Whorf 1940, in Kramsch. *Language and Culture*. 1998. s. 12. Zde přeloženo do českého jazyka.

5.3 Filosofická východiska

V této práci se zabývám otázkou, jak využít hodinu anglického jazyka pro implementaci MKV a rozvíjení interkulturních kompetencí. Výuka cizího jazyka, v mém případě angličtiny, poskytuje hned několik možností pro plnění cílů MKV. Jsou to tyto cíle:

- uvědomění si vlastní kultury
- porozumění cílové kultuře
- porozumění kultuře ostatních (všech, jejichž mateřským jazykem není čeština nebo angličtina)

Způsobů, jak tyto cíle naplňovat, existuje více: můžeme je naplňovat odděleně, popřípadě je můžeme kombinovat. Pro podporu tohoto tvrzení zmíním několik filosofických přístupů, které má učitel k dispozici při výuce cizího jazyka.

Dotyčný může být zastáncem **monistického pohledu na svět**, a tedy i na výuku jazyka. Znamená to pro něj vycházet z domněnky, že při výuce angličtiny existuje jen jedna správná cesta (je otázkou která) a vedle této správné cesty existuje nekonečné množství cest nesprávných. **Monismus**¹⁰³ počítá s jistou jednotností lidské povahy, počítá tedy s tím, že ačkoliv se jednotlivci pohybují v jiném čase a prostoru, sdílejí jisté společné vlastnosti. Například všichni jedinci po něčem touží. Objekty touhy mohou být různé, ale vlastnost toužit je společná všem. Způsob, jak si vyložit monistický přístup k výuce angličtiny, by podle mě mohl být následovný, vzhledem k tomu, že monismus klade důraz na jednotnost: všichni studenti angličtiny se chtějí tento jazyk naučit a k tomuto cíli vede jen jediná správná cesta. Pro učitele, kteří zastávají názor, že angličtinu od kultury anglicky mluvících zemí nelze oddělit, bude touto jedinou správnou cestou zapojení cílové kultury do výuky jazyka. Pro učitele, kteří zastávají názor, že v dnešním globalizovaném světě, kdy angličtina slouží jako lingua franca (definici termínu uvedeme v podkapitole 5.3.2 Výuka anglického jazyka jako prostředek k poznávání cílové kultury), není nutné zahrnout do výuky cílovou kulturu, bude jedinou správnou cestou výuka jazyka bez kultury udržované v anglicky mluvících zemích, angličtinu budou prosazovat pouze jako mediátora při seznamování studentů s cizími kulturami. Pro učitele, kteří důsledně aplikují myšlenky a politiku Rady Evropy, bude zásadní rozvíjet multikulturálnost, tedy prostřednictvím angličtiny prohlubovat povědomí o všech

¹⁰³ Parekh. 2000. s. 17–49.

kulturách, včetně povědomí o své vlastní kultuře. Další učitelé podle této teorie budou prosazovat pouze uvědomování si vlastní kultury a tak dále. Monismus mohl být zajímavým myšlenkovým směrem v době Platóna, Aristotela, či později v době Augustina, ale nejsem si jistá, že tento přístup má v dnešním moderním světě šanci na přežití.

Dalším pohledem, který je pedagogům nabízen, je pohled pluralistický. **Pluralismus**¹⁰⁴ akceptuje fakt, že vedle mého názoru, který může být správný, existují jiné názory, které mohou být také správné. Tento pohled vyzdvihuje výhody kulturní různorodosti. I když klasičtí zastánci tohoto směru jako je Herder¹⁰⁵ chápou výhody kulturní rozmanitosti poněkud odlišně především od oficiální politiky Evropské unie, která razí heslo „equal in diversity“ (jsme si rovni tím, že se všichni nějak odlišujeme) a snaží se podporovat prolínání kultur a obohacování se navzájem. Naopak Herder ve svém známém přirovnání národů světa ke květinám v zahradě, které vedle sebe žijí a dohromady jsou potěchou pro oko, nepočítá s tím, že by se tyto rostliny mohly „křížit“. V jeho koncepci je důležité slovní spojení „vedle sebe“. Obdivuje a ctí jednotlivé národy a prosazuje nutnost rozmanitosti světa, ale vůbec nepřipouští, že by se samotné národy mezi sebou mohly mísit. V jeho pojetí je národ úzce spjat s určitým územím a jazykem. Říká, že každý národ mluví tak, jak myslí, a myslí tak, jak mluví. Je tedy jasné, že v jeho pojetí kulturu od jazyka oddělit nelze, ale v jeho pojetí také není možné naučit se cizí jazyk a s ním převzít cizí kulturu. „Lidé se cítí dobře jen ve své vlastní kultuře a jsou zmateni, ocitnou-li se mimo svoji kulturu.“¹⁰⁶ Tento názor byl samozřejmě dávno vyvrácen, neboť je dnes realitou, že existuje mnoho lidí schopných hovořit cizím jazykem a přijmout cizí kulturu a necítí se při tom zmateni ani ztraceni. Není divu, že když nebyl pochopen a nebyl-li vykládán v celém kontextu svého díla, mohl být Herder snadno zneužíván a slovo národ mohlo v jeho pojetí jistým jedincům sloužit jako politická zbraň.

Pro potřeby dnešních pedagogů si však můžeme vypůjčit názory moderního liberála Kymlicky¹⁰⁷, který tvrdí, že lidé mají primární snahu žít „dobrý život“, což pro něj znamená, že lidé mají žít podle svého nejhlubšího přesvědčení o tom, co je správné. Ale neméně důležitá je pro ně možnost přiznat si chybu a přehodnotit své

¹⁰⁴ Parekh. 2000, s. 51–80.

¹⁰⁵ Ibid, s. 67–76.

¹⁰⁶ Ibid, s. 69.

¹⁰⁷ Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights z roku 1995 in Parekh. 2000, s. 99. Zde přeloženo do českého jazyka.

postoje. Učitelé by tedy měli k výuce anglického jazyka a implementaci MKV v jeho rámci přistupovat podle svého nejlepšího svědomí. Stane-li se však, že časem narazí na odlišné, ale efektivnější pojetí výuky, měli by být schopni svůj styl přehodnotit. Měli by především zvážit, zda je dobré držet se pouze koncepce: jazyk a česká kultura, jazyk a cílová kultura, jazyk a cizí kultura, jazyk a všechny kultury (multikulturálnost) atd., nebo není-li možné zapojovat povědomí o kulturách různě, **v úzké závislosti na kontextu a cílech jedné konkrétní hodiny**. V následujících podkapitolách se pokusím vysvětlit, proč se odlišné přístupy zapojení kultury nevyklučují. Po vzoru pražského strukturalismu se zaměřím na funkčnost, protože by měla být klíčem k mým závěrům.

Různé přístupy k zapojení MKV do výuky anglického jazyka:

- hodina anglického jazyka jako prostředek poznávání vlastní kultury
- hodina anglického jazyka jako prostředek poznávání cílové kultury
- hodina anglického jazyka jako prostředek poznávání ostatních kultur
- hodina anglického jazyka jako prostředek k rozvíjení multikulturálnosti

5.3.1 Výuka anglického jazyka jako prostředek poznávání vlastní kultury

Při studiu anglického jazyka si student aktivně uvědomuje i vlastní kulturní identitu a přirozeně reflektuje své sociokulturní zázemí, protože podvědomě porovnává vše nové se svými zažitými kulturními vzorci chování. Abychom se totiž mohli „naladit“ na odlišnou kulturu a přijmout ji, musíme si jasně uvědomit, co s touto kulturou máme společného, případně v čem se odlišujeme. Už Littlewood¹⁰⁸ v rámci lingvistického přístupu k výuce dodává, že když se snažíme přijmout nové řečové vzorce, do určité míry se vzdáváme jistých charakteristických znaků vlastní identity, abychom mohli přijmout charakteristické znaky jiné kulturní skupiny. Akceptujeme tak vlastně pohled na svět očima odlišné skupiny. Jestliže jsme ochotni tento proces podstoupit, může nás nová zkušenost obohatit a osvobodit.

Podobný názor sdílejí například Seliger¹⁰⁹ a McLaughlin¹¹⁰. Abychom se určitých rysů mohli vzdát, je zcela logické, že si je musíme nejprve sami uvědomit. Schumann¹¹¹ definuje schopnost fungovat v nové kultuře a zároveň si zachovat

¹⁰⁸ Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.

¹⁰⁹ Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1988). *Second language research methods*. Oxford University Press.

¹¹⁰ McLaughlin, B. (1987) *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

¹¹¹ Schuman J. H (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers

vlastní identitu jako **akulturaci**. Akulturace podle něj závisí na pozitivních faktorech ve smyslu sociální vzdálenosti (social distance) a psychologické vzdálenosti (psychological distance). Akulturaci považuje za jednu ze tří **integračních strategií** jedince. Na rozdíl od dalších dvou strategií, tato přináší podnětnou možnost ocenění kulturních hodnot. Pro přehlednost zde formou výčtu uvedu všechny tři integrační strategie podle Schumanna:

- zakonzervování vlastní kultury a totální odmítnutí odlišných
- akulturace
- asimilace a totální adaptace

Další rozdělení integračních strategií přináší Brownova **analýza souborů chování a způsobů percepce**¹¹². Brown identifikuje čtyři fáze akulturace (euforie, nejistota, zotavení se a přijetí nové kultury), které se objevují během interkulturních setkání. Také identifikuje pocit stesku po domově, kdy se jedinec necítí úzce spjat s vlastní kulturou, ale ještě není adaptován na novou kulturu (anomie). Brown spojuje anomii se začátkem třetí fáze akulturace (zotavení) a naznačuje, že toto je moment, kdy dochází k nejlodnějšímu učení se. K ovládnutí jazyka podle něj dochází právě v této fázi.

Z této podkapitoly podle mě tedy vyplývá závěrečné tvrzení, že uvědomí-li si jedinec vlastní kulturní identitu a zázemí a dokáže-li tyto kriticky hodnotit, je schopen otevřít se nové kultuře cizího jazyka. Tato schopnost ho ve výsledku obohatí a jeho vlastní identita nebude zkušeností s novou kulturou nikterak ohrožena.

5.3.2 Výuka anglického jazyka jako prostředek k poznávání cílové kultury

Faktem zůstává, že mnoho učitelů anglického jazyka i teoretiků výuky anglického jazyka zastává názor, že jazyk a cílovou kulturu při výuce oddělit nelze. Například Kramsch¹¹³ tvrdí, že kultura a jazyk jsou úzce spjaty, neboť:

- jazyk vyjadřuje/komunikuje kulturní realitu
- jazyk skrze svou verbální a nonverbální složku ztvárňuje kulturní realitu
- jazyk jako systém znaků symbolizuje kulturní realitu

Kramsch také uvádí značně rozšířený názor, že existuje silná vazba mezi jazykem a skupinou mluvčích, kteří tento jazyk užívají, a ten se pak stává nedílnou

¹¹² Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

¹¹³ Kramsch Claire. *Language and Culture*. OUP. 1998, s. 3. Zde přeloženo do českého jazyka.

součástí jejich identity. Klade si ale otázku, jak definovat skupinu, do které člověk patří. A co je to vlastně kulturní identita? Převеду-li její tvrzení na české poměry, mohu říci, že například v době národního obrození byla pro vlastence odpověď na otázku: „Kdo je Čech?“ velmi jednoduchá: „Čech je ten, kdo mluví česky“. Český jazyk sloužil jako symbol národní identity, emancipace a svobody. Stal se tedy určitým jednotícím prvkem, ale hlavně nástrojem politické moci. V očích vlastenců přestali být Čechy všichni ti, kdo žili na území Čech v prostředí české kultury, ale nemluvili česky. Ale jak definovat Čecha dnes?

Vrátím-li se zpět k Pražské lingvistické škole¹¹⁴, která jednoznačně kladla důraz na funkčnost, považují prosazování neoddělitelnosti jazyka od jeho kultury při výuce angličtiny za zcela logické. Podporují zároveň tvrzení, že chce-li někdo žít v anglicky mluvící zemi, je zřejmé, že k výuce jazyka a učení se jazyku bude nezbytně patřit seznámení se s cílovou kulturou. Funkcí jazyka je v tomto případě přežít v dané zemi právě s jeho pomocí a jediným možným způsobem, jak proniknout do angličtiny je proniknout do její kultury. V této souvislosti se však opět vracím k otázce, s jakou kulturou se má student seznámit. Přihlédnu-li k funkčnosti, pak bude odpověď znít: student se má učit kulturu té anglicky mluvící země, ve které se chystá usadit. Popřípadě kulturu té anglicky mluvící země, se kterou bude nejvíce v kontaktu. Dalším hlediskem, které zde ještě nebylo zmíněno, je to, co nazývám „prestižní“ funkcí angličtiny. Řečeno zjednodušeně, opět záleží na skutečnosti, zda se student učí angličtinu proto, aby se mohl „pochlubit“, anebo zda ji chce užívat pouze jako prostředek ke komunikaci s ostatními cizinci a nejde mu o žádné vedlejší významy/mýty. Aplikuji-li Barthesovu teorii¹¹⁵, například denotace slov „BBC English“ je: oficiální forma jazyka ve Velké Británii, konotace však odkazují směrem ke slovům: vzdělanost, třídní výlučnost, vzor.

Nutně však musím upozornit na to, že názor neoddělitelnosti výuky jazyka od jeho kultury prosazují převážně teoretikové a učitelé působící na poli výuky anglického jazyka ve smyslu English as a second language (ESL, Angličtina jako druhý jazyk). Domnívám se, že zmínění autoři se soustřeďují převážně na ESL a snaží se reagovat na potřeby studentů studujících angličtinu jako druhý jazyk zejména proto, že v případě studentů ESL se jedná o existencionální záležitost. Zjednodušeně řečeno, ovládnutí jazyka (angličtiny) v případě těchto studentů

¹¹⁴ Vachek, J. (1999). Prolegomena k dějinám Pražské školy jazykovědné. Praha: H&H.

¹¹⁵ Barthes, R. (2004). Mytologie. Praha: Dokořán. Překlad Josef Fulka.

znamená získání občanství a možnost se v anglicky mluvící zemi legálně usadit. Ovládnutí jazyka je zde přímo a úzce spojeno s úspěšnou budoucností jedince. V případě EFL angličtina otvírá studentům mnoho podnětů k seberealizaci, ale neúspěch při studiu cílové kultury nebude mít drastický dopad na studentův osobní život a finanční situaci.

V této fázi bych měla představit některé termíny spojované s výukou a užíváním angličtiny. O objasnění termínů EFL, ESL, EGL, EIL a ELF jsem požádala profesora Davida Crystala na konferenci pořádané 15. 10. 2014 v pražském hotelu Jalta. Zmíněné termíny a jejich definice zde uvedu formou parafrázovaného výčtu vycházejícího přímo z rozhovoru s profesorem Crystalem:

Angličtina jako cizí jazyk (English as a foreign language, EFL) – takto označujeme angličtinu, nemá-li v zemi, kde se ji student učí, speciální statut a není oficiálním jazykem. Student se ji učí jako jeden z více cizích jazyků. Například angličtina vyučovaná v ČR nebo angličtina vyučovaná ve Velké Británii pro studenty, kteří zemi pouze navštívili a nehodlají se v ní usadit.

Angličtina jako druhý jazyk (English as a second language, ESL) – angličtina má v zemi užití formální status, je oficiálně užívaným jazykem země nebo jedním z oficiálně užívaných jazyků země. Například výuka angličtiny v Indii (angličtina je zde oficiálním úředním jazykem) nebo angličtina pro cizince původně nepocházející z anglicky mluvící země, chystající se v anglicky mluvící zemi usadit a žádat o občanství, viz USA či Velká Británie.

Angličtina jako globální jazyk (English as a global language, EGL) – jedná se o různé angličtiny světa, důležité je, že tyto angličtiny nejsou homogenní, ale vyskytují se v nich jisté odlišnosti (slovní zásoba, pravopis, výslovnost atd.). Neexistuje snaha odlišnosti smazat a tyto angličtiny sjednotit. Jedná se o varianty angličtin, například kanadská angličtina, singapurská angličtina, britská angličtina atd.

Angličtina jako lingua franca (English as lingua franca, ELF) – angličtina užívaná jako komunikační nástroj pro celý svět, objevuje se zde snaha najít jednotný společný vzor pro užití angličtiny v mezinárodní komunikaci (například snaha o odstranění nepravidelností viz plošné užívání koncovky -s v plurálu podstatných jmen, tedy i ve slově informations atd.). Angličtina by zde měla plnit podobnou funkci jako měla středověká latina v evropském univerzitním prostředí.

Angličtina jako mezinárodní jazyk (English as an international language,

EIL) – v podstatě se jedná o termín shodně užívaný s termínem angličtina jako lingua franca. Toto tvrzení podporuje i Stern. Také navrhuje termín **angličtina jako mezinárodní jazyk** pro angličtinu, která:

... se studuje v mnoha zemích po celém světě nejen s vazbou na území anglicky mluvících zemí ve smyslu dorozumivacího prostředku pro mezinárodní/nadnárodní komunikaci mluvčích rozdílných mateřských jazyků.¹¹⁶

Ze závěrů této podkapitoly vyplývá, že učí-li se student angličtinu za tím účelem, aby v anglicky mluvící zemi zůstal (tedy ve smyslu chápání ESL), jistá dávka osvojení si cílové kultury bude nutná, bude-li se chtít aktivně zapojit do života dané země. Učí-li se student angličtinu s tím cílem, aby mohl hovořit s ostatními cizinci (tedy ve smyslu chápání výuky angličtiny jako EFL), kteří z velké části nebudou rodilými mluvčími, je zcela na něm, zda ke studiu kultury anglicky mluvících zemí přistoupí, nutně ji však potřebovat nebude.

5.3.3 Výuka angličtiny jako prostředek k pochopení cizí kultury

S postupnou globalizací a faktem, že angličtina se stává předním světovým jazykem, sloužícím jako mediátor, se objevuje názor, že její výuka společně s kulturou anglicky mluvících zemí není nutná. Angličtina už těmto zemím vlastně nepatří, nebo přesněji řečeno, nemají na ni „monopol“. Toto tvrzení podporuje Crystal:

Existuje-li nějaký předvídatelný následek toho, že se jazyk stane světovým jazykem, je to fakt, že už ho nikdo nevládní. Nebo spíše všichni ti, kteří se ho naučili, ho vlastní – mají na něm podíl je možná přesnější – a mají právo ho používat tak, jak chtějí.¹¹⁷

Své tvrzení dokazuje na popisu jednotlivých „angličtin“ v Africe či Asii. Jeho kniha **English as a global language** obsahuje také podkapitolu „New Englishes“¹¹⁸, kde představuje novou gramatiku, slovní zásobu a další typické rysy těchto angličtin, které se zcela osvobodily od původní britské angličtiny a s její kulturou už nemají téměř nic společného. Crystal zastává názor, že tyto angličtiny jsou plnohodnotnými jazyky, dokonce ve své práci vyslovuje domněnku, že vydrželi angličtině funkce světového jazyka, utvoří se možná v rámci indoevropské jazykové rodiny nová skupina jazyků, tzv. anglická skupina jazyků¹¹⁹. Shodný názor na angličtinu, její nový život a nové funkce mají autoři článku nazvaného

¹¹⁶ Stern Hans Heinrich. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press. 1991, s. 17. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹¹⁷ Crystal David. *English as a global Language*. 2003, s. 2. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹¹⁸ Ibid, s. 140–171. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹¹⁹ Ibid, s. 177 – 188. Zde přeloženo do českého jazyka.

Whose English is it, Anyway¹²⁰? V tomto článku si autoři také kladou otázku, komu vlastně angličtina patří, a je-li hrozbou pro ostatní jazyky. Docházejí k názoru, že angličtina patří všem a může být „language dominator“ nikoliv však „language terminator“, tedy že angličtina může jako světový jazyk dominovat, ale na národní úrovni nebude místní jazyky ohrožovat, neboť ty jsou úzce spjaty s místní kulturou. Angličtina jako lingua franca plní pouze funkci dorozumívací, funkci mediátora a je spojena spíše s nadnárodní politikou, ekonomikou a kulturou. Angličtina jako lingua franca se podle autora článku zcela oprostila od svého původního kulturního kontextu, protože získala novou nadnárodní/mezinárodní funkci. Už není jen jazykem několika miliónů lidí, stává se jazykem miliard a podle toho se vyvíjí bez ohledu na souhlas či nesouhlas původních rodilých mluvčích s jejím novým vývojem. Toto je podle zmíněného článku i podle Crystala určitá daň, kterou jazyk, nebo spíše původní mluvčí tohoto jazyka, platí, stane-li se tento jazykem světovým. Rodilí mluvčí se prostě musí smířit s faktem, že jazyk už nepatří pouze jim, ale že je využíván i dalšími lidmi, kteří si do něj logicky přidávají svá pravidla a svoji kulturu „na úkor“ pravidel a kultury původní. Paradoxem, který zmiňuje Crystal, je podle mě fakt, že angličtina by se nestala světovým jazykem, nebýt původní kultury rodilých mluvčích. Kultura, hlavně ekonomika a politika daných zemí z angličtiny udělala světový jazyk. V 19. století to byl vliv Britského impéria a ve 20. století ekonomická a politická nadvláda USA. Jakmile však angličtina získala statut mezinárodního jazyka, začaly se v ní rychle odrážet vlivy kultur a národních jazyků z území, kam se rozšířila. Statut světového jazyka tak má stále díky silnému vlivu USA ve světě, ale samotná angličtina jako světový jazyk už s USA či Británií spojena není a jejich vlivu nepodléhá, zato podléhá vlivům, které do jejího užití přinášejí noví mluvčí z různých koutů světa. Skoro se nám nabízí otázka, jde-li pořád jen o jeden jazyk, nebo zda už se formuje to, co nastínil Crystal, tedy nová anglická skupina jazyků. Abych shrnula tuto podkapitolu, mohu říci, že je-li angličtina chápána jako lingua franca a její funkce je čistě dorozumívací, tedy že mluvčí ze země A se chce domluvit s dalšími mluvčími ze zemí B, C, D, E, F atd., může být angličtina vyučována bez přihlídnutí ke kultuře anglicky mluvících zemí a sloužit jako prostředek k poznávání cizích kultur. Při tomto tvrzení však musí

¹²⁰ Whose English is it anyway? [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na: http://www.bbc.co.uk/radio4/routesofenglish/storysofar/programme4_6.shtml.

platit, že student i učitel ignorují prestižní funkci angličtiny, tedy něco, co bych v duchu Barthese označila za mýtus angličtiny.

5.3.4 Výuka angličtiny jako prostředek k rozvíjení multikulturálnosti

Spojíme-li v jedné hodině anglického jazyka všechny cíle představené v předchozích podkapitolách, plníme tak vlastně požadavek Rady Evropy na rozvíjení tzv. multikulturálnosti, tj. že pomáháme studentům utvářet si jistý kulturní repertoár (zásobník možností), ze kterého si mohou individuálně podle svých vlastních potřeb v dané situaci čerpat.

Opět bych zde chtěla zopakovat svoji domněnku vycházející z funkčnosti jazyka. Na otázku, jakou kulturu v hodinách anglického jazyka vyučovat, odpovídám, že záleží na funkci, kterou má pro studenta plnit. Záměrně nezmiňuji učitele, neboť se v duchu Deweyho teorie¹²¹ a jazykové politiky Rady Evropy se domnívám, že středem zájmu by měl být student. Domnívám se dále, že chce-li student používat angličtinu jako oficiální jazyk země, kam se chystá (ESL), život v této zemi mu velmi usnadní seznámení se s místní kulturou. Faktem totiž zůstává, že na území anglicky mluvících zemí je angličtina s místní kulturou velmi úzce spjata a například výběr slov, která má dotýčný skládat do srozumitelných vět, daná kultura zdatně ovlivňuje. Dalším důvodem, proč vyučovat angličtinu s britskou kulturou, je fakt, že student chce uplatnit její prestižní funkci. Angličtinou se zabývá akademicky, jejím ovládnutím si dokazuje vlastní kultivovanost a chce dosáhnout jistého uznání. Angličtina je pro něj v tomto případě **cílem**. Chce-li student užívat angličtinu jako světový jazyk plnící funkci mediátora (EFL), pak není nutné, aby se kulturou anglicky mluvících zemí zabýval. Samozřejmě může, ale nemusí, protože primárním pro něj bude použit jazyk k jinému vyššímu cíli, například uzavřít obchod, seznámit celý svět s nějakým novým zásadním poznatkem ve vědě atd. Student také může prostřednictvím angličtiny představit světu svoji kulturu, popřípadě se může seznámit s kulturou mluvčích, se kterými komunikuje. Díky participaci na mezinárodní komunikaci si také každý její účastník lépe uvědomuje své vlastní kulturní zakotvení a kontakt s ostatními zde slouží i jako sebereflexe. Angličtina je pro jedince v těchto případech pouze **prostředkem** k dosažení jiného cíle. Opět tedy zdůrazňuji, že velmi záleží na tom, proč se jazyk učíme, s kým chceme komunikovat a záleží-li nám na tom, jak v jejich očích vypadáme.

¹²¹ Dewey John. *The School and Society*. The University of Chicago Press. Thirteenth Impression. 1932.

Propojení kulturních a lingvistických cílů ve výuce anglického jazyka

Úvodem této kapitoly je nutné zmínit, že jako učitelé bychom neměli automaticky podléhat představě, že pouhou výukou cizího jazyka podporujeme u studentů rozvoj jejich interkulturních schopností. Ano, samotný fakt, že učíme cizí jazyk, nám v jistém smyslu napomáhá k realizaci cílů MKV, musíme si však uvědomit, že je žádoucí se všemi kulturními podněty během výuky aktivně pracovat a vědomě je zapojovat do cílů jednotlivých vyučovacích hodin.

Předpoklad, že učení se jazyku vede k utváření pozitivních postojů k jiným lidem a kulturám, nemůže být přijímán bez hlubší reflexe. Utváření postojů a změny v už vytvořených postojích jsou velmi komplexními procesy a pouhý fakt, že žáky učíme jazyku a poskytujeme jim informace o cizích kulturách, nebude vždy přinášet žádoucí pozitivní výsledky.¹²²

Při výuce také musíme brát v úvahu tvrzení, které uvádí Hofstede, totiž že kultura sama o sobě je „problematická“¹²³ a vzhledem k tomu, z jakého kulturního prostředí jedinec pochází, „může docházet k jistým nedorozuměním při setkání se členy z odlišných sociokulturních skupin“¹²⁴. Tato možná nedorozumění Hofstede shrnuje v přehledné tabulce¹²⁵:

Posluchač pocházející z kulturního zázemí, které je více...	...si může špatně vyložit chování cizinců normativní v kultuře, odkud cizinec pochází, jako...
kolektivistické	urážlivé, chladné, nezdvořilé
individualistické	nečestné, korupční
orientované na rozdíl v distribuci moci	neuctivé, nevhodné, nezdvořilé
méně orientované na rozdíl v distribuci moci	povýšené, rigidní (o jedinci s vysokým sociálním statutem), servilní, zbabělé (o jedinci s nízkým sociálním statutem)
femininní	agresivní, vychloubačné (o mužích), „princeznovské“ (o ženách)
maskulinní	slabé (o mužích), „neženské“ (o ženách)
zaměřeno na vyhýbání se nejistotě	bez principů, amorální

¹²² Byram Michael. *Teaching and learning language and culture*. 1994, s. 40. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹²³ Hofstede, Pedersen, Hofstede. *Exploring culture, Exercises, stories and synthetic cultures*. 2002, s.40. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹²⁴ Ibid, s. 41. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹²⁵ Ibid, s. 43. Zde přeloženo do českého jazyka.

Než tedy začneme s kulturními tématy pracovat, musíme zohlednit hned několik faktorů. U studentů učitelství pro druhý stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě předpokládám, že už jistou mentální vybaveností pro práci s těmito tématy disponují. Měli bychom si však položit otázku, zda jsou jejich budoucí žáci – tedy žáci druhého stupně základní školy – vůbec mentálně připraveni pracovat s tímto obecným a složitým abstraktním pojmem. A jestliže ano, je možné, že existuje předvídatelné riziko chybného pochopení určitých jevů spojených s cizí kulturou, ať už cílovou či jinou při realizaci výukových aktivit. Poslední a zároveň zásadní otázkou pak musí být vhodné a přirozené propojení kulturních a lingvistických cílů celé vyučovací hodiny i jednotlivých aktivit tak, aby vše bylo prezentováno ucelenou, jasnou a srozumitelnou formou. Odpověď na první otázku, jsou-li žáci na druhém stupni na práci s kulturními tématy připraveni, můžeme hledat ve vývojové psychologii. Podle jejích teorií by žáci měli být patřičně vybaveni k tomu, aby mohli vlastní i cizí kulturní podněty přijímat a aktivně je zpracovávat. Například Piaget a Weil popisují model povědomí o příslušnosti k místu. Jako paradox zmiňují, že dříve, než dítě chápe své spojení se zemí, v níž žije, musí být schopno tzv. **decentralizace**, čili porozumění tomu, že příslušník jiné země může mít názor na svět odlišný vycházející z tamního kulturního zázemí. Dítě podle výše uvedených autorů během tohoto procesu prochází třemi fázemi, které zde uvádíme formou parafrázovaného výčtu¹²⁶:

- **Egocentrismus** – výpovědi o vlastní a jiné zemi jsou nahodilé a odrážejí momentální preference
- **Sociocentrismus** – výpovědi vyjadřují názory odrážející přímé sociokulturní prostředí, v němž dítě vyrůstá
- **Reciprocita** – z výpovědí vnímá a chápe, jak příslušníci jiného státu vidí sebe sama, a uvědomuje si, že zároveň ono je v jejich očích viděno jako „cizinec“ (do této fáze by se dítě mělo dostat někdy kolem desátého a jedenáctého roku života)

Dalším zajímavým počinem je v tomto směru také Wiegandův výzkum s velmi podobnou tematikou zabývající se povědomím o vlastní kulturní identitě dětí.

¹²⁶ Piaget a Weil in Byram. Teaching and learning language and culture, s. 16. Zde přeloženo do českého jazyka.

Svůj výzkum shrnuje v několika bodech, které zde opět uvedu formou parafrázovaného výčtu¹²⁷:

- **Rok 6–8** – děti nerozumí vztahu část – celek (například Glasgow – Skotsko – Velká Británie) a bez jakýchkoliv racionálních důvodů preferují svoji zemi
- **Rok 7–9** – děti částečně chápou vztah část – celek a záměrně preferují vlastní zemi díky vlivu rodiny a přímému sociálnímu prostředí
- **Rok 9–11** – děti rozumí vztahu část – celek, svoji zemi cíleně preferují na základě referencí pod vlivem kolektivního ideálu, rozpoznávají národní symboly a chápou jejich význam

Představené výzkumy prokázaly, že žáci na druhém stupni ZŠ už jsou schopni pracovat s pojmy vlastní a cizí kultura. Přesto je důležité, aby učitelé nezapomínali na fakt, že jejich žáci jsou většinou stále ještě v procesu „osvojování si tzv. dospělého pohledu na sebe sama a na svoji zemi“¹²⁸.

Rizika chybného pochopení jsem představila v úvodní části této kapitoly, zbývá tedy poslední a zásadní otázka. Týká se co možná nejefektivnějšího propojení lingvistických a kulturních cílů ve výuce anglického jazyka. Primárně musíme přemýšlet o vztahu jazyka a kultury a o tom, jak tento vztah využít k naplnění stanovených cílů. V kapitole **5. Teoretická východiska** už jsem zmínila, že na kulturu musíme podle některých politologů a filosofů nahlížet kriticky a vyvarovat se určitých chyb při snaze o její konceptualizaci (viz Parekh 2000). Tento názor potvrzují také teoretikové výuky cizího jazyka Buttjes a Byram:

Jestliže z pedagogického pohledu nezačneme s dynamickým konceptem kultury a nebudeme pracovat s vlastní kulturou kriticky, statické nehistorické pojetí kultury povede k tomu, že snahy o interkulturní pedagogiku budou nahrazeny jednostranným výkladem jednotlivých kultur. Pracovali bychom tedy spíše s *intra*kulturním než *inter*kulturním vzděláváním a negovali bychom tím základní myšlenky interkulturního vzdělávání.¹²⁹

Na základě zmíněného tvrzení následně formulují tři kritéria, která podle nich charakter kultury utvářejí. Uvádím je zde opět formou výčtu¹³⁰:

- kultura nemůže být omezena národními hranicemi

¹²⁷ Ibid, s. 17–18. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹²⁸ Ibid, s. 17. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹²⁹ Buttjes Dieter, Byram Michael (Editors). *Mediating Languages and Cultures – Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Multilingual Matters, Ltd. 1991, s. 284–285. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹³⁰ Ibid, s. 283. Zde přeloženo do českého jazyka.

- kultura je formována historickou zkušeností společnosti, není tedy produktem elit
- kultura je myšlenkový proces, uvědomění si svého bytí

Dalším zastáncem kritického a otevřeného pohledu na fenomén kultury je Malinowski. Věří, že kultura musí vycházet vstříc třem oblastem potřeb a že způsob uspokojování a uspokojení těchto potřeb jednotlivé kultury formuje. Zmíněné oblasti potřeb jsou¹³¹:

- základní potřeby jednotlivce
- instrumentální potřeby společnosti
- symbolické a integrativní potřeby jednotlivců i společnosti zároveň

Jelikož potřeby jednotlivce i společnosti jsou komunikovány pomocí jazyka, dostávám se konečně ke vztahu jazyk a kultura. V kapitole **5. Teoretická východiska** již bylo zmíněno, že vymezení vztahu jazyk a kultura je velmi složité a nejednotné. Učitelé si však jistou základnu pro výukovou praxi musí najít, proto pro účely této práce přijmu konsenzus několika teoretiků výuky cizího jazyka představený Sternem. Tvrdí, že mnoho autorů se shoduje na těchto tezích¹³²:

- jazyky spíše primárně odrážejí, než utvářejí sociokulturní regulativy hodnot a orientací
- jazyky na celém světě sdílejí mnohem více společných prvků v hodnotách a orientacích a sdílejí také více strukturních univerzálií, než se doposud zdálo
- jestliže nebudeme brát v úvahu problém „co zapříčinilo vznik čeho“, zbývá nám fascinující proces probíhající vzájemně propojených konverzací a interakcí, v němž jsou jazyky a chování společnosti spíše rovnocennými partnery, nikoli složkami v podřízeném vztahu

Při propojování kulturních a lingvistických témat si také musíme uvědomit, že samotná výuková třída utváří svou vlastní specifickou kulturu, což potvrzují například Hall a Eggington, kteří tvrdí že „třída sama o sobě i ve vztahu k okolnímu světu je komplexním a kulturním prostorem“¹³³.

Také Breen uvádí tuto skutečnost jinými slovy:

¹³¹ Stern Hans Heinrich. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press. 1991, s. 199. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹³² Ibid, s. 206. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹³³ Hall Joan Kelly, Eggington William G. (Editors). *The Sociopolitics of English Language Teaching – Bilingual Education & Bilingualism*. Multilingual Matters, Ltd. 2000, s. 89. Zde přeloženo do českého jazyka.

Jazyková třída je sama o sobě arénou subjektivních a intersubjektivních realit, které vznikají, mění se a upevňují se. A tyto reality jsou důležitým pozadím výuky a učení se jazyku. Lokalizují a definují totiž samotný nově utvářený jazyk třídy, jako by předtím žádný neexistoval. Navíc tyto reality kontinuálně specifikují a formují aktivity učení a učení se.¹³⁴

Breen opouští svoji metaforu třídy jako experimentální laboratoře a půjčuje si Malinowského metaforu korálové zahrady¹³⁵. Ta podle něj lépe vystihuje podstatu třídy, neboť souhlasí s názorem Wrighta, že v pojetí třídy jako korálové zahrady učitelé i žáci utvářejí prostředí třídy a zároveň jsou jím utvářeni¹³⁶. Breen představuje soubor vlastností, které jsou pro třídu jako korálovou zahradu typické, a vyzdvihuje fakt, že vzhledem k těmto vlastnostem je kultura třídy dynamická a proměnlivá, ne fixní a finální. Tyto vlastnosti opět uvádím formou parafrázovaného výčtu. Jazyková třída je¹³⁷:

- interaktivní – interakce probíhá různou formou od rituálů a předvídatelných momentů k těm nepředvídatelným a odlišným
- různorodá – třída je vnímána každým z účastněných odlišně, kultura třídy vzniká na základě setkávání a prolínání odlišných „sociálních realit“
- kolektivní – třída má „psychologickou realitu“, která je výsledkem srovnávání osobních zkušeností s učením se a skupinových aktivit při výuce a učení se
- vysoce normativní – jednotliví účastníci akceptují dohodnutá pravidla třídy, chtějí ukázat, že do ní patří
- asymetrická – práva, povinnosti a předpokládané znalosti učitele a žáků jsou odlišné i mezi jednotlivými studenty existuje asymetrie
- konzervativní – skupiny ve třídě vyhledávají sociální a emocionální stabilitu, či dokonce určitou vyváženost, které nemusí vždy podporovat proces učení se a někdy komplikují zavádění inovačních prvků

¹³⁴ Breen, M. (2001) 'The Social Context for Language learning: A Neglected Situation?', in C. Candlin and N. Mercer (eds) *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge. S.127.
Zde přeloženo do českého jazyka.

¹³⁵ Malinowski, B. 1935. *Coral Gardens and their Magic*. London: Allen and Unwin.

¹³⁶ Wright, T. (2006) 'Managing Classroom Life', in S. Gieve and I. Miller (eds) *Understanding the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 64–87.

¹³⁷ Breen, 2001: 129–135. Zde přeloženo do českého jazyka.

- vzájemně konstruovaná – úspěšná realizace výuky závisí na společném úsilí třídy i učitele, ať učitel plánuje výuku předem či nikoliv
- aktuálně významová – dění ve třídě, způsob a důvod probíhajících aktivit ve třídě, jak a proč je to momentálně významné pro jednotlivce a jednotlivce jako člena skupiny

Jelikož jsem vcelku detailně představila jisté proměnné, se kterými musíme počítat ještě před tím, než přistoupíme k samotné výuce jazyka a kultury, dostávám se k možným odpovědím na stěžejní otázku „Jak realizovat výuku kultury a jazyka?“

Výše představené teorie vztahu jazyka a kultury vedly vědce v oblasti jazykového vzdělávání k závěru, že výuka cílové kultury a cílového jazyka by měla být v ESL propojená. Se zmíněným závěrem se ztotožňuji. Byram trend této propojenosti označuje jako **jazyk v kultuře, kultura v jazyce**¹³⁸ (culture in language, language in culture). Kultura nemá být vyučována jako něco „extra“ k jazyku, ale jako jeho přirozená součást. Byram přímo uvádí, že:

...integrace výuky jazyka a kultury za použití cizího jazyka jako média pro kontinuální socializaci žáků je proces, který si neklade za cíl imitovat nebo opakovat socializaci rodilých mluvčích, ale spíše chce rozvíjet kulturní kompetence žáků na základě již existující fáze socializace ve vlastní kultuře a který chce přetvořit tyto kompetence na interkulturní.¹³⁹

Stejnou filosofii prosazuje i Rada Evropy v SERR, jak už bylo zmíněno v kapitole **4. Nástroje jazykové politiky Rady Evropy**. Jak však tuto filosofii aplikovat v pedagogické praxi? Byram tvrdí, že studentům při seznamování se s odlišnou kulturou může napomoci, vžijí-li se v hodinách cizího jazyka do role „etnografů amatérů“ a zabývají-li se cíleně určitými aspekty kultury, které Byram shrnuje takto¹⁴⁰:

- **sociální identita a sociální skupiny** – skupiny ve státě, které formují národní identitu, včetně společenských skupin, regionálních identit, etnických minorit, profesních identit a těch, které ilustrují komplexnost sociálních identit jednotlivce a identity národní (s tématem národní identity se také pracuje v části „stereotypy“)

¹³⁸ Buttjes Dieter, Byram Michael (Editors). *Mediating Languages and Cultures towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Multilingual Matters, Ltd. 1991, s. 206. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹³⁹ Ibid, s. 19. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹⁴⁰ Byram Michael. *Teaching and learning language and culture*. 1994, s. 51–52. Zde přeloženo do českého jazyka.

- **sociální interakce** – konvence při verbální a nonverbální interakci na různých stupních důvěrnosti, např. mezi členem sociální skupiny a jedincem stojícím mimo skupinu
- **názory a chování** – rutinní a „samozřejmé“ akce, morální a náboženské hodnoty v rámci společenské skupiny národní či subnárodní; dále rutiny v chování běžného dne jednotlivců, které nejsou považovány za signifikantní při identifikaci se skupinou
- **společenské a politické instituce** – státní instituce, hodnoty a významy, které reprezentují stát a jeho občany a které tvoří rámec pro běžný život v národních a subnárodních skupinách, např. opatření v rámci zdravotního systému, práva, sociálního systému či místní samosprávy atd.
- **socializace a životní cyklus** – socializační instituce (rodina, škola, zaměstnání, církev, armáda) a ceremonie, které ohraničují přechod mezi fázemi společenského života; reprezentace odlišných praxí v odlišných společenských skupinách; národní autostereotypy očekávání a sdílených interpretací
- **národní historie** – historické i současné období a události, které jsou významné v utváření národa a národní identity, mohou však mít různou váhu důležitosti pro jednotlivé členy skupiny
- **národní geografická poloha** – geografické faktory v rámci národní hranice, které jsou důležité pro jednotlivce v povědomí o své zemi (hranice a změny v hranicích jsou také součástí „národní historie“); dalšími faktory jsou informace nutné pro cizince v interkulturní komunikaci, kteří se stávají novými členy skupiny
- **národní bohatství** – kulturní artefakty vnímané jako emblémy a symboly národní kultury z minulosti i současnosti, zvláště ty, které jsou skupině známé díky zařazení do národního vzdělávacího kurikula, např. Shakespeare ve Velké Británii, impresionisté ve Francii, Wagner v Německu; dále události známé neformálně z televize a ostatních médií, např. Truffautovy filmy ve Francii, Agatha Christie ve Velké Británii, Biermannovy písně v Německu
- **stereotypy a národní identita** – německé či anglické pojetí typicky německé či anglické identity, historické počátky vzniku tohoto pojetí

a současné názory; stereotypy a jejich významy, symboly národní identity, například známé památky a známí lidé

6.1 MKV ve výuce anglického jazyka

Až doposud jsem se ve své práci držela velmi obecné teoretické roviny, chtěla bych však představit některé konkrétní techniky, které v rámci kombinace kulturních a jazykových cílů a zapojení průřezového tématu MKV mohou učitelé používat k rozšiřování interkulturních kompetencí studentů. Učení se novému jazyku, jak již bylo řečeno, není záležitostí čistě lingvistickou. Student si kromě jazykové kompetence musí osvojit také jistou dávku takzvané **interkulturní kompetence**. Interkulturní kompetenci Meyer definuje jako „schopnost jedince jednat adekvátně a usměrňovat své způsoby chování při setkání s postoji a očekáváními příslušníka jiné kultury“¹⁴¹. Studenti se v rámci zkušeností s odlišnou kulturou při výuce cizího jazyka budou muset vypořádat hlavně s jejími třemi okruhy propojenými navzájem¹⁴²:

- **fakta** – v rámci kognitivního procesu zaznamená student tento aspekt kultury nejdříve (například telefonní budka ve Velké Británii se od budky v České republice liší, Británie funguje na tradici konstituční monarchie, Česká republika funguje na principech parlamentní demokracie atd.)
- **významy** – jakmile si student uvědomí jisté faktické změny, následně zjistí, že i přiřazování významů v cílové kultuře probíhá odlišně (například pod pojmem „zahrada“ si něco jiného představí Brit a něco jiného Čech)
- **vzorci chování** – členové cílové skupiny nejen přiřazují ke sloům jiné významy, ale oni se i jinak chovají (například, když vám Brit řekne “How are you?“, pouze vás zdvořile zdraví a neočekává následný popis vašich zážitků z posledních dnů a ani si ho nepřeje, ale očekává odpověď “I’m fine. Thank you. And what about you?“

Podobné okruhy nabízí Stern (1992). Ve své knize předkládá koncept výuky kultury a následně uvádí důvody, proč by se jím učitelé a studenti měli zabývat.

¹⁴¹ Meyers, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners. in Hinkel. 2005, s. 198. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹⁴² Robinson (1985) in Tomalin Barry&Stempleski Susan. Cultural Awareness. OUP. 1993, s. 7. Zde přeloženo do českého jazyka.

Představuje opět tři okruhy, které musí student zvládnout, aby jeho komunikace v cizím jazyce byla úspěšná. Tyto okruhy přebírá od Hammerlyho¹⁴³. Víceméně zde klade důraz na funkčnost jazyka a předpokládá, že student se bude chtít domluvit s rodilým mluvčím. Jazyk se učí za tím účelem, aby mohl v zemi rodilého mluvčího zůstat. Zmíněné tři okruhy jsou¹⁴⁴:

- tzv. **informační kultura** – odkazuje k informacím, které má průměrně vzdělaný rodilý mluvčí, student angličtiny tyto informace musí také získat nebo alespoň nějak uchopit pohled na svět z hlediska rodilého mluvčího, aby byl schopen s rodilým mluvčím komunikovat
- tzv. **kultura chování** – je podle Hammerlyho nejdůležitější a tvoří jádro úspěšné komunikace, podle našeho názoru se v ní uplatňuje teorie mýtů, viz výše představená Barthesova koncepce
- tzv. **dosažená kultura** – představuje kulturní dědictví (umění v daném jazyce), podle Hammerlyho však není tato část kultury tak důležitá jako předchozí typ – zjednodušíme-li jeho názor, potom student angličtiny, který nezná Shakespeara, může vést s rodilým mluvčím úspěšnou konverzaci i přes tento handicap, ale nezná-li zvyky a zaběhlé mýty v dané zemi, komunikace nebude efektivní

Tradiční přístup k výuce cizích jazyků se vyznačoval hlavně důrazem na fakta a studentům byly předkládány faktické údaje o zemi cílové kultury, například jakou má Velká Británie rozlohu, kolik tam žije lidí, její oficiální název, jméno královny a premiéra, čím se platí atd. Zapomínalo se na skutečnost, že to, co nazýváme kulturou, je společenským konstruktem, sociálním jevem a produktem sebe sama. Zjednodušeně řečeno, kultura formuje občany dané země, ale stejně tak občané dané země formují kulturu. V posledních desetiletích je tradiční přístup k výuce kultury přehodnocován a objevují se nové pohledy, jež by měli učitelé cizích jazyků respektovat. Kramsch¹⁴⁵ uvádí zejména:

- **vytvoření „sféry interkulturality“** (Establishing a “sphere of interculturality“) – protože propojení mezi lingvistickou strukturou

¹⁴³ Hammerly (1982) in Stern. 1992. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹⁴⁴ Hammerly 1982 in Stern Issues and Options in Language Teaching, 1992, s. 210. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹⁴⁵ Kramsch Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press. 2001, s. 205–206 Zde přeloženo do českého jazyka.

a sociální strukturou není dané, musí být vytvořeno; stejně tak porozumění cizí kultuře vyžaduje uvedení této kultury do vztahu s původní kulturou jedince, proto je vyžadován interkulturní přístup (viz Zarate 1982, Porcher 1986, Kramsch 1992, McConell-Ginet 1992), interkulturním prvkem v hodinách angličtiny může být právě anglický jazyk sloužící jednak jako jediný dorozumívací prostředek stírající odlišnosti mezi jinými jazyky, ale také jako jistý most pro propojení s anglickou kulturou, s anglickým prostředím

- **výuka kultury jako interpersonální proces** (Teaching culture as an interpersonal process) – je důležité, aby učitelé předkládali určité strategické vzorce, které žákům usnadní porozumění nové kultuře, neměli by tedy předkládat pouhá fakta (viz Abdalah–Pretceille 1983, Müller–Jacquier 1986, Kramsch 1992), ale měli by žákům vysvětlit, že například v britském prostředí je velmi důležitá zdvořilost a že je žádoucí, aby jedním z prvních slov začátečníka byla slova „please“ (prosím) a „thank you“ (děkuji)
- **výuka kultury jako výuka odlišností** (Teaching culture as difference) – vzhledem k tomu, že současná doba může být charakterizovaná rozporem mezi globalizací a národní identitou, je velmi lákavé posuzovat cílovou kulturu podle kultury původní; s tímto bodem by se ale podle Kramschové mělo zacházet velmi opatrně, protože se velmi snadno může sklouznout ke stereotypizaci, které se jako učitelé ze všech sil snažíme vyvarovat; s tímto názorem se ztotožňujeme, neboť se domníváme, že začínají být čím dál těžší odpovědi na kdysi prosté otázky spojené s určením národní identity; příkladem rozdílných kulturních tradic může být například pití čaje – v českém prostředí se pije jakýkoli čaj, ovocný či bylinkový, bez mléka, netrváme na značkách „English Breakfast“ a „Earl Grey“, návštěvám nabízíme spíše kávu – v anglickém prostředí se pije černý čaj s mlékem, návštěvám se nabízí zásadně čaj, nikoli káva
- **překračování hranic disciplín** – mnoho učitelů chápe výuku kultury mezioborově, opírají se například o antropologii, psychologii, sociologii a sémiotiku (viz Debyser 1981, Kramsch 1988, Byram 1989); součástí hodin anglického jazyka může být i

návštěva galerie s obrazy od umělců z prostředí britské kultury, či sledování historického filmu v angličtině – jako příklad můžeme uvést film *Shakespeare in Love*, který propojuje literaturu, historii, sociologii i jazyk a zároveň s nadsázkou ukazuje jisté prvky podobnosti mezi alžbětinskou dobou a současností

Při samotné výuce je také nezbytně nutné zohlednit osobní motivaci žáků, proč se jazyk učí. Důvody mohou být různé. Žák se jazyk učít musí, protože je součástí povinné docházky. Žák se jazyk chce učít, protože se do země chystá na návštěvu nebo se tam chce usadit nebo už v nové zemi žije. Také je důležité uvědomit si, kde učíme, tedy jak jsme od cílové kultury daleko fyzicky i mentálně. Poté už můžeme přistoupit ke konkrétním technikám. Stern nabízí tyto¹⁴⁶:

Problémové vyučování (Cultural problem solving)

V průběhu problémového vyučování je student konfrontován s typickou kulturní situací, jejíž řešení by se mohlo stát problémem pro cizince navštěvujícího cílovou zemi. V tomto případě se používá tzv. metoda „kulturní asimilátor“ (culture assimilator, Fiedler, Mitchell, Triandis 1971), jejímž prostřednictvím jsou studentům předkládány situace, v nichž jsou popisována nedorozumění, která zažívají američtí občané na návštěvě v cizí zemi. Studenti pak analyzují příčiny, proč některé situace, do kterých se Američané dostali v cizí kultuře, jim připadají zvláštní. Tato metoda je sice poměrně stará, ale její výhodou je, že si učitelé mohou přidávat neustále nové a aktuální příklady. Jsem si vědoma toho, že Američana nemusí znepokojovat v dvacátém prvním století totéž, co ho rozrušilo v sedmdesátých letech dvacátého století, zcela jistě však existuje v současné době celá řada nových situací, které mohou při střetu našeho Američana s novou kulturou vyvolat rozpaky. Situace lze tedy vyměnit, stejně jako lze vyměnit i Američana za Čecha, Brita, Němce, Inda, Rusa atd.

Behaviorální přístup (Behavioural and affective aspects)

Je založen na třech základních metodách. První z nich je **audiomotorická jednotka** vycházející z metody TPR (Total Physical Response – zjednodušeně to, co slyším, fyzicky provedu). Studentům jsou kulturní informace předkládány ve formě povelů. Například modelace toho, jak vstoupit do restaurantu, jak se usadit ke stolu, jak si objednat, zda si potřást rukou, v jaké míře se uklonit atd. Další

¹⁴⁶ Stern 1992, s. 226–232. Zde přeloženo do českého jazyka.

metodou je **přehrávání rolí** (*role-play*). Díky simulacím reálných situací dochází k prohlubování empatických schopností, navíc vše, co si student sám prožije, si lépe zapamatuje a dokáže se s danou situací lépe ztotožnit. Tato metoda, v níž se často používají masky a loutky, je také vhodná pro výuku malých dětí, protože předkládá abstraktní svět v konkrétní smysly uchopitelné podobě. Navíc má v sobě prvky hry, a tudíž zábavy. Všichni si rádi hrajeme. Je opět jednodušší přijmout a zapamatovat si to, co je nám příjemné. Poslední metoda **mini-drama** vychází ze stejných základů jako kulturní asimilátor. Na rozdíl od této metody se však od studentů vyžaduje, aby se ztotožnili s jednou z postav příběhu. Krátké příběhy pak mohou číst, sledovat na DVD nebo je sami předvádět. Opět se vše následně analyzuje. Každý ze studentů se snaží svoji postavu a její skutky obhajovat.

Kognitivní přístup (Cognitive approaches)

Kognitivní přístup pracuje se třemi prostředky získávání poznatků o cílové kultuře. Prvním z nich je **bádání**. Při práci s tímto prostředkem si však musíme uvědomit, že studenti se jazyk učí především proto, aby se domluvili s těmi, kteří tento jazyk používají, spíše než aby se nechali uchvátit jeho lingvistickou pestrostí. I když je to v dnešní době méně časté, můžeme počítat i se situací, že někteří studenti dávají přednost teoretickému bádání a akademickému studiu cílové kultury formou četby, přednášek, diskuzí či vědeckých debat před sociální praxí. V těchto případech je důležité, aby kultura byla brána jako podnět k objevování nového. Spíše než memorování teoretických faktů je upřednostňována přirozená zvědavost a schopnost si vše potřebné vyhledat.

Dalším neméně důležitým prostředkem je **působení literatury (beletrie) a umění**, čili osobní setkání s uměním cílové kultury – například zhlédnutí filmu, návštěva galerie či četba románu. To může být pro studenty zajímavou zpestřující skutečností a může je ke studiu jazyka dále motivovat. Historicky byla četba beletrie jedním ze základních pilířů výuky cílové kultury, je však třeba si uvědomit, že například kultura, která na nás dýchá z knih Charlese Dickense, je zcela odlišná od současné britské kultury. Rozhodně je tedy rozumnější sáhnout po současném díle, chceme-li cílovou kulturu přiblížit.

Posledním používaným prostředkem je **reálné vystavení studenta cílové kultuře**. Může mít několik forem:

- dopisování si s rodilým mluvčím – dopis, mail, chat, facebook ...

- návštěva třídy rodilým mluvčím – i ten největší skeptik mezi studenty po takovém setkání přizná, že jazyk se mu bude v praxi skutečně hodit a že existuje početná skupina lidí, kteří tento jazyk běžně používají
- návštěva cílové země – poněkud nákladnější, ale nezapomenutelnou zkušeností může být návštěva cílové země, v dnešním globalizovaném světě je tato možnost pro studenty poměrně dobře realizovatelná, například formou školního výletu, mezinárodní výměny v rámci školy, studia v zahraničí, au pair, letní brigády či trvalé pracovní příležitosti
- využívání interkulturních zdrojů – opět se jedná o využití produktů globalizace, téměř v každém větším městě je totiž možné se s cizinci setkat, pracovat s nimi, přátelit se s nimi a navzájem se svými kulturními zážitky obohacovat

Díky detailnějším studiu kultury, předsudků a stereotypů si učitelé i studenti lépe uvědomí, jakých chyb se vyvarovat a čeho naopak využít. Jak již bylo zmíněno, výuka cizího jazyka k zapojení MKV a k naplňování jejích cílů přímo vybízí. Student anglického jazyka se s kulturou prostě setkat musí a například proniknutí do cílové kultury, její pochopení a tolerování mu velmi usnadní porozumění cílovému jazyku. Navíc je angličtina v dnešní době také mezinárodním jazykem, jakousi lingvou francou moderního světa a stává se tak pro nás i naše studenty nástrojem pro zlepšování interkulturních kompetencí, neboť nám jednak umožňuje se s cizinci setkávat, ale hlavně se s nimi dorozumět a pochopit je. Nejedná-li se o rodilé mluvčí, při styku jedinců pocházejících z odlišných kulturních zázemí slouží angličtina jako mediátor, umožňuje používat společný systém znaků, společný kód, společnou řeč. Staví všechny zúčastněné z různých jazykových prostředí na stejnou úroveň a zvyšuje tak šance na vzájemné pochopení a spolupráci, odbourává strach a pocit méněcennosti a vlastně vytváří podmínky, které zmiňuje Hayesová¹⁴⁷, tedy rovnoprávné postavení zúčastněných, příležitost k osobnímu kontaktu, kontakt s nestereotypními jedinci v rámci jedné skupiny a společenskou podporu kontaktu mezi skupinami.

¹⁴⁷ Hayesová, N. (1998). Základy sociální psychologie. Praha: Portál.

7. Příprava budoucích učitelů

Zásadní roli v implementaci MKV do hodin anglického jazyka má samozřejmě samotný učitel. Z tohoto důvodu se v praktické části práce zabývám tvorbou modulu povinně volitelného semináře **Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka**, kde si kladu za cíl představit budoucím učitelům nezbytnou terminologii spojenou s tímto tématem, zážitkovou metodou rozvíjet jejich vlastní interkulturní povědomí a kompetence a také jim poskytnout praktické příklady, jak MKV v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ realizovat. Neboť:

Většina zkušených učitelů i mnoho začínajících učitelů bylo formováno vzděláváním vycházejícím z formálního studia a kriticizmu. Jejich znalosti a dovednosti v cizím jazyce mohou být dostatečné, ale jejich studium jazyka jako fenoménu probíhalo spíše v rámci tradiční formální gramatiky než formami moderní lingvistiky. Stejně tak jejich znalost kultury a společnosti, které jsou součástí cizího jazyka, může být dostatečná pro jejich vlastní gramotnost v cizím jazyce. Avšak jejich studium kultury a společnosti bude v lepším případě náhodné a utvořené na základě osobních limitovaných zkušeností a experimentálního učení (pokus/omyl) spíše než na základě systematického popisu a analýzy.¹⁴⁸

Velký důraz na pregraduální přípravu učitelů klade i SERR, protože autoři tohoto dokumentu samozřejmě chápou, že úspěšné zavádění změn v kurikulech záleží především na učitelích. Musí se tedy brát zřetel na to, že se změnou vzdělávací politiky zaměřené na implementaci mnohojazyčných a interkulturních cílů se mění i role učitele. Učitelé musí nutně přijmout nové metody výuky a zastávat spíše roli mediátora mezi studentem a učivem. Je důležité, aby propagovaným koncepčním změnám sami věřili a viděli smysl interkulturního vzdělávání a důležitost své role v tomto procesu. Jak už bylo zmíněno výše, musíme brát ohled na fakt, že interkulturní kompetence nemusí být nutně součástí osobnostního vybavení učitele, a je proto žádoucí, aby byla tato kompetence u budoucích učitelů cíleně a systematicky rozvíjena. Nejsou-li totiž sami učitelé poučení o tom, jak na rozvíjení interkulturního repertoáru pracovat a co tento abstraktní pojem znamená, těžko budou ve své pedagogické praxi metody vedoucí k rozvoji multikulturálnosti aplikovat. V Příloze III Příručky jsou uvedeny speciální požadavky, které musí učitel nutně mít sám na svoji osobu, aby mohl naplňovat cíle jazykové politiky Rady Evropy. Tyto požadavky zde uvedeme formou parafrázovaného výčtu¹⁴⁹:

- **mnohojazyčný repertoár a jazykové kompetence** – komunikační kompetence v jednom, lépe však ve více cizích jazycích, schopnost

¹⁴⁸ Byram. 1994, s. 61. Zde přeloženo do českého jazyka.

¹⁴⁹ The guide, s. 80. Zde přeloženo do českého jazyka.

aktivně si utvářet jazykový repertoár, přemýšlet o jazycích, o tom jak fungují, co je navzájem spojuje, čím jsou odlišné, což platí pro vztah CJ1–CJ2, CJ1–MJ, CJ2–MJ atd.

- **školení v interkulturalitě a hodnotách, které představuje** – mělo by vést k porozumění vztahu jazyka a kultury, ke schopnosti vést interkulturní dialog a vyhýbat se zkrslujícím stereotypům, vést výuku tak, aby studenti byli podněcováni k přehodnocování vlastních postojů, respektovali odlišné názory, zastávali benevolentnější postoje k cizincům a stávali se otevřenými a zvědavějšími vůči ostatním kulturám
- **zodpovědný profesionální přístup a osobní nasazení** – neodsuzovat své studenty, vidět v nich rovnocenné sociální partnery, chápat studenty jako informované partnery s vlastním názorem a osobností, brát studenty jako hlavní aktéry ve vzdělávacím procesu, chovat se eticky, být zodpovědný za pozitivní motivaci studentů a vést je k samostatnosti, chápat svoji odpovědnost za poskytování kvalitního vzdělání všem atd.

Podle výsledků posledních projektů zaštiťovaných Evropským jazykovým centrem vyžaduje vybavenost učitele také následovně¹⁵⁰:

- detailní znalost toho, jak bilingvní/plurilingvní lidé fungují
- schopnost klást si realistické cíle při osvojování mnohojazyčných a interkulturních kompetencí
- schopnost pracovat s dosavadním jazykovým repertoárem studenta
- schopnost aktivovat strategie transferu z jednoho jazyka, kompetence, či předmětu do dalšího
- schopnost zvládat jazykové alternace ve třídě uvážlivě a důstojně

Učitelé by si měli uvědomovat, že slouží svým žákům jako vzor, a to nejen jazykový, že samotný učitel je ve třídě důležitým mediátorem mezi cílovým jazykem a studenty. Jeho úkony odrážejí jeho postoje a schopnosti a významným způsobem spoluutvářejí prostředí, v němž probíhá učení a osvojování jazyka.

Vždy je proto nezbytné podle Příručky přihlížet k následujícím bodům:

¹⁵⁰ Ibid, s. 39–40. Zde přeloženo do českého jazyka.

- učitelské dovednosti – jak předat to, co vím, někomu jinému
- manažerské schopnosti – jak si ve třídě zajistit optimální prostředí pro předávání toho, co vím
- studijní schopnosti – neustále se aktivně zajímat o nové trendy v oboru a umět kriticky analyzovat vlastní práci
- styly vyučování, schopnosti evaluace – spravedlivě a objektivně hodnotit pokroky studentů, popřípadě vhodně upozornit na chybu
- sociokulturní znalosti a dovednosti – být slušným člověkem a vést studenty k slušnosti
- interkulturální postoje a dovednosti – být sám otevřený a učit otevřenosti studenty
- estetické schopnosti – oceňovat např. beletrii a rozvíjet estetické vnímání studentů
- flexibilita při práci se studenty – vycházet vstříc jejich individuálním potřebám

Představila jsem a rozebrala požadavky na učitele podle SERR. Vzbuzují dojem, že učitel cizího jazyka předčí svými kvalitami i největšího kladného hrdinu amerických velkofilmů. Domnívám se však, že vzhledem k poslání učitelů zmíněné požadavky přehnané nejsou. Má-li někdo šířit víceméně idealistické myšlenky demokratické Evropy, kladné rysy v jeho povaze musí převažovat a sám musí být idealistou alespoň z části. Tento závěr podporuje následující citace:

Mnohojazyčné a interkulturální vzdělávání se může na první pohled zdát utopické ve svých zásadách a složité ve svých implementacích. Odpovědí na tuto domněnku je důraz na fakt, že ve vzdělávání utopie vždy zůstává podmínkou k reálným změnám.¹⁵¹

K samotnému šíření a rozvoji interkulturálních kompetencí studentů mohou učitelům v praxi posloužit také produkty evropské jazykové politiky SERR (teorie), Jazykové portfolio, Autobiografie (praxe), Obrazy druhých (praxe) představené výše, či vlastní zkušenost a kreativita.

¹⁵¹ Concerning some feasibility conditions for Plurilingual and intercultural education [online]. Language Policy Division. 2009. Dostupné na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/FeasibilityConditions_en.doc. [cit. 23. 2.2015].

8. Výzkumný problém

Praktickou část své práce stavím na základě podrobné analýzy prostudované literatury související s průřezovým tématem MKV, dostupné v českém a anglickém jazyce, podpořené vlastní pedagogickou a metodickou prací na Katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále jen PF JU v ČB). Musím zde podotknout, že v navrženém modulu semináře neřeším lingvistický aspekt problému, neboť podrobné seznámení se s anglickým jazykem jako takovým je studentům poskytováno formou konkrétně zaměřených seminářů v rámci studia učitelství anglického jazyka na PF JU v ČB.

V přímé vazbě na apel vyznívající z dokumentů závazných pro české školství a na doporučení Rady Evropy, z nichž zmíněné předchozí dokumenty a požadavky z nich plynoucí vycházejí, jsem formulovala tři základní výzkumné otázky, které v této práci zodpovím a které podpoří a validují její cíl. Otázky představím postupně.

Výzkumná otázka číslo jedna:

Co by měl budoucí učitel anglického jazyka na druhém stupni základní školy vědět o průřezovém tématu Multikulturní výchova a fenoménu interkulturality a plurikulturality s ním spojeným?

Výzkumná otázka číslo dvě:

Jak konkrétně začlenit průřezové téma Multikulturní výchova do výuky anglického jazyka na druhém stupni základních škol?

Výzkumná otázka číslo tři:

Jak propojit lingvistické a kulturní cíle ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základních škol?

V souvislosti s položenými otázkami je zcela logické, že hlavním cílem celé práce bude poskytnout budoucím učitelům potřebnou teoretickou základnu spojenou s průřezovým tématem Multikulturní výchova a následně jim nabídnout dostatek konkrétních příkladů k propojení kulturních a jazykových cílů ve výuce anglického jazyka. Na základě mé snahy by pak sami studenti měli být schopni vytvořit si vlastní aktivity použitelné na druhém stupni základní školy a naplňující požadavky propojení kulturních cílů průřezového tématu Multikulturní výchova a lingvistických cílů vzdělávací oblasti Cizí jazyk, konkrétně anglický jazyk.

Proto je logickým výstupem celé práce **vytvoření a ověřování modulu semináře**, který zmíněná očekávání naplní a navíc, díky aktivní spolupráci studentů v semináři, umožním **přístup k materiálům propojujícím lingvistické a kulturní cíle ve výuce anglického jazyka na druhém stupni všem učitelům v praxi**. Neboť aktivity realizované samotnými studenty při peer teaching (simulovaná výuka vrstevníků) publikuji na veřejném Metodickém portále RVP.CZ.

8.1 Charakteristika základních premis výzkumu

Stěžejním tématem práce je ukázat budoucím učitelům, studentům pedagogické fakulty, jak v pedagogické praxi zapojit MKV do výuky anglického jazyka a zároveň jak spojit jazykové a kulturní cíle v jedné aktivitě. K výběru zmíněného tématu mě vedla jeho naléhavost. Ač otázky multikulturality, interkulturality či plurikulturality nepatří k těm novým a jsou odborníky hojně diskutovány, ve vlastním dlouhodobém pedagogickém působení stále postrádám dostatek metodicky zpracovaných podkladů pro implementaci MKV konkrétně do anglického jazyka a také stále narážím na velmi nízkou informovanost studentů o tomto fenoménu, ačkoliv závazné dokumenty českého školství, rámcové vzdělávací programy pro ZŠ, zařazení MKV do výuky přímo nařizují. Nedostatečnou informovanost studentů i učitelů v praxi mi potvrdily výsledky dvou provedených dotazníkových šetření, která podrobněji popíši a vyhodnotím později v podkapitole **9.3.6.1 Rozbor dotazníkového šetření na studentech** a v podkapitole **9.4.1 Doplnující dotazníkové šetření na učitelích**, ale také samotná analýza realizovaného semináře, viz kapitola **9.3.6 Hodnocení celého kurzu KAJ/MVA**. Při všech významných reformních snahách v systému českého školství se bohužel stále setkáváme s nedostatečně plošnou a systémovou informovaností jak budoucích, tak stávajících učitelů. Všichni se mohou v rámcovém vzdělávacím programu a dalších dokumentech (např. SERR) seznámit s tím, co se od nich očekává. Všechny dokumenty jsou veřejně přístupné na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy¹⁵², či stránkách Rady Evropy¹⁵³. Učitelům se však většinou neříká, jak daná očekávání naplnit a co si pod mnohdy velmi abstraktními pojmy představit. Jak už jsem zmínila v teoretické části, první verze RVP ZV vstoupila v platnost již v roce 2007, učitelům jsou však neustále předkládány

¹⁵² Dostupné na: <http://www.msmt.cz/> [cit. 23. 2. 2015].

¹⁵³ Dostupné na: <http://www.coe.int/en/> [cit. 23. 2. 2015].

příklady zapojení MKV do výuky zejména ve spojení se vzdělávací oblastí Člověk a společnost a témata se bohužel omezují pouze na otázku soužití menšiny s většinou, konkrétně na romskou otázku¹⁵⁴. Praktických ukázek implementace MKV do anglického jazyka je jen velmi málo¹⁵⁵. Ačkoliv, jak už jsem mnohokrát podotkla, právě anglický jazyk je svou podstatou ideálním předmětem pro zařazení MKV do výuky. Studenti zde většinou využívají jako prostředek komunikace dva jazykové kódy (občas český a převážně anglický, tyto kódy jsou založeny na odlišných kulturách, hodiny anglického jazyka tak přímo vybízejí k naplňování myšlenek mnohojazyčnosti i multikulturálnosti). Cizí jazyk, v mém případě angličtina, umožňuje hovořit o vlastní kultuře (sebereflexe či seznamování ostatních s vlastní kulturou), hovořit o kultuře v anglicky mluvících zemích či hovořit o kultuře cizinců, se kterými se setkáváme a pro které je angličtina také cizím jazykem (angličtina zde plní roli mediátora).

Vzhledem k představeným očekáváním vycházejícím z RVP a SERR, malé informovanosti budoucích učitelů a nedostatku metodické podpory pro cílené začlenění průřezového tématu Multikulturní výchova se pro mě stalo logickým vyústěním a cílem práce vytvoření modulu semináře, který by studentům PF JU v ČB poskytl nejen dostatečnou teoretickou základnu pro práci s MKV v hodinách anglického jazyka, ale i dostatek praktických ukázek jak s MKV v angličtině pracovat i prostor pro možnost vyzkoušet si pomocí peer teaching, zda studenti sami jsou schopni konkrétní aktivitu propojující jazykové i kulturní cíle v hodině anglického jazyka realizovat.

8.2 Charakteristika akčního výzkumu a zvolených metod

Pro potřeby práce jsem vyhodnotila jako nejpřínosnější nástroj akční výzkum, což je druh empirického výzkumu, jehož základem jsou „prvky akce, reflexe a revize“¹⁵⁶. Neboť se jedná o:

„sebereflektivní výzkum podstoupený účastníky, jednak za účelem podpoření racionálnosti a ospravedlnění jejich vlastních sociálních a edukačních praktik, ale také pro porozumění situacím, ve kterých tyto praktiky probíhají.“¹⁵⁷

¹⁵⁴ Viz citace 18 v podkapitole 3.1 Průřezové téma Multikulturní výchova.

¹⁵⁵ Viz Metodický portál RVP.CZ: <http://rvp.cz/> [cit. 23. 2. 2015].

¹⁵⁶ Nezvalová Danuše. *Akční výzkum ve škole*, s. 301 in *Pedagogika* 3/2003.

¹⁵⁷ Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press. S.220. Zde přeloženo do českého jazyka.

Důležitou charakteristikou akčního výzkumu je také jeho cykličnost. Podle Kemmisa & McTaggarta cykly vždy obsahují plánování, akci, pozorování a reflexi¹⁵⁸.

Když jsem zvažovala formu akčního plánu, spoléhala jsem na předpoklad Greenwooda & Levina, že neexistuje jedna správná cesta, jak realizovat akční výzkum, protože akční výzkum je chápán jako “způsob práce v terénu za využití rozmanitého množství výzkumných technik cílených na změnu a produkci dat pro teoretické uchopení problému¹⁵⁹.” Také Burns tvrdí, že: „realizace akčního výzkumu je velmi komplexní proces zohledňující mnoho vzájemně úzce propojených proměnných a jednotlivé kroky výzkumu nemusí nutně zapadat do jednoho předem určeného vzorce¹⁶⁰.”

Ve svém pojetí vycházím z pěti kroků cyklu akčního výzkumu představených Sagorem¹⁶¹, ke kterým přidávám za krok jedna **akční plán** a Sagorův závěrečný krok – akční plán, upravuji pro potřeby práce na **nový akční plán**. Zmíněné upravené kroky zde uvádím formou výčtu:

- formulace problému
- akční plán
- sběr informací;
- vyhodnocení informací
- sdělení výsledků
- nový akční plán

Pro potřeby naplnění cílů práce je jistě velkou výhodou akčního výzkumu jeho pružnost a orientace na praxi, protože podle Richard & Farrella¹⁶² hledá odpovědi na otázky, jak vyřešit praktické problémy ve výuce. Zajímají mě zvláště metody **pro-aktivního** akčního výzkumu, kdy badatel své kroky analyzuje až zpětně a kdy akce předchází samotnému sběru dat. Další výhodou akčního výzkumu je fakt, že badateli není přiřčena pouze role pozorovatele, ale sám se aktivně podílí na veškerých aktivitách s výzkumem spojených, toto potvrzuje Burns, protože podle ní se výzkumník stává ve stejném okamžiku vědcem

¹⁵⁸ Kemmis, S & McTaggart R.(eds.), (1988). The action research planner. Deakin University Press.

¹⁵⁹ Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). Introduction to action research, social research for social change (2nd edn). Thousand Oaks, CA: Sage. S.1.

¹⁶⁰ Burns,A.(2010). Doing Action Research in English Language Teaching.Routledge. S.8.

¹⁶¹ Sagor, R. (1992). How to conduct collaborative action research. Alexandria (V.A.) : Association for supervision and Curriculum Development.

¹⁶² Richard, J.C.& Farrel, T.S.C. (2005) Professional Development for Language Teachers Strategies for Teacher Learning. Cambridge University Press: New York.

pozorujícím realitu a pedagogem nacházejícím se v pozorované realitě. Tato naléhavá současnost a aktuálnost akčního výzkumu také umožňuje okamžitě jednat a reagovat na danou pedagogickou realitu, popřípadě okamžitě měnit vlastní přístupy a metody právě v přímé souvislosti na potřeby konkrétní prožívané a současně pozorované výzkumné akce. Akční výzkum tedy poskytuje přímou a okamžitou zpětnou vazbu při snaze o realizaci nových postupů vedoucích ke zlepšení pedagogické praxe, jak dokládají například Nezvalová (2003), Kemmis (1983), Calhoun (1993), Schmuck (1997), Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B.(1993); Burns (2010) a další.

Jak jsem již zmínila výše, během akčního výzkumu jsem postupovala v několika krocích navržených Sagorem, které jsem si ale pro své potřeby upravila. Nejprve jsem na základě studia odborné literatury a závazných norem pro české školství a na základě následného mapování situace ve své pedagogické praxi **formulovala problém**: *Jak zlepšit situaci v informovanosti studentů PF JU v Českých Budějovicích o průřezovém tématu MKV a jak je vést k následné implementaci MKV do hodin anglického jazyka při dodržení podmínky na provázanost jazykových a kulturních cílů?*¹⁶³ Odpovědí na danou otázku pro mě bylo právě navržení modulu semináře, který by takové potřeby pokrýval. Po formulaci samotného problému jsem přistoupila k **sestavení akčního plánu**, jenž by měl vést ke zlepšení situace, tedy ke zlepšení pedagogické praxe. Dále jsem v rámci realizace samotného semináře provedla **sběr dat** a ta jsem po skončení semináře důsledně analyzovala a **vyhodnotila**. Poté jsem **shrнула výsledky provedeného výzkumu** a v přímé návaznosti na svá zjištění jsem následně **formulovala nový akční plán**, který povede k odstranění nedostatků vyskytujících se během výzkumného šetření, neboť jak jsem již zmínila, jednou ze zásadních vlastností akčního výzkumu je jeho cykličnost. Díky této cykličnosti mohu neustále zlepšovat svoji pedagogickou praxi i přispívat k informovanosti ostatní učitelské veřejnosti pomocí sdílení výsledných aktivit na Metodickém portále RVP.CZ. Je tedy zřejmé, že i když v této práci popisuji pouze jeden rok navržení a realizace modulu semináře, předpokládám, že ve svém výzkumném snažení budu v dalších letech pokračovat. Design semináře a zkoumaná problematika mě totiž k pokračování ve výzkumu přímo vybízí.

¹⁶³ Viz výzkumné otázky uvedené výše, zde nabízíme jejich shrnutí.

Samotný akční plán navržený pro splnění účelů mého výzkumu zahrnoval detailní popis výzkumu a jeho jednotlivé fáze, které povedou ke zlepšení výše formulovaného problému. Zmíněné fáze jsou: kompilace potřebných teoretických poznatků o MKV, návržení semináře, realizace semináře, analýza semináře + doprovodné dotazníkové šetření na ZŠ navržené podle Burgess¹⁶⁴, zveřejnění poznatků výzkumu formou sepsání práce a zveřejnění konkrétních výstupů semináře pedagogické veřejnosti a závěrečné vytvoření nového akčního plánu reflektujícího veškeré nedostatky provedeného výzkumu. Při realizaci akčního plánu, který byl sestaven před samotnou tvorbou modelu semináře, jsem se při sběru dat a jejich následné podrobné analýze a vyhodnocení opírala o několik metod akčního výzkumu. Uvádím je zde formou výčtu:

- dotazník
- obsahová analýza
- sylabus semináře
- přípravy na hodiny
- pedagogický deník
- studentův deník
- pozorování
- reflektivní esej studentů pedagogovi
- reflektivní esej pedagoga studentům

Výsledky dotazníkového šetření na studentech navštěvujících seminář MKV jsem použila v závěru semináře k vyhodnocení toho, zda náplň semináře pokryla očekávání studentů. Dále jsem využila dotazníkové šetření na stávajících učitelích anglického jazyka v sedmé třídě při mapování situace spojené s realizací MKV na základních školách. Metody obsahové analýzy byly užity především při studiu teoretických podkladů spojených s vytyčeným tématem. Zde byla jejím výsledkem kompilace teoretických poznatků, které obsahuje teoretická část práce. Tato teoretická část také posloužila jako fundovaná báze při návržení a realizaci odborných přednášek v semináři. Obsahová analýza byla také velmi přínosná při hodnocení celého semináře – jeho obsahu, formy, cílů – a zároveň při zkoumání práce studentů i práce pedagoga v semináři.

¹⁶⁴ Burgess T. (2001). A general introduction to the design of questionnaires for survey research. Leeds: University of Leeds.

Dalším významným zdrojem pro čerpání dat byl syllabus samotného semináře, obsahující jeho formální popis, členění, zvolená témata a metody práce. Pro detailnější rozbor výuky mi pak sloužily jednotlivé přípravy na hodinu spolu s pedagogickým deníkem, kam jsem zaznamenávala svá očekávání spojená s konkrétní hodinou, náplň hodiny a následnou reflexi již odučené hodiny. Tuto reflexi jsem zaznamenávala vždy přímo po skončení každé odučené jednotky, neboť ve třídě, kterou jsme se studenty užívali, po nás další výuka neprobíhala. Stejnou možnost okamžitého zápisu postřehů do svého deníku měli i studenti. V rámci ctění pravidel **mnohojazyčnosti** jsme všichni měli stejnou možnost vybrat si preferovaný jazyk zápisu. Kdo měl pocit, že při vedení deníku mu lépe poslouží jazyk anglický, volil angličtinu, kdo se při formulaci myšlenek cítil silnější ve svém mateřském jazyce, volil češtinu. Tolerovala jsem i kombinaci obou jazyků jako rovnocenných kódů, vždy s respektem k individuálním potřebám jednotlivce. Osobně jsem při komplexním nazírání na problém volila ve svých zápisech momentálních postřehů oba jazyky.

Metodu pozorování jsem v reakci na akčnost zvoleného výzkumu aplikovala v rámci realizace celého semináře. Při své vlastní pedagogické činnosti jsem metodu pozorování spolu s jinými realizovala spíše ad hoc v přímé reakci na okolnosti konkrétní pedagogické situace. Jako reakci na cenné, občas však nahodilé postřehy při své vlastní výuce, plynoucí z momentální situace, jsem přímo modifikovala mnou volené postupy k zefektivnění právě realizovaných aktivit. U jednotlivých výstupů studentů při peer teaching bylo mé pozorování cílené a strukturované, zaměřovala jsem se především na to, zda po absorbování teoretických poznatků a účasti na konkrétních aktivitách propojujících jazykové a kulturní cíle jsou sami studenti schopni podobné aktivity vyhledávat či utvářet a ve své výuce používat a je-li tedy splněn požadavek na inovativnost celého semináře.

Reflektivní eseje studentů a pedagoga mi na závěr posloužily jako potvrzení výsledků dotazníkového šetření a obsahové analýzy celého semináře.

8.3 Popis a organizace výzkumu

Vlastní výzkum jsem si rozložila do několika na sebe úzce navazujících fází, které zde uvedu formou výčtu a dále je blíže specifikuji:

- **přípravná fáze** – shromažďování dostupné literatury, její četba, analýza a následné vytvoření kompilace získaných poznatků (teoretická část)
- **fáze tvorby modulu semináře** – zvážení formy semináře propojující teorii a praxi, výsledný design semináře
- **fáze ověření modulu semináře** – samotná realizace semináře, obsahová analýza celého semináře, reflexe studentů a pedagoga, doplňující dotazníkové šetření na ZŠ
- **fáze zveřejnění výsledků a cílových aktivit semináře učitelům v praxi** – výsledky výzkumu zveřejněné v této práci, konkrétní aktivity propojující jazykové a kulturní cíle v hodině anglického jazyka zveřejněné na Metodickém portále RVP.CZ
- **fáze návrhu změn vedoucích k vylepšení modulu realizovaného semináře**

Fáze jedna – přípravná fáze, tvorba kompilace potřebných informací k teoretické stránce problému

Musím podotknout, že tato etapa výzkumu byla časově nejnáročnější, s přestávkami jsem se věnovala shromažďování materiálů k dané problematice šest let (2008–2013). Výsledkem je poměrně ucelená knihovna pokrývající problematiku pojetí výuky anglického jazyka, multikulturní výchovy, interkulturních kompetencí, fenoménu multikulturalismu, interkulturalismu a plurikulturalismu. Po nastudování potřebné literatury – dokumentů, odborných článků a publikací – pokrývajících tematiku průřezového tématu Multikulturní výchova a otázek s ní spojených a po zmapování situace v českém prostředí týkající se projektů reagujících na dané téma jsem vytvořila kompilaci užitečných informací vztahujících se k MKV a k tomu, co by měl budoucí učitel a stávající učitel o MKV vědět. Jak už jsem se zmínila, čerpala jsem jednak z oficiálních dokumentů závazných pro české školství (BK, RVP), z dokumentů a doporučení Rady Evropy, z výsledků projektů realizovaných na toto téma v ČR (např. metodický portál MŠMT, EJP, AIS, OD či aktivity z projektu Varianty) a samozřejmě z vědeckých publikací pokrývajících danou problematiku u nás disertační práce

Kostkové, Zerzové¹⁶⁵) i ve světě (viz obsah použité literatury). Čerpala jsem zejména z anglicky psané literatury pocházející z prostředí Evropské unie a z prostředí Spojených států amerických, kde se o daném tématu diskutuje již velmi dlouhou dobu. Výsledkem mé kompilační snahy je pak celá teoretická část této práce. Teoretická část mi zároveň posloužila jako fundovaná základna pro přednášky navržené a realizované v rámci samotného modulu mnou připraveného semináře.

Fáze dvě – tvorba modulu semináře

Na základě podrobné analýzy dostupné literatury a zkušeností z vlastního pedagogického působení jsem přistoupila k samotnému návrhu semináře, který by propojoval teoretickou základnu s běžnou učitelskou praxí. Nejprve jsem se musela zamyslet nad vhodným formátem celého modulu. S přihlédnutím k požadavkům, které jsem si před jeho plánováním vytyčila, jsem zvolila formu devadesátiminutového semináře, jenž bude realizován vždy jednou týdně. Dále jsem přistoupila k rozdělení tohoto navrhovaného semináře na dvě rozdílné a na sebe navazující fáze probíhající během jednoho semestru. V první polovině semestru bude uskutečněna první fáze, kdy seminář zaměřím převážně na teorii. Bude obsahovat přednášku, diskuzi o přednášce a ve zbylé části hodiny předložím studentům k procvičení praktické aktivity související s probíraným tématem dané hodiny. V druhé polovině semestru proběhne druhá fáze, kdy seminář bude převážně praktický. Studenti dostanou prostor pro realizaci vlastních připravených aktivit formou peer teaching a bude jim vždy poskytnuta okamžitá zpětná vazba jak ode mě, tak od ostatních studentů.

Fáze tři – ověřování modulu semináře

V této fázi již mám celý projekt semináře sestaven. Konkrétní realizace modulu proběhla na PF JU v ČB v zimním semestru 2014 formou povinné volitelného předmětu pro studenty navazujícího magisterského studia Učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol. Časová dotace semináře byla devadesát minut týdně. Při ověřování didaktického modulu jsem nejprve v rámci první hodiny semináře požádala studenty o shrnutí jejich očekávání k danému tématu a předmětu nejprve formou písemného projevu a následně diskuse. Zmíněný souhrn očekávání mi na závěr semestru posloužil k podrobné obsahové analýze

¹⁶⁵ Kostková, K. (2012) Rozvoj interkulturní komunikační kompetence. Muni Press, Brno.; Zerzová, J. (2013) Interkulturní komunikativní kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ. Masarykova univerzita, Brno.

očekávání a naplnění očekávání studentů. V závěrečném semináři se totiž studenti zúčastnili dotazníkového šetření vztahujícího se k průběhu semináře a k naplnění jejich očekávání. Výsledky dotazníkového šetření byly doplněny ještě obsahovou analýzou reflektivních esejí ze semináře, které musel každý student v závěru semestru odevzdat. Samotný modul semináře byl pak realizován podle plánu navrženého ve fázi dvě. Cílem semináře bylo mimo jiné ukázat, že pro přípravu multikulturních materiálů zároveň adresujících jazykové a kulturní cíle již existuje velké množství zdrojů, které zmíněné požadavky splňují, jen se na ně z tohoto pohledu cíleně nenahlíží (viz již existující cvičení v učebnicích či využívání Internetu).

Seminář byl reflektován a analyzován jak studenty, tak mnou. Studenti i já jsme si vedli deník a své komentáře ještě shrnuli v závěrečné reflektivní esejí vztahující se k náplni semináře, k jeho přínosu a jeho nedostatkům. Abych podpořila aktuálnost publikování výsledků semináře veřejnosti, provedla jsem v této fázi ještě doplňující dotazníkové šetření na základních školách v Českých Budějovicích a v Praze pro zmapování stávající situace na základních školách.

Fáze čtyři – zveřejnění cílových aktivit semináře učitelům v praxi

Jelikož jsem na základě studia problematiky průřezového tématu Multikulturní výchova, výsledků doplňujícího dotazníkového šetření na učitelích a vlastní pedagogické praxe dospěla k názoru, že by finální aktivity studentů vzniklé na semináři měly být pro inspiraci všem učitelům veřejně publikovány, zvolila jsem jako vhodný nástroj Metodický portál RVP.CZ¹⁶⁶. Doufám, že inspirací pro pedagogickou veřejnost je celá moje práce, ale s důrazem na funkčnost a praktičnost chápu, že v každodenní učitelské praxi jednotlivci sáhnou spíše po konkrétním příkladu aktivity, která kombinuje jazykové a kulturní cíle, bez potřeby podrobné analýzy teoretického zázemí problému.

Fáze pět – návrh změn vedoucích k vylepšení modulu realizovaného semináře

V této fázi se vrátím k poznatkům získaným z realizace semináře v zimním semestru akademického roku 2014/2015 a navrhnou možné změny v jeho designu vedoucí ke zlepšení pedagogické praxe. Stanovím si tak vlastně nový akční plán, o kterém se podrobněji zmíním v následující kapitole této práce.

¹⁶⁶ Dostupné na www: http://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/2.st [cit. 19. 2. 2015].

9. Samotný výzkum

V této kapitole čtenáře podrobně seznámím s jednotlivými fázemi svého výzkumu. Zmíněné fáze jsem již stručně nastínila v podkapitole **8.3 Popis a organizace výzkumu**.

9.1 Fáze jedna – přípravná fáze, tvorba kompilace potřebných informací k teoretické stránce problému

V teoretické části práce jsem po shromáždění a následné důsledné obsahové analýze dostupné literatury spojené s průřezovým tématem Multikulturní výchova a s tématem výuka anglického jazyka postupně představila všechny dokumenty a důležité pojmy, které by měl budoucí učitel anglického jazyka znát, aby mohl úspěšně implementovat cíle průřezového tématu Multikulturní výchova do hodin anglického jazyka. Také jsem uvedla teoretická východiska své práce a uvedla teorie v oblasti jazykového vzdělávání zahrnující propojování kulturních a lingvistických cílů při výuce. V neposlední řadě jsem definovala samotného učitele a jeho místo v procesu implementace kulturních cílů do výuky. Výstupem fáze jedna je tedy odpověď na výzkumnou otázku číslo jedna, tj. odpověď na otázku: *Co by měl budoucí učitel anglického jazyka na druhém stupni základní školy vědět o průřezovém tématu Multikulturní výchova a fenoménu interkulturality a plurikulturality s ním spojeným?* Na zmíněnou otázku vztahující se k budoucím absolventům PF JU v ČB dávají odpověď kapitoly: **2. Bílá kniha, 3. Rámcové vzdělávací programy, 4. Nástroje jazykové politiky Rady Evropy, 6. Propojení kulturních a lingvistických cílů ve výuce anglického jazyka a 7. Příprava budoucích učitelů** v teoretické části práce. Kapitola **5. Teoretická východiska** mi slouží k filosofii navržení celého semináře, vztahuje se tedy spíše k pedagogům působícím na vysoké škole a realizujícím zmíněný seminář.

Ještě jednou zde uvedu názvy jednotlivých kapitol teoretické části a uvedu důvody, které mě vedly k jejich zařazení do tohoto pojednání.

Jelikož jsem si vybrala jako hlavní téma praktické části implementaci průřezového tématu MKV do hodin anglického jazyka, připadalo mi vhodné představit nejprve dokumenty z českého prostředí, neboť chci bezprostředně reagovat na situaci v České republice, na českých základních školách. Seminář chci nabídnout primárně budoucím učitelům, výstupy semináře (ukázky hodin studentů) by však měly oslovit všechny učitele, jak budoucí, tak stávající. Práci proto zcela

logicky uvádím kapitolou **2. Bílá kniha**, protože se domnívám, že i když se z dnešního pohledu BK může jevit jako nesystémová až idealistická, tento dokument stále hraje v procesu reformy českého školství zcela zásadní roli. Poprvé totiž upozornil na nedostatky v systému vzdělávání, a i když velmi obecně, navrhl možná řešení problémů a jistý rámec, ze kterého současné reformní snahy stále vycházejí. Také zde byla poprvé zmíněna nutnost zavedení průřezových témat do výuky, viz obecné cíle vzdělávání a výuky v BK.

V třetí kapitole se věnuji **Rámcovým vzdělávacím programům**, konkrétně **Rámcovému vzdělávacímu programu pro ZV**, který z BK přímo vychází a který zavádí pojem průřezové téma. Jedním ze zavedených průřezových témat je Multikulturní výchova. V rámci této kapitoly tedy blíže seznamuji čtenáře s předmětem **Cizí jazyk** a průřezovým tématem **Multikulturní výchova**. RVP ZV definuje vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty žáků v oblasti **Jazykové vzdělávání** i ve zmíněném **průřezovém tématu** – tam ještě nabízí tematické okruhy, se kterými je možno pracovat. Vzhledem k tomu, že BK i RVP ZV jsou závaznými dokumenty českého školství, je třeba, aby se s nimi budoucí učitelé anglického jazyka podrobně seznámili. Na základě těchto dokumentů se totiž utvářejí školní vzdělávací programy na jednotlivých základních školách.

Čtvrtá kapitola **Nástroje jazykové politiky Rady Evropy** v jednotlivých podkapitolách představuje **4.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky** (dokument, teoretická pomůcka pro tvorbu kurikul), **4.2 Evropské jazykové portfolio**, **4.3 Autobiografii interkulturních setkání** a **4.4 Obrazy druhých** (praktické nástroje při výuce sloužící k autoevaluaci). Zmíněné nástroje nejsou sice pro členské státy Evropské unie závazné, ale tvůrci kurikul členských států z nich zcela jistě inspiraci čerpají. České vzdělávací dokumenty vznikaly konkrétně v přímé reakci a návaznosti na SERR. RVP ZV se snaží v praxi uplatňovat dva zásadní cíle SERR, a to rozšiřování **interkulturních** a **mnohojazyčných kompetencí**. Na potřebu budování interkulturních kompetencí reaguje v českém prostředí právě průřezové téma Multikulturní výchova. V souvislosti s mnohojazyčností je to pak zavádění výuky dvou cizích jazyků na ZŠ a posunutí výuky prvního cizího jazyka už na první stupeň. Interkulturní a mnohojazyčné kompetenci byl v teoretické části věnován poměrně velký prostor, neboť obě kompetence jsou zcela zásadní pro praktickou část práce, především pro tvorbu modulu samotného semináře, kde se snažím studenty vést k vědomému

propojování kulturních a jazykových cílů v hodině anglického jazyka v přímé návaznosti na apel SERR i RVP ZV. Protože, jak už bylo zmíněno, právě dostatek ukázek konkrétního zapojení MKV do anglického jazyka v českém prostředí stále chybí.

V kapitole **5. Teoretická východiska** představuji teoretickou základnu, na které stavím praktickou část. Jak již bylo řečeno, interkulturalita a kultura sama jsou předmětem zájmu mnoha disciplín. Pro účely práce jsem se rozhodla vycházet převážně z psychologických, lingvistických a filosofických východisek. Co se pojmu **interkulturalita** týče, čerpám z poznatků **interkulturní psychologie**. Opět opakuji, že termín multikulturní výchova v RVP je poplatný době vzniku¹⁶⁷, ale mohu zároveň tvrdit, že v dnešním chápání jsou cíle MKV a interkulturní cíle v SERR totožné, proto jsou pro mě právě závěry interkulturní psychologie velmi přínosné. Jelikož chci vyučovat anglický jazyk, zajímá mě v jazykové oblasti hlavně **pojetí jazyka jako znaku** a co to znamená něco znamenat. Opírám se tedy zejména o **teorie strukturalismu**. V přístupu učitelů k výuce jazyka vycházím z poznatků **filosofie** a pohlížím na přístupy k výuce z hlediska **monismu, pluralismu a moderního liberalismu**. Poslední zmíněný se mi jeví jako nejvhodnější, jelikož respektuje osobnost učitele a svobodnou volbu při práci s interkulturními tématy a umožňuje učiteli jednat v přímé reakci na potřeby jednotlivých situací a vyučovacích hodin. V rámci pojetí výuky v duchu moderního liberalismu pak představuji jednotlivé scénáře, které má učitel dle potřeb konkrétní situace k dispozici. Hodinu anglického jazyka tak může použít jako: **prostředek poznávání vlastní kultury**, prostředek poznávání **cílové kultury**, prostředek poznávání **ostatních kultur** či jako prostředek k **rozvíjení multikulturnosti**.

V kapitole **6. Propojení kulturních a lingvistických cílů ve výuce anglického jazyka** čerpám z poznatků vědců na poli jazykového vzdělávání a uvádím vzdělávací teorie, které podporují začleňování kulturních cílů do výuky anglického jazyka. V této kapitole také upozorňuji na fakt, že každá jednotlivá jazyková třída je svébytným kulturním prostředím sama o sobě. Následně předkládám konkrétní učitelovy možnosti při kombinování kulturních a jazykových cílů.

¹⁶⁷ Posun v používání a odklonu od slova „multikulturní“ můžeme sledovat u mnoha autorů. Od multikulturní (např. Holland 1996, Howard 1999, Dolby 2000, Kramsch 2001, Phan 2008, Průcha) k interkulturní (La Forge 1983, Troutot & Zarate 1988, Byram, 1991 and 1997, Byram & Morgan 1994, Sercu 2002, Zerková 2011, Kostková 2012) popřípadě k termínu plurikulturní (SERRJ 2001).

Vzhledem k tomu, že můj modelový seminář je určen budoucím učitelům anglického jazyka, věnuji poslední kapitolu **7. Příprava budoucích učitelů** očekáváním, které Rada Evropy vkládá do vzdělávání budoucích učitelů, a představují také obraz „ideálního učitele“ schopného realizace interkulturních a mnohojazyčných cílů ve výuce, tedy i zapojení MKV do hodiny anglického jazyka v českém prostředí.

9.2 Fáze dvě – tvorba didaktického modulu, tedy modulu semináře

V této fázi jsem si vytyčila cíl na základě prostudované dostupné literatury navrhnout konkrétní seminář, který by pokrýval potřeby vyplývající z formulace problému empirické části práce, to jest *Jak zlepšit situaci v informovanosti studentů PF JU v ČB o průřezovém tématu MKV a jak je vést k následné implementaci MKV do hodin anglického jazyka při dodržení podmínky na provázanost jazykových a kulturních cílů?*

Samotné práce na vytvoření semináře probíhaly od května do září roku 2014. Drobné úpravy pak byly realizovány ještě během semestru při tvorbě jednotlivých příprav na hodinu, vždy jsem se zde však řídila momentální situací a potřebami studentů. Jako rozumné se mi jevilo rozdělit samotný seminář do dvou na sebe navazujících celků, které by propojovaly teorii s praxí. Proto jsem první polovinu navržených devadesátiminutových seminářů v první polovině semestru koncipovala jako teoretické východisko pro aplikaci MKV v hodinách anglického jazyka a také jako východisko pro následné propojení kulturních i jazykových cílů. Nejvhodnější formou se mi v této části zdála přednáška doplněná následnou diskuzí o konkrétní problematice jednotlivého semináře. Každý seminář měl totiž vždy své dané dílčí téma, kolem něhož byly koncipovány veškeré aktivity ve třídě. I v této části seminářů jsem se však závěrem uchýlila k rozhodnutí použít alespoň jeden nebo dva konkrétní příklady implementace mnou zvoleného tématu do hodin anglického jazyka s respektem na dodržení jak jazykových, tak kulturních cílů každé realizované aktivity. Domnívám se totiž, že důsledná provázanost teorie s praxí je zásadní podmínkou mé snahy o zlepšení pedagogické praxe na poli začlenění cílů MKV do hodin anglického jazyka. V druhém celku semináře, tedy v druhé polovině semestru, jsem se soustředila na praktický aspekt celého problému, kde jsem se nejprve snažila pomocí praktických ukázek začlenění MKV do výuky poskytnout studentům jistou metodiku a inspiraci pro tvorbu a realizaci

jejich vlastních aktivit. První dva semináře byly navrženy tak, aby byly naplněné aktivitami připravenými pedagogem s odkazem na zdroje, kde podobné aktivity sami studenti mohou nalézt. Za jednu z klíčových kompetencí při začleňování MKV do hodin anglického jazyka považují schopnost vyhledávání zdrojových informací a práci s nimi, proto jsem se v závěru zmíněných dvou seminářů formou brainstormingu chtěla dopracovat k možným zdrojům, kde čerpat inspiraci pro téma hodiny, a připravím také brainstorming pokrývající formu aktivit. V této fázi navíc poskytnu studentům užitečné odkazy na formální požadavky náplně hodin anglického jazyka (například jaké gramatické struktury jsou probírány a jaká je s nimi spojena slovní zásoba). V následujících seminářích již budou realizovány ukázky hodin anglického jazyka samotnými studenty. Toto se odehraje formou peer teaching (simulované výuky vrstevníků), po kterém bude vždy následovat přímá vazba jak ze strany kolegů studentů, tak ze strany pedagoga. Poté, co jsem si ujasnila podobu navrženého semináře, mohla jsme přistoupit k jeho konkrétní realizaci na PF JU v Českých Budějovicích v zimním semestru akademického roku 2014/2015. **Veškeré přednášky a podklady pro kurz** jsou přístupné v univerzitním systému Moodle¹⁶⁸. Je však nutné kliknout na položku **Přihlásit se jako host** a zadat heslo **kultura**. Přestože jsou veškeré podklady ke kurzu přístupné na internetu, náplň jednotlivých seminářů představím v následující podkapitole ve stručnosti formou zjednodušené přípravy na hodinu. Podrobněji vše také rozeberu v rámci popisu samotné realizace kurzu KAJ/MVA.

9.2.1 Design semináře

9.2.1.1 První hodina – Důležitost kultury ve výuce jazyka

- představení kurzu a požadavky pro splnění zápočtu (viz přednáška jedna)
- otázky: *Co by měl budoucí učitel anglického jazyka o Multikulturní výchově vědět?; Co očekáváte od tohoto semináře?; Kde v Českých Budějovicích potkáte cizince?; Kolik znáte cizinců?; Používáte facebook /jiné sociální sítě, jestliže ano, máte mezi přáteli cizince?*
- anketa:
 - Česká republika (prvních pět plnovýznamových slov, které vás napadnou)

¹⁶⁸ Dostupné na: <http://moodle.pf.jcu.cz/login/index.php> [cit. 19. 2. 2015].

- Velká Británie (prvních pět plnovýznamových slov, které vás napadnou)
- role kultury na samotné rozdělení angličtin: vysvětlit pojmy EFL, ESL, ESOL, EGL, EIL, ELF (viz přednáška jedna)
- otázka pro studenty: *Co je to kultura?* (napište svoji definici)
- definice kultury (viz přednáška jedna)
- definice předsudků a stereotypů

9.2.1.2 Druhá hodina: Průřezové téma Multikulturní výchova

- aktivita: představujeme občana
 - vytvoří se 3 skupiny, každá skupina popíše jinou národnost: Polák, Němec, Rakušan – představí občana dané národnosti, popíše ho i nakreslí a uvede tyto informace – jméno, povolání, koníčky, přátelé, charakteristická vlastnost
- důležité pojmy: Bílá kniha, RVP, RVP ZV, Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk, Průřezové téma MKV (viz přednáška dvě)
- aktivita: poznej stát podle adjektiv
 - třída pracuje opět ve třech skupinách, v rámci skupiny studenti vymyslí co nejvíce přídavných jmen vztahujících se ke státu, který si zvolili

9.2.1.3 Třetí hodina – Nástroje jazykové politiky Rady Evropy

- aktivita: mezinárodní slova
 - každý student vymyslí co nejvíce anglických slov, jimž rozumí Čech, který neumí anglicky
- aktivita: *Co máš v peněžence?*
 - studenti ve dvojicích odhalují svoji identitu na základě obsahu peněženky
- nástroje jazykové politiky Rady Evropy – SERR, EJP, AIS, OD (viz přednáška tři)
- aktivita: zjednodušená forma Autobiografie osobních setkání

- studenti formou eseje popisují setkání s cizincem, osnova musí obsahovat tyto body: kdy, kde, kdo, co, dojmy tehdy, dojmy teď, další komentář
- aktivita: *Jaký oběd si v Českých Budějovicích mohu dát?* (česká kuchyně, indická kuchyně, čínská kuchyně, středomořská kuchyně, italská, turecká, americký fast food atd.)

9.2.1.4 Čtvrtá hodina – Požadavky na učitele

- otázky – *Jaké vlastnosti oceňujete u učitele?; Co je v dnešní době nejobtížnější pro učitele?; Učitel před 10 lety a nyní?; Čeho by se měli učitelé vyvarovat?; Co by mělo být součástí přípravného kurzu pro budoucí učitele?*
- učitel podle Rady Evropy – požadavky, schopnosti, dovednosti (viz přednáška čtyři)
- aktivita: brainstorming – role učitele
- aktivita: londýnská zkušenost
 - otázky: *Měl by učitel anglického jazyka navštívit nějakou zemi, kde se tímto jazykem mluví?; Byli jste ve Velké Británii?; Byli jste v Londýně?*
 - popište Londýňana
 - podle fotky poznejte původ Londýňana (fotky přátel vyučujícího, všichni v Londýně opravdu dlouho žijí)
 - připravte zajímavý den v Londýně pro české turisty Karla a Martu

9.2.1.5 Pátá hodina – Učebnice a práce s ní

Zužuji ukázky na sedmou třídu, abych mohla poskytnout dostatečné množství kopií učebnic studentům (3 ks od každé učebnice pro práci ve třech skupinách)

- seznámení se s nejpoužívanějšími učebnicemi v sedmé třídě ZŠ v ČR – Project, Messages, Way to Win (kopie těchto učebnic ukazují studentům)
- aktivita: brainstorming *Jaké typy aktivit v učebnici upřednostňujete vy?*

- aktivita: brainstorming *Jak učebnici při práci se začleňováním MKV do výuky využít?*
- aktivita: brainstorming *Kritéria pro učebnici splňující požadavky implementace cílů MKV do hodin anglického jazyka?*
- aktivita: rozbor učebnic
 - vytvoří se tři skupiny, každá skupina rozebírá jednu učebnici podle kritérií, na kterých se třída dohodla, následně učebnici představí ostatním (jak splňuje/nesplňuje požadavky MKV)
- aktivita: rozbor ukázky z učebnice
 - ve stejných skupinách vyberou studenti z učebnice ukázkou praktického začlenění MKV do výuky anglického jazyka a představí ji ostatním

9.2.1.6 Šestá hodina – Praktické aktivity začleňující MKV do hodin anglického jazyka při sledování jak kulturních, tak jazykových cílů (poslech s porozuměním, ústní interakce a ústní projev)

- aktivita: Can you speak English?¹⁶⁹
 - poslech s porozuměním, modální sloveso *can*, porozumění humoru cizí země, ukázka užití internetu při přípravě aktivit
 - *Co je na této ukázce humorné?*
- aktivita: čajový dýchánek v Čechách, Německu a Velké Británii; hraní rolí
 - ústní interakce, modální sloveso *can*, zvyky v různých zemích, ukázka vlastní utvořené aktivity
- aktivita: pravidla ve světě¹⁷⁰
 - studenti přiřazují pravidla ke státům a udávají své důvody pro konkrétní volbu, následně ve skupinách připravují pro ostatní další ukázky pravidel (práce s internetem, individuální znalosti studentů)
 - ústní interakce, modální sloveso *can*, seznamování se s odlišnými pravidly v různých zemích, ukázka aktivity převzaté z učebnice

¹⁶⁹ Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=6IzqJtxoWzM> [cit. 19. 2. 2015].

¹⁷⁰ *Reward Pre-intermediate Resource Pack*, U28, Macmillan Publishers Limited. 1999.

- otázky: *Co musíme zvážit při přípravě aktivit posilujících poslech s porozuměním, ústní interakci a ústní projev v kombinaci s cíli MKV?; Jaký typ aktivit máme k dispozici?; Jakou formu interakce ve třídě zvolíme?; Kde nalezneme inspiraci pro tvorbu aktivit?; Co musí aktivity obsahovat?*

9.2.1.7 Sedmá hodina – Praktické aktivity začleňující MKV do hodin anglického jazyka při sledování jak kulturních, tak jazykových cílů (čtení s porozuměním, písemný projev)

- aktivita: Dopis o zrušení nezávislosti¹⁷¹
 - studenti si přečtou článek, proběhne diskuze o jeho obsahu a následně ve skupinách píše dopis českému prezidentovi
 - čtení s porozuměním, písemný projev, ocenění humoru, fakta o britské a americké variantě angličtiny, ukázka užití internetu, reakce na aktuální dění
- aktivita: milý deníčku
 - studenti podle zápisu z deníčku poznávají známou osobu, následně sami napíše záznam do deníku v roli známé osoby, poté ho přečtou ostatním a ti jejich osobnost podle indicií hádají
 - čtení s porozuměním, písemný projev, ocenění humoru, předpokládané kulturní znalosti o různých osobnostech z různých zemí, ukázka aktivity převzaté od jiné vyučující
- otázka: *Jaká forma kultury je vám nejbližší? Co pro vás kultura znamená?*
- aktivita: pravidla akčních filmů
 - studenti se seznámí s článkem
 - čtení s porozuměním, ocenění humoru, rozpoznávání gramatických struktur, odhalování stereotypů ve filmové produkci, prohlubování komunikačních dovedností v následné diskuzi o akčních filmech
- otázky: opět! *Co musíme zvážit při přípravě aktivit posilujících čtení s porozuměním a písemný projev v kombinaci s cíli MKV?; Jaký typ*

¹⁷¹Dostupné na: http://urbanlegends.about.com/library/blrevocation_cleese.htm [cit. 19. 2. 2015].

aktivit máme k dispozici?; Jakou formu interakce ve třídě zvolíme?; Kde nalezneme inspiraci pro tvorbu aktivit?; Co musí aktivity obsahovat?

- připomenutí požadavků na peer teaching

Požádám studenty, aby si na příště připravili ukázkou reálné hodiny (40 min) propojující cíle jazykové a MKV, kterou následně před vrstevníky odučí. Tato ukázkou bude aplikovatelná v sedmé třídě na druhém stupni ZŠ. Každá jednotlivá aktivita, kterou ve své hodině použijí, musí obsahovat jak jazykové, tak kulturní cíle. Apeluji na studenty, aby vždy brali zřetel na faktor zábavnosti a atraktivity pro žáky.

9.2.1.8 Osmá až dvanáctá hodina – Simulovaná výuka vrstevníků

Zadání pro peer teaching znělo: ve dvojici si připravte ukázkou reálné hodiny anglického jazyka v sedmé třídě ZŠ propojující kulturní a jazykové cíle (40 minut). Hodinu následně před vrstevníky odučíte. Každá jednotlivá aktivita, kterou ve své hodině použijete, musí obsahovat jak jazykové, tak kulturní cíle. Také apeluji na studenty, aby vždy brali zřetel na faktor zábavnosti a atraktivity pro žáky. V rámci jedné výukové jednotky semináře proběhnou dvě simulované výuky vrstevníků. Studentům bude poskytnuta přímá zpětná vazba.

9.2.1.9 Třináctá hodina

- dotazníkové šetření na celkový průběh kurzu
- diskuze párová
 - podrobná analýza simulované výuky, podrobná analýza realizace semináře
- diskuze v celé třídě
 - podrobná analýza simulované výuky, podrobná analýza realizace semináře

9.3 Fáze tři – ověřování didaktického modulu, tedy modulu kurzu

V této fázi jsem přistoupila k samotné realizaci semináře a následnému rozboru výsledků, které mi poskytl. Představíme si tedy postupně samotný realizovaný seminář a jeho formální zakotvení v navazujícím magisterském programu Učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol, dále si představíme účastníky semináře, místo konání semináře a následně se budu věnovat jednotlivým hodinám semináře.

9.3.1 Popis kurzu

Seminář Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka je nabízen v rámci **povinně volitelných předmětů**¹⁷² studentům prvního a druhého ročníku navazujícího magisterského oboru Učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol na PF JU v ČB pod zkratkou KAJ/MVA. Povinně volitelné předměty jsou studentům nabízeny ve dvou blocích (literárně–kulturním a lingvisticko–didaktickém), student si vybírá preferované předměty, avšak v každém bloku musí získat alespoň pět kreditů. Musí si tedy v každém bloku zvolit minimálně dva předměty. Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka je součástí lingvisticko–didaktického bloku vzhledem k jejímu zaměření na praktické metodické zvládnutí začlenění MKV do výuky anglického jazyka. V semináři jsem také nastavila nejvyšší možnou kapacitu počtu studentů čtrnáct, jinak by samotná realizace aktivit byla velmi komplikovaná. Domnívám se, že pro šíření inovativních postupů je totiž nejprve potřeba vytvořit vhodnou atmosféru třídy, která musí být založena na vzájemné důvěře a jisté intimnosti, protože některá témata jednotlivých seminářů se mohou některým studentům jevit až na hranici veřejné diskutovatelnosti a samotný apel na sebepoznávání při studiu své kultury či kultur ostatních vyžaduje uvolněné prostředí úzkého kruhu zúčastněných. V počtu běžném pro jiné semináře 20–30 studentů by se někteří mohli ostýchat podělit se o své názory.

KAJ/MVA byla poprvé realizována v zimním semestru akademického roku 2014/2015 a je zakončena zápočtem. Při splnění požadavků na zápočet studenti získají tři kredity. Předmět probíhá formou dvou za sebou následně jdoucích hodin semináře (45 minut a 45 minut), tvoří tak devadesátiminutovou jednotku, ke které v této práci referuji jako k jedné hodině semináře. Vzhledem k orientovanosti na české prostředí a české závazné dokumenty byla zvolena čeština jako oficiální jazyk předmětu, jak už jsem ale zmínila dříve, při samotných aktivitách v rámci hodiny semináře si studenti mohli vybrat mezi anglickým a českým jazykem na základě osobních preferencí, ať už šlo o diskuzi, brainstorming či písemný projev. Aktivity ukazující přímo zapojení MKV v anglickém jazyce a propojení kulturních a jazykových cílů pak probíhaly v angličtině. Tento předmět nezahrnuje podmínku na nahrazované, vyloučené, podmiňující či doporučené předměty a ani sám další

¹⁷² Podle formálního označení PF JU v Českých Budějovicích statut B.

předměty nepodmiňuje. V systému PF JU v Českých Budějovicích jsem zveřejnila sylabus celého kurzu. Důležité parametry zde představím formou výčtu.

Popis kurzu:

Tento kurz seznamující studenty s průřezovým tématem MKV a práci s MKV v hodinách anglického jazyka je nabízen v lingvo-didaktickém bloku v rámci povinně volitelných předmětů studentům prvního a druhého ročníku navazujícího magisterského programu oboru Učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol na PF JU v ČB.

Hlavní cíl kurzu:

Připravit studenty – budoucí učitele na práci s MKV v hodinách anglického jazyka jak na úrovni teoretické, tak praktické při dodržení zásady kombinace jazykových a kulturních cílů a poskytnout výsledky práce studentů (konkrétní aktivity navržené pro druhý stupeň ZŠ propojující jazykové cíle s kulturními) učitelům v praxi. Během kurzu u studentů aktivizovat a rozvíjet sebereflexi v oblasti vlastních postojů a hodnot.

Výstup kurzu:

Na konci kurzu studenti budou schopni sami připravit a realizovat aktivity kombinující jazykové a kulturní cíle v hodině anglického jazyka na druhém stupni ZŠ. Studenti své aktivity umístí na portál pro širokou pedagogickou veřejnost, na Metodický portál RVP.CZ

Získané znalosti:

Na konci kurzu budou studenti znát veškeré závazné dokumenty související s MKV.

Získané dovednosti:

Studenti budou schopni pracovat s RVP ZV 2013, SERR, EJP, AIS i OD.

Studenti budou schopni cíle definované pro MKV v RVP ZV 2013 začlenit do výuky anglického jazyka na druhém stupni ZŠ.

Studenti si budou schopni sami vyhledat vhodné již existující aktivity pro práci s kulturními tématy.

Kompetence rozvíjené v rámci kurzu

K učení - studenti jsou vedeni k tomu, aby si aktivně vyhledávali informace o MKV a na základě jejich pochopení a systematizace je aktivně používali při navrhování a realizaci hodiny anglického jazyka, aby pozorovali a experimentovali, získané výsledky porovnávali, kriticky posuzovali a vyvozovali z nich závěry pro využití v budoucnosti, aby si utvářeli databázi aktivit zapojujících MKV do AJ.

K řešení problémů - studenti jsou vedeni k tomu, aby kriticky mysleli, a aby si uvědomovali zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů dokázali zhodnotit, aby si vyhledávali již existující aktivity propojující kulturní a jazykové cíle a pracovali s nimi

Komunikativní - studenti jsou vedeni k tomu, aby formulovali a vyjadřovali své myšlenky a názory v logickém sledu, a aby se vyjadřovali výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu v souvislosti s MKV, aby využívali informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci o MKV s okolním světem

Sociální - studenti jsou vedeni k tomu, aby přispívali k diskusi o multikulturních tématech v malé skupině i k debatě celé třídy, chápali potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, ocenili zkušenosti druhých lidí, respektovali různá hlediska a čerpali poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

Občanské - studenti jsou vedeni k tomu, aby respektovali přesvědčení druhých lidí, vážili si jejich vnitřních hodnot, byli schopni vcítit se do situací ostatních lidí

Obsah kurzu:

1. Význam kultury ve výuce jazyka.
2. Průřezové téma Multikulturní výchova.
3. Společný evropský referenční rámec pro jazyky.
4. Požadavky na učitele jazyka podle Rady Evropy.
5. Analýza učebnic používaných na druhém stupni základní školy.
6. Kombinace kulturních a jazykových cílů (mluvení, poslech).
7. Kombinace kulturních a jazykových cílů (čtení, psaní).
8. - 12. Simulovaná výuka studentů (peer teaching), následný rozbor.
13. Obsahová analýza celého kurzu.

Požadavky na studenta:

Vstupní jazyková úroveň (anglický jazyk) - upper intermediate.

Ochota aktivní účasti na práci v semináři.

Maximálně dvě absence.

Vedení deníku, záznam z každé hodiny.

Reflektivní esej (rozsah A4).

Příprava a realizace simulované výuky (peer teaching).

Způsob hodnocení:

Analýza výkonů studenta (rozbor peer teaching, deníku, reflektivní esej).

Literatura:

Tomalin, B., Stempleski S.: *Cultural Awareness*, OUP, 1994.

Byram, M.: *Cultural studies in Foreign Language Education*, Multilingual Matters, 1989.

Průcha J.: *Multikulturní výchova*; Triton 2006.

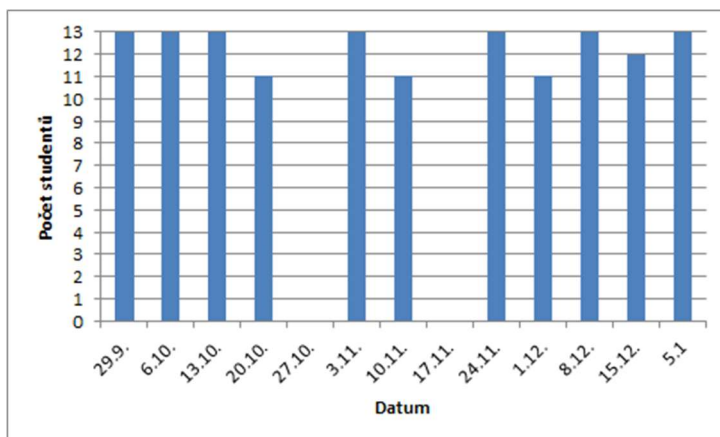
Parekh, B.: *Rethinking Multiculturalism Cultural Diversity and Political Theory*, Palgrave 2000.

9.3.2 Popis účastníků semináře

Model semináře Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka je určen studentům navazujícího magisterského studia anglického jazyka pro druhý stupeň základních škol na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. V zimním semestru 2014, kdy byl tento předmět poprvé realizován, se přihlásilo k účasti na semináři čtrnáct studentů, konkrétně sedm studentek a sedm studentů. Pět studentů (4 studentky, 1 student) druhého závěrečného roku navazujícího magisterského studia a devět studentů (3 studentky, 6 studentů) prvního roku navazujícího magisterského studia. Věkové rozmezí se pohybovalo od 23 do 28 let (6 studentů ve věku 23 let, 1 student ve věku 24 let, 3 studenti ve věku 25 let, 1 student ve věku 28 let, 3 studenti věk neuvedli, ale předpokládáme, že jejich věk koresponduje s námi vytyčenou věkovou hranicí). Jedna studentka ze zmíněných čtrnácti se nakonec semináře nezúčastnila, přestože se na seminář v univerzitním systému zapsala. Požadavky na předmět tím pádem nesplnila. Ostatní se na semináři a s ním spojených aktivitách podíleli. Zmínění studenti se připravují na budoucí povolání učitele na druhém stupni základních škol ve dvouoborové kombinaci. Vždy se jedná o angličtinu a jiný předmět (3x český jazyk, 7x občanská

výchova, 3x německý jazyk, 1x přírodopis). Zajímavé je, že podle mých předpokladů založených na studiu pozadí celého problému a faktu, kdy je MKV uplatňována převážně v rámci výukové oblasti Člověk a společnost, se do našeho semináře v převážné míře přihlásili právě studenti se studijní aprobací anglický jazyk a občanská výchova.

9.3.3 Návštěvnost



Graf č. 1

9.3.4 Popis učebny, kde výuka probíhala

Výuka probíhala v budově Jeronýmova 10 ve čtvrtém patře v učebně J 532. Kapacita učebny je osmnáct studentů. Co se technického zázemí týče, J 532 je vybavena počítačem a interaktivní tabulí. Uspořádání lavic ve třídě připomíná tvar písmene U.

9.3.5 Jednotlivé odučené hodiny semináře

Jelikož výstupem práce je vytvoření a realizace modelu semináře, považuji za nutné ho detailně popsat i vzhledem k tomu, že proaktivní akční výzkum je svou povahou aplikovaný a spíše kvalitativní. Neboť, jak tvrdí Hendl:

... výzkumník sestavuje ze získaných dat skládku, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Výzkumník ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Snaží se nevynechat nic, co by mohlo pomoci vyjasnit situaci.¹⁷³

Obecný design předmětu jsem představila výše a nyní se podíváme na jednotlivé hodiny odučené v rámci KAJ/MVA. K jejich rekonstrukci použiji deník pedagoga, sylabus semináře, přípravy pedagoga a deníky studentů. Vždy podle záznamů z deníku pedagoga nejprve uvedu svá očekávání, pak popíši realitu

¹⁷³ Hendl Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Portál. 2008, s. 50.

semináře a v závěru se vrátím ke komentářům v denících pedagoga i studentů. Vzhledem k tomu, že docházku u všech hodin jsem uvedla už výše, znovu ji u každé vyučovací hodiny zmiňovat nebudu.

9.3.5.1 První hodina: Význam kultury ve výuce jazyka

Datum, čas, místo: 29. 9. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: probudit u studentů zájem o danou tematiku, seznámit studenty se složitostí pojmu kultura, uvést je do problematiky

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální

Pomůcky: papír, tužka, počítač, dataprojektor, powerpointová prezentace

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

První hodinu jsem chtěla využít jako uvedení do problematiky celého předmětu, nejprve představit studentům formální požadavky k získání zápočtu a oznámit jim, že se od začátku stávají součástí realizace mého výzkumu. Potřebovala jsem také zjistit, zda studenti vědí o existenci průřezového tématu Multikulturní výchova a zda tuší, že by mělo být povinnou součástí náplně všech předmětů, tedy i anglického jazyka. Toto jsem chtěla realizovat pomocí anketních otázek, následně diskuze v páru a diskuze celé třídy. Také jsem v této hodině chtěla seznámit studenty s pojmem kultura a jeho definovatelností a dále s pojmy předsudky a stereotypy, které s kulturou úzce souvisejí a velmi často se s nimi ve spojitosti s ní pracuje. Tuto část jsem chtěla uskutečnit formou přednášky a diskuzí nad jednotlivými body přednášky. K sestavení přednášky ve formě powerpointové prezentace jsem použila poznatky shrnuté v teoretické části této práce, konkrétně v kapitole **5. Teoretická východiska**. Nad přípravou prvního semináře a jeho organizací jsem strávila delší časové období (čtrnáct dní). Myslím si totiž, že první dojem ze semináře je klíčový a nezaujmeme-li studenty hned, už je v následujících hodinách nemusím vidět. Je běžnou praxí, že studenti si pro jistotu zapisují povinně volitelných předmětů více a až v prvním týdnu semestru si podle dojmů ze semináře vybírají, který předmět absolvují či nikoliv. Již v první hodině jsem bohužel vstupovala do výuky s tím, že nebude možné uskutečnit všechna témata semináře, neboť v zimním semestru akademického roku 2014/2015 měla být výuka KAJ/MVA realizována vždy v pondělí ve zkráceném semestru (13 týdnů místo obvyklých 14) a navíc na pondělí připadly všechny svátky a s nimi spojená potenciální děkanská volna. Již od počátku jsem si tedy byla vědoma nutnosti improvizace, která je ovšem běžnou součástí pro-aktivního akčního výzkumu.

První hodinu jsem však chtěla uskutečnit přesně podle předem vytyčeného plánu vzhledem k výše představenému požadavku nutnosti získat zájem studentů o tento předmět.

REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 10 minut

V úvodu jsem se představila třídě v anglickém jazyce, pak vždy ukázala na jednotlivého studenta a požádala ostatní, aby mi ho/ji představili na základě položené otázky *What is typical of XY? (Co je pro XY typické?)*. Dotyčný mohl na závěr tvrzení třídy buď potvrdit, či vyvrátit.

Už v tento moment je vlastně zahájena výuka anglického jazyka s implementací MKV v praxi, protože studenti používají anglický jazyk v konkrétní komunikační situaci, která zahrnuje poskytnutí specifické informace, ale i dodržování sociálních pravidel, např. *turn-taking*. Ukazuje se zde také, jak jednotlivce vidí skupina v daném sociálním prostředí. Co se gramatické struktury týče, všichni používají přítomný čas prostý pro třetí osobu. Slovní zásoba je pak zaměřena na přídavná jména popisující vlastnosti. Pro samotného popisovaného je pak tato *warm – up* aktivita nástrojem sebepoznání a sebereflexe. V souvislosti s jazykovou strukturou používá popisovaný také přítomný čas, ale pro první osobu. Celá aktivita v rámci jazykových cílů pak může sloužit jako upozornění na odlišnosti v používání první a třetí osoby v přítomném čase.

V rámci MKV pak naplňuje požadavek postojů a hodnot popsanych v RVP:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí¹⁷⁴

Výhodou zmíněné aktivity je její jednoduchost a s drobnými úpravami jazyka aplikovatelnost na všech úrovních znalosti anglického jazyka. Opravy zde probíhají formou, při které pedagog zopakuje původní sdělení studenta a použije správné gramatické struktury/slovní zásobu.

Aktivita dvě: 15 minut

Znovu jsem zopakovala název celého předmětu a zeptala se studentů, co si pod tímto názvem představují. Z odpovědí studentů cituji: „*že předmět by se měl nějak týkat výuky angličtiny a nějak by se měl také týkat multikulturní výchovy*“. Formou powerpointové prezentace jsem představila studentům požadavky na předmět KAJ/MVA, jejichž splnění povede k získání zápočtu. Byl dán prostor pro

¹⁷⁴ RVP ZV, s. 112.

případné dotazy studentů. Následně byl také představen pracovní plán (názvy jednotlivých seminářů a stručné seznámení s tím, co se pod nimi skrývá). V této fázi jsem také oznámila studentům, že se zapsáním do předmětu stali součástí akčního výzkumu a že se jedná o premiéru realizace předmětu na PF JU v Českých Budějovicích. Také jsem předpokládala, že ne každý student o MKV ví, proto jsem následně požádala ty studenty, kteří vědí o existenci průřezového tématu MKV, aby zvedli ruku. Přihlásilo se 6 ze 13 studentů. Ve stručnosti jsem tedy shrnula, že MKV je povinnou součástí výuky podle RVP ZV a opět položila otázku studentům. Tentokrát jsem se ptala: *Co by měl budoucí učitel anglického jazyka o MKV vědět?* Studenti byli vyzváni, aby svou odpověď shrnuli pomocí písemného projevu, který byl anonymní a v němž mohli volit český nebo anglický jazyk. Poté své odpovědi předali pedagogovi a formou párové diskuze otázku dále rozebírali. Následně proběhla diskuze celé třídy se mnou. V této fázi aktivity jsem mapovala pomocí otázek očekávání studentů na předmět KAJ/MVA. Z písemných i slovních odpovědí studentů vyplynuly následující informace o tom, co by měl budoucí učitel anglického jazyka vědět, viz citace z písemných projevů studentů:

- *co znamená pojem multikulturní výchova a jak zařadit do výuky témata vztahující se k tomuto pojmu*
- *co je peer teaching*
- *že nesmí mít předsudky a nálepkovat => tedy být objektivní*
- *jak zacházet s žáky s ostatních kultur, aby se necítili diskriminováni*
- *že ve třídě může mít děti jiných (různých) národností a tím pádem počítat s tím, že jejich jazykové dovednosti ať české či anglické mohou být různé úrovně*

Mohu proto tvrdit, že očekávání studentů se vesměs shodují s mými očekávaními. Je zajímavé, že na položenou otázku nikdo ze studentů nezmínil znalost Rámcového vzdělávacího programu či znalost Společného evropského referenčního rámce, ač tyto dva dokumenty zařazení MKV do výuky ve svých požadavcích přímo podmiňují. Studenty tedy spíše zajímá praktická stránka věci a upřednostňují konkrétní know how jak multikulturní výchovu v rámci hodin anglického jazyka realizovat.

V tento moment jsem vysvětlila studentům, proč i jistá dávka teorie bude v semináři žádoucí a nutná.

Aktivita tři: 15 minut

Následovala série otázek: *Kde v Českých Budějovicích můžete potkat cizince? Kolik znáte cizinců? Používáte facebook nebo jiné sociální sítě, jestliže ano, máte mezi přáteli cizince?* Studenti vždy nejprve diskutovali ve dvojici a poté danou otázku probírala celá třída se mnou.

Jak jsem doufala, odpovědi na zmíněné otázky vedly studenty k poznání, že se s cizinci mohou potkat kdykoliv a kdekoliv a je tedy žádoucí, aby nás kontakt s příslušníkem jiné kultury nikterak nepřekvapoval a abychom se v dané situaci uměli chovat. Z debaty se studenty vyplynulo, že bychom měli zohledňovat jistá kulturní specifika a dát sobě i ostatním druhou šanci, bude-li prvním dojmem ze setkání v krajním případě rozčarování. Měli bychom brát v úvahu fakt, že základní hodnoty jsou víceméně pro všechny stejné (rodina, láska, zdraví atd.) jen při jejich uctívání možná někdy dodržujeme odlišná pravidla. Tento závěr nás vrací k filosofickým východiskům představeným v podkapitole **5.3 Filosofická východiska**, kdy Kymlička tvrdí, že základní potřebou každého jednotlivce je žít dobrý život¹⁷⁵. Já se pak dále domnívám, že k naplnění tohoto požadavku musíme brát v úvahu fakt, že člověk je svým založením v podstatě společenský, nutně potřebuje k uspokojování svých základních potřeb i ostatní lidi a v dnešní době vzhledem k probíhajícím celospolečenským ekonomickým změnám¹⁷⁶ budou mezi těmito ostatními lidmi i cizinci.

Další položenou otázkou bylo: *Ocitli jste se někdy v roli cizince?* Všichni ze třídy odpověděli, že ano, a představili vždy ostatním, o jakou se jednalo situaci.

Cílem této otázky bylo přimět studenty k zamyšlení nad relativitou pojmů většinová a menšinová skupina či společnost, jedinec se totiž poměrně snadno může z představitele většiny (český student studující v Českých Budějovicích) stát představitelem menšiny (český student na výměnném studijním pobytu v Německu), což doložili studenti svými zážitky z cest do zahraničí. Velmi optimistickým zjištěním také bylo, že všichni studenti na předchozí otázku, zda-li se vyskytuje mezi jejich přáteli cizinec, odpověděli ano. Většinou se jednalo o přátele národnosti německé, francouzské a americké, jeden student se přátelí s příslušníkem ruské národnosti a jeden student má dokonce přítelkyni brazilské národnosti, se kterou se seznámil při studijním pobytu v Německu.

¹⁷⁵ Viz podkapitola 5.3 Filosofická východiska.

¹⁷⁶ Viz kapitola 2. Bílá kniha.

Aktivita čtyři: 10 minut

Při další aktivitě jsem rozdala studentům prázdné papíry a upozornila je, že budou potřebovat tužku. Teprve poté, co byli studenti připraveni psát, jim bylo sděleno, co mají dělat. Na připravený papír z jedné strany napíší prvních 5 plnovýznamových slov, která je napadnou a která podle nich vystihují Českou republiku. Na druhou stranu pak napíší prvních pět plnovýznamových slov, která je napadnou a podle nich vystihují Velkou Británii. Papíry nepodepisovali. Někteří studenti se omluvili, že zvládli napsat jen čtyři slova k dané zemi. Poté, co všichni dopsali, odevzdali papír mě a krátce v párové diskuzi o svých slovech a důvodech jejich výběru podiskutovali. Poté jsem vždy vybrala jeden seznam týkající se VB a ČR a studenti podle výběru slov měli určit, kdo je autorem seznamu, a zdůvodnit, na základě čeho se tak domnívají.

Cílem této aktivity je určitá sebereflexe (v mých volbách hraje vždy významnou roli má osobnost a na základě mé volby mohou ostatní poznat moji osobnost). Pro studenty bylo zajímavé zjištění, že každý jedinec vnímá svůj národ s drobnými odlišnostmi a že i země cílového jazyka je každým viděna pod jiným úhlem pohledu, vždy záleží na zkušenostech a potřebách jednotlivce. Na druhé straně se však v rámci diskuze o tom, co označují znaky Česká republika a Velká Británie příslušníci určité skupiny dokáží shodnout na charakteristikách, podle kterých jsou obsahy těchto znaků identifikovány všemi příslušníky dané skupiny. Zde narážíme na arbitérnost znaku a na společenskou dohodu, která za každým znakem stojí (viz Saussure 1996). Pro větší ilustrativnost zde představím slova, která studenti volili při popisu obou zemí.

Česká republika

Praha, Miloš Zeman, Lesy, Domov, přátelé, Praha, lípa, pivo, vlajka, prezident, červená, lev, les, pivo, Šumava, hokej, divadlo, Antonín Dvořák, domov, rodina, škola, Pelhřimov, České Budějovice, Praha, lev, Klaus, bordel, korupce, pivo, korupce, historie, rodina, příroda, domov, pivo, hokej, České Budějovice, kámoši, domov, rodina, malý, příroda, Praha, Jihlava, Krkonoše, Praha, hory, dálnice, příroda, folklor, tradice, hudba, jazyk, země, čeština, koruna, politika, Zeman

Velká Británie

Anglie, chladno, daleko, déšť, Londýn, královna, tradice, ostrov, bohatství, gentleman, Londýn, kanál, ostrov, příšera, levá, Londýn, moře, ostrov, déšť,

přátelé, práce, hotel, kámoši, lázně, cider, komedie, angličtina, auta, TV, čaj, kultura, královna, parky, zima, fish and chips, zážitek, památky, jazykovka, přátelé, nakupování, dudy, Shakespeare, ostrov, slovník, technologie, kříž, tradice, královna, pudink, řád, královna, Londýn, George, Tower, libra, královna, vlajka, Londýn, červená a modrá, metro

Jak můžeme vidět výše, studentům se při asociacích s Českou republikou opakovaně vybaví prezident jako oficiální reprezentant našeho státu, dále si Českou republiku spojují s domovem a přáteli a také s místem svého pobytu (viz jmenovaná města). Objevují se také symboly české státnosti jako lev a červená a poté místní oblíbené nápoje, státní měna, jazyk a významné osobnosti. Studenti jsou ke své zemi i kritičtí, protože několikrát se v jejich seznamech objevilo slovo korupce.

Mezi slovy vztahujícími se k Velké Británii se nejčastěji objevovala *královna* jako symbol konstituční monarchie, s níž je vnímání Velké Británie úzce spojeno. Také se objevují významné osobnosti, které zemi v očích studentů formálně zastupují, jako *Shakespeare* či *George*, dále se objevuje *Londýn* jako hlavní město Spojeného království a stereotypy spojené s Velkou Británií jako *tradice, déšť, chladno* či *gentleman* a v neposlední řadě hrají významnou roli osobní zkušenosti studentů, viz slova jako *přátelé, jazykovka, práce a zážitek*.

Aktivita pět: 15 minut

Zde jsem si připravovala půdu pro svoji přednášku a požádala studenty o jejich vlastní definici kultury. Byla zvolena opět písemná forma a studenti si mohli vybrat při plnění úkolu mezi českým a anglickým jazykem. Definice byly také anonymní, abych studenty nepřiváděla do rozpaků, kdyby ve svém vymezení pojmu trochu tápali či kdyby byli příliš osobní. Po odevzdání písemných definic studenti o svých postřezích spojených s kulturou diskutovali v páru a následně byli vyzváni ti, kteří jsou ochotni veřejně prezentovat třídě své definice, aby své pojetí kultury představili.

V tento moment mě mile překvapila otevřenost a komunikativnost přítomných studentů, na kterou nejsem z jiných seminářů zvyklá. Z definic studentů vyplynulo, že každý má svoji určitou představu o tom, co se pod pojmem kultura skrývá. Samozřejmě se našly mezi jednotlivými definicemi studentů drobné odchylky, ale vesměs jsme se ve společné diskuzi shodli na tom, že jedna jediná všeobsahující definice kultury neexistuje, ale že my budeme pro naše potřeby

vnímat kulturu jako něco úzce spjatého s lidským bytím, lidskou podstatou a lidskou činností.

Aktivita šest: 25 minut

Poté, co jsem nechala studenty, aby se dopátrali svých vlastních definic, přistoupila jsem k přednášce připravené na téma Důležitost kultury ve výuce anglického jazyka. Přednáška proběhla formou powerpointové prezentace¹⁷⁷ a v jejím rámci jsem představila některé definice kultury vycházející z různých vědních oblastí (politologie, sociologie, psychologie, pedagogiky a aplikované lingvistiky). Také jsem upozornila na roli kultury v různém pojetí výuky anglického jazyka (ESL, EFL, EGL, ELF a EIL). A na závěr přednášky jsem představila pojmy s kulturou úzce spojené, a to předsudky a stereotypy. Následovala samozřejmě diskuze se studenty, v níž měli možnost vyjadřovat se k jednotlivým bodům přednášky. Této možnosti hojně využívali.

NÁSLEDNÁ REFLEXE ODUČENÉ HODINY

Hned v úvodu musím podotknout, že jsem byla příjemně překvapena až ideálním rozložením studentů ve třídě (50% dívky, 50% muži) a také vstřícností a nečekanou komunikativností skupiny. Můj výsledný dojem z odučené jednotky byl takový, že samotná atmosféra třídy je velmi otevřená a uvolněná a že umožňuje prostor k optimální realizaci navrženého akčního plánu. K atmosféře třídy nejspíše přispělo kromě projevů samotných studentů a pedagoga i rozvržení lavic v učebně (tvar písmene U), kdy na sebe všichni viděli a spolu s pedagogem tvořili ve třídě uzavřený kruh. Velkou roli hrál také optimální počet studentů. Negativní dojmy jsem měla pouze z technického zázemí, které jsem před samotnou výukou musela ovládnout, a smířit se s tím, že proklamovaná funkční interaktivní tabule, kvůli níž jsem i změnila místnost, ve skutečnosti funkční není a slouží pouze jako dataprojektor. Tato skutečnost se může zdát zanedbatelným formálním problémem, ale v pedagogické praxi to znamená přizpůsobit veškeré připravené aktivity a následně i aktivity studentů technickým možnostem učebny, popřípadě se pouštět do alternativních řešení v podobě prosby o výměnu učebny na konkrétní hodinu, jejíž náplň interaktivní tabuli vyžaduje.

Co se přípravy na výuku týče, proběhla podle plánu, jen jsem se z časových důvodů rozhodla vypustit jednu konverzační aktivitu, v níž bylo zadání pro

¹⁷⁷ Dostupné na: <http://moodle.pf.jcu.cz/login/index.php> [cit. 19. 2. 2015].

studenty: *Jak byste charakterizovali sami sebe jednou větou, lépe řečeno výpovědí.* Víceméně jsme se k této tématice dostali díky warm-up aktivitě, kdy studenti potvrzovali či vyvraceli tvrzení ostatních o sobě samých. Překvapivě jsme se v rámci hodiny v debatách dotkli tématu soužití majority s minoritou jen okrajově. Jedna studentka však vznesla velmi zajímavou otázku, nad kterou se každý čtenář tohoto pojednání může zamyslet. Otázka zněla: *Mám lhát studentům o svém názoru?* Jelikož se domnívám, že lhaní studentům je největším prohřeškem vůči nim a hrubým porušením dobré pedagogické praxe, moje přednesená odpověď, se kterou se vnitřně ztotožňuji, zněla: *Rozhodně ne.* Je-li si však učitel vědom toho, že jeho osobní názor může být konfliktní, neměl by ho před třídou ventilovat, nebude-li k tomu přímo vyzván. Jestliže taková situace nastane, měl by být vůči sobě kritický a měl by umět představit i názory ostatních, aby si studenti sami mohli utvořit obraz o dané situaci.

Zajímavým zjištěním také bylo kladení velmi silného důrazu studentů na pedagogovu osobní zkušenost s multikulturalismem. Tato potřeba studentů je vlastně vcelku logická, neboť od dotyčného očekávají, že je zběhlý v dané problematice a, zjednodušeně řečeno, má co předávat. Vzhledem k tomu, že multikulturalismus je pro mě spíše životním stylem než jen teoretickým pojmem, bylo snadné zmíněné kritérium položené studenty splnit. Vzhledem k několikaletému pobytu v zahraničí¹⁷⁸ a k možnosti vyzkoušet si v rámci tohoto pobytu různé role v pozici cizince a vzhledem k bohaté zkušenosti s cizinci v České republice jak na formální, tak osobní úrovni, jsem se nemusela bát nedostatku zdrojových informací. Slíbila jsme si však, že studenty během výuky nebudu zahlcovat osobními zkušenostmi, protože to není cílem semináře. Úkolem pedagoga je podle mě vést studenta na jeho cestě za poznáním a ne ho nutit studovat tu jeho. Mojí snahou je, aby se v hodině co nejvíce realizovali studenti, ne já, a to se mi v tomto úvodním semináři podařilo. Jediná negativní připomínka ze strany studentů se týkala samotné učebny, respektive faktu, že se učebna nenachází v budově Dukelská, ve které jsou realizovány všechny další předměty účastníků semináře. Jak jsem se zmínila už na začátku této podkapitoly, s obdobnými pocity jsem ze stejných důvodů bojovala sama, zvláště když jsem věděla, že technika,

¹⁷⁸ Čtyřletý pobyt ve Velké Británii, kdy jsem se ocitla v různých sociálních rolích a statutech (au pair, student, zaměstnanec kavárny, odborný asistent na ZŠ, učitel českého jazyka).

kvůli níž jsem souhlasila s přesunem výuky do jiné místnosti a jiné budovy, stejně nefunguje podle mých očekáváníí.

Z DENÍKU STUDENTŮ

V denících studentů se opakovaly dojmy, které zde představím formou citovaného výčtu:

- *velká očekáváníí, téma vypadá zajímavě, chci se o něm dozvědět více, oceňuji, že mohu zvolit jazyk vyjádření a že písemné aktivity jsou anonymní*
- *získali jsme informace o předmětu a požadavcích, začali jsme probírat základní pojmy týkající se kultury*
- *zabývali jsme se náplní dalších seminářů, sdělovali jsme si své zkušenosti s multikulturální výchovou ve velmi uvolněné atmosféře, zabývali jsme se stereotypy a předsudky formou malého brainstormingu, což se mi velice líbilo*
- *zajímavá aktivita byla 5 plnovýznamových slov vystihujících ČR a Velkou Británii, další písemné aktivity byly: co je multikulturalismus, co je kultura, v rámci tohoto semináře jsme představili svého kolegu vedle sebe, všechny aktivity se mi velice líbily a rozhodně jsou využitelné v běžné učitelské praxi*
- *po čtyřech letech strávených na PF JU jsem byla mile překvapena, málo hodin je opravdu tak zajímavých, tato hodina se mi líbila zejména kvůli svému obsahu, uvolněnosti a otevřenosti, jelikož mám ráda cestování a poznávání nových kultur a současně studuji učitelství anglického a německého jazyka, je tato hodina tím pravým pro mě, hodina byla částečně teoretická, ale z větší části praktická, výborná úvodní hodina a už se těším na další*

Citovaná sdělení potvrzují, že hlavní cíl získat zájem studentů o danou problematiku se naplnil a k mé velké radosti se reflexe studentů z odučené hodiny shodují s mojí reflexí. Položila jsem tedy základ pro předpoklady k plnění námi vytyčených cílů celého předmětu KAJ/MVA, konkrétně cíle seznámit studenty s potřebnou teorií dané problematiky, poskytnout jim dostatek praktických příkladů propojování kulturních a jazykových cílů a následně vytvořit prostor pro realizaci aktivit navržených samotnými studenty a poskytnout jim zpětnou vazbu.

9.3.5.2 Druhá hodina: Průřezové téma Multikulturní výchova

Datum, čas, místo: 6. 10. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: seznámit studenty se závaznými dokumenty pro české školství, představit MKV podle RVP ZV a související pojmy

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

Pomůcky: papír A4, tužka, pastelky, fixy, počítač, dataprojektor, powerpointová prezentace

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

Uvědomovala jsem si, že tento a následující seminář budou pro studenty vzhledem ke svému obsahu nejvíce teoretické a nebudou poskytovat prostor pro větší invenci, neboť veškeré představované pojmy, tj. Bílá kniha, RVP ZV, průřezové téma, průřezové téma Multikulturní výchova, Jazyková oblast, cizí jazyk – anglický jazyk a ŠVP jsou závazné a zakotvené v systému školství České republiky. Bylo mi jasné, že se však o nich zmínit musím a musím je představit i s tím rizikem, že se studentům důraz na teoretickou základnu problematiky zapojení MKV do anglického jazyka bude nejspíše zdát až přehnaný. Domnívám se totiž, že zodpovědný pedagog si může dovolit alternativní přístupy a jistou kompresi či zjednodušení problému teprve poté, co podrobně prozkoumá veškeré závazné dokumenty, ze kterých apel na MKV vychází. Prostuduje-li dotýčný dostatečné množství literatury související s MKV, pochopí, jak široké téma se mu nabízí, a také ocení velkou otevřenost možností při volbě konkrétních aktivit, které danou problematiku zahrnují, avšak zároveň přijme zodpovědnost, kterou tato svoboda při práci s MKV obnáší.

Abych odlehčila serióznost semináře, rozhodla jsem se uvést ho komunikační aktivitou, jež je vlastně modulační warm-up aktivitou prvního semináře. Pro popis zjednodušení jistého napětí panujícího mezi odborníky při volbě přesné terminologie (multikulturní x interkulturní x interkulturální) jsem zvolila ukázkou z filmu Monty Python's Life of Brian (Život Briana)¹⁷⁹ a doufala jsem, že poslouží jako humorný prvek a podnět k diskusi nad lpěním na formě pojmenování místo obsahu pojmenování. Ačkoliv chápu snahu o jistou jednotnost terminologie, veškeré alternace v terminologii spojené fenoménem multikulturalismu/interkulturalismu/ plurikulturalismu vidím přeneseně ve smyslu

¹⁷⁹ Monty Python's Life of Brian [film]. Režie JONES, Terry. Velká Británie. 1979.

cílů představených v SERR také jako určitou masu obsaženou v pomyslném zásobníku možností, ze kterého je možné čerpat. Protože použiju-li metaforu z prostředí jazykových teorií, vychází podle mě průřezové téma Multikulturní výchova ve své základní podstatě z upřednostňování obsahu nad formou.

Při přípravě přednášky jsem opět využila poznatků shrnutých v teoretické části této práce, konkrétně v kapitolách **2. Bílá kniha** a **3. Rámcové vzdělávací programy**. Na závěr semináře jsem připravila praktickou aktivitu, v níž budou studenti určovat národnost podle zvolených adjektiv.

REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 15 minut

Zahájila jsem vyučovací jednotku stejně jako v předchozím semináři ukázkou praktického využití průřezového tématu MKV ve výuce anglického jazyka a to modulací a rozvedením navržené úvodní warm-up aktivity prvního semináře. Studenti byli požádáni, aby se rozdělili do tří skupin. Jednotlivé skupiny pak potřebovaly prázdný papír formátu A4, pastelku či fixu a propisovací tužku. Všechny skupiny byly požádány, aby si vytvořily svého imaginárního občana. Každá skupina měla občana jiného státu sousedícího s Českou republikou (skupina 1 – Rakušan, skupina 2 – Němec, skupina 3 – Polák). Studenti byli vyzváni, aby poskytli tyto konkrétní údaje o svých občanech: *povolání, zájmové aktivity, přátelé a typické vlastnosti občana*. Svůj slovní popis pak měli doplnit kresbou. Na aktivitu měli deset minut, pak zbytku třídy svého občana představili. Neuvedli jeho národnost, tu museli uhádnout ostatní.

V této aktivitě byly propojeny jazykové cíle (používání přítomného času prostého ve třetí osobě singuláru) a kulturní cíle (rozbor představ o našich sousedech, upozornění na snadnost sklouznutí ke stereotypům).

Popsaná aktivita je zaměřena v oblasti vědomostí, dovedností a schopností podle RVP ZV na tyto body:

- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání¹⁸⁰

¹⁸⁰ RVP ZV, s. 111.

V oblasti postojů a hodnot pak adresuji tyto body podle RVP ZV:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí¹⁸¹

Studentům byla ponechána svobodná volba během realizace zadání, pouze jsem monitorovala pokrok v jednotlivých skupinách a ponechávala studenty v domnění, že jejich popisy postav jsou zábavné. V této chvíli jsem však už věděla, že stereotypů, nad kterými se budeme se třídou zamýšlet, je dostatek. Pro ilustraci zde uvedu popis imaginárních občanů vytvořených studenty a přeložený do českého jazyka:

Občan č. 1 – Georg Weißbier von Braunau

Povolání: majitel hospody a farmář

Záliby: pití piva, lyžování, uklízení, lov jelenů, tanec a jódlování

Přátelé: Němci Franz, Karl a Trudi

Vlastnosti: přesný

Občan č. 2: Horst Fuchs

Povolání: vrcholový manažer v automobilové firmě

Záliby: pivo, hospoda, nákupy levných věcí v České republice, jídlo (buřt, řízek)

Přátelé: Fritz a Hans

Vlastnosti: velmi pracovitý

Občan č. 3: Ján Kowalski

Povolání: vyučující na teologické fakultě

Záliby: náboženství, zpěv písní, hra na tahací harmoniku, jazyky a nakupování

Přátelé: lidé z kostela a příbuzní

Vlastnosti: klidný, přátelský, plachý, katolík

Po představení jednotlivých občanů byli studenti vyzváni, aby se zamysleli nad volbou popisu svých postav. Během této reflexe dospěli k názoru, že jsou zcela jistě zatíženi stereotypy až předsudky při vnímání reprezentantů států sousedících s Českou republikou. Také jsem studentům uvedla domněnku, že v očích reprezentanta sousedních zemí jsou možná Češi vnímáni ze stejného pohledu, a

¹⁸¹ RVP ZV, s. 112.

položila otázku, zda by se jim samotným náhled na Čecha v duchu filosofie jimi utvořených postav líbil.

Vzhledem k tomu, že tato aktivita se snaží působit na změnu postojů, nejsem schopná s určitostí označit, zda byl pokus úspěšný, domnívám se však, že je nutné v takovýchto pokusech vytrvat a věřit, že kontinuálním cíleným působením je zmíněná postupná změna možná. Tyto aktivity alespoň vždy nutí studenty k důkladnějšímu zamyšlení nad konkrétní situací a minimálně vedou k uvědomění si vlastních rezerv v nahlížení na cizince. Po zmíněné reflexi ještě následovala diskuze o předsudcích a také se tentokrát celá třída snažila vytvořit podobný popis občana Čecha.

Aktivita dvě: 60 minut

V této fázi jsem pomocí powerpointové prezentace¹⁸² uvedla studenty do formálního pozadí průřezového tématu MKV. Jazyk jsem zvolila český, protože se jedná o terminologii spojenou s českým kontextem. Postupně jsem představila historický vývoj vedoucí k zařazení MKV do výuky, seznámila studenty s Bílou knihou, Rámcovými vzdělávacími programy pro ZV, poté jsem pokryla jednotlivé relevantní části RVP ZV – Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsem zdůraznila, že čtyři z osmi cílů této oblasti se týkají kultury. V rámci jejího popisu byl také zmíněn interkulturální přístup (viz SERR). V souvislosti s otázkou stejného chápání obsahu cílů MKV a interkulturálních cílů byla použita metafora, rozhovor z filmu Život Briana. V závěru přednášky bylo postupně rozebíráno samotné průřezové téma MKV a byly poskytnuty internetové odkazy pro doplňující studium. Studenti měli samozřejmě možnost se mnou o jednotlivých bodech přednášky diskutovat.

Cílem této aktivity je předat studentům dostatečné množství informací o MKV a poskytnout ucelený rámec, na kterém mohou stavět tvorbu praktických aktivit použitelných v pedagogické praxi. Také se snažím o to, aby studenti pochopili, že každý pedagog je vázán formálními požadavky na výuku, kterými se ve své praxi musí řídit, zjednodušeně řečeno, že v hodinách si nemůžeme dělat, co chceme, ale musíme respektovat kolektivní dohodu a platné předpisy a snažit se o určitou jednotu a kontinuálnost v pedagogické praxi. Jen tak může být naše jednání efektivní. Na druhé straně musíme také chápat, že důkladné prozkoumání pravidel nás nesvazuje, naopak nám dává svobodu při práci, protože nám poskytuje

¹⁸² Dostupné na: <http://moodle.pf.jcu.cz/enrol/index.php?id=244> [cit. 19. 2. 2015].

informace i argumenty při alternativnějším přístupu k výuce. Použiju-li metaforu z estetické výchovy, výjimeční umělci také nejprve dokonale ovládli techniku, od které pak mohli ustoupit (viz impresionisté – po zvládnutí klasických technik je opouštějí a vytváří si techniky nové).

Aktivita tři: 15 minut

Po obsáhlé přednášce jsem volila praktickou aktivitu, která rozvedla problematiku aktivity úvodní a opět propojila kulturní i jazykové cíle. Studenti byli tentokrát rozděleni do čtyř skupin a každá měla za úkol poskytnout co nejvíce adjektiv spojených s jednou konkrétní zemí Evropské unie. Ostatní se pak snažili zemi podle daných přídavných jmen určovat. Na přípravu měli studenti pět minut, samotné určování a diskuze o jejich volbách bylo vymezeno deseti minutami.

Vzhledem k tomu, že úvodní aktivita mnoho adjektiv neposkytla, ač bylo součástí popisu charakterizovat občana pomocí typických vlastností, mohli jsme se právě na zmíněná adjektiva soustředit. Studenti měli v této chvíli za sebou podnětnou debatu o výsledcích aktivity číslo jedna a byl jim také poskytnut vhled do formálního pozadí MKV. Aktivita tři měla také sloužit jako zpětná vazba pro pedagoga. Doufala jsem totiž, že po absolvování předešlých částí hodiny se studenti nad zvolenými adjektivy hlouběji zamyslí. Jelikož tato aktivita probíhala pouze ústní formou, nemám její záznam, ale z pozorování a přímé účasti v hodině mohu tvrdit, že seznamy představených adjektiv byly propracovanější a studenti se vědomě vyhýbali přílišnému nálepkování. Jistá stereotypizace se sice objevila, ale předsudky už ne.

Z hlediska jazykových cílů se zaměřujeme na adjektiva popisující vlastnosti jedince, zároveň se upevňují komunikační dovednosti v rámci pracovní skupiny a následně probíhá efektivní formulace myšlenek v diskuzi nad zvolenými adjektivy.

Z hlediska obecných cílů průřezového tématu MKV:

- učí žáky respektu ke kulturním specifikům ostatních národností, což pak pomáhá při vzájemné spolupráci na formování prostředí, ve kterém žijeme¹⁸³

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností poskytuje:

- základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských a sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin¹⁸⁴

¹⁸³ RVP ZV, s. 111.

¹⁸⁴ Ibid, s. 111.

V oblasti postojů a hodnot je pokryt bod:

- uvědomění si neslučitelnosti rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti¹⁸⁵

NÁSLEDNÁ REFLEXE ODUČENÉ HODINY

Potěšilo mě, že úvodní aktivita zaměřená na problematiku stereotypů studenty zaujala a velmi ochotně se zapojovali do diskuse nad kritickou analýzou zvolených popisů. K zamyšlení nad problematikou stereotypů pak nejvíce přispěla otázka, kterou jsem v rámci momentální reakce na situaci položila studentům a se kterou v rámci přípravy počítáno nebylo. Zeptala jsem se, *zda sami studenti znají nějakého Němce, Rakušana či Poláka* (z úvodní hodiny jsem věděla, že ano) *a zda jim popis jimi navržené osoby odpovídá*. Všichni odpověděli, že z větší části ne. Ano, studenti konstatovali, že někteří přátelé mají rádi pivo, ale tento nápoj je většinou oblíben v jakékoliv společnosti, kde je pití alkoholu legalizované. Oblibu piva v České republice a ve světě tedy můžeme přirovnat například k oblíbě bílého pečiva. V rámci debaty jsem také pro podložení tvrzení o jisté zavádějící interpretaci stereotypů popsala studentům svého přítele Takumu z Japonska. Zmíněný je DJ, hodně kouří, přes den spí a v noci se věnuje mixování hudby a jak na něj reaguje okolí, ho vůbec nezajímá. Víceméně se Takuma zcela vymyká stereotypizovanému obrazu o Japoncích jako slušných, konzervativních a pracovitých lidech upřednostňujících potřeby společnosti před svými vlastními potřebami.

Při přednášce se potvrdily mé předpoklady, že se studentům budou předkládané informace jevit jako naddimenzované. Z jejich reakcí vyplynulo, že by spíše uvítali pouze odkazy na webové stránky, které si mohou sami prostudovat. Z vlastní pedagogické praxe a bohatých zkušeností s rolí studenta však vím, že tyto ušlechtilé záměry samostatně něco důkladně prostudovat jsou velmi zřídka realizovány. Nejspíše by se v lepším případě k odkazům vrátili teprve ve své vlastní pedagogické praxi a to už by mohlo být pozdě.

V souvislosti s chováním a reakcemi studentů v pilotním kurzu budu však při přípravě nové verze nejspíše volit jinou formu prezentace než přednášku pedagoga. I kompilaci užitečných dat nejspíše pojmu jako skupinovou aktivitu, ve které bude pedagog pouze přihlížejícím průvodcem na cestě za poznáním, a nechám studenty z předložených materiálů ve skupinkách vybrat a následně představit

¹⁸⁵ Ibid, s. 112.

ostatním to, co oni sami považují za esenciální informace na poli MKV. Mnou vypracovaná přednáška pak bude sloužit spíše jako jeden ze zdrojů a bude nabídnuta k samostudiu v univerzitním systému Moodle, který používá PF JU v Českých Budějovicích.

Pozitivním faktem v seminářích i nadále zůstává, že studenti jsou velmi komunikativní a jsou ochotni veřejně formulovat svůj názor i na některá kontroverznější témata, nejsou dogmatictí a dokáží vyslechnout mluvčího, který jejich názor nesdílí, a o tomto i o svém názoru následně kriticky uvažovat.

V realizované hodině mě překvapil pouze fakt, že po téměř čtyřletém, někdy pětiletém intenzivním studiu anglického jazyka se studenti nesetkali s filmem Monty Python's Life of Brian od kultovní britské skupiny Monty Python. Předvedená ukázka tak pozbyla svého původního významu, protože byla vytržena z kontextu, nešlo o obecnou znalost, jak jsem mylně předpokládala. Dopustila jsem se zde chyby nazírání na výuku jazyka především ve spojení s britskou kulturou (osobní preference) a podlehla jsem mylné představě, že studenti jazyk vnímají stejně jako já. Byla jsem konfrontována hned s několika faktory. Narazila jsem hlavně na faktor generační (tzv. generation gap) a na faktor typu preferované kultury (mezi studenty často spíše důraz na kulturu spojenou s prostředím USA či celosvětovou kulturou, kdy angličtina není spojována s konkrétní zemí). Potvrdilo se mi tak sdělení vyznívající ze všech soudobých dokumentů, že angličtina je brána především jako komunikační nástroj, jako lingua franca a dřívější tradičnější lpění na představování jedné (většinou britské kultury) již není aktuální, a proto je vždy z pozice pedagoga dobré provést určitou sondu do aktuálních kulturních znalostí a preferencí studentů.

Z DENÍKU STUDENTŮ

Zde opět formou citovaného výčtu uvedu některé postřehy, které se opakovaly v denících studentů:

- *hodina byla zajímavá, především hry na vytvoření člověka z určité kultury, zajímavé bylo i hádání národnosti člověka podle jeho vlastností*
- *teoreticky jsme probrali Bílou knihu, RVP, průřezové téma a dostali jsme tipy na užitečné odkazy, online EJP aplikace byla pro všechny z nás novinkou, avšak z mého pohledu nepříliš užitečnou*
- *pro mě hodina až moc teoretická*

- *přednáška by mohla být kratší, tolik faktů nepotřebujeme, na druhé straně oceňuji odkazy na aktuální zdrojové informace*

Z poznámek studentů je opět zřejmé, že mnohem více důrazu přikládají praxi před teorií a aktivita jedna a aktivita tři oslovily celou skupinu. Ač se množství představené teorie neshledalo s bouřlivým ohlasem, na konci hodiny všichni věděli, co je to Bílá kniha, RVP ZV a průřezové téma Multikulturní výchova. V rámci debaty nad výukovou oblastí Jazyk a jazyková komunikace se studenti také poprvé setkali s nástrojem EJP, který jsem hodlala podrobně představit v následující výukové jednotce. Studenti si nebyli jisti využitelností EJP v běžné hodině anglického jazyka, vytyčila jsem si tedy cíl, že se v následující hodině výhody tohoto nástroje pokusím studentům představit, i když zde sama musím přiznat jistou skepsi nad některými formálními stránkami EJP.

9.3.5.3 Třetí hodina: Nástroje jazykové politiky Rady Evropy

Datum, čas, místo: 13. 10. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: seznámit studenty s nástroji Rady Evropy (SERR, EJP, AIS, OD) použitelnými v hodině anglického jazyka

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, občanské

Pomůcky: papír A4, tužka, peněženka, počítač, dataprojektor, Internet, powerpointová prezentace

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

Během semináře jsem chtěla představit všechny nástroje vzdělávací jazykové politiky Rady Evropy, které může pedagog využívat v hodině anglického jazyka k propojování jazykových a kulturních cílů (SERR, EJP, AIS a OD). Po zkušenostech z minulé odučené jednotky, kdy studenti uvedli svoji výtku, že teorie zabírá zbytečně velkou část hodiny, jsem se rozhodla zařadit více praktických aktivit a byla jsem také připravena v rámci přednášky nechat studenty, aby si všechny představované nástroje ihned vyzkoušeli, protože tyto jsou dostupné na internetových stránkách všem potencionálním uživatelům a učebna počítačem s připojením na Internet disponuje. Vzhledem k tomu, že ne každý student si může do hodiny přinést svůj osobní laptop či tablet a že počítačové učebny na PF JU byly obsazené, rozhodla jsem se, že veškeré nástroje budeme zkusit společně jako celá třída. Vzhledem k malé časové dotaci a velkému množství představovaných prostředků se mi zmíněná varianta jevila jako nejrozumnější. Doufala jsem, že by

přednáška mohla být pro studenty zábavnější právě proto, že si budou moci prostředky autoevaluace jako EJP, AIS a OD sami vyzkoušet. Jak už jsem zmínila, dokument SERR má přímý vliv na formování vzdělávací politiky České republiky, takže je dobré vědět, co obsahuje. K ozvláštění přednášky jsem použila japonskou verzi známé písně *We are the champions*¹⁸⁶ od skupiny Queen.

Pro úvod hodiny jsem si připravila ukázkou krátké praktické aktivity „stejná slova“, kdy měli studenti pátrat v anglické slovní zásobě a uvést slova, kterým by rozuměl i Čech, jenž anglický jazyk nestuduje a nikdy ho neslyšel. Pak jsem ještě zvolila aktivitu, kterou jsem převzala z příručky pro učitele vydanou Centrem moderních jazyků¹⁸⁷ a týkající se sebereflexe. Na závěr jsem chtěla rozvinout úvodní aktivitu semináře a poukázat na fakt, že v dnešní době je téměř vše mezinárodní, včetně stravování v místě studia studentů. Položím jim tedy otázku: Jaké jsou možnosti stravování v Českých Budějovicích, jaké druhy mezinárodní kuchyně zde můžeme ochutnat?

REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 5 minut

Požádala jsem studenty, aby pracovali ve dvojicích, připravili si propisovací tužku a papír a snažili se během jedné minuty napsat co nejvíce anglických slov, jimž by rozuměl i Čech, který angličtinu nestuduje. Dvojice, která představila nejvíce slov, vyhrála. Zjišťovala jsem počet slov tím, že jsem vždy vyzvala studenty, ať se přihlásí, mají-li deset slov, pak jedenáct atd., až jsem se dostala k vítězné dvojici.

Cílem této aktivity je, aby si studenti uvědomili, že i jazyk obsahuje mezinárodní a tedy i multikulturní prvky a vlastně podporujeme přínos v oblasti vědomostí, dovedností a schopností v MKV:

- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých¹⁸⁸

Z hlediska jazykových cílů jde o poznávání společné slovní zásoby českého a anglického jazyka je tedy splněn i požadavek mnohojazyčnosti.

¹⁸⁶ Dostupné na: http://www.dailymotion.com/video/x86upq_japan-we-are-the-champions-g-u-r-u_music [cit. 19. 2. 2015].

¹⁸⁷ Bernaus Mercé, Andrade Ana Isabel, Kervran Martine, Murkowska Anna a Sáez Fernando Trujillo. *Pluricultural and multicultural awareness in Language teacher education. Training kit*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing. 2007. s. 49.

¹⁸⁸ RVP ZV, s. 111.

Aktivita dvě: 15 minut

Předstoupila jsem před třídu a přinesla si s sebou vlastní peněženku, z té jsem začala postupně vyndávat na stůl všechny věci, které obsahovala (členské karty, kreditní karty, slevové karty, fotografie, peníze atd.). Při této činnosti jsem vůbec nehovořila, šlo mi o to, abych získala zájem studentů. Teprve, když se celý obsah mé peněženky nacházel na stole, začala jsem postupně po jednom zvedat všechny vyndané předměty a komentovala, co asi vypovídají o mé osobnosti. Poté jsem vyzvala studenty, aby ve dvojicích provedli podobnou sondu vlastních peněženek a o svých zjištěních diskutovali a aby odpověděli na otázku, zda se domnívají, že obsah jejich peněženky o nich samotných, o jejich osobnosti cosi vypovídá. Aktivita probíhala v anglickém jazyce. Následně studenti diskutovali o svých dojmech v rámci debaty s celou třídou.

Tako aktivita je z hlediska MKV zaměřena na sebepoznávání a v oblasti postojů a hodnot adresuje bod:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí¹⁸⁹

V rámci jazykových cílů rozvíjí komunikační kompetence, z hlediska gramatické struktury se soustřeďuje na sloveso *to have* (vlastnit) a jeho správné užití ve větě. Použijeme-li modulaci této aktivity na ZŠ (například „co mám v aktovce“, můžeme modelovou větu „*I have in my school bag*“ napsat na tabuli a zároveň můžeme upozornit na odlišné používání *have got* x *have*).

Aktivita tři: 35 minut

Formou powerpointové prezentace jsem postupně seznamovala studenty s jazykovou politikou Rady Evropy a představovala nástroje, které má vyučující v běžné praxi k dispozici při šíření interkulturálních a mnohojazyčných cílů. Jako motivační prvek byla v úvodu přednášky studentům přehrána japonská verze písne *We are the champions*. Studentům se tato verze zdála komická. V přímé vazbě na jejich reakci jsem položila otázku, zda je možné, aby podobně komicky zněla píseň Japoncům v anglickém či českém podání. Třída nad položenou otázkou debatovala a v závěru debaty shrnula, že bychom vždy měli brát v úvahu fakt odlišné interpretace normy „známé skutečnosti“, která je v jiné společenské skupině považována za zcela běžnou a naopak naše alternace od jejich normy může být

¹⁸⁹ RVP ZV, s. 112.

vnímána jako komická/podivná/hrubá atd.¹⁹⁰ Měli bychom být tudíž otevřeni i jiným interpretacím světa, které jsou pro nás nové.

Touto ukázkou jsem se dostala k užitečnosti myšlenek plurikulturalismu a mnohojazyčnosti. Nejprve jsem představila studentům dokument SERR, kde jsou veškeré myšlenky spojené s danou tématikou podrobně popsány. Připomněla jsem také, že ze SERR vycházejí i závazné dokumenty českého školství. Po načrtnutí obecných cílů plynoucích ze SERR jsem se konečně dostala k praktickým nástrojům, které Rada Evropy učitelům v běžné praxi poskytuje. Nejprve jsem uvedla Evropské jazykové portfolio. Při snaze o jeho konkrétní prozkoumání na internetu jsem byla zrazena místní technikou, neboť rychlost přenosu dat byla pro práci s EJP nedostatečná. Volila jsem tedy alespoň slovní popis a ukázala studentům, jak EJP vypadá alespoň formou kopií obrazu internetové stránky pořízených v rámci záložní přípravy na hodinu. Vysvětlila jsem, že se jedná o nástroj autoevaluace, který je však vhodný i při práci v hodině. Studenti mohli klást dotazy spojené s EJP a nad jeho klady i zápory se mnou debatovali. Dále byly stejnou formou uvedeny a probírány i AIS a OD. Představením AIS jsem si připravila půdu pro uvedení následné praktické aktivity „Setkání s cizincem“.

Přednáška vždy plní cíl informační, je uvedena v českém jazyce v rámci MKV v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, splňuje bod:

- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj¹⁹¹

Aktivita čtyři: 25 minut

Vyzvala jsem studenty, aby formou eseje zpracovali jedno konkrétní osobní setkání s cizincem v rozsahu přibližně 300 až 350 slov, kdy se jednalo o jakousi mnou zjednodušenou formu AIS použitelnou přímo v hodině. Aktivita byla opět anonymní. Studenti dostali závazné body osnovy setkání, které museli pokrýt. Napsala jsem na tabuli informace, jež musela esej obsahovat (kdy, kde, s kým, jak, proč, můj pocit ze setkání, jak to vidím dnes, co bych udělal/udělala jinak, případně další komentáře). Poté, co svoji esej odevzdali, mohli studenti o svých setkáních diskutovat ve dvojici, pak mohli vše probrat ještě s celou třídou a se mnou. Studentům byla ponechána volba jazyka.

¹⁹⁰ Viz typologie orientace společností představená v kapitole 6. Propojení kulturních a lingvistických cílů ve výuce anglického jazyka.

¹⁹¹ RVP ZV, s. 111.

Z hlediska jazykových cílů je důraz kladen na komunikativní kompetence a schopnost formulovat myšlenku:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu¹⁹²

Z hlediska kulturních cílů v rámci oblasti vědomostí, dovedností a schopností v MKV se studenti:

- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání¹⁹³

V rámci oblasti postojů a hodnot v MKV jsou pokryty následující body:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu¹⁹⁴

Tato aktivita se dá ve zjednodušené verzi (pouze v anglickém jazyce, pro potřeby hodin anglického jazyka) použít na ZŠ s tím, že by nešlo o esej, ale o popis setkání obsahující body zmíněné v rámci námi realizované aktivity. Při dalším zjednodušení se dá použít forma dotazníku (žáci doplňují pouze slova, ne věty) a následně o dotazníku hovoří, nebo tuto aktivitu může učitel převést na tzv. mingle drill, kdy žáci mají od určitého počtu ostatních získat/potvrdit konkrétní informace. Kdo úkol splní nejrychleji, stává se vítězem. Variací na tuto aktivitu existuje tedy celá řada, závisí vždy pouze na praxi, invenci a preferencích jednotlivého učitele.

Aktivita pět: 10 minut

Jelikož se blížila doba oběda, zeptala jsem se při závěrečné aktivitě studentů, kde se stravují, a pak formou brainstormingu celá třída představila možnosti stravování v Českých Budějovicích a druhy zahraničních kuchyní, se kterými se zde můžeme setkat. Následovala společná diskuze o oblíbených místech, kdy jsme si navzájem vyměňovali své tipy na gurmánské zážitky.

Cílem této aktivity je především předvést studentům, že multikulturalismus se týká jejich každodenního života:

¹⁹² Ibid, s. 11.

¹⁹³ Ibid, s. 111.

¹⁹⁴ Ibid, s. 112.

- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých¹⁹⁵

Z jazykového hlediska se jedná o procvičování gramatické struktury *There is*, dále slovní zásoby spojené s národnostmi a v neposlední řadě jsou opět rozvíjeny komunikační kompetence studentů.

NÁSLEDNÁ REFLEXE ODUČENÉ HODINY

Překvapilo mě, jaký úspěch měla aktivita s peněženkou, neboť jsem se při jejím plánování obávala, že studenti budou v tomto směru plaší a nebudou chtít veřejně odhalovat obsahy svých peněženek. Ale úspěšnost aktivity spočívala nejspíš v tom, že skupina je opravdu otevřená a komunikativní, a v tom, že jsem šla nejprve příkladem, kdy jsem si důvěru potřebnou k realizaci zmíněné aktivity získala. Nemile mě však zaskočila technologie, kterou jsem chtěla ve třídě použít. S faktem, že nefunguje interaktivní tabule, jsem se už téměř smířila, ale nespolehlivost internetového spojení už přesahovala rámec mé tolerance a opět se mi potvrdilo, že chce-li učitel v hodině použít techniku, musí mít připraven takzvaně nouzový plán, který může v případě potřeby využít. Naštěstí jsem v tomto duchu náhradní řešení připravené měla, poskytla jsem studentům alespoň fotografie stránek s otevřenými nástroji EJP, AIS i OD, které jsem si utvořila v rámci přípravy doma, a kladla jsem větší důraz na debatu nad představovanými nástroji. Jak už jsem se zmínila v předchozím semináři, jsem vůči některým aspektům implementace EJP a dalších nástrojů jazykové politiky Rady Evropy poněkud skeptická. Vždy si jen představuji, že při ideálním zapojení EJP v hodině musí mít ve stejnou dobu přibližně patnáct žáků přístup ke stejné aplikaci se stejnými nároky na rychlost internetového připojení a to za předpokladu, že v rámci běžné výuky na celé škole je internet v danou chvíli používán i v jiných předmětech. Z vlastní bohaté zkušenosti s vedením průběžných pedagogických praxí studentů vím, že technika na základních školách (ale i vysokých a středních – opět osobní zkušenost) selhává poměrně často a technické zázemí je pro dobrou pedagogickou praxi nedostatečné. Možná, že právě díky jistým pochybnostem z mé strany se mi studenty o výhodách EJP nepodařilo přesvědčit. AIS a OD se mi jeví více flexibilní a vidím v nich větší potenciál při běžném využití v hodině, protože se dají mnohem lépe adaptovat při utváření aktivit pro běžnou pedagogickou praxi. Samotný formulář stažený z internetu vlastně nepotřebujeme, protože se dá pracovat pouze

¹⁹⁵ RVP ZV, s. 111.

s hlavní myšlenkou stojící za AIS i OD, a to vytvářet si databázi setkání s cizinci a jednotlivá setkání reflektovat, případně se z nich poučit. Potom tedy splňujeme cíle MKV v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, kdy naše aktivita:

- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání.¹⁹⁶

Byla jsem také zaskočena faktem, kdy jeden student přišel až na závěrečných třicet minut výuky a snažil se se mnou vyjednat, zda by to tak mohlo být pokaždé. Tento návrh jsem zamítla s tím, aby si dotyčný zvolil své preference. Přesto jsem se rozhodla, že v rámci základního požadavku multikulturalismu, tedy v rámci požadavku na toleranci k potřebám druhých, dám tomuto studentovi stejnou šanci jako ostatním a nebudu si vůči němu tvořit negativní emoce. Tento přístup se vyplatil a dotyčný od té doby nevynechal jediný seminář a dokonce patřil k těm, kteří jako první přicházeli do učebny, kde se výuka odehrávala.

Vzhledem k tomu, že prezentace přednášky proběhla v kratším časovém úseku, než jsem původně plánovala, zbyl mi v závěru hodiny čas na doplňující otázku, která zněla: *Potkali jste tento týden nějakého cizince?* Všichni odpověděli, že ano, a rozvinula se zajímavá debata nad jednotlivými setkáními.

Z DENÍKŮ STUDENTŮ

Opět zde nejprve uvádím některé postřehy ze studentských deníků, které se v pozměněné formě opakovaly:

- *výuka probíhala zajímavě, porovnávali jsme slovíčka, která si jsou podobná jak v češtině, tak v angličtině*
- *se sousedem v lavici jsme se měli podělit o obsah své peněženky, nejrůznější členské a slevové kartičky o nás mohou vypovídat spoustu věcí (tuto aktivitu označila většina studentů jako zábavnou a inspirující)*
- *nástroje Rady Evropy, při této hodině jsme sdíleli zkušenosti s cizinci, s jinou kulturou a co nám to vlastně přineslo*

¹⁹⁶ RVP ZV, s. 111.

- *napůl přednáška, napůl hry*
- *nejvíce si této hodiny pamatují píseň: We Are the Champions v japonštině; všichni jsme se smáli, ale pak nám bylo řečeno, že pro Japonce je možná anglický originál stejně komický; to bylo něco, o čem jsem nikdy předtím nepřemýšlela*

Jak je zřejmé z představených ukázek, nejmenší potřebu měli studenti vyjadřovat se směrem k přednášce a opět nejvíce oceňovali praktické aktivity a debaty nad předloženými otázkami. Potvrdilo se mi také, že japonská verze písně přiměla studenty zamyslet se nad svým pohledem na svět, na takzvaně známé věci. Ve svých denících nezmiňovali EJP, ale jak už jsem uvedla dříve, stavěli se během přednášky k jeho smyslu a užití skepticky. Povědomí o jeho existenci a o existenci dalších nástrojů Rady Evropy však mají díky přednášce. Vyzvala jsem je, ať EJP zcela nezavrhují, ať si nechají jistý časový odstup a zkusí tento nástroj spolu s AIS a OD sami doma v klidu prozkoumat. Byly jim poskytnuty veškeré potřebné internetové odkazy s tím, že je nebudu nutit do užívání EJP, AIS a OD, ale budou-li sami cítit potřebu se k tématu navrátit, budou mít z čeho čerpat. Z vlastní zkušenosti totiž vím, že někdy je zavržené myšlenky třeba dát časový prostor, formální donucení k akci většinou úspěšné není.

9.3.5.4 Čtvrtá hodina: Učitel

Datum, čas, místo: 20. 10. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: seznámit studenty s nároky na učitele podle SERR

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

Pomůcky: papír A4, tužka, fotografie Londýňanů, počítač, dataprojektor, powerpointová prezentace

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

V této hodině jsem chtěla vést studenty k zamyšlení a prezentaci jejich názoru nad základními otázkami učitelského povolání. Nechtěla jsem je zahlcovat teorií, ale chtěla jsem jim dát prostor, aby si své definice utvořili sami s tím, že vzhled do požadavků a očekávání spojených s povoláním učitele podle Rady Evropy následně představím. V rámci praktické části semináře jsem si v průběhu vyučovací jednotky také chtěla vyzkoušet obměněnou přípravu hodiny, kterou jsem již dříve navrhla pro potřeby mého článku London Experience, sepsaného v rámci

konference English for life (Angličtina pro život). Předpokládala jsem totiž, že všichni moji studenti v Londýně byli a určité zkušenosti s ním mají.

REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 20 minut

Měla jsem připravenou sadu otázek, které jsem studentům postupně kladla. Studenti na každou otázku odpovídali nejprve anonymně písemnou formou, pak o svých názorech diskutovali ve dvojicích a následně s celou skupinou a mnou. Otázka č. 1 zněla: *Jaké vlastnosti u učitele oceňujete?* Studenti měli dvě minuty na to, aby vlastnosti sepsali. Seznamy jsem od nich vybrala a vyzvala je ke zmíněné diskuzi ve dvojicích a následně ve skupině.

Je zajímavé, že z odpovědí studentů jasně vyplývá, že se na základních charakteristikách učitelovy osobnosti shodují a vyzdvihují především tyto kvality, citují:

spolehlivý, zodpovědný, inteligentní, otevřený, se smyslem pro humor, spravedlivý, chápavý, pravdomluvný, přísný, vzdělaný ve svém oboru, mít rád svůj předmět, umět nadchnout ostatní, profesionální, umí mluvit, ale nemluví příliš, dočvilný.

Studenti také potvrdili, že stejná očekávání mají vůči učiteli v mateřské škole, na základní škole i vůči vysokoškolskému pedagogovi. Velká váha byla přikládána zejména adjektivům *spolehlivý, spravedlivý, vzdělaný se smyslem pro humor*. Následně byla logicky položena otázka: *Jaké vlastnosti by učitel rozhodně mít neměl?* Opět došlo k bouřlivé debatě, při které čerpali studenti ze své vlastní zkušenosti. V závěru se všichni shodli na vlastnostech, které je u učitelů popuzují a kterým by se oni sami chtěli vyhnout. Zde cituji:

stydlivý, ulhaný, moc přísný, nezodpovědný, nudný, preferující některé žáky, arogantní, moc pomalý, protivný, mající přehnané nároky nebo naopak podceňující některé žáky, zákeřný, příliš emotivní, nedochvilný, pesimistický, neposkytující studijní materiály.

Další položená otázka zněla: *Co je podle vás na zaměstnání učitele nejnáročnější?* I při debatě nad touto otázkou panovala ve skupině shoda při prezentaci závěrů. Nejobtížnější součástí náplně učitelovy práce vidí většina v *přílišném papírování, složitosti vztahu rodič – žák – škola, výuce problémových žáků, v sociálních rozdílech (někteří žáci mohou být majetnější než učitel a dávat to najevo), nutnosti vyhovět všem (rozdílné schopnosti a požadavky žáků), udržení*

zájmu žáků, udržení pořádku ve třídě, ve statutu učitele v dnešní společnosti. Negativ spojených s učitelským povoláním vyjmenovali tedy studenti mnoho. Když ale poté byli vyzváni, aby zvedli ruku, chtěli-li zmíněné povolání vykonávat, většina ruku zvedla. Poslední otázka položená studentům zněla: Na co by měla být příprava budoucích učitelů zaměřena? Vzhledem k tomu, že někteří se nacházejí v posledním ročníku studia, jejich postřehy mě velmi zajímaly. Opět zde cituji z odpovědí:

jak se chovat k žákům, jak být spravedlivý, jak jednat s žáky se speciálními potřebami (i po mnoha absolvovaných předmětech zde, mám pocit, že pořádek nevím), jak učit svůj předmět (potřebuji více praxe), jak se připravovat na hodinu, jak udržet zájem dětí, jak komunikovat s rodiči, jak zvládat administrativu, jak zvládat krizové situace ve třídě, jak spolupracovat s ostatními učiteli, jak zvládat poměr více práce, méně peněz, jak být objektivní.

Ve svých odpovědích na tuto otázku byli studenti velmi kritičtí k momentálnímu nastavení přípravy učitelů na vysokých školách. Z jejich odpovědí tuším, že mnou vyučovaný předmět není jediným inovativním prvkem, který by mnoho studentů ocenilo.

Smyslem této aktivity bylo uvést studenty do problematiky komplexnosti učitelského povolání a zjistit, jak si oni sami učitele představují a jakým učitelem by oni sami chtěli být. Důraz zde byl kladen především na posilování kompetencí. Aktivita probíhala paralelně v českém i anglickém jazyce, já volila angličtinu, studentům jsem však ponechala možnost volby. Většina studentů volila také angličtinu, ale někteří se raději vyjadřovali ve svém mateřském jazyce. Obě jazykové verze však dopomáhaly k rozvíjení **komunikačních kompetencí** – ke zřetelnému formulování vlastního názoru a jeho následné obhajobě – a k rozvíjení **kompetencí sociálních a personálních**, konkrétně k bodu:

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají¹⁹⁷

Aktivita dvě: 25 minut

Formou powerpointové přednášky jsem shrnula požadavky a očekávání, která na učitele jazyka klade Rada Evropy. V přednášce jsem opět vycházela z teoretické části této práce, konkrétně z kapitoly **7. Příprava budoucích učitelů**. Studentům

¹⁹⁷ RVP ZV, s. 12.

byla dána možnost jednotlivé body přednášky komentovat a vyjadřovat se k tomu, zda se jejich představa učitele slučuje s navrženou charakteristikou učitele v SERR.

V této aktivitě předávám studentům konkrétní sdělení obsažená v SERR a plním tak požadavek na informovanost budoucích absolventů.

Nyní již tedy studenti mají veškeré teoretické zázemí potřebné pro práci s průřezovým tématem Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka. Demonstraci způsobů propojení kulturních a jazykových cílů budu následně provádět pouze formou praktických cvičení a aktivit s tím, že odkážu na zdroje, kde se dá daná problematika studovat i teoreticky.

Aktivita tři: 10 minut

Vyzvala jsem studenty, aby se společně formou brainstormingu zamysleli nad všemi sociálními rolemi, které učitel má.

Cílem bylo podpořit dokreslení komplexnosti požadavků na učitelské povolání. Aktivita byla vedena pouze v anglickém jazyce, opět byla zaměřena na rozvíjení komunikačních kompetencí, i když zde v rámci sebereflexe (všichni ve třídě jsme učitelé nebo jimi budeme) vlastně také naplňujeme cíle MKV a to v rámci postojů a hodnot:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí¹⁹⁸

Téma sebereflexe je jistou spojnicí všech mých seminářů, neboť věřím, že jen ten člověk, který je smířen sám se sebou a zná své možnosti, své slabé i silné stránky, je schopen být tolerantní vůči ostatním, protože se jimi zbytečně necítí být ohrožen.

Aktivita čtyři: 15 minut

Ptala jsem se studentů, zda se domnívají, že učitel anglického jazyka musí mít sám zkušenost s prostředím anglicky mluvících zemí. Tím jsem si připravovala půdu pro sérii dalších aktivit a pro otázku: *Byli jste vy sami například v Londýně?* Zde někteří studenti odpovídali, že v Londýně byli, někteří odpovídali, že byli na jiných místech spojených s angličtinou. Předpoklad, že všichni byli v Londýně, byl tedy mylný. Zjistila jsem nutnost improvizovat ve směřování hodiny (aktivita den v Londýně nepřipadala v úvahu). Rozebrala jsem tedy se studenty jejich dojmy z návštěvy míst spojených s anglickým jazykem a pak se jich zeptala, jak si představují typického obyvatele jednotlivých anglicky mluvících zemí. Tímto

¹⁹⁸ RVP ZV, s. 112.

postupem jsem se dostala až k představě o Londýňanovi. Studenti si většinou vybavili bankéře ze City. Rozdělila jsem studenty do tří skupin a každé skupině dala fotografii Londýňana, který už na první pohled neodpovídal typickým představám studentů o obyvatelích tohoto města. Studenti byli ubezpečeni, že postavy na fotografiích skutečně v Londýně dlouhou dobu žijí, jedná se totiž o moje přátele. Studenti pak měli za úkol odhadnout podle fotografie národnost přidělených Londýňanů a opět měli před ostatními zdůvodnit, co je vedlo k těmto domněnkám. Studentům byly předloženy fotografie několika smíšených párů žijících dlouhodobě v Londýně (Brit a Kolumbijka, Ekvádorec a Polka, Japonec a Thajka) ale ani jedna skupina původ svého Londýňana neodhalila. Na toto téma byla následně vedena diskuze, v jejímž závěru studenti shrnuli svá zjištění do tvrzení: *„že podle vzhledu z velké části to, odkud dotyčný pochází, nepoznáme. Chceme-li opravdu vědět odkud dotyčný je, máme se přímo zeptat a nevymýšlet si vlastní teorie o jeho původu“*

Zmíněná aktivita v rámci jazykových cílů rozvíjí komunikační kompetence, z gramatického hlediska je zaměřena na formulaci hypotéz (modální sloveso can/must) a slovní zásoba se týká přídavných jmen popisujících vlastnosti a národnosti (opět lze zjednodušit pro potřeby ZŠ na I think he/she is _____ because he/she has _____).

Z hlediska MKV v oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné¹⁹⁹

V oblasti postojů a hodnot:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu.²⁰⁰

Aktivita pět: 20 minut

Rozdělila jsem studenty do tří skupin a každá skupina si měla představit situaci, kdy hostí kamaráda cizince ve svém rodném městě či vesnici a má pro něj připravit celodenní program. Zdůraznila jsem studentům, že kamarádovi nechtějí

¹⁹⁹ RVP, s. 111.

²⁰⁰ Ibid., s. 112.

ukázat obvyklá turistická místa, ale taková místa, která jsou určitým způsobem zajímavá pro ně samotné a k nimž mají osobní vztah. Navržené programy pro den strávený s cizincem pak prezentovali mluvčí jednotlivých skupin před celou třídou a byla vybrána nejzajímavější náplň dne. Aktivita probíhala pouze v anglickém jazyce.

V rámci jazykových cílů je upevňována vazba *I will, we will, he will* při plánování budoucnosti a opět jsou posilovány komunikační dovednosti v rámci práce ve skupině (např. turn-taking). Z hlediska cílů MKV se jedná o sebereflexi, konkrétně o bod:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí²⁰¹

Doplnila bych ještě, být schopen do svého prostoru pustit někoho jiného a představit mu svůj svět ze svého úhlu pohledu, nespoléhat se na obecná očekávání o tom, co by chtěl cizinec ve městě mého pobytu znát, a spíše důvěřovat vlastní volbě.

NÁSLEDNÁ REFLEXE ODUČENÉ HODINY

Z odučené hodiny jsem měla poněkud smíšené pocity, protože se mi poprvé stalo, že má očekávání byla mylná, a chvíli mi trvalo se s touto vlastní chybou vyrovnat. Během odučené jednotky jsem totiž v přímé reakci na zjištění, že studenti nemají dostatečné znalosti o Londýně, musela zcela pozměnit prakticky orientovanou závěrečnou část hodiny. Jednalo se o čirou improvizaci, kdy jsem po zvážení svých možností odstoupila od popisování zajímavého dne pro dva Čechy v Londýně a aktivitu jsem zcela otočila a vyzvala jsem studenty, aby připravili netradiční náplň dne pro cizince, kteří je přijeli navštívit v jejich rodném městě či vesnici. Díky tomuto kroku hodina dynamiku neztratila, studenti ani nezaznamenali, že jsem se poněkud odklonila od přípravy na hodinu. Jen jsem si pomyslně zařadila poměrně vysoko na žebříček vlastností učitele improvizace schopnosti, v běžné praxi totiž pedagog improvizace používá poměrně často. Z vlastní zkušenosti vím, že vždy existuje velké množství faktorů, které dokáží připravený koncept výuky narušit.

²⁰¹ Ibid., s. 112.

Zbytek semináře probíhal přesně podle mých očekávání. Bylo velmi poučné poslouchat názory studentů na osobnost učitele, zajímavým faktem bylo, že se vesměs všichni shodli na tom, jaký učitel má i nemá být.

Mile mě překvapila pozitivní reakce studentů na aktivitu s fotografiemi Londýňanů a následná diskuze, která se nad nimi rozpoutala. V rámci debaty jsem také položila studentům otázku, do jaké míry se oni sami cítí být Čechy a zda se domnívají, že by někdo podle jejich fotografie poznal jejich příslušnost k České republice.

Poprvé jsem pocítila dopad zařazení semináře na pondělní hodinu zimního semestru 2014. V závěru čtvrtého semináře se mi studenti vzhledem k vytvořené důvěře svěřili, že si následující hodinu všichni vyberou jednu ze dvou povolených absencí v semináři. Do té doby byla docházka opravdu ukázková. Z jejich strany se jednalo o zcela logický krok, protože pondělní výuka na PF JU neodpadla (nebylo vyhlášeno děkanské volno), i když v úterý 28. 10. 2014 byl státní svátek. Studenti si prostě hodlali vytvořit prodloužený víkend. Jelikož jsem se již zmínila o tom, že mé nazírání na multikulturní výchovu je velmi široké, zahrnuji do něj i chápání jistých kulturních specifik sociální skupiny studentů. V tento moment jsem měla možnost studenty přinutit, aby do semináře přišli pod nějakou formální výhrůzkou vnější motivace (například nesplněním testu, který bych na 27. 10. 2014 určila a o kterém nikdy předtím nebyla řeč) nebo respektovat právo studentů disponovat s povolenými absencemi (definováno již v první hodině výuky) a nabídnout jim, že já 27. 10. 2014 v dané třídě danou hodinu budu, kdyby potřebovali nějaké téma prodiskutovat. Zvolila jsem druhou možnost, neboť si opravdu vážím otevřenosti a důvěry, kterou ke mě studenti mají. S tímto přístupem mohu očekávat, že si studenti nevybudují k semináři negativní postoj a já budu moci pokračovat v započaté práci (vnitřní motivace). Vycházejíce z daných faktů jsem přípravu realizace páté hodiny přesunula na hodinu šestou. Rozhodla jsem se vypustit přednášku věnovanou učebnicím a přejít rovnou k ukázkám praktického začlenění MKV do anglického jazyka. Vzhledem k tomu, že se jednalo o velmi důležitý úvod do druhé fáze realizace semináře, kdy jsem studentům chtěla poskytnout větší množství ukázek propojení kulturních a jazykových cílů, aby oni sami byli následně schopni připravit a realizovat hodinu, potřebovala jsem k výuce celou skupinu.

Během páté hodiny jsem tedy pouze byla přítomná v učebně, připravena prodiskutovat jakékoliv z již představených témat.

Z DENÍKŮ STUDENTŮ

Opět zde nejprve uvádím některé postřehy ze studentských deníků, které se v pozměněné formě opakovaly:

- *hodinu jsme začali písemným úkolem na téma, jaký by učitel měl a neměl být, na toto téma jsme diskutovali ve dvojicích a poté v kruhu; dospěli jsme s kolegy k podobným názorům*
- *zaujaly mě názory ostatních na téma, jaký by měl být učitel*
- *následoval brainstorming na téma role učitele, který mě velmi bavil*
- *povedenou aktivitou byli reální lidé na fotkách, ne jen nějaký obrázek v učebnici, jak jsme zvyklí*
- *rozhodovali jsme, kam vzít u nás cizince*
- *poslední aktivity z konce hodiny by šlo opět využít v běžné praxi, v hodinách jazyků a propojit tak průřezové téma s běžnou hodinou v rozvrhu*

Studenti se ve svých postřezích nejvíce vraceli k úvodní části hodiny a úvahám nad obrazem učitele, zajímali je názory ostatních a překvapil je fakt, že se na základních charakteristikách shodli. Pro moje pedagogické působení je také velmi pozitivním faktem, že si studenti sami uvědomují, že představované aktivity v rámci praktické části semináře jsou aplikovatelné v běžné učitelské praxi (samozřejmě s upravenými požadavky na slovní zásobu a gramatické struktury), a souhlasí s tím.

9.3.5.5 Pátá hodina

27. 10. 2014 vzhledem k nepřítomnosti studentů výuka neproběhla.

9.3.5.6 Šestá hodina: Praktické ukázky začlenění MKV do hodin anglického jazyka (poslech s porozuměním, ústní interakci a ústní projev)

Datum, čas, místo: 3. 11. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: seznámit studenty s praktickými aktivitami začlenění MKV do hodin anglického jazyka při sledování jak kulturních, tak jazykových cílů (poslech s porozuměním, ústní interakci a ústní projev)

Klíčové kompetence: k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

Pomůcky: internet, pracovní listy, papír A4, počítač

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

Vzhledem k tomu, že jsou v rámci referenčních úrovní dovednosti v SERR rozděleny do pěti skupin: poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, ústní interakce (spoken interaction), ústní projev (spoken production) a písemný projev a že stejné dělení je pak také zachováno v EJP, rozhodla jsem se studentům v následujících dvou hodinách představit praktické aktivity kombinující kulturní a jazykové cíle při implementaci MKV do hodin anglického jazyka ve dvou blocích. První bude zaměřen na poslech s porozuměním, ústní interakci a ústní projev. Druhý bude orientován převážně na čtení s porozuměním a písemný projev. Samozřejmě v rámci jedné aktivity můžeme podporované dovednosti kombinovat. Mým cílem je také představit co nejvíce zdrojů, kde mohou studenti inspiraci pro vlastní aktivity čerpat. Chci dokázat, že velké množství materiálů použitelných v hodině už existuje, jen je někdy třeba drobných úprav a cíleného uvědomění si kulturního aspektu, který aktivita pokrývá. Sama v rámci semináře představím a realizuji aktivity převzaté z již existujících učebnic, aktivity mnou vymyšlené a aktivity nalezené na internetu a upravené pro mé potřeby. Víceméně se snažím říci studentům, že téměř všechno v rukách schopného učitele může sloužit jako edukační nástroj splňující cíle hodiny. Abych si byla jistá, že studenti vědí, kde čerpat, ještě na závěr hodiny shrnu možné zdroje inspirací pro vytváření a využívání aktivit propojujících jazykové a kulturní cíle formou brainstormingu. Chtěla jsem také poukázat na aktuálnost tématu MKV a na možnosti začleňování právě diskutovaných společenských otázek (pořád se něco děje). Proto jsem si v rámci přípravy na hodinu nachystala záložní aktivitu, v níž mohla proběhnout debata o možnosti odtržení Skotska od Velké Británie²⁰². Našla jsem si na internetu vhodný materiál pro poslechovou aktivitu a iniciaci následné diskuze s tím, že mnou zvolená aktivita je vhodná pro pokročilé studenty anglického jazyka (naše studenty), nikoliv však pro žáky na ZŠ. Jsem si jistá, že by bylo možné najít na internetu jinou ukázkou jako impulz k jednoduché diskuzi o problému (pro žáky ZŠ bychom volili obrázek, nebo velmi krátký námi upravený text ze zpravodajství BBC, popřípadě jednoduchý kreslený vtip). Od této hodiny bude výuka logicky probíhat pouze v anglickém jazyce.

REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 15 minut

²⁰² Skoti svůj názor vyjádřili v referendu 18. září 2014, jejich názor byl závazný pro další vývoj Velké Británie.

Vyzvala jsem studenty, aby sledovali a poslouchali připravenou ukázkou z internetu²⁰³. Ukázkou přehrála a po jejím skončení se zeptala studentů, o čem byla. Jednalo se o běžnou situaci, kdy žena zastaví dva muže a prosí je o pomoc. Na ukázce je cosi humorného, protože oba muži ženě perfektní angličtinou na její otázku, zda hovoří anglicky, složitým souvětím odpovídají, že ne. Následně žena zkouší němčinu, oba opět perfektní němčinou odpovídají, že jí nemohou pomoci, neboť jazyku, kterým hovoří, nerozumějí. Poté žena konverzaci vzdává a odchází.

Jelikož se jednalo o typickou ukázkou absurdního britského humoru, vyzvala jsem studenty, aby ve dvojicích debatovali o tom, co je na ukázce humorné. Následně proběhla debata s celou třídou a byla položena doplňující otázka: *Myslíte si, že pro pochopení cizí kultury je důležité rozumět humoru, který tato kultura používá?* Z odpovědí studentů vyplynulo, že k pochopení cizí mentality rozhodně napomáhá chápat její smysl pro humor. V rámci studia jazyka se pak člověk dostává na úroveň, kdy jazyk využívá nejen k naplnění komunikačních potřeb, ale kdy si v tento moment dokáže uživatel jazyk skutečně užít, ne ho jen použít.

Představená poslechová a následně komunikační aktivita má z hlediska jazykových cílů za úkol v rámci poslechu rozumět rodilému mluvčímu a v rámci následné diskuze rozvoj komunikačních schopností a dovedností.

Z hlediska kulturních cílů se jedná o porozumění a ocenění humoru cizí kultury, s tím souvisí schopnost odhalovat drobná kulturní specifika, která se nepozornému uživateli jazyka mohou jevit jako zanedbatelná, místní obyvatelé jim však přikládají velký význam. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností v rámci MKV tak naplníme bod:

- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin²⁰⁴

V oblasti postojů a hodnot:

- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu²⁰⁵

Aktivita dvě: 25 minut

Vyzvala jsem studenty, aby se rozdělili do tří skupin, a oznámila jim, že budou simulovat scénku, kterou jsem nazvala Čajový dýchánek (tea party). Šlo o

²⁰³ Dostupné na: <http://www.youtube.com/watch?v=6IzqJtxoWzM> [cit. 19. 2. 2015].

²⁰⁴ RVP ZV, s. 111.

²⁰⁵ Ibid, s. 112.

tedy hraní rolí (role play), každá skupina reprezentovala občany jiné národnosti (české, německé a britské). Studenti si svoji party nejprve připravili a pak ji prezentovali před ostatními. Po zhlédnutí všech čajových dýchánek následovala diskuze o jejich obsahu.

Tato aktivita je navržena mnou. Z jazykového hlediska se zaměřuje na rozvoj komunikačních kompetencí (kladení otázek, turn-taking), v rámci gramatických struktur upevňuje užití modálního slovesa *can* (moci), konkrétně vyjádření zdvořilé žádosti *Can I have..., please?* Z kulturního hlediska se opět zaměřuje na:

- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu²⁰⁶

Při simulaci českého čajového dýchánku navíc pokrývá bod:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí²⁰⁷

Aktivita tři: 30 minut

Vyzvala jsem studenty, aby i na další aktivitu zůstali rozděleni ve stejných skupinách. Vysvětlila jim, že dostanou dvě sady kartiček. V jedné sadě byla vždy uvedena nějaká pravidla, kterými se členové konkrétního státu musí řídit, druhá sada obsahovala názvy států. Úkolem studentů bylo přiřadit pravidla ke státům, ale také debatovat o tom, zda tato pravidla mohou být skutečně platná, nebo zda jde jen o fabulaci²⁰⁸. Na závěr jsme si se studenty kontrolovali odpovědi a bylo jim potvrzeno, která pravidla skutečně existují. Následně byli vyzváni, aby podobnou sadu kartiček se „svými“ pravidly utvořili sami²⁰⁹. Při jejich tvorbě mohli čerpat ze svých znalostí, či využít internet. Když měli studenti ve skupinách kartičky vytvořeny, vyměnili si je a opakoval se postup jako s původními pedagogovými kartičkami. V závěru tvůrci kartiček prozradili správné odpovědi, skupina, která získala nejvíce správných párů a správně určila pravost či nepravost pravidel, vyhrála.

²⁰⁶ Ibid, s. 112.

²⁰⁷ Ibid, s. 112.

²⁰⁸ Tato aktivita je převzata z *Reward Pre-intermediate Resource Pack*, U28, Macmillan Publishers Limited. 1999.

²⁰⁹ Jedná se o modulaci převzaté hry.

Z hlediska jazykových cílů je upevňována struktura modálního slovesa *can* a *can't* pro pravidla, zákazy, ale také pro vyjádření domněnky. Opět jsou také v rámci aktivity rozvíjeny komunikační kompetence a dovednosti.

Z hlediska kulturních cílů se studenti dozvídají o pravidlech platných v různých částech světa, jde tedy o zejména o posilování oblasti postojů a hodnot v rámci MKV, zejména pod bodem:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je²¹⁰

Aktivita čtyři: 20 minut

V závěru hodiny jsem vedla formou brainstormingu s celou třídou postupně studenty k odpovědím na tyto otázky: *Jakou kulturu můžeme učit? Jaké formy aktivit můžeme při propojování jazykových cílů a cílů MKV využít? Kde můžeme čerpat inspiraci při tvorbě aktivit propojujících jazykové cíle a cíle MKV?* Cílem této aktivity bylo informovat studenty o jejich možnostech při práci s průřezovým tématem MKV v hodinách anglického jazyka.

Postřehy při realizaci brainstormingu jsem zaznamenala a zveřejnila pro studenty na vzdělávacím serveru Moodle PF JU v Českých Budějovicích. Zde shrnuji odpovědi studentů:

Otázka: ***Jakou kulturu můžeme učit?***

Odpovědi studentů: *britskou, americkou, kanadskou, skotskou, českou, evropskou, australskou, cizí, jakoukoliv*

Otázka: ***Jaké formy aktivit můžeme při propojování jazykových cílů a cílů MKV využít?***

Odpovědi studentů: *diskuzi v páru/ ve skupině/s celou třídou, hry, role play, brainstorming, dotazník, drilová cvičení, kvíz, pantomima, cokoliv*

Otázka: ***Kde můžeme čerpat inspiraci při tvorbě aktivit propojujících jazykové cíle a cíle MKV?***

Odpověď: *vlastní invence, vzpomínka na aktivity oblíbeného učitele, aktivity ostatních učitelů/ spolužáků, učebnice, média (knihy, časopisy, televize, filmy, Internet – učitelská fóra, edukační portály, stránky EU a MŠMT, youtube, zprávy, sociální sítě atd.), specializované semináře a workshopy, vše se dá upravit*

²¹⁰ RVP ZV, s. 112.

NÁSLEDNÁ REFLEXE ODUČENÉ HODINY

Během realizace první aktivity jsem narazila na nečekaný problém. Na youtube, kde je možné najít doslova miliony různých ukázek, jsem vybrala video, které si pro svoji hodinu praktického jazyka zvolil i rodilý mluvčí anglického jazyka působící na Katedře anglistiky PF JU v ČB a použil toto video týden přede mnou. Naštěstí sledoval odlišné cíle než já a ne všichni studenti mého semináře byli v jeho hodině přítomni. Faktor překvapení a novosti však touto nečekanou souhrou náhod zcela utrpěl. Mimochodem, video je staré přibližně deset let a nikdy jsem se o něm se zmíněným rodilým mluvčím nebavila a video ani nijak nekoresponduje s konkrétními cíli semináře praktického jazyka a s učebnicí používanou v rámci kolegova kurzu.

I přes toto drobné překvapení v úvodu hodiny se domnívám, že vzhledem k reakcím studentů se mi v rámci našeho semináře podařilo poskytnout ukázkou zábavných možností využití MKV v anglickém jazyce a propojení kulturních a jazykových cílů. Díky větší časové náročnosti aktivity dvě (o 15 minut delší, než jsem původně plánovala) jsem se nakonec rozhodla vypustit původně plánovanou aktivitu „Did they really exist?“ (Skutečně existovali?). Ale přesto bych na tomto místě popis aktivity uvedla, protože se domnívám, že může ostatním pedagogům posloužit jako inspirace, a protože se ji samozřejmě v dalším roce realizace semináře zařadit pokusím.

Aktivita: *Did they really exist? (Opravdu žili?) (25 minut)*

Pedagog vysvětlí studentům, že vždy celé třídě přečte charakteristiku nějaké známé postavy z minulosti. Úkolem studentů je uhádnout postavu a určit, zda se jedná o postavu fiktivní, nebo zda osobnost opravdu žila. Pedagog zde používá již vytvořenou aktivitu z učebnice²¹¹. Studentům je formou kvízu postupně představeno deset postav. Poté, co studenti všechny postavy určí, jsou pedagogem vyzváni, aby se rozdělili do tří skupin. Každá skupina má za úkol sestavit podobný kvíz pro třídu (pouze pět osobností z minulosti, alespoň dvě postavy v každém kvízu musí pocházet z českého prostředí.), podmínkou je, že si jsou svojí postavou jisti. Opět mohou využít vlastních znalostí nebo internetu.

Z hlediska jazykových cílů je aktivita zaměřena na poslech s porozuměním a v gramatice upevňuje minulý čas prostý a tvorbu krátkých odpovědí v minulém

²¹¹ Převzato z *Reward Pre-intermediate Resource Pack*, U7, Macmillan Publishers Limited. 1999.

čase prostém. Během příprav vlastního kvízu si studenti také procvičují své komunikační kompetence.

Z hlediska kulturních cílů jde o poznávání faktů z vlastní historie či z historie jiných zemí. V rámci oblasti postojů a hodnot v MKV se jedná o body:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí²¹²

Tato aktivita může být samozřejmě v běžné učitelské praxi upravována jak v oblasti plnění kulturních, tak jazykových cílů (orientace pouze na přítomnost, pouze na české postavy, pouze na postavy jedné země – například Velké Británie, pouze na zahraniční osobnosti, na osobnosti pocházející pouze ze zemí hraničících s ČR atd.)

Aktivita „*Did they really exist?*“ tedy realizována nebyla, protože jsem upřednostnila debatu, která se rozpoutala nad pravidly států. A také mi to dávalo prostor k mírnému navýšení časové dotace pro závěrečný brainstorming. Ten se mi jevil jako velmi důležitý pro samotnou přípravu vlastních aktivit navrhovaných studenty. Přidala jsem tedy ještě před brainstorming diskuzi ve dvojicích o otázkách v rámci brainstormingu.

Bohužel mi nezbyl čas ani na záložní aktivitu (debata o skotské nezávislosti), ač by mě názory studentů velmi zajímaly. Navrhla jsem jim alespoň, ať si ve svém volném čase video zhlédnou a poskytla jsem jim internetový odkaz.

V rámci zdrojů pro poslech, kdy studenti zmiňovali filmy, jsem jim opět doporučila jako zajímavou sondu do britské kultury film *Monty Python's Life of Brian*. V angličtině je tento film samozřejmě vhodný pouze pro studenty s velmi pokročilou úrovní znalosti anglického jazyka – je tedy vhodný pro studenty semináře KAJ/MVA, ne však pro žáky na druhém stupni ZŠ.

Z DENÍKŮ STUDENTŮ

Opět zde uvádím některé postřehy ze studentských deníků, které se v pozměněné formě opakovaly:

- *video Can you speak English mě velmi pobavilo a pak se mi líbila aktivita spojená s čajem*

²¹² RVP ZV, s. 112.

- *dále jsme se zamýšleli, které kultury chceme v hodinách AJ představit; pro mě to byla zajímavá myšlenka, jelikož angličtinu vnímám jako prostředek komunikace, ne nutně svázaný s kulturou anglicky mluvících zemí*
- *jako další aktivitu jsme měli skládat kartičky s T or F tvrzením, což bylo velmi zajímavé*

Z citovaných reakcí vyplývá, že realizované aktivity v semináři splnily svůj účel a pro studenty obsahovaly vždy jistý prvek atraktivity.

9.3.5.7 Sedmá hodina: Praktické ukázky začlenění MKV do hodin anglického jazyka (čtení s porozuměním, písemný projev)

Datum, čas, místo: 10. 11. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: seznámit studenty s praktickými aktivitami začlenění MKV do hodin anglického jazyka při sledování jak kulturních, tak jazykových cílů (čtení s porozuměním, písemný projev)

Klíčové kompetence: k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

Pomůcky: internet, pracovní listy, papír A4, propisovací tužka, počítač

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

V této hodině semináře jsem chtěla studentům poskytnout ukázky aktivit prohlubujících kompetence označované v SERR jako čtení s porozuměním a písemný projev. Další hodiny se totiž již měly odehrávat v režii studentů a jimi navržených aktivit. Musela jsem si už také připravit plán pro peer teaching a zvolit jeho formu. Vzhledem k velkému počtu ztracených hodin (2 x 90 minut) jsem upustila od původního plánu nechat každého studenta připravit peer teaching samostatně a navrhla jsem časový harmonogram pro dvojice. Studenti se alespoň nebudou tolik ostýchat a budou se moci spolehnout na oporu partnera ve dvojici, budou se tím pádem i učit jak spolupracovat při realizaci jednotného plánu hodiny, což se jim bude hodit i v jejich budoucí učitelské praxi (například při tvorbě a navrhování ŠVP²¹³). Organizaci a požadavky na peer teaching proberu se studenty již na začátku sedmé hodiny. Tentokrát jsem se při přípravě inspirovala obrázkem z internetu (viz níže) a všechny navržené aktivity pro použití v semináři spojovala otázkou lehké kontroverze a možné politické nekorektnosti, velmi typická například

²¹³ Školní vzdělávací program, který vychází z RVP ZV.

pro britský humor. Nahlížíme-li na tento druh humoru objektivně, musíme uznat, že je ve své podstatě velmi demokratický a multikulturní, protože rovným dílem uráží kulturu vlastní i kultury cizí²¹⁴.

V rámci této hodiny také hodlám studentům poskytnout odkazy vztahující se k individuálním školním plánům navrženým samotnými učiteli anglického jazyka. Naši studenti si tak budou moci udělat představu o konkrétních gramatických strukturách a slovní zásobě probírané v jednotlivých ročnících na druhém stupni ZŠ. Dále poskytnu odkazy na učebnice, které jsou na druhém stupni ZŠ používány.



REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 10 minut

Připomněla jsem studentům, že od příštího semináře bude výuka probíhat formou peer teaching a jeho následné analýzy. Studenti si zvolili, s kým budou ve dvojici, v jednom případě ve trojici, a přihlásili se na konkrétní datum a hodinu. V rámci jednoho semináře totiž vždy proběhnou dvě ukázky peer teaching. Zadání pro peer teaching znělo: připravte si ukázku reálné hodiny propojující cíle jazykové a MKV, kterou následně před vrstevníky odučíte. Tato ukázka bude aplikovatelná ve výuce na druhém stupni ZŠ. Každá jednotlivá aktivita, kterou ve své hodině použijete, musí obsahovat jak jazykové, tak kulturní cíle. Také jsem apelovala na studenty, aby vždy brali zřetel na faktor zábavnosti a atraktivity pro žáky. Zjednodušená rada zněla: vámi navržené aktivity musí bavit zejména vás samotné.

Aktivita dvě: 30 minut

Rozdala jsem studentům článek z internetu²¹⁵ nazvaný A letter of revocation (Zpráva o zrušení nezávislosti), který je emotivní reakcí britského občana na zvolení George Bushe americkým prezidentem v roce 2000. Jedná se o poměrně starý článek, kde jsou ve velmi zjednodušené podobě shrnuty veškeré rozdíly mezi

²¹⁴ Toto je opět velké a ožehavé téma k diskuzím, zvláště po událostech v Paříži.

²¹⁵ Dostupné na: http://urbanlegends.about.com/library/blrevocation_cleese.htm [cit. 19. 2. 2015].

britskou a americkou angličtinou, ale také mezi britskou a americkou kulturou. Tento článek není neustranný, jak už jsem zmínila, je psán z tzv. britského úhlu pohledu a z politického hlediska je velmi nekorektní. Tuto jeho vlastnost jsem využila k debatě nad svobodou projevu, jedná-li se o vtip. V článku se také autor dotýká etymologie slov, což se studentům jevílo jako velmi zajímavé téma a přicházeli s vlastními nastudovanými výklady původu některých slov jako *French fries, ok, fuck atd.*

Zde je nutné podotknout, že zmíněný text o nevhodném výběru prezidenta byl zvolen záměrně, neboť těsně před seminářem prezident České republiky nešetřil v českém rozhlase (tedy veřejném, celostátním médiu) vulgarismy a také se pouštěl do výkladu některých slovních spojení. Poté, co studenti článek přečetli a nad jeho obsahem podiskutovali, položila jsem otázku, jak by asi po víkendovém projevu českého prezidenta byli hodnoceni Češi jako národ. Po poměrně bouřlivé diskuzi byli studenti vyzváni, aby ve dvojicích sepsali krátký dopis buď přímo panu prezidentovi, nebo českému národu. Musím podotknout, že sdělení obracející se k hlavě státu nebyla lichotivá, uvádím zde sdělení, která v obměněných formách převažovala: *Prezident by neměl užívat vulgarismů k získání popularity, protože je reprezentant státu ne rokovaná hvězda. Prezident by neměl vtipkovat v anglickém jazyce, nemá-li proto dostatečnou slovní zásobu. Prezident by neměl žertovat na téma zatýkání lidí v cizích zemích.* Studenti ve svých výzvách nepoužili ani jeden vulgarismus.

Jak už jsem zmínila dříve, neustále se kolem nás něco děje a vždy bude dostatek témat, která je možno se studenty i žáky na druhém stupni ZŠ prodiskutovat.

Z hlediska jazykových cílů je aktivita zaměřena na posilování dovednosti čtení s porozuměním, daný text navíc obsahuje mnoho postřehů týkajících se rozdílů v britské a americké angličtině (odlišný pravopis, slovní zásoba, používané gramatické struktury). Ohledně kulturních cílů text představuje specifika spojená s britskou a americkou kulturní tradicí, obsahuje také mnoho faktických informací o VB a USA. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností pokrýváme bod:

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti²¹⁶

Při následné diskuzi a psaní zprávy pro občany/prezidenta ještě bod:

²¹⁶ RVP ZV, s. 111.

- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání²¹⁷

V oblasti postojů a hodnot upevnujeme body:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti²¹⁸

Aktivita tři: 25 minut

Rozdala jsem studentům lístečky, na kterých je několika větami charakterizována známá osobnost. Všichni studenti měli stejný text. Vyvolala jsem jednoho studenta a požádala ho, aby text přečetl nahlas. Celá třída se snažila uhodnout, kdo je popisovanou osobností. Text obsahoval několik indicií, které vedly studenty ke správné odpovědi²¹⁹.

Uvádím zde celý text a rozeberu poskytnuté nápovědy, které úzce souvisejí s kulturním přehledem studenta, v tomto případě se znalostí význačného literárního díla z prostředí Velké Británie.

Milý deníčku!

Na našem hradě je to tak depresivní. Cítím zimu, šed' a smutek. Na životě v Dánsku je cosi zkaženého. Matka mě štve, vdala se tak brzy po otcově smrti. Je to nechutné! A její druhý manžel je opravdu idiot. Být či nebýt, to' otázka, ale jaká je odpověď?²²⁰

V první větě se dozvídáme, že hrdina je depresivní povahy a žije na hradě v Dánsku. Již tato informace většině studentů napoví, o kom je řeč, aby byla jejich domněnka potvrzena, informace graduji – matka se vdala brzy po otcově smrti, svého otčima nemá hrdina v lásce. Jestliže ještě nyní někteří pochybují, vrcholí forma nápovědy v doslovné známé citaci samotného hrdiny.

Když třída odhalila postavu Hamleta a studenti uvedli, co je k tomuto závěru vedlo, rozdala jsem každému prázdný list papíru a vyzvala studenty, aby také napsali do deníčku slavné postavy záznam v podobném duchu. Postava mohla být reálná i fiktivní, z přítomnosti i z minulosti, důraz byl však kladen na požadavek, aby byla všemi rozpoznatelná. Studenti měli vymezený čas na psaní 10 minut. Když byli všichni se svými deníčky hotovi, postupně četli své záznamy před celou třídou

²¹⁷ Ibid, s. 111.

²¹⁸ Ibid, s. 112.

²¹⁹ Tato aktivita je převzata od učitelky Delie Halsey, která mě ve Velké Británii učila.

²²⁰ Překlad textu poskytnutého Delii Halsey.

a ostatní odhalovali postavu a uváděli důvody své volby. V rámci této aktivity vzniklo mnoho zajímavých záznamů.

Z hlediska jazykových cílů je rozvíjena schopnost studentů plynulého a srozumitelného písemného projevu.

Z hlediska kulturních cílů se zaměřujeme na takzvané obecné kulturní povědomí a adresujeme bod:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je²²¹

Aktivita čtyři: 10 minut

Upozornila jsem studenty, že význam slova kultura je někdy zužován na různé druhy společenských událostí a že i tato zúžená podoba kultury se dá v hodinách jazyka využít. Vyzvala jsem studenty, aby ve dvojicích diskutovali na téma: *Jakou formu této kultury preferujete?* (literatura, film, divadlo, výtvarné umění, happeningy, koncerty atd.). Poté se otázka řešila formou debaty s celou třídou. Využívala jsem této aktivity spíše jen k iniciaci aktivity následující. Doufala jsem, že v rámci studentských preferencí bude zmíněn i film, o němž se opírá další aktivita.

Aktivita pět: 15 minut

Nejprve jsem se studentů zeptala: *Do you watch action movies? (Díváte se na akční filmy?)*. Někteří studenti odpovídali, že akční filmy sledují, někteří se proti nim zásadně vymezovali, ale v krátké diskuzi se shodli, že s přiznáním oblíbenosti akčních filmů je to stejné jako s přiznáním četby časopisu Blesk²²². Poté studenti ve dvojici probrali, které akční filmy viděli a co je pro takové filmy podle nich typické. Následně jsem každému studentovi rozdala krátký text²²³ pojednávající humornou formou o pravidlech tvorby akčních filmů. Studenti byli vyzváni, aby si článek nejprve sami pro sebe přečetli a našli alespoň jednu gramatickou strukturu, která se v textu opakovala nejméně třikrát (odpověď např. přítomný čas, budoucí čas, trpný rod, gerundium). Se studenty jsme následně výsledky hledání gramatických struktur probrali v rámci celoskupinové diskuze. Poté jsem požádala studenty, aby každý z nich postupně přečetl jeden odstavec textu. Odstavec vždy obsahoval jedno pravidlo akčních filmů. Po přečtení paragrafu jsem se zeptala celé

²²¹ RVP ZV, s. 112.

²²² Bulvární časopis vydávaný v ČR.

²²³ Upraveno a zkráceno podle: <http://www.begent.org/hollywud.htm> [cit. 16. 2. 2015].

skupiny: *Do you agree with the text? Give me your reasons.* (Souhlasíte s textem? Své tvrzení odůvodněte.).

Kdyby studenti chtěli použít tuto aktivitu na základní škole, je nutnou podmínkou zjednodušit text a soustředit se pouze na jednu gramatickou strukturu.

Z hlediska jazykových cílů rozvíjíme pomocí aktivity pět dovedností čtení s porozuměním a také se zaměřujeme na poznávání gramatických struktur (přítomný čas, budoucí čas atd.). Z hlediska cílů MKV pracujeme s následujícími body:

- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je²²⁴

Studenti získávají informace o kultuře/kultu amerického akčního filmu. Snažím se je vést k zamyšlení nad faktem, že stereotypy jsou i nadále běžně užívaným nástrojem komerční filmové produkce, jak už na tento jev poukazoval Barthes ve své *Mytologii* v roce 1957²²⁵. V této aktivitě se tudíž odrážejí i prvky dalšího průřezového tématu, konkrétně Mediální výchovy.

NÁSLEDNÁ REFLEXE ODUČENÉ HODINY

Obrázek, který mě k náplni realizovaného semináře inspiroval, byl studentům pouze promítnut na interaktivní tabuli a tvořil pozadí při popisování aktivity peer teaching. Studentům jsem zdůrazňovala dvě pro mě zásadní kritéria při volbě aktivit. Jednak nutnost vždy vědomě zvážit kulturní i jazykový cíl aktivity a dále jsem v duchu odkazu díla Jana Amose Komenského²²⁶ kladla důraz na faktor zábavnosti. Jako zjednodušenou pomůcku pro výběr a tvorbu aktivit jsem studentům navrhla zjednodušené pravidlo: co, proč, jak a pro koho. Zde musím podotknout, že tímto pravidlem jsem se řídila i já při přípravě aktivit, které byly vždy navrženy pro studenty kurzu KAJ/MVA, tedy pro studenty s velmi pokročilým stupněm znalosti cizího jazyka. S tím, že se námi realizované aktivity samozřejmě dají modifikovat a zjednodušit pro potřeby žáků ZŠ. Naše studenty jsem o tomto faktu také informovala, abychom upozornila na důležitý aspekt aktivit, které mají zpracovat sami studenti, jelikož tyto aktivity mají odlišného

²²⁴ Ibid, s. 112.

²²⁵ Viz esej *Římané na plátně* in Barthes, *Mytologie*, s. 24–26.

²²⁶ Komenský in Kožminovi, Zdeněk a Drahomíra. *Zvěščeniny z Komenského*. Brno: Host, 2007.

adresáta – žáka ZŠ, ne studenta vysoké školy! Studenti sice během peer teaching budou pracovat se svými kolegy, ale ti budou předstírat, že jsou žáky druhého stupně základní školy. Student vedoucí výuku tedy hraje roli učitele a jeho kolegové studenti hrají roli žáků.

Když jsem studentům vysvětlila, co od nich v následujících hodinách očekávám, a ubezpečila je, že všichni budou mít na svoji přípravu dostatek času, neboť následující týden je opět státní svátek, přistoupila jsem k realizaci aktivity zaměřené na kombinaci prohlubování dovedností porozumění textu, ocenění humoru a jisté kulturní osvěty ve znalostech o rozdílnosti britské a americké kultury. Zde mě překvapila nečekaná spontánní diskuze, která se rozpoutala nad etymologií slov, kdy studenti zcela přirozeně přidávali své vlastní příklady. Zde jsme narazili na odlišný výklad historie tabuizovaného slova *fuck*, které je však nedílnou součástí britské slovní zásoby. Studenty jsem svojí reakcí nejspíše překvapila, protože místo odmítání tabuizovaného slova jsem zmínila zajímavou nahrávku²²⁷ vyzdvihující právě použití tohoto slova a jeho flexibility k osvětlení celé řady formálních jazykových jevů v angličtině. Nahrávka je opět příkladem britského smyslu pro humor, kdy jsou formou velmi seriózní přednášky přednesené s velmi pečlivou výslovností (Received Pronunciation) vyzdvihovány klady tohoto slova a vlastnosti mluvčího, který zmíněné slovo používá. Nahrávka je samozřejmě ironická, ale musím uznat, že například pochopení rozdílu mezi tranzitivními a intranzitivními slovesy je z její náplně zcela zřejmé. Nahrávku jsem vyhledala během doby, kdy studenti pracovali na svých vzkazech panu prezidentovi, popřípadě českému národu. Před tím, než byli studenti vyzváni, aby přečetli své vzkazy, nahrávku jsem jim pustila. Jak jsem předpokládala, měla mezi studenty velký úspěch. Svým způsobem mi poskytla neplánovanou a nečekanou ukázkou výkladu etymologie slova velmi silného vulgarismu mluvčím; s naprosto odlišným společenským dopadem. Mluvčí v nahrávce totiž nikoho neurazil ani nepobouřil a jeho sdělení splnilo svůj účel – bylo humorné. Což nelze tvrdit o podobném pokusu o výklad významu slovního spojení panem prezidentem. Jak už jsem zmínila dříve, vzkazy studentů českému národu a panu prezidentovi nebyly lichotivé.

Při realizaci další aktivity mě překvapilo, že dva studenti postavu Hamleta vůbec neodhalili. To mě vedlo k závěru, že kdyby tato hra měla být realizována na ZŠ, neapelovala bych na literární znalosti žáků, ale jako modelový příklad textu

²²⁷ Dostupné na: https://www.youtube.com/watch?v=MG_TNYTHN5E [cit. 16. 2. 2015].

bych volila spíše popis nějaké současné osobnosti respektované náctiletými. Zde apeluji na fakt, že v běžné praxi na základní škole by měl učitel sledovat kulturní atributy, které žáci upřednostňují (módní trendy v oblékání, hudba, filmy, pořady, události, volnočasové aktivity atd.) Jinak vlastní zápisy z deníčků vytvořené studenty byly velmi zábavné a inspirativní. Studenti se vžívali do rolí odlišných postav, některé se opakovaly – americký prezident, Mr. Bean, Marilyn Monroe, Bella z filmu Stmívání, Homer Simpson, Líza Simpsonová, vyučující na PF JU v ČB, Lister z Červeného Trpaslíka a Edgar Allan Poe.

Z DENÍKŮ STUDENTŮ

Opět zde uvádím některé postřehy ze studentských deníků, které se v pozměněné formě opakovaly:

- *dostali jsme zadání pro peer teaching*
- *četli jsme dopis občanům USA; byla to jedna velká výtka; bylo to o americkém způsobu chování, jak jsou v porovnání s Brity hrubí a arogantní, že neumí hláskovat slova a obecně o tom jak hloupi a prostoduší jsou; pro nás to bylo zábavné, ale nedokážu si představit reakci Američana; pak jsme psali dopis českému prezidentovi, který se před pár dny vulgárně vyjadřoval v Českém rozhlasu*
- *použití slova fuck ve větě ve funkci podstatného jména, přídavného jména a slovesa (fuck the fucking fuckers)*
- *pak jsme dostali papírek s pár řádky, jednalo se o zápis z Hamletova deník; poté jsme měli vymyslet obdobný zápis nějaké slavné postavy, napadla mě Lisa Simpsonová; opět vtipná a zábavná aktivita, kterou v budoucnu určitě využiji*

Ohlas na představené aktivity byl u studentů kladný, pouze jedna studentka v reakci na výběr textu pro aktivitu dvě ve svém deníku poznamenala: „moc se neorientuji v aktuálním dění, tak pro mě text nebyl moc zajímavý“.

9.3.5.8 Osmá hodina

Státní svátek. Výuka odpadla.

9.3.5.9 Devátá hodina – peer teaching

Datum, čas, místo: 24. 11. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: poskytnout studentům prostor vyzkoušet si jimi navržené aktivity v simulované výuce anglického jazyka v sedmé třídě

Klíčové kompetence: k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

Pomůcky: internet, počítač, dataprojektor, připravené materiály studentů

Následující tři výukové jednotky (hodina devět až jedenáct), kdy byl dán studentům prostor pro realizaci simulované výuky na vrstevnících, vždy představím poněkud odlišnou formou. Ponechám část **očekávání před samotným seminářem**, nebudu však následně podrobně popisovat, co se v hodině dělo v rámci peer teaching. Výuka totiž nebyla v mé režii, ale v režii studentů a jednalo se o určitý experiment v chráněném prostředí, proto vždy uvedu přípravy studentů, s jejichž zveřejněním oni sami souhlasili a které už opravili v reakci na mé poznámky k jejich výkonu. Z příprav je zřejmé, jak by jejich výuka měla proběhnout. Studentům byla také ponechána vlastní volba při formě sepsání přípravy a čtenářům je představen až finální produkt snažení studentů, již **opravené přípravy** (zveřejněné na Metodickém portále RVP.CZ). Ve shrnutí obsahu semináře však vždy poskytnu **reflexe pedagoga i studentů k neopravené verzi, k aktuálnímu dění přímo v semináři**, tedy k jednotlivým peer teaching uskutečněným v chráněném prostředí třídy v rámci výukové jednotky v den simulované výuky.

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

Od tohoto momentu si prisuzuji roli pozorovatele a výuku nechávám na samotných studentech. Velmi mě zajímalo, jak se studenti simulované výuky zhostí, neočekávala jsem ukázky dokonalých hodin, ale doufala jsem, že studenti po absolvování obsáhlých přednášek o teoretickém zázemí MKV a po vyzkoušení si rozmanitých forem aktivit budou sami schopni ve své ukázkové hodině kulturní a jazykové cíle propojovat. Také jsem doufala v jistou inspiraci, kterou z jejich práce budu moci čerpat já, ale i ostatní učitelé, protože jsem studenty požádala o souhlas s umístěním přípravy jejich hodin na Metodickém portále RVP.CZ. I pod časovým tlakem jsem se rozhodla poskytnout studentům velmi podobný časový prostor, který má opravdová hodina na ZŠ, abych podpořila reálnost celého experimentu. Z běžného formátu vyučovací jednotky na ZŠ jsem ubrala pouze 5 minut pro poskytnutí přímé zpětné vazby uskutečněného peer teaching. Vzhledem k tomu, že se v jednom semináři střídala výuka dvou skupin, studenti také zažili další reálnou a zcela běžnou překážku dobré pedagogické praxe, a to nedostatek času na přípravu chystané hodiny přímo ve třídě. Na druhém stupni pedagog k dispozici kmenovou učebnu velmi často nemá a za výukou anglického jazyka se

stěhuje do různých učeben v prostorách školy. Vše by tedy mělo být dokonale připraveno předem, veškeré pracovní listy i další materiály a vypisování informací na tabuli před začátkem výuky je téměř vyloučeno. Také jsem informovala studenty, že třída, v níž výuka probíhá, disponuje interaktivní tabulí, která však bohužel funguje pouze jako dataprojektor. Z reakcí studentů v předešlých hodinách bylo zřejmé, že se s formou peer teaching na PF JU v ČB ještě nesetkali, musela jsem tedy přijmout riziko spojené se vstupem na neznámou půdu. Doufala jsem však, že tato zkušenost bude pro studenty přínosem a v závěru ji snad i ocení.

REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 40 minut

Simulovaná výuka jedna: Realie některých anglicky mluvících zemí.

Tři studenti v roli učitelů se společně podíleli na realizaci jedné vyučovací jednotky. Zde prezentují pouze jejich odevzdanou přípravu na hodinu, veškeré materiály, které byly v rámci její realizace použity, jsou dostupné na Metodickém portále RVP.CZ²²⁸.

1. *Úvod do tématu* 3 min

2. *Prezentace*

cíle: + stručně seznámit s vybranými anglicky mluvícími zeměmi + seznámit se slovní zásobou ve spojení se státy

aktivizační technika – křížovka 15 min

3. *Procvičování otázek v present perfect*

cíle: + zafixovat způsob tvoření otázek a krátkých odpovědí (yes, I have/ no, I haven't) v present perfect

+ zjistit, zda někdo z žáků navštívil anglicky mluvící zemi, aby se podělil o své zkušenosti.

Práce s tabulkou "Have you ever been to.docx". Každý žák dostane tabulku, se kterou musí obcházet spolužáky a ptát se anglicky, jestli byli v některé z anglicky mluvících zemí. Odpovědi se zaznamenávají. Na závěr učitel provede zpětnou vazbu, aby zjistil, kdo kde byl a mohl se ho zeptat na jeho zkušenost. 10 min

4. *Poznávání zemí podle indicií*

cíle: + blíže se seznámit s realiami anglicky mluvících zemí

²²⁸ Dostupné na Metodickém portále RVP. CZ: http://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/2.st [cit. 19. 2. 2015].

Učitel během předchozí aktivity vylepí po třídě papírky s textem a fotografiemi celebrit (“where.text.docx“). Žáci si ve skupinkách vyberou text, doplní, o jakou zemi se jedná, a od učitele si vyberou státní vlajku, kterou k textu přilepí a na závěr svou zemi představí ostatním, přičemž si ostatní žáci zapisují údaje do tabulky “where in the world.docx“.

12 min

Aktivita dvě: 5 minut

Krátce jsem zhodnotila výkony studentů a zároveň dostali zpětnou vazbu od kolegů v semináři.

Aktivita tři: 40 minut

Dva studenti v roli učitelů se společně podíleli na realizaci jedné vyučovací jednotky. Opět zde prezentují pouze jejich odevzdanou přípravu, veškeré materiály, které byly v rámci její realizace použity, jsou dostupné na Metodickém portále RVP.CZ²²⁹.

Jelikož jen v tomto jediném případě druhého peer teaching ze dne 24. 11. 2014 se příprava prezentovaná v této práci, tedy finální produkt snažení studentů, velmi odlišovala od přípravy realizované studenty v semináři, mám potřebu uvést čtenáře do pozadí dění v semináři ze dne 24. 11. 2014. Původní příprava a tudíž i samotná výuka studentů byla nedokonalá a zcela postrádala propojení jazykových a kulturních cílů. Studenti v ní použili představení trpného rodu bez návaznosti na téma Vánoce. Původní modelové věty pro vysvětlení trpného rodu vůbec nekorespondovaly s tematikou Vánoce. Svoji výuku začali studenti výkladem trpného rodu formou powerpointové přednášky za použití irelevantních vět, pak následovala drilová cvičení na výslovnost dnů v týdnu a měsíců v roce a na závěr byla uvedena další přednáška popisující tradici vánočních svátků ve Velké Británii.

Simulovaná výuka dvě: Vánoční svátky ve Velké Británii.

Pomůcky: whiteboard – prezentace, pracovní listy

Cíl hodiny: kulturním cílem této hodiny je dozvědět se informace o oslavách Vánoce v Anglii. Jazykový cíl této hodiny představuje spojení slovní zásoby s tématem Vánoce a procvičení trpného rodu ve spojení s tímto tématem. Po skončení této hodiny budou žáci umět použít trpný rod a vědět, jak se oslavují Vánoce v Anglii.

Úvod hodiny: učitel vysvětlí novou gramatiku – Trpný rod na příkladu: „Jelikož angličtina nepoužívá koncovky, nelze podle formy slova poznat, jestli se jedná o

²²⁹ Dostupné na Metodickém portále RVP. CZ: http://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/2.st [cit. 19. 2. 2015].

podmět, či předmět věty. Musíme tedy dávat pozor na slovosled: první je podmět po něm sloveso, a za slovesem bývá předmět (či předměty). V češtině tedy můžeme říct tyto dvě věty:

- *Moje maminka ozdobila stromeček.*
- *Stromeček ozdobila moje maminka.*

Tyto dvě věty jsou sice víceméně stejné, avšak první věta nám říká, co maminka udělala, zatímco druhá oznamuje, kdo ozdobil stromeček.

V angličtině to ale takto říct nelze. Na prvním místě je vždy podmět, za slovesem vždy předmět.

- *My mom decorated the tree.*
- **The tree decorated my mom.*

Zde by první věta vyjadřovala totéž, co výše uvedené české příklady. Druhá věta s hvězdičkou však nesmyslně vyjadřuje, že stromeček ozdobil maminku, což je samozřejmě nesmysl.

Jak tedy správně řekneme „Stromeček byl ozdoben mojí maminkou“, aby byla zachována i funkce věty? Právě proto použijeme trpný rod.

- *Maminka ozdobila stromeček. – My mom decorated the tree. – mluvíme o mamince, říkáme o ní, že ozdobila stromeček.*
- *Stromeček ozdobila maminka. – The tree was decorated by my mom. – mluvíme o stromečku, říkáme o něm, kdo ho ozdobil.*

Učitel dále rozdá pracovní listy, žáci doplní tvar trpného rodu. (viz pracovní list).

Po procvičení gramatiky a kontrole pracovních listů učitel žákům pomocí prezentace začne vykládat o britských Vánocích: adventní období, Štědrý večer, Vánoční den (u nás Hod boží, některá zajímavá fakta ohledně Vánoc v Británii, jídlo, které se během Vánoc v Británii konzumuje, Boxing Day, Silvestr.

Učitel u všech těchto pojmů s prezentačním podkladem bude objasňovat a vysvětlovat, o co jde.

Zároveň důležitá je i komunikace s žáky, kdy se učitel bude neustále třídy ptát, jaký je třeba rozdíl mezi českými Vánocemi od toho, co jim učitel prezentuje. Učitel se žáků bude ptát, jak oni slaví Vánoce, co oni jedí a co se jim třeba na britských Vánocích líbí více než na českých. Tím žákům lépe přiblíží britskou kulturu a tradice.

Aktivita čtyři: 5 minut

Krátce jsem zhodnotila výkony studentů a zároveň dostali zpětnou vazbu od kolegů v semináři.

REFLEXE PEER TEACHING JEDNA

Postřehy pedagoga

Mým prvním postřehem bylo, že náplň přednášky o realitách anglicky mluvících zemí by vydala na samostatný projekt uskutečňovaný v rámci výuky několik měsíců, klidně i celé pololetí. Slovní zásoba používaná studenty také neodpovídala znalostem žáků sedmé třídy. Byly používány zbytečně dlouhé věty s komplikovanou slovní zásobou a množství poskytnutých informací bylo v rámci jedné vyučovací jednotky nevstřebatelné. Ocenila jsem však samotný nápad pojetí celé hodiny s tím, že pro realizaci v opravdové třídě bych postavila přípravu pouze na představení jedné země. Osobně bych ani nevolila formu powerpointové prezentace pro představení faktů, ale tuto variantu také zcela nezavrhuji. Jen musí být dodrženo pravidlo jednoduché slovní zásoby, srozumitelnosti, přiměřené délky a zábavnosti. Po realizaci zjednodušené formy přednášky s křížovkou bych postupně navázala na gramatický cíl hodiny otázkou *Have you been to XY?* a dostala bych se ke krátkým odpovědím v předpřítomném čase prostém. Pak bych realizovala aktivitu, kdy žáci chodí po třídě a získávají odpovědi spolužáků. Opět bych upravila otázky tak, aby se týkaly pouze jedné mnou vybrané země, a následně bych uskutečnila aktivitu se známou osobností. Znovu bych musela vybrat pouze žijící osobnosti jedné země, v rámci popisu bych použila několik vět v předpřítomném čase prostém. Cílem by potom nebylo poznat zemi, ale poznat osobnost. Aktivitu s vlajkami bych pro účel této hodiny vypustila.

V celkovém hodnocení peer teaching oceňuji nápad a rozmanitost aktivit a dodržení podmínky propojení kulturních a jazykových cílů. Domnívám se, že komunikace ve skupině při přípravě peer teaching nebyla ideální, a to zapříčinilo většinu vzniklých nedostatků při jeho realizaci. Množství informací, gramatická struktura a složitá slovní zásoba však zcela jistě neodpovídají schopnostem a možnostem žáků sedmých tříd. Zkušený učitelé si ale v představené prezentaci najdou spoustu nápadů pro realizaci mnoha hodin anglického jazyka. Jako velmi neprofesionální jsem hodnotila pozdní příchod jednoho z trojice studentů (minuta před zahájením výuky). Navíc si tento student ještě během samotné výuky, kdy už jeho dva kolegové vystupovali před třídou, stříhal v lavici materiály. Po skončení

peer teaching jedna jsem upozornila studenty, že úspěšný průběh hodiny je z velké části závislý na dobré přípravě a drobných detailech, jako je například dochvilnost a profesionalita.

Během realizace peer teaching jsem se setkala se dvěma protiklady v chování učitele při práci se třídou. Dva studenti byli až pasivní a jejich kolegyně naopak až moc nadšená pro věc a svoji roli trochu přehrávala. Nadšení jsem však obecně hodnotila lépe než pasivitu. Pasivní učitel žáky nikdy pro nic nezíská. Vyžadujeme-li aktivitu od ostatních, sami musíme být aktivní (viz učitel jako vzor v kapitole 7. Příprava budoucích učitelů).

Postřehy studentů

- *asi nejlépe s žáky pracovala Eva, která měla aktivitu s chozením po třídě a papírky na zdi, jinak jsme měli na 45 minut moc materiálu*
- *na téhle hodině se mi líbila Eva, která zpracovala Británii zábavnou formou, líbil se mi její styl učení, její „drive“, ostatní to pojali spíš formou přednášky, která by u žáků sedmých tříd určitě neprošla*
- *velmi se mi líbila aktivita, kdy jsme podle osobnosti měli určit zemi*
- *líbily se mi nápady při peer teaching*

Zajímavé je, že se ke své vlastní odučené hodině ve svém deníku vyjádřil pouze jeden student, viz první komentář.

REFLEXE PEER TEACHING DVA

Postřehy pedagoga

V této prezentaci jsem postrádala především návaznost jazykové a kulturní části a propojení jazykových a kulturních cílů obecně v rámci každé aktivity. Měla jsem pocit, že studentka hrající roli učitele nejspíše zcela nepochopila zadání a možná jí trochu unikal i cíl celého semináře. Po prezentaci byla požádána, aby svoji část přepracovala, tato přepracovaná varianta je citována v práci a upravená cvičení jsou dostupná na Metodickém portále RVP.CZ (odkaz viz výše), komentuji však předvedenou ukázkou peer teaching ze dne 24. 11. 2014 (tedy neopravenou verzi).

Bylo zřejmé, že spolupráce nad jednotnou přípravou hodiny vůbec neproběhla, z každé její části bylo jasné, kdo ji vypracoval, protože kvalita byla velmi odlišná. Z jazyka, kterým je příprava napsaná a kterým se studentka prezentovala i v rámci hodiny, vyplývá, že by měla zapracovat i na kultivovanosti

projevu v českém jazyce. Anglický jazyk mnoho nepoužívala, a použila-li ho, její projev obsahoval množství chyb. Hrubou chybu měla i ve své prezentaci trpného rodu. Situaci se poměrně galantně snažil zachránit její kolega, který pohotově reagoval, když chybu spatřil, a žákům řekl, že v textu je záměrně ponechána chyba a jejich úkolem je ji odhalit. Jak už jsem podotkla, zmíněný student viděl nejspíše prezentaci poprvé ve stejný moment jako všichni ostatní.

Abych byla spravedlivá, srozumitelný jednoduchý projev v anglickém jazyce a zadávání instrukcí bylo slabinou většiny realizovaných peer teaching.

Studenti nevhodně užíli deduktivní přístup. Výklad gramatické struktury (trpného rodu) nebyl podán srozumitelnou a jednoduchou formou a chvíli mi trvalo, než jsem pochopila, že se studentka snaží představit trpný rod. Shodou okolností jsem v jiném předmětu a v jiném studijním programu tento semestr pracovala s trpným rodem v přednáškách věnovaných slovesným strukturám²³⁰, v podání zmíněné studentky jsem však trpný rod a důvody jeho užití jen velmi těžko rozpoznávala. Po nevydařené prezentaci trpného rodu následovalo drilové cvičení s větami, které absolutně nesouvisely s tématem. Poté byli žáci nuceni opakovat si dny v týdnu a měsíce (asi procvičování výslovnosti) opět formou drilového cvičení, kdy slova pouze přeřikávají po učiteli. Vráťím-li se ke svým poznámkám, které jsem si vedla během simulované výuky, nepřekvapuje mě, že při hodnocení této fáze jsem se zde zmohla na formulaci svého názoru pouze formou symbolů (tři otazníky). Nejvíce mě udivilo, že po simulované výuce, kdy jsem studentce výtky přednesla, se jim podivovala a tvrdila mi, že zmíněnou hodinu použila už během své průběžné praxe na základní škole a vedoucí praxe její přístup a koncepci schvaloval.

Po aktivitě, v níž žáci opakovali a procvičovali názvy dnů a měsíců, byla prezentována přednáška, která zprostředkovala žákům zvyky během vánočních svátků ve Velké Británii. Přednáška byla dobře zpracovaná, slovní zásoba byla přiměřená, dokonce splňovala i požadavek zábavnosti. Opět jsem však připomněla svůj názor, že prezentace formou přednášky není nejvhodnějším nástrojem implementace kulturních a jazykových cílů na základní škole. Také jsem studenty upozornila, že během realizovaného brainstormingu v rámci příprav na peer teaching přednáška ani mnou ani samotnými studenty zmíněna nebyla. Měla jsem

²³⁰ Kurz Grammar II [online]. Heslo pro hosty: Murphy. [cit. 19. 2. 2015]. Dostupné na: <http://moodle.pf.jcu.cz/course/view.php?id=247>.

zde pocit, že někteří studenti při simulované výuce podvědomě kopírují mnou představený formát prvních seminářů MKV/AJ. Snažila jsem se tedy zopakovat, že tento formát je použitelný při práci s vysokoškolskými studenty, ne s žáky základní školy. Ač se to po předchozí kritice může zdát nepochopitelné, byla jsem ráda, že jsem studenty peer teaching vystavila.

Přestože jsou už ve čtvrtém či pátém ročníku studia, mají velmi malou zkušenost s pedagogickou praxí a teprve v rámci realizace vlastní hodiny si mohli uvědomit, jak je budoucí povolání, které si vybrali, komplexní a komplikované. Jak už jsem zmínila, studenti museli podle mého návrhu koncepci hodiny a přípravu upravit. V této fázi se jim podařilo propojit jazykové a kulturní cíle po vypuštění nesmyslných pasáží (viz názvy dnů v týdnu, měsíců a nesouvisející věty). Slovní zásoba a modelové věty byly vystavěny pouze kolem tématu vánočních svátků. Opravenou písemnou přípravu studentů jsem opět publikovala na Metodickém portále RVP.CZ, neboť se domnívám, že učitelům v praxi jako inspirace posloužit může (informace z prezentace a navazující cvičení upevňující používání trpného rodu).

V mém pojetí, kdybych musela pracovat s opraveným materiálem, bych hodinu uvedla právě prezentací vánočních svátků a z ní bych vyvodila gramatickou strukturu. Pak by následovala praktická cvičení.

Postřehy studentů

- *nejzajímavější část byla, když jsme hovořili o Vánocích a vánočních svátcích, jako celek však hodina postrádala kontinuitu*
- *gramatika trpné rody a pro mě o dost zajímavější Vánoce v Anglii.*
- *trpné rody a Vánoce – měli to veselé*
- *tato hodina se mi moc nelíbila, asi nejspíš kvůli tomu, že jsem od ní očekávala něco jiného, přišlo mi, že kolegové nepochopili zadání*

Sami studenti v rolích učitelů hodinu komentovali pouze takto:

- *dnes jsme měli hodinu peer teachingu, kdy jsme probírali gramatiku a vánoce v Británii. Druhá skupina měla téma anglicky mluvící země*
- *spíš to bylo o prezentacích než o učení, což je pochopitelné, protože to bylo poprvé a my pořádně nevěděli, jak to udělat*

9.3.5.10 Desátá hodina – peer teaching

Datum, čas, místo: 1. 12. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: poskytnout studentům prostor vyzkoušet si jimi navržené aktivity v simulované výuce anglického jazyka v sedmé třídě

Klíčové kompetence: k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

Pomůcky: internet, počítač, dataprojektor, připravené materiály studentů

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

V prvním semináři jsem se studentům snažila na základě dojmů z pozorovaných simulací shrnout užitečné tipy na to, jak postupovat při přípravě hodiny. Zopakovala jsem důraz na spolupráci, srozumitelnost, přiměřenost, návaznost a zábavnost při tvorbě aktivit. Samozřejmě jsem zopakovala nutnost pohlížet na každou jednotlivou aktivitu v přípravě z hlediska propojování kulturních i jazykových cílů. Studenti byli upozorněni, že při použití aktivity, kterou sami nevytvořili, musí odkázat na zdroj, ze kterého čerpali.

Doufala jsem, že se na předchozích dvou pokusech studenti sami přesvědčili o nevhodnosti přednášky jako možné formy výuky a že se studenti obecně z chyb svých kolegů poučí.

REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 40 minut

Simulovaná výuka jedna: Den děkování²³¹

Příprava na hodinu:

Téma: Den děkování

Cíl: Studenti získají informace o Dni děkování. Studenti si zopakují užítí minulého času.

Třída: sedmá

Čas: 45 minut

Pomůcky: pracovní listy, fixy, barevné nálepky

1. WARM UP

Otázky: „What do you know about Thanksgiving? “; „Where do people celebrate Thanksgiving? “; „When do they celebrate? “; „Why do they celebrate? “; „How do they celebrate? “; „What do they eat? “

²³¹ Příprava je pro potřeby této práce přeložena do českého jazyka.

Napišeme na tabuli: WHERE? / WHEN? / WHY? / ACTIVITIES? /FOOD?

Na závěr hodiny tyto otázky použijeme znovu ke shrnutí.

2. Pracovní list: THANKSGIVING

Rozdáme studentům pracovní listy. Dáme instrukce: "Put the verbs in bold into the Past Simple Tense."; "Please, read the correct answers. First sentence..."

Zdroj: www.busyteacher.org

3. Text: THANKSGIVING FESTIVAL IN THE USA

Instrukce: "Try to fill in the gaps in the text."; "Please, read the text."

Pro zpětnou vazbu můžeme správné odpovědi v přeházeném pořadí napsat na tabuli, zatímco studenti pracují.

Zdroj: www.busyteacher.org

4. křížovka: A THANKSGIVING CROSSWORD PUZZLE

Instrukce: "Please, complete the crossword puzzle."; "What are the correct answers? Number one..."

Zdroj: www.busyteacher.org

5. Shrnutí

Pomocí otázek zapsaných na tabuli dříve shrneme základní informace o Dni děkování.

6. Strom přání

Instrukce: "All American families say thanks during their Thanksgiving dinner. They are thankful for different things. Please write down what you are thankful for."

Nakreslíme na tabuli jednoduchý strom, studentům rozdáme barevné papírky (každý tři), vyzveme je, aby na papírky napsali, za co jsou vděční. Pak studenti jednotlivě chodí k tabuli a nalepují své papírky na strom a opakují modelovou větu: "I am thankful for....".

7. Píseň: THANKSGIVING

Zdroj: <https://www.youtube.com/watch?v=h-vannwwn2U>

Aktivita dvě: 5 minut

Krátce jsem zhodnotila výkony studentů a zároveň dostali zpětnou vazbu od kolegů v semináři.

Aktivita tři: 40 minut

Simulovaná výuka dvě: Multikulturní [původní název studentů]

Příprava na hodinu

1. Aktivita – story

Příběh o Ivanovi (Rus)

Jaké bude mít problémy, když přijde do americké školy – v minulém čase, každý vymyslí jednu větu – první začne a ostatní pokračují po větách a vždy opakují věty všech lidí před ním, když někdo neví, pomůžeme

Možné problémy: studená válka; přízvuk; původ; vzhled

Druhý příběh – začíná od toho, kdo skončil

O Čechovi v americké škole

Výsledek => Rus v Americe je cca to samé jako Čech v Americe

Cíl – minulý čas + rozdíl v národnostech téměř není znát

2. Slovní fotbal

na všechny multikulturní pojmy – národnosti, země, jazyky, předsudky, cokoli, když si to ten člověk obhájí

Cíl – slovní zásoba, povědomí o pojmech spojených s MKV

3. Hraní rolí – ve skupinách – národnosti

Rozdělit na 3 skupiny – 1. skupina jen předvádí, 2. skupina jen slovně, 3. Skupina – jen kreslí

Skupina A – Arab – předvést pantomimou

Skupina B – Japonec – slovně popsat Japonce, nesmí používat šikmé oči

Skupina C – Rom – nakreslit, ale nesmí použít barvu ani vybarvit

Závěr: diskuze

Cíl – komunikační dovednosti, práce s předsudky

4. Náboženství – 6 obrázků s náboženskou tematikou – žáci do sešitu napíší, jaký je jaký – pod to box s výběrem, co mohou zvolit: budhismus, hinduismus, křesťanství, taoismus, judaismus, islám

Cíl – rozšiřování slovní zásoby, informace o náboženských proudech

5. Video – <https://www.youtube.com/watch?v=tHk3hR5gKyw>

Závěr – diskuze – co si o tom myslí, hrozí tohle s nějakou jinou národností? Proč? Ať zvedne ruku, kdo si myslí, že je to pravda.

Cíl – porozumění mluvenému slovu, rozvíjení komunikačních kompetencí v rámci diskuze + kritická analýza představených informací o určité skupině

Aktivita čtyři: 5 minut

Krátce jsem zhodnotila výkony studentů a zároveň dostali zpětnou vazbu od kolegů v semináři.

REFLEXE PEER TEACHING JEDNA

Postřehy pedagoga

Tato simulovaná hodina byla připravena o poznání lépe a studentkám se podařilo propojit kulturní a jazykové cíle u většiny aktivit. Jen jsem v první části hodiny postrádala větší důraz na rozvíjení komunikačních kompetencí (moc nehovořili ani studenti v rolích učitelů ani studenti v rolích žáků). Úvodní otázka *What is Thansgiving?* nebyl ponechán dostatečný prostor a byla okamžitě vystřídána aktivitou na opakování minulých tvarů sloves v rámci textu o Dni děkuvzdání, kdy žáci psali tvary sloves na tabuli (nemluví). Poté opět následovala samostatná práce s textem (žáci opět nemluví) a kontrola proběhla formou čtení správných odpovědí. Samotné aktivity byly velmi pěkně připraveny, jen je třeba zapracovat na jejich lepší prezentaci. V této oblasti se opět projevuje nedostatek pedagogické praxe, což není chyba studentů, ale chyba v nastavení celého systému vzdělávání na vysokých školách, který prostě dostatečný prostor pro experimenty studentů v rámci praxe na skutečně základní škole neumožňuje. Po všech aktivitách spojených s porozuměním textu a opakováním užití minulého času prostého následovala aktivita, která mě i studenty v rolích žáků vyloženě nadchla. Jednalo se o velmi jednoduché cvičení, kdy každý žák dostal tři nalepovací papírky, na které napsal, za co je vděčný. Tyto papírky pak každý nalepil na připravený strom, namalovaný na tabuli a zopakoval větu *I am thankful for...* (jsem vděčný za...). Zmíněná aktivita celou skupinu nejvíce spojila, ve své podstatě byla velmi jednoduchá, byla zábavná a navíc obsahovala ukázkovou kombinaci kulturních a jazykových cílů (jazyk – struktura *I am thankful for*; kultura – sebereflexe na pozadí kulturních zvyků cizí země). V závěru simulované hodiny studentky ještě pustily žákům píseň o Dni děkuvzdání. Potěšilo mě, že studentky v roli vyučujících se opravdu poučily z chyb svých kolegů v předešlé semináři a plně pochopily zadání, které jsem jim dala, a ve své přípravě reflektovaly zásadní myšlenky stojící za seminářem KAJ/MVA.

Postřehy studentů

- *zajímalo by mě, zda jsme je inspirovali pro výběr tématu naší vánoční hodinou*
- *Den děkuvzdání – historie a současnost; poprvé jsem slyšel o brusinkové omáčce*

- *Den díkůvzdání, dozvěděl jsem se už konečně, že se tam nejí jen krocan, ale také brusinková omáčka, něco o historii, atd.*
- *myslím, že naše hodina se nám celkem povedla, sama jsem ji zkoušela na žáky ze sedmé třídy a měla úspěch, děti to bavilo*
- *bylo těžké přesvědčit 2 kolegy, kterým aktivity zřejmě připadaly trapné a pod jejich úroveň, aby aspoň trochu předstírali zájem a zapojili se; to jediné mě mrzelo, jinak si myslím, že se nám tato hodina celkem povedla; jednoho z dotyčných kolegů znám dlouho a vím, jak těžké je zavděčit se mu; peer teaching hodnotím velmi kladně, máme na škole poměrně málo příležitostí „kdy si zaučit“ a tohle byla jedna z těch hodin, kdy jsme si to mohli vyzkoušet, proto myslím, že se vyplatí udělat ze sebe na chvíli „šášky i za cenu toho, že se ztrapníme; mě to bavilo a oceňuji to, že jsme dostali příležitost*

Zde oceňuji především fakt, že se k realizované hodině vyjádřily studentky, které ji vedly, a že jejich postřehy jsou věcné. Opět mi to potvrzuje domněnku, že zmíněné studentky nad přípravou přemýšlely hlouběji a strávily s jejím vypracováním více času. Svoji práci pak také dokázaly kriticky reflektovat.

REFLEXE PEER TEACHING DVA

Postřehy pedagoga

Tato hodina byla postavena na rozvoji komunikativních kompetencí a pokrývala MKV spíše jako obecné téma a nebyla zaměřena na jeden konkrétní bod pokrývajících kulturní cíle. Svým obsahem kladla vysoké nároky na žáky sedmé třídy, ale domnívám se, že realizovatelná je, nepokrývá totiž žádné složité gramatické struktury (pouze minulý čas prostý). Ano, téma je poměrně komplikované, v dnešním světě však velmi aktuální. Neměli bychom tedy žáky sedmé třídy podceňovat a z debat o multikulturalismu je vyčleňovat.

Ukázce hodiny bychom vytkli pouze malou míru návaznosti mezi aktivitami. Toto však opět souvisí především s rozsahem pedagogické praxe. V seminářích se alespoň snažím studentům poskytnout prostor v určitém způsobem chráněném prostředí, v němž mohou udělat chybu a následně se z ní ve svém dalším počínání poučit.

Zajímavá se mi jevila hned první aktivita, kdy byli žáci vyzváni, aby společně vymysleli příběh Ivana, občana ruské národnosti, který se chtěl usadit v USA a byl první den ve škole, kde se chtěl naučit anglický jazyk. Každý žák přispěje jedním slovem, nejprve však musí zopakovat vše, co už bylo řečeno ostatními žáky. Vznikl zajímavý text plný stereotypů, se kterým by se dalo pracovat dále. Studenti diskuzi nad jeho obsahem bohužel moc nerozvedli. Pro dokreslení cituji vzniklý příběh²³²:

Ivan přišel do třídy, neuměl anglicky, tak neměl žádné kamarády, ale měl vodku, tak si našel kamarády. Na vodku přišla učitelka. Ivana zavřeli do vězení, ale měl vodku, tak se stali s hlídačem kamarádi.

Podobný příběh pak měli žáci vytvořit o Čechovi. Tam už se studenti ani neobtěžovali jménem. Jejich prvotní domněnka, že žáci utvoří téměř totožný příběh, selhala. Nepočítali s faktem, že Američanovi se Čech a Rus mohou jevit jako příslušníci stejné skupiny a velmi pravděpodobně se mu tak i jeví. Avšak Češi a Rusové se navzájem takto nevnímají, mezi svým původem moc podobností neshledávají a navíc jsou zatíženi obrazem společných průsečíků minulosti obou zemí. Jisté podobnosti v textu by však studenti – učitelé měli najít, aby byl naplněn cíl, který si před aktivitou vytyčili. Opět cituji vzniklý příběh²³³:

Čech přišel do třídy, uviděl krásnou dívku, pozval ji do restaurace na pizzu, našel v pizze vlas, byl galantní, tak ho snědl a umřel.

Jako další aktivitu zvolili studenti slovní fotbal (bez návaznosti na předchozí aktivitu viz komentář výše). Poté rozdělili žáky do skupin a pracovali s tématem předsudků a stereotypů. Jednotlivé skupiny měly odlišné zadání (pantomima, slovní popis, kresba), což bylo inspirativní, studenti vlastně vědomě či nevědomě modulovali a rozvedli realizovanou aktivitu z prvního semináře. Ve své přípravě pak měli studenti nachystanou aktivitu informující žáky o různých náboženstvích, kterou však pro nedostatek času nerealizovali. V závěru pustili třídě ukázkou videa, které se tvářilo jako dokument, šlo však o prezentování rasistických názorů na svět. Po zhlédnutí videa proběhla diskuze o tom, jak žáci poznali, že se jedná o projev rasismu. V této aktivitě jsou tedy kromě jazykových cílů a cílů MKV propojeny cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost a také cíle průřezového tématu Mediální výchova. Druhým oborem obou studentů je občanská výchova, což v přípravě

²³² Přeloženo do českého jazyka.

²³³ Přeloženo do českého jazyka.

hodiny anglického jazyka zužitkovali. Přehlédnou-li jistou chaotičnost celé hodiny, domnívám se, že i v tomto případě studenti zadání simulované výuky pochopili.

Postřehy studentů

- *kolegové pojali hodinu v duchu celého MVA semináře, to znamená, že využili některých aktivit, které už jsme dělali; kromě toho nám taky pustili „konspirační“ video; hodina se mi líbila, ale opět bych více cílila na sedmáky a nepoužívala složité gramatické konstrukce*
- *jejich hodina byla pojata v duchu hodin tohoto semináře, byly tam využity nějaké věci, co jsme se naučili na tomto semináři, hodina se mi líbila*
- *předvádění různých národností různými způsoby, velice mě překvapilo, jak snadné to díky předsudkům bylo ztvárnit*
- *multikultura, co pro nás znamená kultura*
- *my jsme hodinu zaměřili hlavně na multikulturalitu – nedělali jsme žádnou gramatiku, ale snažili jsme se jen o hry, které by se daly použít na základní škole*

9.3.5.11 Jedenáctá hodina – peer teaching

Datum, čas, místo: 8. 12. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: poskytnout studentům prostor vyzkoušet si jimi navržené aktivity v simulované výuce anglického jazyka v sedmé třídě

Klíčové kompetence: k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské

Pomůcky: internet, počítač, dataprojektor, připravené materiály studentů

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

Vzhledem k dojmům z předchozího semináře už jsem jen doufala, že poslední dvě simulované hodiny anglického jazyka proběhnou alespoň stejně úspěšně. Z obsahu desátého semináře jsem vyrozuměla, že studenti instrukce k peer teaching snad konečně plně pochopili. Apelovala jsem tedy už jen na přiměřenost a provázanost.

REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 40 minut

Simulovaná výuka jedna: *Around the World quiz*²³⁴

Plán hodiny: cílem této vyučovací hodiny je naučit žáky předpřítomný čas a demonstrovat si ho na žákových zkušenostech s cestováním po světě poznáváním cizích kultur. Součástí hodiny bude prezentace, kde si žáci zopakují různé druhy otázek (např. Wh-questions).

1. Úvod – diskuse: na začátek hodiny položíme žákům otázky typu:

- *Have you ever been to the UK?*
- *Have you ever been to France?*
- *Have you ever been to another continent than Europe?*
- *Have you ever eaten any exotic meal?*
- *Have you ever played squash?*

Žáci jednotlivě odpovídají, prozatím bez znalosti předpřítomného času.

Cíl: Nastartovat hodinu, mluvit o zajímavém tématu přesahujícím školní prostředí, dozvědět se něco nového o svých spolužácích

Zdroj: Vybraná tematika ze 14. kapitoly učebnice: SOARS, Liz. New Headway English course: elementary. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 2000, s. 143. ISBN 01–943–6677–4.

2. Výklad – práce s učebnicí (úroveň elementary): v této části hodiny představíme žákům nový gramatický jev. Nejdříve napíšeme na tabuli věty, které byly na začátku hodiny pouze v ústní formě. Zeptáme se jich, jestli vidí ve větách něco, co je spojuje. Žáci by měli vyvodit, že všechny věty začínají na: „Have you ever ...“ a obsahují 3rd form/ nebo sloveso s příponou -ed.

Sdělíme žákům název slovesného času (present perfect) a vysvětlíme, že pro jeho tvorbu je potřeba znát 3. tvar nepravidelných sloves, popř. minulý tvar pravidelných sloves (jak už sami vyvodili v předchozím cvičení). Pokračovat budeme s vysvětlením tvorby otázek a užití předložek.

+ Have/has + 3rd Form/ -ed

? Have you ever been...?

to x ~~in~~

²³⁴ Příprava včetně aktivit dostupná na: http://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/2.st [cit. 19. 2. 2015].

Cíl: Probrat nový čas za použití indukční metody

Zdroj: Grammar spot (New Headway), vlastní znalosti

3. Procvičení: po probírání gramatiky bude následovat práce ve dvojicích. Rozdáme žákům papírky s hesly a jejich úkolem bude tvorba otázek. Zároveň jsou dotazy směřované na zkušenosti s jinými kulturami.

Have you ever...?

- Eat + sushi
- Meet + an American
- Be + Africa
- See + any good foreign film
- Study + a foreign language other than English

Cíl: Naučit žáky tvoření otázek s použitím nově naučeného času, dozvědět se, jaké mají žáci zkušenosti se zahraničím

Zdroj: Hesla vlastní

4. Závěr hodiny: ve zbývajícím čase hodiny si žáci zahrají hru, která je založena na znalostech. Žáci vždy přečtou otázku nahlas před celou třídou.

Cíl: Procvičit tvorbu otázek, odpovědi a zopakovat výslovnost jednotlivých slov (v rámci čtení otázky), pracovat ve skupině, dozvědět se nová fakta

Zdroj: Nápad spolužačky, která hru tvořila na hodinu zeměpisu. Náš nápad byl přetvářet hru na anglický jazyk a vytvořit vlastní otázky vztahující se k multikulturní výchově adekvátní znalostem žáků 7. ročníku

Europe	1000	2000	3000	4000	5000
America	1000	2000	3000	4000	5000
Asia	1000	2000	3000	4000	5000
Africa	1000	2000	3000	4000	5000
Australia and Oceania	1000	2000	3000	4000	5000
The Czech Republic	1000	2000	3000	4000	5000

Europe for 2000

What is the difference between Great Britain and the United Kingdom?

Europe for 2000

Great Britain is the largest island of the United Kingdom. Great Britain refers to the whole of England, Scotland and Wales, but not the Northern Ireland. The United Kingdom is the official name.



Aktivita dvě: 5 minut

Krátce jsem zhodnotila výkony studentů a zároveň dostali zpětnou vazbu od kolegů v semináři.

Aktivita tři: 40 minut

Simulovaná výuka dvě: Rozdíly mezi slovní zásobou a kulturou Velké Británie a USA

Příprava na hodinu

Název: Rozdíly mezi slovní zásobou a kulturou Velké Británie a USA.

Cíl hodiny – žáci se naučí rozdílnou slovní zásobu jak z USA tak VB.

1. Cvičení na čtení a úvodní motivaci. Článek o stereotypech vůči Francouzům. V úvodu se nejdříve učitel zeptá, jaké stereotypy se používají o Francii a jejich obyvatelích a napíše je na tabuli. Poté si žáci přečtou článek a porovnájí s tím, co je napsáno na tabuli. Každý žák přečte jeden odstavec.

Cvičení je zaměřeno na čtení a procvičení výslovnosti. Dále studenti získají znalosti o stereotypech vůči Francouzům.

"Look at this American travel guide for France. First read it and then we will talk about it."

"Now each one of you read one paragraph and tell us what you considered most funny." 10 min

2. Žáci samostatně vypracují cvičení na doplňování britských a amerických ekvivalentů. Následná společná kontrola.

Cvičení je zaměřeno na rozšíření slovní zásoby a na porovnání rozdílů mezi americkou a britskou verzí daného slova. Dále se procvičí výslovnost a překlad do češtiny.

"Now do this exercise which focuses on American and British vocabulary. When you are finished each read one pair of words and translate." 5 min

3. Scéna ze seriálu 'Allo 'Allo! Žáci se podívají na krátkou scénku. Poté se pokusí převyprávět, o čem byla.

Cvičení je zaměřeno na poslech a mluvení.

"We will watch a short scene from the British series 'Allo 'Allo! After we see the scene we will talk about it. Try to remember as much as you can." 15 min

4. Název: Britský přízvuk a dialekty, britská kultura

Cíl: žáci se dozvědí o různých přízvucích používaných na území VB. Budou upozorněni na odlišnou výslovnost některých britských a amerických slov a také na odlišnosti v britské a americké kultuře.

Nejprve přehrají záznam britské národní hymny s textem. Potom představím základní fakta. 4 min

Pak ukáží třídě mapu Spojeného království, kde žáci uvidí, v jakých oblastech se různé dialekty používají. Potom přehrají video s různými ukázkami dialektů. 7 min
Potom zmíním důležité dialekty, s každým opět pustím ukázkou zvukového záznamu.

5 min

Žáci dostanou tři cvičení, v prvním žáci doplňují slova podle nahrávky (každá nahrávka jiný dialekt). Druhé cvičení je zaměřeno na rozdíly mezi britskou a americkou výslovností, žáci v daném slově vždy zkoušejí vyslovit britskou i americkou verzi. V posledním cvičení žáci poslouchají nahrávku a na mapě potom ukáží, kde se tímto dialektem mluví. Na konci hodiny proběhne znalostní kvíz.

15 min

Aktivita čtyři: 5 minut

Krátce jsem zhodnotila výkony studentů a zároveň dostali zpětnou vazbu od kolegů v semináři.

REFLEXE PEER TEACHING JEDNA

Postřehy pedagoga

Studentky měly hodinu velmi pěkně připravenou a jejich kolegové realizaci této hodiny ve svých postřezích hodnotili jako nejzdařilejší díky závěrečnému kvízu. Studentky mi dokázaly, že zadání pro peer teaching plně pochopily a naplnily požadavek na kombinaci kulturních a jazykových cílů a zvláště aktivita kvíz splňovala i prvky zábavnosti. Gramatická struktura předpřítomného času je však většinou probírána až v osmé třídě. Jediné, co jsem studentkám po skončení peer teaching doporučila, bylo převrácené pořadí aktivit – začít tedy po krátkém úvodu (otázky) kvízem, zde bych se i v rámci tvorby otázek pro kvíz držela formy předpřítomného času a hodina by tak získala ucelenější rámeček. Teprve po skončení kvízu bych se zeptala studentů, jaká gramatická struktura se v rámci kvízu nejvíce opakovala, následně bych tuto strukturu vysvětlila a na závěr by si ji studenti fixovali v rámci procvičovací aktivity (otázky na vlastní zkušenosti navazující na

otázky v kvízu). Opět se však jedná o postřehy, které jsou spojeny s dlouhodobější pedagogickou praxí. Mohu tedy konstatovat, že studentky se v rámci svých možností zhostily zadaného úkolu velmi zodpovědně a jeho cíle naplnily. Studentky vlastně využily znalosti svého kulturního zázemí, protože pro svoji aktivitu zvolily formát hry Riskuj, což byl oblíbený pořad na jedné komerční televizní stanici, a všichni studenti ve skupině tento formát dokázali díky sdílené kulturní zkušenosti rozpoznat. Bonusem pro zmíněné studentky bylo, že aktivita měla mezi spolužáky velký úspěch. Zde se potvrdilo, že obsáhlejší a propracovanější příprava aktivit na hodinu se rozhodně vyplatí a dává velkou šanci na jejich úspěšné přijetí ze strany žáků při samotné realizaci ve výuce.

Postřehy studentů

- *před výukou jsme byly trochu nervózní, nevěděly jsme, jestli s námi budou kolegové spolupracovat, ale třída dělala přesně to, co jsme jim řekly; všechny nás bavila hra Riskuj, věděli skoro všechny odpovědi, protože otázky byly navrženy pro dvanáctileté až třináctileté žáky*
- *nejvíce mě bavila hra Riskuj na konci naší hodiny*
- *kvíz – velice dobře zpracovaná prezentace, musela dát hrozně moc práce*
- *nejlepší peer teaching díky hře typu Riskuj, myslím, že se velmi líbila všem*

Všichni studenti v semináři se shodli na faktu, že aktivita s kvízem byla nejzdařilejší. Tuto aktivitu si ve svých zápiscích pochvalovaly i studentky, které simulovanou hodinu realizovaly.

REFLEXE PEER TEACHING DVA

Postřehy pedagoga

Z prezentace simulované hodiny bylo zřejmé, že komunikace mezi studenty v rolích učitelů nefungovala. Jednalo se o dva individuální celky v rámci jednoho peer teaching, spojené pouze tématikou rozdílnosti (první student – důraz na rozdíly ve slovní zásobě, druhý student – důraz na rozdíly ve výslovnosti). Celkově byla náplň představené výuky velmi zajímavá, kulturní a jazykové cíle byly propojeny, nesplňovala však požadavky přiměřenosti na znalosti, schopnosti a dovednosti žáků sedmé třídy základní školy. Kdybych byla velmi odvážným pedagogem, mohla bych tuto hodinu realizovat v rámci deváté třídy. Aktivita spojená se čtením textu,

kteřá volně navazovala na mnou představenou aktivitu Dopis občanům USA, by se **v upravené a zkrácené podobě** realizovat v sedmé třídě dala. Jak jsem však řekla studentům, osobně bych si rozvrhla náplň jejich hodiny jako téma s jednotlivými aktivitami na celé pololetí. V rámci každé odučené hodiny bych v části věnované výslovnosti a slovní zásobě uvedla pouze jeden příklad rozdílu, např. rozdíl pants x trousers atd. Jejich přípravu jsem však na Metodický portál RVP.CZ vyvěsila, protože právě z této jedné ukázkové hodiny mohou učitelé v praxi čerpat inspiraci v delším časovém úseku.

Postřehy studentů

- *přízvuky v různých částech Velké Británie*
- *druhá skupina měla zajímavé cvičení (video) na rozdíly mezi britskou a americkou výslovností a zároveň rozdíly ve výslovnosti v samotné britské angličtině*
- *rozdíly mezi angličtinami různých zemí – pro mě osobně to bylo velice přínosné, jelikož v tom pořadí ještě trochu tápu, pro žáky ZŠ bych ale asi takovou aktivitu nevolil*
- *rozdíly ve výslovnostech v anglické a americké angličtině, typy přízvuků ve Velké Británii – také zajímavé a i poučné*

9.3.5.12 Dvanáctá hodina – Vánoční hodina

Datum, čas, místo: 15. 12. 2014, 10:00 až 11:30, J 532

Cíl hodiny: ukázat žákům na modelové vánoční hodině jak v rámci výuky anglického jazyka propojovat kulturní a jazykové cíle zábavnou formou

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, občanské

Pomůcky: internet, pracovní listy, lístky se slovy, papír A4, propisovací tužka, počítač, vánoční papír, nůžky, provázek, sešívačka, pytlík bonbonů, cukroví, čaj, nádobí (14 x šálek na čaj, 14 x lžička, varná konvice, 6 x malý talíř

OČEKÁVÁNÍ PŘED SAMOTNÝM SEMINÁŘEM

Po debatě s celou skupinou v závěru předchozího semináře o preferovaném obsahu poslední společné hodiny jsem se rozhodla, že studentům poskytnu další praktické ukázky kombinování jazykových a kulturních cílů, i když jsem to v původním konceptu semináře neplánovala. Jelikož jsem u některých aktivit realizovaných studenty postrádala faktor zábavnosti, chtěla jsem jim opět předvést realizaci hodiny propojující jazykové a kulturní cíle podle mých představ.

Souhlasila jsem se studenty, že budu poslední hodinu semináře realizovat v duchu vánoční tematiky, protože všem studentům na konci týdne, kdy měla být naše výuka uskutečněna, začínaly vánoční prázdniny a vánoční atmosféra již ve vzduchu cítit byla. Téma Vánoc jsem zvolila také proto, abych ukázala studentům, kteří s Vánocemi v rámci peer teaching pracovali a jejich hodina byla slabší, jak jednoduchá úspěšná hodina ve vánočním duchu hravou formou realizována být může. Představené aktivity jsou cílené na studenty Pedagogické fakulty, ne na žáky druhého stupně základních škol. Všechny aktivity se však dají zjednodušit a následně na druhém stupni použít.

Se studenty jsme se také dohodli, že étos Vánoc umocníme slavnostnější a uvolněnější atmosférou, a požádala jsem je, aby si s sebou přinesli na ochutnávku vánoční cukroví či jiné menší pochutiny, se kterými si tento čas spojují. Já jsem potvrdila, že zajistím dostatek anglického čaje. Před hodinou jsme se dohodli se sekretářkou katedry, které učebna patří na zapůjčení nádobí.

Doufala jsem, že během přípravy občerstvení studenti vyplní vypracovaný dotazník na zhodnocení celého kurzu.

REALIZACE SEMINÁŘE

Aktivita jedna: 15 minut

Rozdala jsem studentům dotazníky a požádala je o jejich vyplnění. Dotazník byl zaměřen na dojmy studentů a jejich postřehy k realizaci celého kurzu KAJ/MVA. Zatímco studenti dotazníky vyplňovali, připravila jsem občerstvení (čaj, cukroví, slané pečivo, sušenky). Téměř všichni, včetně mě, splnili slib a opravdu do hodiny jídlo a pití přinesli. Když byli studenti s dotazníky hotovi, byli vyzváni k malému občerstvení.

Tato aktivita nemá pro studenty žádný edukační cíl, má však velký význam pro mě, její pomocí totiž získávám v písemné podobě od studentů zpětnou vazbu na seminář.

Aktivita dvě: 15 minut

Při pohledu na vánoční cukroví jsem otevřela diskuzi na téma vánoční svátky a také se ptala studentů, co pro ně tyto svátky znamenají: Are you in a Christmas mood already? Why yes? Why not? What are your family traditions when it comes to Christmas? Why do people watch fairy tales over Christmas? Do you watch fairy tales? What do you like about Christmas? Is there anything you do not like about Christmas? Have you spent Christmas in a foreign country? Do you

think that Christmas is being commercialised these days? Studenti v rámci celotřídní diskuze debatovali o daných otázkách, jedli vánoční cukroví a pili čaj.

Tato aktivita z hlediska jazykových cílů rozvíjí komunikační kompetence studentů a upevňuje znalost slovní zásoby spojené s tématem Vánoc. Studenti si procvičují srozumitelnou formulaci vlastních názorů a učí se být rovnocennými partnery v debatě (turn-taking).

Z hlediska kulturních cílů naplňujeme v oblasti postojů a hodnot v rámci MKV bod:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí²³⁵

Aktivita tři: 15 minut

Navázala jsem na otázku komercializace Vánoc z předchozí aktivity a vysvětlila studentům, že jim pustím vánoční píseň²³⁶, která se stala součástí masivní reklamy nejmenovaného výrobce nápojů. Studenti pracovali ve třech skupinách, každá skupina dostala 10 malých kartiček. Na každé kartičce bylo jedno slovo. Většina slov pocházela z textu písně, některá s ní však nesouvisela. Studenti si ve skupině rozložili kartičky tak, aby byly dobře přístupné všem. Kartičky byly umístěny slovem nahoru. Vysvětlila jsem studentům, že jejich úkolem bude poslouchat píseň a když uslyší slovo na kartičce, co nejrychleji ho seberou. O slovo vždy soutěžila celá skupina. Aby studenti neměli tendenci hned na začátku písně sebrat všechna slova, byla mezi nimi právě i taková, která do textu písně nepatřila. Přehrála jsem nahrávku a studenti se „prali“ o slova. Potom si třída společně správná slova zopakovala a zjistilo se, kdo se stal vítězem a získal nejvyšší počet správných slov. Následně byla nahrávka, tentokrát včetně videoklipu, přehrána ještě jednou. Na závěr proběhla krátká diskuze nad písní a jejím využitím vánočních nálad ve světě komerce.

Z jazykového hlediska je tato aktivita zacílena na schopnosti a dovednosti spojené s poslechem s porozuměním. Je také probírána konkrétní slovní zásoba z písně (opět tematika Vánoc).

V rámci cílů MKV pak opět pracujeme s bodem:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí²³⁷

²³⁵ RVP ZV, s. 112.

²³⁶ Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=J-8VCL4uSUc> [cit. 19. 2. 2015].

²³⁷ RVP ZV, s. 112.

V této aktivitě se také dotýkáme otázek spojených s dalším průřezovým tématem, konkrétně s Mediální výchovou (schopnost kriticky a objektivně hodnotit to co vidím – zde ukázka práce se stereotypem a mýtem Vánoc). Na použitém příkladu ukazují studentům, že stereotypizovány nemusí být pouze skupiny lidí, ale také produkty jejich kolektivního kulturního povědomí.

Aktivita čtyři: 30 minut

Vysvětlila jsem studentům, že v následující aktivitě bude pracovat každý sám. Nejprve jsem rozdala všem studentům potřebné pomůcky (nůžky, 3 papíry formátu A4, provázek, bonbóny, balicí papír a sešívačku), studentům jsem neřekla, co se bude dít, a tvářila se tajemně. Teprve když studenti měli vše potřebné, zeptala jsem se jich, zda slyšeli o tradici „Christmas crackers ve Velké Británii“. Ukázala jsem studentům jeden hotový bouchací bonbon (Christmas cracker) a seznámila je s jeho funkcí na vánočním stole. Bouchací bonbon je součástí prostřeného stolu pro slavnostní vánoční oběd, má vždy daný obsah (slavnostní papírová koruna, vtip či citát a překvapení). Členové rodiny, kteří sedí u stolu vedle sebe, se vždy o bouchací bonbon přetahují, a ten, jemuž po roztržení bouchacího bonbonu zůstává v ruce jeho delší část, si může nechat překvapení skryté v bouchacím bonbonu.

Po krátkém výkladu jsem vyzvala studenty, abychom si takový bouchací bonbon společně se třídou vyrobili. Vysvětlila jsem studentům, že mají pozorně krok po kroku následovat moji demonstraci tvorby bouchacího bonbonu spojenou s instrukcemi. Potom jsem v jednotlivých krocích demonstrovala a popisovala tvorbu bouchacího bonbonu:

1. Vezmeme si jednu čtvrtku formátu A4, přepůlíme a dále použijeme pouze jednu půlku.
2. Půlku čtvrtky ohneme do tvaru válce. Na obou stranách sepneme svorkou, aby válec držel pohromadě. V tento moment máme tělo bouchacího bonbonu.
3. Z části papíru, kterou jsme nepoužili, ustříhneme proužek, na něj napíšeme své poselství. Jednu větu, kterou chceme ostatním říci. Kdo je bezradný, místo věty napíše vtip.
4. Proužek papíru s větou/vtipem vložíme do válce. Dáme na stranu.
5. Vezmeme si zbylé dva papíry formátu A4, položíme je na sebe a na obou stranách spojíme sešívačkou. Vznikne nám základ královské koruny, použijeme nůžky a dotvoříme korunu.

6. Hotovou korunu dáme do válce a přidáme ještě bonbón.
7. Válec zabalíme do balicího papíru tak, aby nám vznikl tvar připomínající velký bonbón.
8. Na každou stranu bonbónu přivážeme provázek a máme výsledný bouchací bonbon.
9. Je na nás, zda si bouchací bonbon ponecháme, nebo zda požádáme spolužáka sedícího vedle nás, abychom o bouchací bonbon soutěžili.

Na závěr této aktivity jsem vyzvala studenty ke krátké debatě o neobvyklých zvycích, které ve spojení s Vánoci zažili. Debata byla realizována v rámci práce s celou skupinou.

Tato aktivita v rámci jazykových cílů rozvíjí dovednost poslech s porozuměním, konkrétně porozumění jednoduché instruktáži.

Z hlediska cílů MKV v oblasti vědomostí, dovedností a znalostí pokrývá bod:

- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin²³⁸

V oblasti postojů a hodnot se dotýká bodu:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je²³⁹

Aktivita pět: 15 minut

Vyzvala jsem studenty, aby nejprve ve dvojicích a poté v rámci celotřídní diskuze zhodnotili průběh celého semináře. Měli se zaměřit na to, co na jeho realizaci konkrétně oceňovali a co naopak postrádali, popřípadě jestli se objevily aktivity, které jim v rámci semináře nevyhovovaly. Také jsem poděkovala studentům za aktivní účast na realizaci všech seminářů KAJ/MVA. A znovu upozornila studenty, aby v zápočtovém týdnu dodali všechny podklady potřebné ke splnění zápočtu.

Tato aktivita slouží jako zpětná vazba vztahující se k odvedené práci v rámci kurzu jak pro mě, tak pro studenty.

REFLEXE PEDAGOGA

²³⁸ RVP ZV, s. 111.

²³⁹ Ibid, s. 112.

Celkový dojem ze závěrečné hodiny byl velmi dobrý, jen mě mrzelo, že jsem v závěru odučené jednotky neměla mnoho času pro finální zpětnou vazbu, protože aktivita dvě se nečekaně protáhla, neboť všichni studenti chtěli přispět svými názory. V rámci diskuze o Vánocích se jim vybavila určitá krátká videa z internetového kanálu youtube spojená s tématem a chtěli se se zbytkem třídy o zhlédnutí zmíněných videí podělit. Jelikož videa byla opravdu krátká, výuka se nesla v uvolněném vánočním duchu a učebna disponovala internetovým připojením a data projektorem, dala jsem studentům prostor. Vždy se totiž snažím o podporu iniciativy z jejich strany. Věděla jsem také, že zpětnou vazbu od studentů budu mít v písemné podobě a chystala jsem se v reakci na výsledky plynoucí z dotazníků napsat studentům dopis, v němž bych reagovala na jejich komentáře.

Debatu se studenty v rámci aktivity dvě jsem také v reakci na jednu položenou otázku (*Jak se stavíte k britské kultuře a angličtině vůbec?*), využila k vlastní odbočce, kdy jsem studentům svůj vztah k anglickému jazyku a světu vůbec prezentovala formou metafory. Ztotožňovala jsem se s rolí mladíka v jedné staré reklamě²⁴⁰. Mladík sedí při večeři v luxusní restauraci naproti dívce, kterou miluje, a také na ni hledí způsobem, kdy je jasné, jaké hluboké city k ní chová. Přitom sama dívka se naprosto vymyká okolnímu prostředí a v rámci pravidel slušného chování v restaurantu se chová naprosto nevhodně. Chování obou pak shrnuje trefný slogan. Zmíněnou metaforu jsem vybrala v návaznosti na otázku komercializace Vánoc. Další aktivity v hodině už pak proběhly podle plánované přípravy. Studenti oceňovali jak aktivitu spojenou s poslechem písně, tak aktivitu spojenou s výrobou vánočních bouchacích bonbonů. Tyto dvě aktivity jsem zařadila záměrně, neboť se domnívám, že ve spojení s tématem Vánoc jsou použitelné na kterémkoliv stupni vzdělávání a pokročilosti v anglickém jazyce (samozřejmě s drobnými úpravami, například na prvním stupni zvolíme jinou jednoduchou píseň, instruktáž výroby provedeme v českém jazyce). Sama jsem zmíněné aktivity použila při výuce na prvním i druhém stupni ZŠ, v hodinách praktického jazyka se studenty PF JU v ČB a také v soukromé praxi s dospělými studenty a vždy jsem s nimi měla úspěch.

Jak již jsem zmínila výše, celkové hodnocení výuky v rámci celotřídní debaty proběhlo pouze ve zkrácené verzi a někteří studenti mohou pociťovat, že

²⁴⁰ Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=LpAsEfqN35I> [cit. 19. 2. 2015].

bylo nedostatečné, a já s nimi plně souhlasím. Chci tento nedostatek napravit alespoň formou osobního dopisu studentům.

Studentům jsem v poslední hodině také přiznala, že mě mile překvapilo, jak aktivně a zodpovědně se na tvorbě všech seminářů podíleli, a za vše jsem jim poděkovala. Také jsem ocenila velké množství přinesených pochutin a nápojů.

Na závěr jsem poprosila studenty, aby během zápočtového týdne odevzdali písemné práce spojené s požadavky k získání zápočtů. Studenti ode mě samozřejmě při splnění požadavků získají zápočet.

Z DENÍKŮ STUDENTŮ

Opět zde uvádím některé postřehy ze studentských deníků, které se v pozmeněné formě opakovaly:

- *velmi mě zaujala aktivita založená na poslechu písničky, pracovali jsme ve skupinách, měli jsme před sebou papírky se slovy, z nichž se některá vyskytovala v textu písně; naším úkolem bylo sebrat slovo, jakmile jsme ho v písni zaslechli; dále jsme si pouštěli různá videa a jedli jsme různé dobrůtky*
- *vánoční hodina, povídání o Vánocích, aktivity: „Listen to a song and grab the word you hear“, „Christmas crackers“ – výborné aktivity, použila jsem je při své vánoční hodině a měly velký úspěch*
- *poslední hodina, kde jsme všichni hodovali na vánočním cukroví, pouštěli si videa, hráli hru, kde jsme měli co nejdříve uchopit slovo na papírku, které jsme slyšeli v písni apod.; celkově mě tento kurz velice bavil*
- *poslech písně a braní lístečků se slovy z písně – myslím, že pro žáky ZŠ velice zdařilá aktivita i tvoření bouchacích bonbonů byla zábava a ještě ten týden jsem to vyzkoušel na angličtině pro předškoláky, zdá se to být aktivita pro jakoukoliv věkovou skupinu*
- *dnes byla nejuvolněnější hodina z celého semestru; všichni jsme přinesli cukroví a jiné dobroty a povídali jsme si o vánočních svátcích; pouštěli jsme si různá videa a popřáli si hezké svátky*
- *cukroví, vynikající čaj a uvolněná atmosféra*
- *aktivity byly velmi zábavné a opět se dají použít v běžné praxi*

- *super hodina, plná povídání, jídla, sladkostí, cukroví, jen mě mrzí, že jsem já sám nic nepřinesl, protože myslím, že většina donesla domácí nebo minimálně nakoupené dobroty*

Ze zmíněných komentářů vyvozují, že se připravená hodina studentům líbila a splnila cíl, ukázat realizaci vánoční hodiny zábavnou formou při dodržení požadavku na kombinaci kulturních a jazykových cílů, byl splněn.

9.3.6 Hodnocení celého kurzu KAJ/MVA

Pro vyhodnocení kurzu KAJ/MVA jako celku použijí následující metody:

- rozbor dotazníkového šetření na studentech
- rozbor reflektivních esejí studentů
- naše reflexe celého kurzu
- studentské hodnocení výuky na PF JU v ČB

9.3.6.1 Rozbor dotazníkového šetření na studentech

Samotný formulář dotazníku je k nahlédnutí v Příloze I. Data získaná od studentů v rámci dotazníkového šetření jsem zpracovali formou slovního komentáře, jelikož se jedná spíše o podrobné zkoumání malé skupiny, studentů navštěvujících kurz KAJ/MVA.

PROFIL RESPONDENTŮ

Dotazníkového šetření realizovaného 15. 12. 2014 se zúčastnilo dvanáct studentů přítomných na poslední hodině semináře KAJ/MVA. Na otázku v dotazníku, zda je dotazovaný muž či žena, pět studentek uvedlo „žena“, šest studentů uvedlo „muž“ a jeden student otázku nezodpověděl. Dotazovaní jsou studenty navazujícího magisterského studia programu Učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň ZŠ. Vždy se v rámci svého studia zaměřují na dva obory. Vždy se jedná o kombinaci anglický jazyk + jiný předmět (6 – občanská výchova, 2 – český jazyk, 2 – německý jazyk, 1 – přírodopis, jeden student aprobaci neuvedl). Věková hranice studentů se pohybuje od dvaceti tří do dvaceti osmi let (6 – 23, 3 – 25, 1 – 24, 1 – 28, jeden student věk neuvedl). Někteří studenti se nacházejí v prvním ročníku navazujícího studia magisterského programu Učitelství anglického jazyka pro druhý stupeň ZŠ a někteří se nacházejí v ročníku druhém (7 – první ročník, 4 – druhý ročník). Jeden student ročník studia neuvedl.

PODROBNÝ ROZBOR DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazník obsahoval jedenáct otázek, které si zde postupně představíme. Pro přehlednost uvedu nejprve otázku a následně svůj komentář.

Otázka č. 1: Víte, co je průřezové téma multikulturní výchova?

Z odpovědí studentů vyplývá, že cíl **seznámit** studenty s pojmem průřezové téma Multikulturní výchova a s jeho obsahem byl naplněn. Všichni dotázaní na položenou otázku odpověděli kladně, tři studenti svoji odpověď dále komentovali. V prvním semináři více než polovina studentů na stejnou otázku položenou v rámci výuky odpověděla záporně (viz popis semináře jedna). Někteří měli potřebu položenou uzavřenou otázku komentovat a podávat nám tak důkaz o svém povědomí o MKV tím, že popsali, co pojem znamená. Jeden student také podotkl, že MKV je probíráno ve studijní aprobaci angličtina – občanská výchova.

Otázka č. 2: Domníváte se, že máte dostatek teoretických informací o MKV?

Většina dotazovaných studentů (11 studentů) se domnívá, že mají dostatek potřebných informací o MKV. Cíl **poskytnout studentům dostatek informací o teoretickém zázemí průřezového tématu MKV** byl tedy naplněn. Pouze dva studenti se domnívají, že dostatečné množství informací nemají, jeden to vysvětluje tvrzením, cituji: „*Myslím, že v rámci jednoho předmětu se to nedá probrat*“ a druhý student ani necítí potřebu teoretické informace čerpat. Opět citujeme: „*Myslím si, že na tento předmět je teorie, čili nějaké rozsáhlé literární podklady, nesmysl. Tento předmět by měl být prakticky zaměřen.*“

Otázka č. 3: Bylo Vám ukázáno, jak v praxi propojit kulturní a jazykové cíle?

Na položenou otázku všichni odpověděli kladně, někteří svoji odpověď dále komentovali. Pro mě z odpovědí studentů opět plyne závěr, že byl naplněn cíl semináře **poskytnout studentům ukázky praktického zapojení kombinace kulturních a jazykových cílů ve výuce**. Jeden student ve svém komentáři dokonce odpověděl, cituji: „*To bezpochyby ano.*“

Otázka č. 4: Co jste od MVA semináře čekali?

Většina studentů (9 studentů) měla při vstupu do kurzu KAJ/MVA podobná očekávání, doufali, že se dozvědí, jak implementovat cíle MKV do výuky anglického jazyka v běžné školní praxi. Zde uvádím některé citace studentů, které moje tvrzení dokládají:

- *čekala jsem, že se dozvím informace o tom, jak pracovat s průřezovým tématem MKV v hodinách angličtiny, čekala jsem příklady použitelné v praxi*
- *zábava; dozvědět se, jak propojit MKV s běžnými hodinami aj ve třídě*
- *propojení kulturních a jazykových cílů, učení toleranci*
- *jak spojit angličtinu s multikulturalismem*
- *dozvědět se jak propojit kulturu s jazykovými hodinami, dozvědět se víc praktických věcí než teorie*

Očekávání se tedy s drobnými odlišnostmi ve formulaci u většiny studentů opakovala. Jedna studentka se domnívala, že budeme v rámci hodin pracovat s rasovou problematikou, cituji: „*Čekala jsem, že to bude více zaměřené na rasovou problematiku, ale nebylo a překvapilo mě to*“. Jak už jsem zmínila při popisu semináře, právě omezení se na rasovou problematiku jsem se snažila vyvarovat a podle představeného tvrzení studentky se to i podařilo. Dva studenti měli odlišná očekávání, která jsem v rámci semináře konkrétně neadresovala a ani to nebylo mou prvotní snahou. Opět cituji: „*Dozvědět se jak učit v rámci multikulturní třídy*.“ Avšak myšlenka celého semináře a debaty, které byly v rámci semináře realizovány, mohou studentům napomoci i s označenou potřebou – naučit se, jak učit v rámci multikulturní třídy. Pokrytí těchto očekávání by však potřebovalo důkladné zpracování v jiné práci.

Otázka č. 5: Naplnila se vaše očekávání? Jak?

Pouze jedna studentka si nebyla jistá jasnou odpovědí na tuto otázku. Cituji: „*Ano i ne, očekávala jsem více rasovou otázku, ale jsem spokojená a byla jsem mile překvapena, líbily se mi praktické úkoly a aktivity*.“ Její odpověď poukazuje na odlišná očekávání, avšak pro mě vyznívá ve smyslu naplnění cílů semináře pozitivně. Ostatní studenti odpověděli na danou otázku kladně. Nejspíše si tedy i ti studenti, kteří měli od semináře odlišná očekávání (viz rozbor předchozí otázky), našli v semináři něco, co by pokrývalo znalost práce s multikulturní skupinou. Studenti svoji kladnou odpověď také komentovali v rámci doplňující otázky: Jak? Zde cituji některé komentáře, jejich obsah se opakuje:

- *nejvíce mě naučila příprava peer teaching*
- *na hodiny jsem chodila velice ráda, dozvěděla jsem se spoustu praktických rad a nápadů na zajímavá cvičení a hry ve třídě, které*

se dají použít v obou jazycích (naše poznámka – studentka studuje také německý jazyk)

- *dozvěděli jsme se o aktivitách, které se dají použít na ZŠ*
- *umím to propojit, navíc to bylo celkem zábavné*
- *v hodinách bylo dost praktických věcí*
- *praktickou zkouškou výuky (naše poznámka – peer teaching)*
- *vyučující uvedla dost informací ohledně propojení MKV a AJ, poučný peer teaching byl plus*

Otázka č. 6: Které téma semináře vás nejvíce zaujalo? Proč?

Studenti se ve svých odpovědích shodli. Nezaměřili se na jednotlivá témata seminářů (jejich názvy), ale zaměřili se na obsah celého semináře. Obecně preferovali dva druhy aktivit. První skupina studentů (7 studentů) nejvýše hodnotila samotnou možnost realizace simulované výuky jak své vlastní, tak výuky kolegů. Druhá skupina studentů (5 studentů) hodnotila jako nejpřínosnější praktické ukázky aktivit a hry. Jiné téma se mezi odpověďmi studentů neobjevilo. Odpovědi mi opět potvrdily, že studenti oceňují zejména praktické ukázky aktivit a prostor pro vlastní experimenty při tvorbě těchto aktivit. Pro dokreslení situace cituji z odpovědí studentů:

- *peer teaching*
- *líbilo se mi peer teaching a hlavně praktické aktivity, protože teorie se dohledá, ale rady a zkušenosti jsou k nezaplacení*
- *nejvíce mě zaujaly aktivity, které si budu určitě pamatovat a využiji je v praxi např. What is in your wallet?*
- *nejvíce mě zaujaly aktivity, které se mohou použít v různých formách – listening, speaking, reading*

Otázka č. 7: Co byste v semináři udělali jinak?

Polovina dotazovaných studentů (6 studentů) by na semináři nic neměnila a byla s jeho formou a realizací plně spokojena. Jedna studentka by ocenila podrobnější zpětnou vazbu po odvedení simulované výuky a ostatní studenti (5 studentů) by zjednodušili a zkrátili teoretickou část seminářů a preferovali by spíše ještě více praktických příkladů zapojení cílů MKV do výuky anglického jazyka.

Jeden student konkrétně postrádal více příkladů poslechových aktivit. Opět zde pro dokreslení situace cituji některé odpovědi studentů:

- *nic, byl jsem spokojený*
- *vše bylo podle představ*
- *se semináři jsem byla spokojená, neměnila bych nic*
- *trochu bych zestručnil přednášky o vyučování angličtiny jako cizího jazyka*
- *možná bych seminář udělala více praktický a vynechala bych některé teoretické části, ale chápu, že jsou také důležité a přínosné*
- *vyřadil bych teorii a nahradil ji praktickým přístupem ve smyslu „co a jak ve třídě“*
- *ještě méně teorie, možná jen by stačilo dát ji na internet jen pro ty, co se o téma chtějí zajímat více, nicméně teorie o kultuře je zcela na místě*
- *možná více reflektovat peer teaching, na to nebylo moc času*

Otázka č. 8: Je něco, co jste v semináři postrádali?

Většina dotazovaných studentů (9 studentů) v semináři nic nepostrádala. Jeden student otázku pouze přeškrtl, není tak zřejmé, zda byl natolik spokojen, že necítil potřebu otázku zodpovědět, nebo zda ho žádná odpověď prostě nenapadla. Jeden student postrádal větší pokrytí tématu práce s multikulturní třídou, ale jak už jsem zmínila, na tuto problematiku seminář primárně zaměřen nebyl. Jeden student pak postrádal odkaz na učebnice, které s MKV dobře pracují. Tento nedostatek bych mohla odstranit, kdyby mi časová tíseň nedonutila vyřadit celou vyučovací jednotku věnovanou učebnicím a práci s nimi.

Otázka č. 9: Domníváte se, že seminář jako tento pomůže budoucím učitelům v práci s průřezovým tématem Multikulturní výchova v hodinách anglického jazyka? Jak? Proč?

Většina dotazovaných studentů (10 studentů) se domnívá, že seminář KAJ/MVA pomůže budoucím učitelům. Jeden student argumentuje, že seminář pomůže pouze okrajově, protože cituji: „*Předmět měl malou dotaci*“. Domnívám se, že student má na mysli časovou dotaci. Jedna studentka na otázku neodpověděla, ale komentovala ji slovy, cituji: „*Uvítala bych více praktických cvičení pro žáky nebo práci s učebnicí, ale chápu, že každá škola pracuje s jinými učebnicemi a mohl by to být problém. Ale určitě použiji určité části při hodinách aj.*“ Z citované

odpovědi je zřejmé, že i zmíněná studentka si v semináři něco smysluplného našla. Opět musím zopakovat, že i téma učebnic jsem chtěla zařadit, bohužel však z důvodu nedostatku času nebylo realizováno. V rámci kurzu odpadlo několik seminářů (státní svátky) a časový prostor původně plánované výukové jednotky zaměřené na práci s učebnicí jsem se po důkladném zvážení svých možností rozhodla poskytnout spíše studentům a jejich realizacím simulovaných hodin.

Na závěr opět cituji v rámci uceleného pohledu některé opakující se komentáře studentů:

- *právě naučením se přístupu k různým kulturám a etnikům*
- *posouvá náš náhled na věci k větší objektivitě*
- *určitě, nikde jinde jsem se neseťkal zároveň s aj a MKV*
- *naučí se jak učit v multikulturní třídě*
- *člověk získá určitou představu, jak s tímto tématem pracovat a získá spoustu nápadů*
- *spousta skvělých aktivit, jak už jsem zmínila výše + další praxe, příprava hodiny*
- *každá příležitost učit se je pro mě velmi cenná, v tomto semináři jsme si v praxi vyzkoušeli, jaké to je začlenit do hodiny téma MKV*
- *určitě, i vzhledem k tomu, že v současné době je pravděpodobné, že vyučující bude pracovat s různými národnostmi ve třídě*
- *vyzkoušeli jsme si připravit hodinu a víme, že se toho nemusíme bát*

Otázka č. 10: Domníváte se, že je zařazení MKV do kurikula na ZŠ přínosné? Proč ano? Proč ne?

Téměř všichni dotazovaní studenti (11 studentů) souhlasí s tím, že zařazení MKV do kurikula základních škol přínosné je. Jeden student se však domnívá že, cituji: „*Koncept MKV v českém školství je dost zmatený a podle mého názoru zbytečný*“. S jistou zmatečností souhlasím, proto vznikl a byl realizován náš seminář. Nemohu však souhlasit s tvrzením, že je koncept MKV v českém školství zbytečný. Každodenní realita učitelské praxe mi totiž ukazuje pravý opak. Podobné názory sdílí i všichni studenti, kteří na položenou otázku odpověděli kladně. V rámci uceleného pohledu opět cituji některé opakující se komentáře:

- *v naší multikulturní společnosti je to třeba*
- *tolerance a respekt jsou pro soužití s ostatními lidmi esenciální*
- *děti by se měly učit být multikulturní*

- *ano, ale jen v omezeném smyslu, musí to být spíše skryté kurikulum než explicitní výukový cíl*
- *každý člověk 21. století by měl být připraven na střet s jinými kulturami, měl by se učit toleranci k jiným, pokud mu tuto možnost nenabízí rodinné zázemí, je dobré, pokud se o to v rámci MKV pokusí škola*
- *čím dál více se ve škole objevují nové kultury, je třeba vědět o nich co nejvíce a vědět jak s nimi pracovat*
- *zajímalo by mě, jak se s ním (MKV) reálně pracuje, jestli učitelé opravdu zapojují téma do výuky nebo pořádají nějaké workshopy*

Otázka č. 11: Váš závěrečný komentář.

V tomto případě se ani nejedná o otázku, pouze jsem studenty touto formou vybídla, aby komentovali to, co ostatní otázky nepokrývaly. Pouze jeden student možnosti odpovědi nevyužil. Obecně vyznívá ze sdělení studentů, že se jim seminář a jeho vedení líbil. Objevila se pouze jedna výtku k peer teaching, cituji: „*Hodiny se mi líbily, hodně rychle utekly, akorát peer teaching nevypadal tak, jak bych si představovala. Myslím, že spousta kolegů by se svou hodinou před sedmáky neuspěla, někdo možná nepochopil, ale alespoň jsme si to vyzkoušeli.*“ Zde mohu jen dodat, že právě o poskytnutí bezpečného prostoru pro realizaci peer teaching mi šlo a s nedokonalou formou simulované výuky jsem počítala. Zde jsem víceméně ponechala prostor metodě pokus–omyl. Z vlastní zkušenosti, vycházející z dlouhodobé učitelské praxe, vím, že právě zážitky z takovýchto cvičení mají dlouhodobý dopad. Ve svých komentářích se také studenti velmi často k peer teaching vraceli s tím, že jsou za tuto aktivitu vděční, neboť pro ně byla velmi přínosná a inspirativní.

V rámci uceleného pohledu komentáře studentů cituji:

- *zajímavý předmět, takhle můžete učit dál, jeden z nejlepších v tomto roce*
- *jsem maximálně spokojený!!!*
- *like :-)*
- *oceňuji kvalitu vedení semináře a celkově jeho pojetí, víc takových!*
- *jeden z nejlepších seminářů na anglistice*
- *ze semináře mám celkově pozitivní dojem*
- *bez komentáře ☺*

- *seminář se mi líbil, chodila jsem sem ráda, panovala zde přátelská atmosféra*
- *děkuji*

ZÁVĚR ANALÝZY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Shrnu-li informace plynoucí z dotazníkového šetření, mohu říci, že cíle, které jsem si před realizací semináře vytyčila, byly naplněny. Seminář tedy splnil svůj účel v těchto bodech:

- seznámit studenty s pojmem průřezové téma Multikulturní výchova
- poskytnout teoretické zázemí k MKV
- poskytnout praktické ukázky propojení kulturních a jazykových cílů v rámci hodin anglického jazyka
- poskytnout studentům prostor připravit a realizovat aktivity kombinující kulturní a jazykové cíle v rámci peer teaching

Studenti byli obecně s průběhem semináře spokojeni, jen by uvítali podrobnější zpětnou vazbu k simulované výuce. Ta vždy proběhla jen stručně a krátce kvůli nedostatku času. Studenti by také upřednostňovali zjednodušení teoretické části semináře, aby mohlo být realizováno ještě více praktických cvičení. Všechny připomínky studentů zapracuji do tvorby nového vylepšeného modulu semináře v novém akčním plánu v závěru této práce.

9.3.6.2 Rozbor reflektivních esejí studentů

Jak už jsem zmínila v části věnované popisu kurzu KAJ/MVA, součástí splnění požadavků k získání zápočtů byla i reflektivní esej. Poskytla mi ze strany studentů hlubší zpětnou vazbu na průběh celého kurzu. Na rozdíl od dotazníku jsem také měla jistotu, že ji získáme od všech studentů. Dotazníkové šetření jsem provedla v rámci poslední hodiny semináře na studentech, kteří se této hodiny účastnili, touto formou jsem získala odpovědi dvanácti studentů. Esej odevzdávali všichni, kteří chtěli získat zápočet, zpětnou vazbu tak mám od všech třinácti studentů, kteří navštěvovali můj kurz. Původně bylo zapsáno v kurzu čtrnáct studentů, jedna zapsaná studentka však do kurzu nikdy nenastoupila.

Po přečtení všech esejí jsem vyvodila tyto závěry. Studenti vesměs rozvíjeli témata, která se objevila už v rámci dotazníkového šetření. Obecně celý kurz hodnotili kladně, obzvláště rozmanitost praktických aktivit, peer teaching a celkovou atmosféru třídy. V kurzu naopak postrádali podrobnější zpětnou vazbu při

peer teaching. Zde musím se studenty souhlasit, že poskytnutá vazba byla opravdu velmi stručná, neboť mě velmi omezovala časová dotace. Posledním návrhem ze strany studentů bylo zjednodušení a zkrácení teorie představené v rámci předmětu. Zde budu muset v následujících letech běhu semináře přesvědčit studenty, že i teorie je při práci s MKV nutností. Zvolím však jinou formu prezentace, ale o tom blíže až v závěrečném přepracovaném akčním plánu.

Nyní se podrobněji vrátím ke všem bodům adresovaným studenty. Pro potřeby práce jsem si tyto body rozdělila do dvou kategorií: kladné ohlasy a tipy na zlepšení.

KLADNÉ OHLASY:

Peer teaching

Simulovaná výuka se k mému překvapení umístila na pomyslném prvním místě v kladném hodnocení studentů. Ve svých esejích vyjadřovali vděčnost za poskytnutý prostor pro praxi, možnost poučení se z vlastních chyb a čerpání inspirace při realizacích peer teaching jejich kolegů. Své tvrzení dokládám citacemi z esejí studentů:

- *myslím, že metoda peer teachingu je velmi dobrou přípravou před nástupem na praxi, některé aktivity kolegů byly obzvlášť inovativní, zvlášť se mi líbilo „riskuj“, jehož příprava musela stát hodně času*
- *jak již zmiňuji výše, peer teaching jsem nejvíce ocenila, tím myslím nejen mou přípravu, ale také pozorování ostatních, někteří vymysleli opravdu krásné aktivity, např. hra „riskuj“*
- *jako nejlepší a nejprínosnější část kurzu bych viděl peer teaching, myslím si, že se na něm většina studentů „vydováděla“ a velmi nám to pomohlo s přípravou na učitelkou praxi*
- *velmi důležitý byl peer teaching*
- *nejdůležitější součástí kurzu pro mě byl peer teaching, kde jsme si zkusili sami učit*
- *za další podstatnou věc považuji, že jsme si mohli reálně vyzkoušet roli učitele*
- *to co mě na seminářích opravdu bavilo, byl peer teaching*
- *velmi oceňuji, že jsme dostali možnost odučit hodinu*
- *bylo fajn, že jsme si mohli zkusit jak roli učitele, tak žáka*

Studenti se sami podílejí na výuce

Tento bod bych také mohla zařadit pod simulovanou výuku. Mnoho studentů vyzdvihovalo fakt, že se v rámci peer teaching mohli podílet na obsahové náplni semináře a tím pádem i na jeho tvorbě. Seminář nebyl pouze v režii pedagoga, ale z velké části byl v režii samotných studentů. Komentáře studentů mě opět utvrdily v domněnce, že zařazení peer teaching a obecně vstřícnost vůči komentářům a postřehům studentů byly velmi šťastnou volbou v celkovém pojetí konceptu semináře. Svá tvrzení opět podpořím citací z esejí studentů:

- *nejvíce se mi líbilo, že jsme se my studenti z půlky podíleli na průběhu hodin*
- *nejprve nám byla spousta aktivit demonstrována, ale druhá část seminářů byla na nás*

Praktické zaměření (aktivity)

Studenti si vysoce cenili zejména praktické orientace semináře, v pomyslném top ten žebříčku jí patřilo druhé místo. Oceňovali fakt, že aktivity budou moci využít i mimo seminář, toto tvrzení dokládám citacemi z esejí studentů:

- *výběrový seminář MVA jsem navštívila velice ráda zejména proto, že jsme si sami na sobě vyzkoušeli nejrůznější aktivity, které jsou využitelné v běžné praxi při výuce jazyka*
- *vedle informací, které jsme se dozvěděli, jsme měli možnost vyzkoušet různé aktivity „na vlastní kůži“*
- *byly to právě poznatky, cvičení a hry atd. z praxe, které dělaly tuto hodinu tak zajímavou, tak přínosnou*
- *nejlepší ze všeho byly aktivity, které jsme dělali, podle mého názoru jste nám na nich ukázala, jak smelit třídu a jak být otevřená a tolerantní*
- *aktivity, které byly v tomto kurzu prováděny, byly velmi zajímavé a především hodně zábavné*
- *ihned po první hodině jsem nabyla dobrého dojmu a zjistila, že to konečně nebude stereotypní výuka, na kterou jsme většinou zvyklí, potěšila mě rozmanitost cvičení a nahlížení na problematiku z různých úhlů pohledu*
- *seminář mě obohatil svým praktickým zaměřením*

Malý kolektiv

Jsem ráda, že i studentům vyhovovala práce v malém kolektivu, protože jak už jsem zmínila při popisu designu kurzu výše, pro úspěšné naplnění cílů semináře bylo nutné vytvořit přátelskou, otevřenou až intimní atmosféru, aby se všichni zúčastnění v rámci skupiny cítili bezpečně a dělili se se mnou o své poznatky a postřehy a aby aktivně ze své vlastní vůle spolupracovali na realizaci kurzu. Z reakcí studentů se domnívám, že se mi právě takovou atmosféru třídy podařilo vytvořit. Pro potvrzení této domněnky opět cituji z esejí studentů:

- *kladně hodnotím uvolněnou atmosféru semináře*
- *v hodinách panovala dobrá nálada, dobře se zde pracovalo*
- *dalším plusem těchto hodin byla uvolněnost a otevřenost všech zúčastněných*
- *skvělá atmosféra, nikdy jsem si nepřipadal trapně při práci ve třídě, cítil jsem se prostě jako ryba ve vodě*
- *celková atmosféra v hodinách byla příjemná a dokonce bych tvrdil, že i jako lidé jsme si ve třídě „sedli“ a všichni byli ochotní v hodinách spolupracovat*
- *ačkoliv jsme měli povolené pouze dvě absence, což u jiných seminářů přijímáme s hrůzou v očích, téměř vždy nás byl plný počet a neměla jsem dojem, že bychom seděli na povinně volitelném předmětu, spíše na přátelském setkání, kdy byly vítány jakékoliv naše podněty*
- *na kurzu jsem oceňoval zejména to, že probíhal ve velice malém kolektivu*

Propojení zábavy a výuky

S aktivitami realizovanými v rámci semináře a se simulovanou výukou také souvisí komentář oceňující propojení zábavy a výuky. Nejen že se studenti v rámci aktivit dobře bavili a výuka jim obecně rychle ubíhala, ale z každé hodiny si navíc odnesli poznatky použitelné v jejich vlastní budoucí či stávající učitelské praxi.

- *devadesátiminutová hodina mi vždy utíkala velmi rychle a moc jsem se na ni těšila*
- *jelikož aktivity v kurzu dělané byly zajímavé, tak práce rychle ubíhala a studenti se při ní ještě bavili*
- *oceňuji především propojení jak zábavy, tak výuky*

Studenti již používají aktivity ze semináře ve své pedagogické praxi

Tento komentář mě potěšil ještě více než samotné studenty. Dokazoval mi totiž, že realizované hodiny opravdu měly smysl a vytyčený cíl splnily. Studenti poznatky získané v rámci kurzu sami začali šířit dál a ve své vlastní pedagogické praxi se chovali v souladu s duchem a myšlenkami kurzu KAJ/MVA. Opět toto tvrzení dokládám citacemi z esejí studentů:

- *velice příjemně mě překvapila vánoční hodina, o bouchacích bonbonech jsem do té doby neslyšel a přijde mi to jako velmi dobře využitelná aktivita, v soukromé výuce jsem ji využil a měla úspěch*
- *z těchto hodin jsem si odnesla mnoho nápadů, her a cvičení, která určitě použiji ve své praxi (některá jsem již použila a měly velký úspěch)*
- *zároveň bych chtěla poděkovat za všechny perfektně připravené aktivity, které zkouším jak na svých žácích na doučování, tak i na přátelích, a setkávám se s velmi kladným ohlasem*

Ostatní

Další kladné komentáře studentů hodnotící seminář jako celek adresovaly tyto body – dobře připravené hodiny, dobrý učitel, práce se stereotypy, užitečné informace a aktuálnost tématu. Opět zde nabízím několik citací:

- *kurz nám předal důležité informace, které dle mého názoru využijeme v učitelské praxi*
- *předmět jako takový byl zajímavý, dle mého názoru to bylo díky jeho celkovému pojetí a výbornému vedení*
- *hodiny byly dobře připraveny a zahrnovaly teorii i praxi, přičemž té praxe bylo rozhodně více*
- *správný kolektiv, ale rozhodně i vyučující*
- *skvělý vyučující*
- *hovořili jsme o stereotypech, velkém problému dnešní doby, a toto téma je pro moji budoucí praxi nejpřínosnější*
- *oceňuji diskuzi o aktuálním světovém tématu*

TIPY NA ZLEPŠENÍ:

Nedostatečná zpětná vazba

Nejčastěji si studenti stěžovali na nedostatečnou zpětnou vazbu. Vzhledem k tomu, že jsem na její realizaci díky nedostatku času měla vždy maximálně pět minut, výtku studentů chápu. Došlo zde také nejspíše k nedorozumění v komunikaci, protože po každé aktivitě jsem se přímo ptala nejprve studentů v roli učitelů a následně studentů v roli žáků, co si o realizované hodině myslí, které aktivity se jim líbily a co by možná příště změnili. Nabídla jsem jim také podrobnější konzultaci po skončení výukové jednotky. Měla jsem proto jako pocit, že v rámci časové tísně jsem potřebnou zpětnou vazbu dodala a poskytla studentům prostor, aby se mnou o své hodině diskutovali. S některými studenty jsem prvky jejich hodiny rozebírala po výuce i opakovaně, přesto i tito studenti cítili, že zpětná vazba byla nedostatečná. V následujících seminářích se určitě budu snažit tento nedostatek odstranit. Opět zde cituji z esejí studentů:

- *jen jsem očekávala, že zbude více času na evaluaci hodin*
- *jediná možná připomínka je, že jsme neměli příliš prostoru na zpětnou vazbu*
- *jediným mínusem těchto hodin byla nedostatečná reflexe učení ve dvojicích*
- *osobně bych ocenil, kdyby bylo možné po každém výstupu studenta provést zpětnou vazbu, myslím, že v tom jsme hodně nevyužili jak možnosti předmětu, tak zkušenosti vyučujícího; je ale zcela pochopitelné, že ne vše se dá zvládnout ve vymezeném čase*

Moc teorie

Poslední výtku někteří studenti adresovali faktu, že v rámci předmětu bylo představeno zbytečně velké množství teorie. Tito studenti by raději teorii zkrátili a zestručnili a vytvořený čas by poskytli dalším praktickým ukázkám propojování kulturních a jazykových cílů. Zde s názorem studentů souhlasím pouze částečně, protože se domnívám, že teorii předmětu nemůžeme vnímat jen jako jeho externí část, jako něco, co se praktické výuky netýká. Právě podrobná znalost teorie nám totiž poskytuje velkou svobodu při tvorbě a realizaci vlastních praktických aktivit. V reakci na poznámky studentů se však pokusím už takto velmi zkomprimovanou teoretickou základnu zjednodušit a použiji při jejím představování odlišnou formu. Vzhledem k poznatku, že studenti nejvíce oceňují prostor pro realizaci aktivit,

nejspíše nechám je samotné v rámci semináře probádat danou problematiku a následně ji představit kolegům. Zjednodušeně řečeno, předložím studentům teorii praktickou formou. Zde opět cituji z esejí studentů:

- *zkrátit přednášky ze začátku semestru a teorii ponechat na samostudium*
- *nemyslím si, že prezentace o českých a evropských dokumentech byla nutná*

Musím také podotknout, že někteří studenti dostatek teoretických podkladů naopak oceňovali.

- *jsem ráda, že nám byly představeny různé webové stránky s legislativními dokumenty*

ZÁVĚREČNÉ KOMENTÁŘE

Ve svých esejích všichni studenti hodnotili celkový dojem ze semináře jako kladný a s jeho formou a průběhem souhlasili a doporučili by ho k zápisu svým mladším kolegům. Zde opět cituji:

- *celkově byly semináře přínosné, k dokonalosti jim ještě schází výše zmiňovaná zpětná vazba*
- *hodnotím celý průběh kladně a kurz bych doporučil dalším zájemcům*
- *na jednu stranu je alarmující, že se s tímto předmětem teprve začíná a byl určen pro tak malý počet lidí, na druhou stranu jsem ráda, že jsme měli možnost se s tímto tématem setkat, a doufám, že mu bude dán ve výuce větší prostor*
- *mé hodnocení kurzu KAJ/MVA je velmi pozitivní*
- *celý tento kurz pro mě byl velmi přínosný*
- *takže, abych celkově shrnul tento kurz, musím říct, že se mi velmi líbil a rozhodně bych doporučoval návštěvy tohoto kurzu i ostatním studentům*
- *seminář byl skvělý a hodně mě naučil*
- *celkový dojem z těchto hodin je velmi pozitivní, byl to jeden z nejlepších seminářů na Katedře anglistiky za celých pět let; děkuji*
- *jsem rád, že jsem se do semináře zapsal a vřele ho doporučuji všem budoucím učitelům*

- *závěrem bych shrnula tím, že by pro studenty anglistiky bylo velmi přínosné, kdyby bylo na Katedře více takovýchto předmětů*
- *hodiny se mi líbily, bavily mě, vyzkoušel jsem si nové techniky a dozvěděl se nové věci; nemám žádné výtky k těmto hodinám, bylo to příjemné a efektivní využití času*
- *když jsme se bavili o kulturách, jejich stereotypech, fámách apod., zdálo se mi, že se tyto semináře snaží především naplnit hlavní bod skrytého kurikula, objektivitu; myslím, že hodin s tímto zaměřením není nikdy dost*
- *v mnoha věcech mi seminář otevřel oči – například ona písnička *We are the champions* zpívaná japonsky*

9.3.6.3 Moje reflexe celého kurzu

Obecně jsem byla s průběhem celého kurzu spokojena, obzvláště jsem oceňovala atmosféru třídy a ochotu studentů vždy aktivně spolupracovat. Jediné, čím kurz KAJ/MVA opravdu utrpěl, bylo umístění v rozvrhu na pondělí. Díky státním svátkům nám odpadly dvě devadesáti minutové jednotky. První z nich jsem mohla věnovat tématu, které by některé studenty podle jejich esejí zajímalo, a to práci s učebnicí. Zvláště debatě o tom, co by ideální učebnice měla v rámci plnění požadavku na kombinaci jazykových a kulturních cílů obsahovat a ucelenému přehledu dostupných učebnic na trhu použitelných na základní škole. Druhou odpadlou jednotku bych pak mohla věnovat podrobným rozborům všech realizovaných simulovaných hodin a také podrobné analýze obsahu celého kurzu.

Víceméně se naše dojmy z kurzu shodovaly s dojmy studentů, těšilo mě, že studenti stejně jako já oceňovali praktické aktivity v kurzu a přivítali pro mnohé neznámou formu výuky, tedy peer teaching. Potvrdilo se mi, že je třeba v rámci semináře dát dostatečný prostor studentům a přenechat jim jistou zodpovědnost za celkové dění v kurzu. Domnívám se, že právě tento prvek ve výuce a obecná ochota názory studentů vyslechnout a pracovat s nimi studenty motivoval k větší aktivitě v seminářích. Byla jsem ráda, že se mi podařilo vytvořit atmosféru důvěry, velmi důležitou pro práci s průřezovým tématem MKV, protože jak už jsem se zmínila, v mnoha ohledech se jedná o citlivé téma, ať už člověk pracuje na poznávání vlastní kultury, či se snaží poznat a pochopit kulturu jinou. Neboť svoji schopnost být otevřený a objektivní rozvíjíme za využití reflexe a sebereflexe a dostáváme se tak do prostředí, které je svým způsobem velmi subjektivní až intimní a které při

necitlivém zacházení a nedostatku vzájemné důvěry může mít na naše počínání zcela opačné účinky od prvotně vymezených cílů.

Jediný bod, kde se s názory studentů rozcházím, je tvrzení, že teorie až tak důležitá není, a proto by měla být podávána pouze formou odkazů k samostudiu (tento názor samozřejmě nezastávali všichni studenti, ale ojedinělý také nebyl). Samotná myšlenka studentů je svým způsobem zajímavá, ale fungovala by pouze v ideálním světě, kdy studenti opravdu doma ve svém volném čase začnou po večerech studovat všechny podstatné dokumenty a vyzkoušejí si nástroje jazykové politiky EU. Ze zkušeností z dlouhodobého pedagogického působení však vím, že se tomu v reálném světě děje pouze výjimečně a cokoliv zadám studentům formou samostudia, většinou vypustí. Tématu se věnují pouze, jsou-li motivováni vidinou testu, a k těmto metodám se uchylovat nechci. Domnívám se, že každý potřebuje čas, aby svým způsobem profesně dozrál a o jisté věci se sám začal aktivně zajímat. V dalších letech realizace semináře od teorie ustupovat nebudu, jen zvolím jinou formu pro její prezentaci, přednášky následované debatou se mi mnoho neosvědčily, i při studiu teorie tedy v budoucnu zaktivuji převážně studenty a vše budu podávat formou praktických cvičení.

Po skončení kurzu a poté, co jsem si přečetla dotazníky a eseje studentů, jsem měla potřebu na přednesené komentáře reagovat a poskytnout studentům zpětnou vazbu pedagoga alespoň písemnou formou. Rozhodla jsem se napsat osobní dopis studentům reagující na všechny komentáře, které se opakovaly, ať už šlo o kladné hodnocení kurzu, či doporučení na vylepšení kurzu. V dopise jsem studentům poděkovala za práci v hodinách a také za jejich cenné komentáře. Vyjádřila jsem radost z faktu, že ocenili možnost simulované výuky. V závěru dopisu jsem se omluvila za nedostatečnou zpětnou vazbu a navrhla, že budou-li chtít, jejich hodinu s nimi zpětně samozřejmě do detailů projdu. Cituji ze svého dopisu:

Za co bych se však chtěla omluvit, je nedostatečný prostor pro hodnocení peer teaching a nedostatečná přímá vazba. Bohužel hodiny semináře padly na pondělí a značně utrpěly velkým množstvím odpadlé výuky. Budete-li chtít Vámi odučené hodiny detailněji rozebrat, ráda si na Vás najdu čas a můžeme se o celé Vaší hodině pobavit alespoň individuálně.

9.3.6.4 Studentské hodnocení výuky

V akademickém roce 2014/2015 proběhlo na PF JU v ČB poprvé plošné povinné studentské hodnocení výuky. S tímto faktorem jsem původně ve své práci nepočítala, protože se ze strany univerzity se jednalo o novinku a doporučení hodnotit výuku bylo studentům představeno až po skončení zimního semestru 2014. Upřímně řečeno, tato skutečnost poněkud zaskočila mě i samotné studenty. Samozřejmě možnost hodnocení výuky vítám a domnívám se, že obecně přispěje ke zkvalitnění výuky na naší univerzitě, jen jsem se studentům omluvila, že už v rámci mého předmětu dvě hodnocení KAJ/MVA absolvovali (dotazník, esej). Přestože se v rámci předmětu jednalo o třetí hodnocení stejné věci, studenti nezatrpkli a byli ochotni i toto podstoupit a seminář i v rámci tohoto hodnocení získal velmi dobré výsledky. Celkově byl kurz ohodnocen známkou 1.13. Hodnotilo se jako ve škole na stupnici od jedné do pěti. Nejvyšší a nejlepší známkou byl stupeň jedna, nejhorší stupeň pět. Také cituji ze slovního hodnocení a komentářů:

- *zatím nejlepší povinně volitelný B-předmět na anglistice, výborné aktivity, skvělá organizace*
- *hodiny skvěle připraveny, zahrnovaly jak teorii, tak praxi (praxe bylo o dost více), hodiny mi přinesly zajímavé typy, hry, aktivity a rozšířily pohled na výuku AJ, zajímavý seminář, pro mne určitě jeden z nejlepších na KAJ*

9.4 Fáze čtyři zveřejnění cílových aktivit semináře veřejnosti

K podpoře aktuálnosti zveřejnit výsledky semináře proběhlo doplňující dotazníkové šetření na základních školách mapující stávající situaci v oblasti implementace cílů MKV do hodin anglického jazyka.

9.4.1 Doplňující dotazníkové šetření na učitelích

POPIS DOPLŇUJÍCÍHO DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Doplňující dotazníkové šetření jsem provedla v prosinci 2014 na čtyřech základních školách ze dvou různých měst (České Budějovice, Praha). Samotný dotazník je součástí této práce, viz Příloha II. Zajímala mě situace ve výuce anglického jazyka v sedmé třídě základních škol a způsob práce s průřezovým tématem MKV. Na všech zmíněných školách je časová dotace pro výuku anglického jazyka v sedmé třídě tři hodiny týdně (3x45 minut). Všichni dotazovaní

také uvedli, že průřezové téma MKV je na jejich škole realizováno jako součást některých předmětů, jako příklad uváděli zeměpis, občanskou výchovu a dějepis, v jednom případě také anglický jazyk. Na pražské škole je MKV realizována i formou projektu (La Ngonpo²⁴¹). Většina dotazovaných učitelů (7) používá ve výuce učebnici Project Third edition²⁴² a v rámci sedmé třídy proberou lekce jedna až tři. Jedna učitelka z budějovické základní školy používá učebnici Messages 2²⁴³. Všichni dotazovaní také na otázku: „*Začleňujete vědomě do jazykové výuky interkulturní cíle?*“ odpověděli kladně, avšak dodávali, že „s ohledem na množství učiva to lze jen obtížně“. Také když měli dotyční procentuálně vyjádřit zapojení MKV do anglického jazyka během jednoho školního roku, výsledná průměrná hodnota byla 17%, a to jen proto, že v jednom případě uvedla vyučující, že procentuální zastoupení MKV v jejích hodinách je 70%. Ostatní se pohybovali v rozmezí 5 až 20%.

V následující části podám popis respondentů a popíši výsledky šetření.

POPIS RESPONDENTŮ

Doplňujícího dotazníkového šetření se zúčastnilo osm vyučujících ze čtyř základních škol (České Budějovice – ZŠ a MŠ J.Š. Baara, ZŠ Grünwaldova, ZŠ Kubatova; Praha – ZŠ B. Hrabala). Většinou se jednalo o ženy (1 muž, 7 žen) s průměrnou délkou praxe 15 let (krajní hodnoty: 1 x 2 roky, 1 x 29 let).

ROZBOR JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK

Otázka č. 1: *Začleňujete vědomě do jazykové výuky interkulturní cíle? Jak?*

Už v popisu doplňujícího dotazníkového šetření jsem zmínila, že na tuto otázku všichni odpověděli kladně, ale ve svých komentářích zároveň dodávali, že je to obtížné. Na doplňující otázku „*Jak cíle začleňují?*“ dotazovaní nejčastěji odpovídali, že používají učebnici Project, kde je vždy věnován prostor reáliím anglicky mluvících zemí. Někteří také používají časopisy Gate či Bridge a na pražské škole pracují s projektem La Ngonpo a jeho metodikou.

²⁴¹ Projekt *La Ngonpo*. Dostupný na: <http://www.la-ngonpo.org/>. Realizovaný na ZŠ B.Hrabala v Praze. [cit. 19.2. 2015]

²⁴² Hutchinson Tom. *Project Third Edition 1*. Oxford University Press. 2008.

²⁴³ Goodey Diana, Goodey Noel. *Messages 1*. Cambridge University Press. 2005.

Otázka č. 2: S jakou oblastí v rámci MKV pracujete?

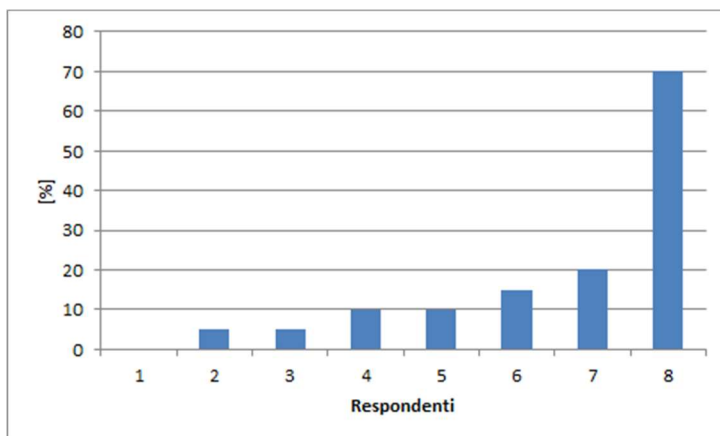
Zde učitelé uváděli různá témata jako kulturní difference, geografické pojmy, významné osobnosti, kulturní tradice, stereotypy. U většiny dotazovaných se opakovala kombinace historie a geografie.

Otázka č. 3: Opakují se některá témata? Která?

Jeden vyučující otázku nezodpověděl, jeden tvrdil, že se témata neopakují. Ostatní vyučující se ve svých odpovědích domnívají, že se témata opakují. Komentáře učitelů souvisely s tím, že se opakují témata probíraná v rámci učebnice Project, tedy: stereotypy, kulturní tradice, zeměpisné pojmy.

Otázka č. 4: Jak byste procentuálně vyjádřili vědomé zařazení kulturních cílů ve výuce anglického jazyka za celý školní rok?

V tomto případě je názornější a jednodušší uvést výsledky ve formě grafu.



Graf č. 2

Otázka č. 5: Pracujete s učebnicí, jestli ano s jakou?

Všichni dotazovaní na tuto otázku odpověděli kladně. Jak už jsem zmínila výše, 7 učitelů používá učebnici Project a jedna učitelka učebnici Messages 2 (ZŠ Grünwaldova, ČB).

Otázka č. 6: Domníváte se, že vám tato učebnice při práci s Multikulturní výchovou pomáhá? Jak?

Šest dotazovaných se domnívá, že jim učebnice v práci s MKV pomáhají. Jedna vyučující tvrdí, že Project jí pomáhá pouze částečně. Jedna se domnívá, citují: „Učebnice jako takové jsou pouze prvkem k nastínění problematiky, de facto řeknou jen to, že něco podobného existuje.“

V kladných komentářích se opakuje odpověď, že učebnice obsahuje část nazvanou Culture.

Otázka č. 7: Co v učebnici z hlediska Multikulturní výchovy postrádáte?

Zde se dotazovaní v odpovědích shodují. Postrádají praktické hry, aktuálnost a propracování témat do hloubky a kulturu českého prostředí.

Otázka č. 8: Jaké další materiály či pomůcky při implementaci MKV ve výuce používáte?

Jedna učitelka na otázku neodpověděla. Pět dotazovaných uvedlo internet a použití časopisů Bridge a Gate. Vyučující v rámci práce s internetem uváděli materiály Amnesty International, stránky různých projektů a facebook. Dvě vyučující uvedly, že se inspirují samotnými žáky.

Otázka č. 9: Domníváte se, že informovanost učitelů o Multikulturní výchově je dostatečná?

Tři učitelé se domnívají, že je informovanost o MKV nedostatečná. Dva učitelé nevědí a zbylí učitelé na otázku vůbec neodpověděli.

Zde cituji komentáře učitelů:

- *ne!!!! vždyť ani my občankáři mnohdy nevíme, jak se k tématu a palčivým otázkám postavit*
- *pokud budu chtít začlenit MKV do výuky, materiály si najdu podle svého uvážení*
- *materiálů na internetu je dostatek*
- *ne zcela*
- *nedokáži posoudit, ale u mých kolegů ano*

Otázka č. 10: Jste spokojeni s Metodickým portálem RVP.CZ? Proč ano? Proč ne?

S Metodickým portálem RVP.CZ je spokojena pouze jedna vyučující. Jedna vyučující je nespokojená a ostatní nemají vyhraněný názor, či poskytl odpověď, která s otázkou nesouvisí.

Zde opět cituji z odpovědí dotazovaných:

- *ano, je možné zde získat aktuální informace*
- *nepoužívám; vedle hodnocení, testování, standardů, péče o žáky se specifickými poruchami nemám čas*
- *neznám, nedívala jsem se na něj*
- *ve vztahu k MKV ne, není to dostatečně obsahově nebo lépe pro výuku použitelné, je to nedostatečně propracovaný a koncepčně nedomyšlený portál*

- *chybí mi informace více prakticky zaměřené*
- *v současnosti příliš nenavštěvuji*
- *není to můj hlavní zdroj, občas využívám, nemám k němu vyhraněný postoj*

SHRNUTÍ DOPLŇJÍCÍHO DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Z provedeného doplňujícího dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé s tématem MKV v hodinách anglického jazyka pracují, i když jeho zapojení není velmi časté. Při práci s MKV se většinou spoléhají na učebnice, ale používají i jiné zdroje jako časopisy, projekty a internet. Témata se shodují s tématy probíranými v rámci učebnice. Učitelé však postrádají v učebnicích hry a také by obecně ocenili větší informovanost o tématu a větší množství ukázek jeho praktického zařazení. S metodickým portálem většinou nepracují, ale o jeho existenci vědí.

9.4.2 Zveřejnění výsledků práce studentů

Výsledky doplňujícího dotazníkového šetření mi potvrdily domněnku, že povědomí učitelů anglického jazyka v praxi o tom, jak implementovat pomocí praktických cvičení cíle MKV do hodin anglického jazyka, je nedostatečné. Sami učitelé téma zapojují spíše výjimečně a více praktických ukázek by uvítali. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla aktivity realizované v rámci simulované výuky v semináři zpřístupnit pedagogické veřejnosti i s tím vědomím, že aktivity nejsou dokonalé. Věřím však, že dobrý učitel si v nich inspiraci pro přípravu vlastních hodin vždycky najde. Učitelé nejsou nuceni přípravu studentů používat jako celek. Samozřejmě mohou použít celou přípravu, ale také si mohou vybrat pouze tu část, která se jim hodí do konceptu jejich vlastní výuky. Jak už jsem mnohokrát zmínila, praktických ukázek začlenění MKV do anglického jazyka je málo, proto i méně dokonalé ukázky mohou být velkým přínosem. Navíc poučena z chyb, které se objevily v rámci první realizace kurzu, mohu studenty vést k lepšímu zpracování aktivit pro peer teaching a k zefektivnění celé své pedagogické praxe v následujících letech.

Po zvážení možností jsem se rozhodla pro uveřejnění prací studentů na Metodickém portále RVP.CZ, který je většinou pedagogů v praxi znám. Pracuji s faktem, že o něm vědí, i když jsem v rámci doplňujícího šetření zjistila, že mezi dotazovanými není příliš oblíben. Jeho nižší obliba je většinou z důvodů, které jsem uváděla v úvodu práce, kdy jsem kritizovala nedostatečné množství ukázek propojení kulturních a jazykových cílů v konkrétních aktivitách právě na tomto

portále. Tento portál má však do budoucna velký potenciál a stávající nevyhovující situaci jsem chtěla začít aktivně měnit v duchu akčního výzkumu, který jsem si zvolila jako hlavní nástroj práce. Učinila jsem tak po komunikaci s pracovníky portálu, kteří mi doporučili, kam v prostředí portálu ukázkové hodiny umístit. Ukázky hodin studentů je možné nalézt v prostředí Metodického portálu RVP.CZ v pododdíle nazvaném Sborovna, kam učitelé z praxe umísťují své přípravy na hodinu, o které se chtějí podělit s kolegy. Pododdíl Sborovna je následně rozdělen podle zaměření na typ školy (předškolní, základní, střední) a na konkrétní předmět určitého období (v našem případě druhý stupeň). Ve své práci už jsem také zmínila, že stránky podle mě nejsou k uživateli přátelské a vyhledávání konkrétní informace ho stojí nemalé úsilí, proto zde formou jednoduchých kroků představím čtenářům jak inspiraci pro tvorbu aktivit a přípravy na hodinu, v mém případě hodinu anglického jazyka na druhém stupni ZŠ, najít:

1. Nejprve se dostaneme na stránky Metodického portálu RVP.CZ dostupné na <http://rvp.cz/>
2. Na horní liště najdeme oddíl **Wiki** a rozklikneme.
3. Zde najdeme pododdíl **Sborovna** a rozklikneme.
4. V tomto pododdíle najdeme v **Aktuálním obsahu Přípravy na výuku**, konkrétně **ZV–Druhý stupeň** a rozklikneme.
5. Ocitáme se v oblasti **Sdílené přípravy na výuku podle vzdělávacích oblastí a oborů**²⁴⁴, zde si vybereme obor, který nás zajímá, tedy **anglický jazyk**, a konečně se dostáváme ke konkrétním přípravám na hodinu. Výstupy práce našich studentů jsou označeny **MKV v AJ 2014 – Hodina 1 až Hodina 6**. Chceme-li vidět jednotlivé přípravy, opět na ně klikneme.

Po každé realizaci kurzu KAJ/MVA budou výsledné práce studentů na portál vloženy a nabídka ukázek praktických aktivit se tak bude kontinuálně rozrůstat. Věřím, že tímto jednoduchým krokem přispějí k větší informovanosti pedagogické veřejnosti a poskytnu učitelům v praxi inspiraci při tvorbě jejich vlastních hodin anglického jazyka. Doufám také, že na průřezové téma MKV přestane být nahlíženo v obavách, a doufám, že bude přijato jako běžná a přirozená součást náplně hodiny anglického jazyka a nebude vnímáno jako rušivý element. Musím zde však podotknout, že na základě výsledků doplňujícího dotazníkového

²⁴⁴ Zkrácený odkaz dostupný na: http://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/2.st [cit. 19. 2. 2015].

šetření na učitelích a postřehů z běžné praxe vyplývá, že obecné povědomí o konkrétní praktické využitelnosti Metodického portálu RVP.CZ je malé a možná by byla na místě cílená kampaň ze strany Národního ústavu pro vzdělávání. V jejím rámci by se učitelům dokázalo praktické využití informací zveřejněných na Metodickém portále RVP.CZ k zjednodušení, zkvalitnění a zefektivnění jejich vlastní učitelské praxe. V mnoha ohledech je totiž stále tento portál pokládán učiteli, na kterých bylo provedeno dotazníkové šetření, za nepotřebný a pro učitelskou praxi zbytečný a nevyužitelný. Osobně jsem jeho výhody také ocenila teprve poté, co jsem s tímto nástrojem po určité časové období sama aktivně pracovala. Musela jsem překonat počáteční desorientaci v prostředí portálu a zjistila jsem, že opravdu nám učitelům poskytuje spoustu cenných rad i informací a naši pedagogickou práci nekomplikuje, naopak je schopen nám ji ulehčit.

9.5 Fáze pět – návrh změn vedoucích k vylepšení modulu realizovaného semináře

Už první realizace předmětu KAJ/MVA byla podle hodnocení studentů velmi úspěšná a v rámci odučených hodin jsem adresovala všechny vytyčené cíle. Jako největší překážku při první fázi realizace seminářů hodnotím časovou tíseň a z ní plynoucí nedostatečnou zpětnou vazbu pro studenty po skončení jednotlivých simulovaných hodin. Pro zpětnou vazbu jsem v rámci realizace kurzu KAJ/MVA v akademickém roce 2014/2015 volila pouze krátké slovní hodnocení, kde jsem ve stručnosti adresovala klady a největší nedostatky prezentované hodiny. Studentům se však tato forma jevila jako nedostatečná a někteří ani nepoznali, že šlo o evaluaci a zpětnou vazbu (viz dotazníkové šetření a eseje studentů). Pro semináře v následujícím roce tedy vypracuji **evaluační listy**, které budou muset studenti i pedagog po odučené simulované výuce vyplnit a pro tuto aktivitu vyčlením patnáct minut. Po vyplnění formulářů studenti prodiskutují své postřehy v párové diskuzi a poté proběhne ještě celotřídní diskuze, na kterou si vymezíme ještě deset minut. Během času vyčleněného pro párovou diskuzi se budu individuálně věnovat studentům, kteří peer teaching realizovali. V rámci jedné vyučovací jednotky také proběhne **pouze jedna** simulovaná výuka (45 min), na které se však vždy budou podílet **tři studenti**. Při plném obsazení semináře tak budu potřebovat pět vyučovacích jednotek. Zvažovala jsem, zda nezkrátit časový formát peer teaching a omezit se pouze na jednu aktivitu. Jelikož však studenti ve svých reflektivních

esejích i v rámci dotazníkového šetření oceňovali právě reálnost experimentu simulujícího opravdovou hodinu na základní škole, rozhodla jsem se časovou dotaci ponechat a zadat hodinu většímu počtu studentů (tři studenti místo původních dvou studentů spolupracujících na přípravě a realizaci jednoho peer teaching). Alespoň zde umocním faktor nutnosti spolupráce, protože tato zkušenost se studentům bude v běžné učitelské praxi jistě hodit.

Vzhledem k tomu, že i při zkrácené výuce v semestru mohu počítat se třinácti týdny, věnovala bych opět prvních šest týdnů budování teoretické základny a zbývajících sedm týdnů bych si mohla ponechat na realizaci peer teaching a podrobnou zpětnou vazbu i s rezervou při riziku odpadnutí některých hodin. V ideálním případě při dostatku času bych mohla realizovat i závěrečný seminář věnovaný **evaluaci celého kurzu**. V zimním semestru akademického roku 2014/2015 proběhla evaluace kurzu formou diskuze v závěrečné vánoční hodině a písemnou formou v podobě dotazníků, esejí a hodnocení výuky na PF JU v ČB. Nahlížím-li na design kurzu v uceleném pohledu, **neměnila bych koncept dvou fází semináře**, z nichž první se věnuje teorii a druhá praxi. Jen bych i část věnovanou teorii realizovala formou praktických cvičení, která zadám studentům. Použiji práci ve skupině, studenty rozdělím do tří skupin a každá skupina bude mít za úkol v rámci semináře zpracovat jedno konkrétní téma a představit ho kolegům (30 minut příprava, 30 minut prezentace studentů – 10, 10, 10). Ve zbytku výukové jednotky bude realizována praktická ukázka začlenění cílů MKV do hodin anglického jazyka, jak tomu bylo i při realizaci semináře KAJ/MVA v akademickém roce 2014/2015. Na závěr hodiny poskytnu studentům i pohled na problematiku v podobě odkazu na přednášky zpracované k tématu a dostupné na univerzitním studijním portále Moodle. V rámci efektivnějšího využití času bych témata **Učitel podle EU** a **Učebnice** probírala v rámci jedné výukové jednotky.

Ohlasy na kurz byly velmi pozitivní, studenti by ho doporučovali svým kolegům a někteří vyjádřili i lítost nad tím, že je poskytován tak malému počtu studentů, pokusím se proto tento kurz ve stejné formě realizovat v rámci obou semestrů, aby k němu mělo přístup více studentů. Jak už jsem zmínila dříve, pro zajištění optimální realizace cílů seminářů kapacitu samotného kurzu navýšit nemohu, maximální počet studentů v kurzu musí být čtrnáct. Mohu však v případě potřeby poskytnout celý kurz několikrát. Požadavky na studenty podmiňující získání zápočtu se nezmění.

Na závěr ještě jednou shrnuji plánované změny v realizaci semináře v akademickém roce 2015/2016:

- představím teorii formou praktických cvičení realizovaných studenty
- v rámci fáze dvě proběhne v každém semináři pouze jedna simulovaná výuka v režii tří studentů; následně bude realizována podrobná zpětná vazba
- ve fázi dvě bude navíc v závěru výuky pedagogem poskytnuta praktická ukázka implementace MKV do hodin anglického jazyka; zde se budu inspirovat nejlepšími aktivitami z peer teaching realizovanými v rámci semináře v předešlém akademickém roce/semestru (budu využívat podklady vložených příprav na Metodickém portále RVP.CZ)

Z mého pohledu by navrhované změny měly vést k vylepšení modulu semináře a ke zkvalitnění mé vlastní pedagogické praxe. Jelikož při návrhu změn čerpám především z komentářů studentů a snažím se odstranit nedostatky, na které studenti poukazovali, doufám, že i v akademickém roce 2015/2016 bude seminář pro studenty přínosem. Věřím, že jim účast v kurzu KAJ/MVA poskytne dostatek informací a že získají velké množství podnětů pro plánování a realizaci vlastních hodin anglického jazyka ve své budoucí učitelské praxi.

Samozřejmě počítám i s tím, že objeví-li se v rámci další realizace kurzu podněty vybízející k jeho zlepšení, zcela jistě je zvážím a zapracuji do příprav v roce následujícím, neboť se domnívám, že v rámci semináře musí být vždy poskytnut prostor na inovace vedoucí k jeho zefektivnění. I pro svůj seminář mohu totiž použít metaforu a vidět ho jako jistou specifickou kulturu, kterou je třeba neustále reflektovat a objektivně kriticky zkoumat.

10. Závěr

V závěru své práce mohu tvrdit, že se mi podařilo splnit veškeré cíle, které jsem si v rámci její realizace vytyčila. Nejprve jsem v teoretické části představila základní informace spojené s průřezovým tématem Multikulturní výchova a nastínila jsem teoretická východiska, na kterých stavím část praktickou.

Zmíněná teoretická základna obsahuje kapitoly postupně popisující závazné dokumenty českého školství (Bílá kniha, RVP) a následně představuji nástroje jazykové politiky Rady Evropy (SEERR, EJP, AIS a OD), kterými se tvůrci českých kurikul inspirovali. Poté jsou uvedena teoretická východiska stojící za konceptem semináře KAJ/MVA a v závěru teoretické části seznamuji čtenáře s teoriemi na poli jazykového vzdělávání implementujícími kulturní cíle do výuky anglického jazyka (metodiku čerpám zejména z teorií spojených s ESL) a také představuji obraz učitele, který je schopen myšlenky MKV ve svých hodinách anglického jazyka reflektovat.

V okamžiku, kdy jsem si vytvořila teoretickou základnu, jsem mohla přistoupit k navržení a realizaci modulu semináře, který by budoucím učitelům anglického jazyka poskytl dostatek informací o MKV, ukázal jim, jak v hodinách kulturní a jazykové cíle efektivně propojovat, a v neposlední řadě by jim ponechal prostor si aktivity kombinující jazykové a kulturní cíle připravit a vyzkoušet v rámci simulované výuky vrstevníků (peer teaching). Nejprve jsem představila formát navrženého kurzu KAJ/MVA a následně jsem podrobně popsala všechny odučené jednotky v rámci tohoto kurzu na Katedře anglistiky PF JU v ČB v zimním semestru akademického roku 2014/2015.

O výsledky snažení studentů, tedy jimi navržené a realizované přípravy hodin, jsem se po skončení kurzu podělila se širokou pedagogickou veřejností na Metodickém portále RVP.CZ, protože se domnívám, že i pro učitele v praxi jsou praktické ukázky propojení kulturních a jazykových cílů velmi užitečné. Učitelé se v rámci doplňujícího dotazníkového šetření vyjádřili, že by ukázky praktických her a aktivit reflektujících MKV rozhodně uvítali. Sami takovéto ukázky postrádám i ve své dlouholeté praxi.

V tomto pojednání jsem se také snažila zbořit nebo alespoň oslabit jistý mýtus, kterým je průřezové téma MKV opředeno. Z mě neznámého důvodu je totiž většinou nahlíženo ve velmi zúženém pohledu, a to pouze jako otázka soužití většiny s menšinou (viz citace 21 v podkapitole **3.1 Průřezové téma**

Multikulturní výchova) a také je velmi často učiteli v praxi přijímáno jako „něco navíc“ k výuce (viz podkapitola **9.4.1 Doplnující dotazníkové šetření na učitelích**). Na praktických ukázkách začlenění cílů MKV v hodině anglického jazyka jsem chtěla našim studentům ukázat, že se jedná o přirozenou součást výuky, která však byla spíše přehlížena, ale v mnoha materiálech a aktivitách již existovala, i když ji učitelé většinou vědomě nezařazují. Také jsem chtěla poukázat na fakt, že cíle MKV naplňujeme vždy, když se zabýváme jakoukoliv kulturou a jakýmkoliv počínáním lidí (vlastní, cílové země či jinou), viz filosofická východiska a popis průřezového tématu MKV v RVP ZV.

Z ohlasů na kurz KAJ/MVA je zřejmé, že jeho zařazení do nabídky předmětů poskytovaných PF JU v ČB studenti uvítali a oceňovali zejména jeho praktickou orientaci a také si velmi cenili možnosti vyzkoušet si simulovanou výuku na vrstevnicích. V provedeném dotazníkovém šetření, v reflektivních esejích i v závěrečném celofakultním hodnocení výuky se studenti vyjadřovali o vedení i realizaci kurzu velmi pozitivně.

Na jisté nedostatky první realizace kurzu jsem upozornila v podkapitole **9.5 Fáze pět – návrh změn vedoucích k vylepšení modulu realizovaného semináře**. Jednalo se zejména o potřebu studentů podrobnější zpětné vazby a navrhovanou změnu prezentace teoretických východisek semináře, protože formu přednášky někteří studenti nedoceňovali. Zjednodušeně řečeno, podám tedy během příštího kurzu i teorii praktickou formou. Zapojím více studenty, dám jim možnost podílet se na výběru potřebných informací a nebudu je tak stavět do role pouhých konzumentů mnou představených faktů.

Vzhledem k tomu, že jsem jako nástroj výzkumu zvolila akční výzkum, jsem vždy otevřená novým lepším možnostem a způsobu práce a k celému konceptu kurzu KAJ/MVA se v duchu snahy o neustálé zlepšování pedagogické praxe nestavím dogmaticky.

Navržený modul semináře je samozřejmě závislý na několika proměnných, zejména na studentech v kurzu, osobnosti pedagoga, prostředí, kde je kurz realizován, a aktuálním dění. Jelikož pracuji s kulturou, téma je živé a neustále se proměňuje. Je tedy velmi pravděpodobné, že se v průběhu času bude proměňovat i samotný kurz, neboť i tento je svým způsobem hluboce kulturně zakotven a některé aktivity v akademickém roce 2014/2015 jsem cíleně vybírala v přímé reakci na aktuální dění kolem nás a v následujících letech by se jejich obsah mohl jevit již

jako zastaralý. Budu proto vždy volit aktivity nové a aktuální. Pozitivním faktem pro zůstává, že se kolem nás neustále něco děje a neustále máme potřebu něco komentovat a na něco reagovat. Inspirací pro tvorbu nových aktivit tedy bude vždy dostatek.

Samotná idea neboli celý koncept semináře však může sloužit jako vzor i dalším pedagogům, kteří by podobný kurz chtěli realizovat. Formát kombinace teorie s praxí, co nejvíce praktických ukázek (které se mohou měnit), poskytnutí prostoru pro experiment studentů (peer teaching) a následná zpětná vazba se mi osvědčil a mohu ho ostatním vřele doporučit.

Také bych se přikláněla k zveřejňování veškerých praktických aktivit studentů široké pedagogické veřejnosti na Metodickém portále RVP.CZ, protože nápadů a inspirace při práci s průřezovým tématem MKV není nikdy dostatek a bylo by dobré vědět, že učitelé opravdu mají jednu společnou platformu, kde mohou sdílet svoje nápady a čerpat inspiraci od ostatních.

11. Résumé

At the end of my dissertation I can say that I succeeded in meeting all the aims that I had set out within its framework. Firstly, I have introduced the necessary theoretical background connected with Multicultural Education and I have also shown the theoretical base standing behind the practical part of my work.

The theoretical part then consists of chapters dealing with official and obligatory documents concerning the Czech educational system, in addition to these documents, tools of The Council of Europe's language policy are introduced (SERR, ELP, AIE, IO) because especially SERR served as a great inspiration to the authors of the Czech documents.

These chapters are followed by an explanation of theoretical base standing behind the concept of my newly designed course and its main ideas. I am indeed inspired by the findings in **intercultural psychology**, then in language theories based on **structuralism** and at last but not least I find great potential in philosophy, namely in ideas of **modern liberalism**.

The last two chapters of the theoretical part are devoted to **the theories dealing with the concept of culture in English language teaching** and to **the teacher** him or herself as I believe that a teacher plays one of the key roles when it comes to **the successful implementation of cultural aims into English classes**.

Once I had introduced the theoretical background of Multicultural Education I designed and ran the course called Multicultural Education in English classes (KAJ/MVA). The KAJ/ MVA course was designed for my students (teachers-to-be) to provide them with **sufficient amount of theory**. Within the course the students were given **enough practical examples of the implementation of Multicultural Education into English classes when combining cultural and linguistic aims** and at the end of the course I allowed the students to design and try such a class while having their **peer teaching**.

At first I introduced the format of my course in a simplified lesson plan version and then I described in detail each seminar within the course that I ran at the faculty in the winter term 2014 and I provided each lesson with the feedback based on the teacher's diary and feedback based on the students' diaries.

I shared the results of the course, students' lesson plans for peer teaching, with all in service teachers as I published the lesson plans on Metodický portál RVP.CZ. I believe that even for experienced teachers the lesson plans prepared by

my students combining cultural and linguistic aims can be a rich source of inspiration. The teachers do not need to work with the whole lesson plan they can just use a selection of extracts in their everyday teaching practice. When I did the survey monitoring the current situation at secondary schools, the teachers themselves expressed the wish to have access to more practical examples which would work with ME; they especially mentioned a lack of educational games in this field.

In my work we tried to break or at least to weaken a certain myth connected with ME. For some reasons is ME very often seen only in a narrow sense, dealing with the issues between majority and minority communities. Also, in teaching practice it is often considered as something extra to classroom work. In the seminars I wanted to prove to my students that ME is nothing to be afraid of and that it can fit into their classes beautifully. ME is already part of many activities, it only has not been seen that way. Basically, it means that we always consciously or unconsciously cover ME when we deal with culture and products of mankind.

Based on students' reactions to the course it is obvious that they appreciated its inclusion in the study programme framework. They highly valued its practical orientation in form of many examples answering the question of how to teach ME and they also valued greatly the fact that they were exposed to peer teaching. The students in general complimented on the content of the whole course, its management, classroom atmosphere and the personality of the teacher herself.

I mentioned a few suggestions leading to an improvement of the course in chapter **9.5 Phase five - Suggested improvements leading towards improvement of the current model of the course**. There I proposed that next time when I run the course I will provide better and deeper feedback and I will present even the theory in the form of practical activities/tasks.

As I have already mentioned in view of choosing the action research as my research tool I am open to innovations and improvements of the seminar concept because I believe in the continuous improvement of good teaching practice.

My newly designed course is of course dependent on a number of variables, mainly on the personalities of students in the course, the personality of the teacher, the classroom environment and actual affairs. Because I work with culture, my topic is alive and it keeps changing. So it is very likely that in time my course will also keep changing as the course itself is in a sense deeply rooted in current cultural

affairs and some activities that I used in the academic year 2014/2015 and which were addressing concrete events of 2014 may seem in following years out of date. For that reason I will always use new activities that are up to date. A positive finding is that there is always something happening around us and I will always feel the need to comment on something, so I will never run out of ideas for creating new activities and tasks.

The idea of the seminar, its whole concept, can serve as a kind of example to other university teachers who may wish to run a similar course. The format where I combine theory with practice (as many concrete examples as possible) and where I offer room for students' experiments while they prepare a teaching plan and then practise peer teaching has proved fruitful and successful and I can highly recommend it to others.

I would also appreciate if all the practical examples in the seminars, mainly the lesson plans were posted on the site called Metodický portál RVP.CZ. That way I will help to create a useful platform for all the teachers where they can share their ideas and be inspired by ideas of other teachers.

12. Použitá literatura

1. Allport, G. W. (2004). O povaze předsudků. Praha: Prostor. Český překlad originálu *The Nature of Prejudice* (1954)
2. Allport, G.W. (1968). The historical background of modern psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (2nd ed.; Vol. 1, pp. 1-80). Reading, MA: Addison-Wesley.
3. Altrichter, H. & Posch, P. & Somekh, B.(1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. Routledge.
4. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. [online] MŠMT. Verze 13. 3. 2009. [cit. 14. 5. 2014]. Dostupné na: www.msmt.cz/file/9399_1_1/
5. *Autography of Intercultural Encounters* (2014). [online].[cit. 23.2.2015]. Dostupné na: http://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_en.asp
6. Barthes, R. (2004). *Mytologie*. Praha:Dokořán. Překlad Josef Fulka.
7. Bernaus Mercé, Andrade Ana Isabel, Kervran Martine, Murkowska Anna a Sáez Fernando Trujillo. (2007). *Pluricultural and multicultural awareness in Language teacher education. Training kit*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.
8. Betáková Lucie and Macht Konrad. *Teaching a Foreign Language in the Context of its Culture in Schroder K. and C. Fitzgerald. Intercultural Communication and Foreign Language Teaching – Perspectives from a Czech– German Viewpoint*. [online] University of Augsburg 2007, s. 43–63. Dostupné v anglickém jazyce na: <http://www.opus-bayern.de/uni-augsburg/volltexte/2007/695/> [cit. 23. 2. 2015].
9. Bílá kniha Rady Evropy *Intercultural Dialogue „Living together as equals in dignity*. [online]. (2002). [cit. 12. 5. 2014]Dostupné na: www.coe.int/dialogue
10. *Bílá kniha: Národní program vzdělávání v České republice*. [online]. (2002). [cit. 12. 5. 2014]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/

11. Breen, M. (2001) 'The Social Context for Language learning: A Neglected Situation?', in C. Candlin and N. Mercer (eds) *English Language Teaching in its Social Context*. London: Routledge. S.127.
12. Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
13. Burgess T. (2001). *A general introduction to the design of questionnaires for survey research*. Leeds: University of Leeds.
14. Burns,A.(2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*. London: Routledge.
15. Buryánek, J. (2006): *Multikulturní výchova v RVP*. [online]. (2002). [cit. 12. 5. 2014]. Dostupné na:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.
16. Buttjes D., Byram M. (1991). *Mediating Languages and Cultures – Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Multilingual Matters, Ltd.
17. Byram M.& Morgan.C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Bristol: Multilingual Matters.
18. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
19. Byram, M. and G. Zarate (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
20. Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
21. *Concerning some feasibility conditions for Plurilingual and intercultural education* [online]. [cit. 23. 2.2015]. Language Policy Division. (2009). Dostupné na:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/FeasibilityConditions_en.doc.
22. Crystal, D. (2003). *English as a global Language*. New York: Cambridge University Press.
23. Čechová M. (2003). *Současná česká stylistika*. Praha: ISV.
24. Dewey, J. (1932). *The School and Society*. The University of Chicago Press. Thirteenth Impression.

25. Dolby, N. (2000) Changing selves: Multicultural education and the challenge of new identities. *Teachers College Record* 102 (5), 898–912.
26. Encyklopaedia Britannica.[online]. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: www.britannica.com
27. European Centre for Modern Languages. [online]. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: www.ecml.at
28. European Language portfolio. [online]. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: www.coe.int/portfolio.
29. Evropské jazykové portfolio. [online]. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: <http://ejp.rvp.cz/>
30. Fulghum, R. (1997). *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha: Argo.
31. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
32. Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research, social research for social change* (2nd edn). Thousand Oaks, CA: Sage.
33. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. [online]. Council of Europe 2010. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné pouze v anglickém jazyce na: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf
34. Hall, J. K., Eggington W. G. (2000). *The Sociopolitics of English Language Teaching – Bilingual Education & Bilingualism*. Multilingual Matters, Ltd.
35. Hammerly (1982) in Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.
36. Hartl, P., Hartlová H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
37. Hayesová, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
38. Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
39. Hofstede, G. J., Pedersen P. B., Hofstede G. (2002) *Exploring Culture, Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Boston: Intercultural Press.
40. Holland, W. (1996) *Mis/taken identity*. In E. Vasta and S. Castles (eds) *The Teeth are Smiling: The Persistence of Racism in Multicultural Australia* (pp. 97–111). St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.

41. Howard, G. (1999) *We Can't Teach What We Don't Know – White Teachers, Multicultural Schools*, New York: Teachers College Press.
42. [IELTS 2014 Prague conference. The Future of English. \(October 15, 2014\) in Hotel Jalta.Prague. Video z konference dostupné na:
<https://www.youtube.com/watch?v=29K5c1pVk9Q>](#)
43. *Images of Others* (2013). [online].[cit. 23.2.2015]. Dostupné na:
http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp
44. Kemmis, S & McTaggart R.(eds.), (1988). *The action research planner*. Melbourne: Deakin University Press.
45. Komenský in Kožmínovi, Zdeněk a Drahomíra. (2007). *Zvětšeniny z Komenského*. Brno: Host.
46. Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Muni Press..
47. Kramsch, C. (2001). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
48. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. OUP.
49. La Forge P.G. (1983) *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Pergamon.
50. Language policy division of the Council. [online].[cit. 23.2.2015]. Dostupné na: www.coe.int/lang
51. *Languages in and for Education: a role for portfolio approaches*. [online].[cit. 23.2.2015]. Dostupné v anglickém jazyce na:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/LEandPortfolio_EN.pdf.
52. Linhart, J., Petrusek, M., Vodáková, A., Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinums. 548–549, sv. 1.
53. Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
54. Lukas, J. (2008). *Současný stav multikulturního vzdělávání a výuky v ČR. Hledání koncepce a zkušenosti SIM Brno*. [online] Středisko pro integraci menšin Brno. Brno: Katedra psychologie FSS MU. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na:
http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/soucasny_stav_multikulturniho_vzdavani_a_SIM_Brno.pdf.

55. Malinowski, B. (1935). *Coral Gardens and their Magic*. London: Allen and Unwin.
56. McLaughlin, B. (1987) *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
57. Metodický portál RVP.CZ. [online]. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na: <http://rvp.cz/>
58. Meyers, M. (1991). *Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners*.in Hinkel. (2005).
59. Morgensternová, M., Šulová, L. (2007). *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní sensitivity*. Praha: Karolinum.
60. Murphy, R.F. (1998). *Úvod do sociální a kulturní antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
61. Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
62. Nezvalová Danuše. *Akční výzkum ve škole*, s. 301 in *Pedagogika* 3/2003.
63. Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism – Cultural Diversity and Political Theory*. Palgrave.
64. Peirce in Palek B. (1997). *Sémiotika*. Praha: Karolinum.
65. Phan L. H. (2008) *Teaching English as an International Language. Multilingual Matters*.
66. Piaget a Weil in Byram, B. & Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture. Multilingual Matters*.
67. Projekt La Ngonpo. [online]. Dostupný na: <http://www.la-ngonpo.org/> . Realizovaný na ZŠ B.Hrabala v Praze. [cit. 19.2. 2015]
68. Průcha J. (2007). *Interkulturní psychologie*. Portál.
69. Průcha J. (2006). *Multikulturní výchova*. Triton.
70. Průcha, J. (2004): *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací*. [online].[cit. 23.2.2015]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/32/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-PROBLEMY-SPOJENE-S-JEJI-REALIZACI.html/>
71. *Rámcový vzdělávací program*. [online]. (2013). [cit. 12. 5. 2014]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

72. Report on the Rüşchlikon Symposium. (1992). Transparency and coherence in language learning in Europe. Objectives, evaluation, certification. Council of Europe.
73. Richard, J.C.& Farrel, T.S.C. (2005) Professional Development for Language Teachers Strategies for Teacher Learning. Cambridge University Press: New York.
74. Robinson (1985) in Tomalin, B.&Stempleski S. (1993). Cultural Awareness. OUP.
75. Rokosová, M. (2008): Multikulturní výchova – ukázka zpracování. [online]. [cit. 23.2.2015]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/clanek/276/2106>
76. Sagor, R. (1992). How to conduct collaborative action research. Alexandria (V.A.): Association for supervision and Curriculum Development.
77. Saussure, F. (2007). Kurs obecné lingvistiky. Praha: Academia.
78. Sborovna. Metodický portál. [online]. [cit. 23.2.2015]. Dostupné na [www: http://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/2.st](http://wiki.rvp.cz/Sborovna/5Pripravy_na_vyuku/2.st)
79. Scollon , R., Scollon, S. W.& Jones, R. H.(2011).Intercultural Communication: A Discourse Approach. Somerset, New York: John Wiley & Sons.
80. Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1988). Second language research methods. Oxford University Press.
81. Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. Language, Culture and Curriculum, 15 (1): 61-74
82. Schuman J. H (1978). The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House Publishers.
83. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* [online]. Rada Evropy. [cit. 23.2.2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
84. Stern, H.H. (1991). Fundamental concepts of language teaching. Oxford University Press.

85. Stern, H.H. (1992). Issues and options in language teaching. Oxford University Press.
86. Školský zákon č.561/2004 Sb. [online]. (2004). [cit. 12. 5. 2014].
Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novy-skolsky-zakon-1>
87. Trim, J. (1998). Language learning for European Citizenship – Final Report(1989-1996). Council of Europe.
88. Trompenaars, F (1993).Riding the waves of culture – Understanding cultural diversity. London: Economist Books.
89. Troutot, M.& Zarate, G. (1988). Ma ville, et celle des autres, Paris BELC.
90. Vachek, J. (1999). Prolegomena k dějinám Pražské školy jazykovědné.
Jinočany: H&H
91. Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie 2. 2008.
92. Whose English is it anyway? [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na:
http://www.bbc.co.uk/radio4/routesofenglish/storysofar/programme4_6.shtml
93. Wright, T. (2006) ‘Managing Classroom Life’, in S. Gieve and I. Miller (eds)Understanding the Language Classroom. Basingstoke: Palgrave Macmillan,pp. 64–87.
94. Wundt, W. (1910–1920) Völkerpsychologie: Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte (Psychologie národů: zkoumání zákonitostí vývoje řeči, mýtu a zvyku). Leipzig. [online]. [cit. 23. 2. 2015]. Dostupné na:
<https://archive.org/details/vlkerpsycholog11wundt>
95. Zerzová, J. (2013). Interkulturní komunikativní kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ. Masarykova univerzita, Brno.

Odkazy na materiály použité v seminářích:

Goodey, D., Goodey, N. (2005). Messages 1. Cambridge University Press.

Hutchinson, T. (2008). Project Third Edition 1. Oxford University Press.

Monty Python's Life of Brian [film]. Režie JONES, Terry. Velká Británie. 1979.

Kay, S. (1999). Reward Pre-intermediate Resource Pack. Macmillan Publishers Limited.

A letter of revocation. [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na:

http://urbanlegends.about.com/library/blrevocation_cleese.htm

Can You Speak English? [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na:

<https://www.youtube.com/watch?v=6IzqJtxoWzM>

Do you watch action movies. [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na:

<http://www.begent.org/hollywood.htm>

Fuck English. [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na:

https://www.youtube.com/watch?v=MG_TNYTHN5E

Christmas song. [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na:

<https://www.youtube.com/watch?v=J-8VCL4uSUc>

Kofola. [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na:

<https://www.youtube.com/watch?v=LpAsEfqN35I>

Moodle. [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na:

<http://moodle.pf.jcu.cz/login/index.php> [cit.

We are the champions. [online]. [cit. 7. 10. 2004]. Dostupné na:

http://www.dailymotion.com/video/x86upq_japan-we-are-the-champions-g-u-r-u_music