

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

MULTIKULTURNÍ VYUČOVÁNÍ

Bakalářská práce

2012

Jana Průherová

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH
BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

MULTIKULTURNÍ VYUČOVÁNÍ

MULTICULTURAL EDUCATION

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D

Vypracovala: Jana Průherová

2012

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Multikulturální vyučování“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30. března 2012

.....
Jana Průherová

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D
za odborné vedení, cenné rady a metodickou pomoc při zpracování mé bakalářské
práce.

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci popisuji jaké uplatnění nachází multikulturní výuka a výchova v podmínkách českého školství. Práce je rozdělena na dvě části.

V první, teoretické části, je vymezen pojem multikulturní výchova a zmíněn samotný původ vzniku multikulturní výchovy. Dále je tato část věnována charakteristice obsahové stránky multikulturní výchovy a samotné realizaci multikulturní výchovy ve školních vzdělávacích programech.

Druhá, praktická část porovnává postoje a znalosti dvou skupin žáků. První skupina měla jiné postoje a menší znalosti než druhá, která absolvovala projektové vyučování.

ABSTRACT

In my bachelor work I describe multicultural education and its application in the conditions of Czech educational system. There are two parts.

In the first, theoretical part, the concept of multicultural education is explained and there is also mentioned its origin. Then the content of multicultural education is characterized there and its realization in the school educational programmes.

The second, practical part, compares attitudes and knowledge of two groups of students. The first one had different attitudes and less knowledge than the second one, that underwent the process of project education.

Obsah:

Úvod.....	9
I Teoretická část	10
1 Multikulturní výchova a její vymezení	10
1.1 Charakteristika základních pojmů.....	10
1.2 Multikulturní výchova, její cíle a obsahové pojetí.....	14
2 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání	17
2.1 Problematika integrace menšin a multikulturní výchova.....	17
2.1.1 Realizace multikulturní výchovy v prostředí ZŠ a SŠ	17
2.2 Význam multikulturní výchovy pro rozvoj dětí.....	19
2.3 Legislativní zakotvení konceptů multikulturní výchovy ve školním vzdělávání	20
2.4 Multikulturní výchova a její vyjádření v koncepcích rozvoje školství a vzdělanosti.....	21
3 Lektor / pedagog a multikulturní výchova	23
3.1 Lektor kurzů multikulturní výchovy	23
3.2 Učitel programů multikulturní výchovy	23
3.3 Význam multikulturní výchovy ve vzdělání pedagogů	25
4 Teorie a praxe v multikulturní výchově.....	26
4.1 Východiska realizace multikulturní výchovy ve škole	26
4.1.1 Komunikace činem.....	26
4.1.2 Kulturní kompetence	27
4.1.3 Odstraňování sociálních nerovností	28
4.2 Praxe multikulturní výchovy v zahraničí	30
II. Praktická část	34
5 Příprava projektu multikulturní výuky na střední škole.....	34
5.1 Východiska praktické části	34
5.2 Obsah projektu	35
5.2.1 Aktivity učitele.....	35

5.2.2	Aktivity lektora	36
5.2.3	Aktivity žáků	36
5.3	Popis projektu	36
6	Ověření projektu MKV	39
6.1	Cíle a metodologický postup.....	39
6.2	Popis výzkumné metody a realizace dotazníkového šetření	40
6.3	Prezentace dílčích výsledků dotazníkového šetření.....	41
6.4	Závěry výzkumu a doporučení pro praxi	45
	Závěr.....	47
8	Použitá literatura	48
7	Přílohy	50

Úvod

Téma mojí bakalářské práce je multikulturní výchova. Součástí reality dnešní doby je otevření hranic mnoha států Evropy. Českou republiku začali navštěvovat turisté, přicházeli a přicházejí k nám zahraniční pracovníci, lidé žádající o azyl a uzavírají se smíšená manželství. S dětmi jiných národností se běžně setkáváme v českých školách. Tito lidé mají odlišnou kulturu od české kultury. Ač si to mnozí z nás nechtějí přiznat, nebo si to ještě stále neuvědomují, žijeme v multikulturní společnosti. V dnešní době však nestačí pouze konstatovat tento fakt, je důležité hledat co nejpříjemnější cesty integrace. Otázkou zůstává jak jí dosáhnout ve smyslu vzájemného pochopení a respektování odlišných kultur.

Oblast multikulturní výchovy se váže na moji práci učitelky odborných předmětů na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Někteří studenti naší gastronomické školy mají jinou národnost, pocházejí většinou ze zemí bývalého východního bloku. Povinnou letní odbornou praxi mohou vykonávat v České republice, kde se setkávají s cizinci nebo odjíždějí na několik měsíců pracovat do Řecka, Itálie, Rakouska a Německa. Pracují v hotelích jako recepční nebo v restauracích jako číšníci nebo kuchaři.

V dnešní době si většina lidí zvykla vycestovat, poznávat nové kraje, seznamovat se s jinými lidmi a jejich zvyky. Více cizinců začalo jezdit i k nám, a na to naše společnost nebyla dobře připravená. Starší lidé, kteří celý život nikam necestovali, považují turisty jen jako nutné zlo.

V teoretické části mojí práce se zabývám cíli, obsahovým pojetím, metodami a postupy v rámci realizace multikulturní výchovy a jejím místě ve školním vzdělávání. Vycházím ze studia knih autorů, kteří se touto problematikou zabývají, především se opírám o práce J. Průchy (2001 - 2010) a E. Cílkové a P. Schönerové (2007).

Praktická část je zaměřena na průzkum znalostí studentů 1. ročníku o Francii. Výstupem práce pro praxi bude vliv osobní zkušenosti studentů v projektové výuce francouzské kuchyně, dále práce zkoumá úroveň znalostí studentů 3. ročníku, kteří se projektu zúčastnili.

I Teoretická část

1 Multikulturní výchova a její vymezení

Multikulturní výchova seznamuje s různorodostí jednotlivých kultur, jejich tradicemi, náboženstvím a hodnotami. Součástí multikulturní výchovy je bez pochyby uvědomění si také své vlastní kulturní identity, své kultury, svých hodnot a kulturního dědictví. Umožňuje poznání a posílení vlastních kulturních kořenů a také porozumění odlišné kultury, která má své vlastní projevy, svá vlastní specifika. Nejen škola by se měla stát místem bezpečí a přijetím pro všechny typy sociálních a kulturních skupin. Každý by se měl ve svém okolí cítit jako rovnoprávný člen společnosti, který může být obohacen, ale i druhé obohatí. Mezi jednotlivými členy by měla nastávat pozitivní reakce navzájem.¹

Multikulturní výchova je výchova k životu společnosti etnicky, kulturně a sociálně rozmanité. Cílem a podstatou je naučit se porozumět lidem s odlišností, jinakostí (danou sociální, rasovou, národností, jazykovou, kulturní, náboženskou zkušeností) a vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití s nimi.

1.1 Charakteristika základních pojmů

Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. *Podle širšího pojetí* zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská civilizace – materiální výsledky: (obydlí, nástroje, oděvy, plodiny, průmysl, dopravní a telekomunikační systémy) a duchovní výtvoř: (umění, náboženství, morálka, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo).² *Podle užšího pojetí* je pojem kultura vztahován spíše k projevům chování lidí (zvyklosti, symboly, komunikační normy a jazykové rituály, sdílené hodnotové systémy, předávání zkušeností, zachovávání tabu).³

¹ ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007, s.27

² PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*, Praha, ISV 2001, s. 31

³ Tamtéž, s.31

Kulturní vzorce jsou definovány jako naučená a závazná témata pro jednání ve standardních situacích, navenek vystupující v podobě obyčejů, mravů, zákonů a tabu.

Teorii kulturních vzorců vyvinula americká antropoložka Ruth Benedictová. Často bývá uváděna její výzkumná práce o vzorcích japonské kultury nazvaná *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture* (Benedikt, 1946), v níž vystihla dva významné rysy kultury pomocí symbolů: chryzantéma - jako symbol Japonců pro krásu, a meč - symbol bojovnosti a nepoddajnosti Japonců.⁴

Xenofobie je strach z lidí, které neznáme (předsudky, obecněji pojem vystihuje strach ze všeho cizího a neznámého). Lékem je poznání cizího.

Rasismus je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy. Takové aktivity se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) či násilí.⁵

Antisemitismus - teorie, že všichni Židé jsou kolektivně a dědičně zodpovědní za nejhorší možný zločin - bohovraždu, dala silný podnět k jejich pronásledování. Kdyby křesťané věřili, že se Židé nikdy svého prokletí nebudou moci zprostit, bylo by správné označit předsudky proti nim za rasismus. Bělošská nadřazenost zažila největší ideologický rozkvět na Jihu Spojených států a v Jižní Africe. Antisemitismus dospěl do svého vrcholu v nacistickém Německu.⁶

Etnikum je společenství lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Výraz pochází z antické řečtiny, v níž ethos znamenal „kmen, rasa, národ“ - což mimochodem dokládá, že teorie o etnické diferenciaci lidstva mají velmi staré kořeny.⁷

⁴ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*, Praha, ISV 2001, s.33

⁵ Tamtéž, s.54

⁶ FREDRICKSON, G.M., *Rasismus*. Praha, BB/art 2003, s.75

⁷ PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha, Portál 2007, s.51

Národ - německý teolog a filosof Johann Gottfried Herder v 19. stol. chápe člověčenstvo jako strom, na němž jednotlivé národy symbolizují větve stromu, tedy části celku. V tomto smyslu Herder odsuzuje násilí a nadvládu válečných národů nad národy pokojnými a oddanými Herderem pozitivně chápané životní práci. Pro nás může být zajímavé, že mezi tyto pokojné národy počítal také Slované, díky čemuž se Herderovo učení těšilo velké oblibě i u slovanských národů.⁸

Rasa je pojem používaný v biologii člověka a především ve fyzické antropologii již dlouho. Vyvinul se s rozvojem srovnávací anatomie, kde se lidský rod (*homo sapiens*) odlišuje určitými anatomickými znaky, jako barva kůže, vlasů a očí, tvarem lebky a obličeje, výškou a tělesnými proporcemi. Jako základní rasové skupiny (lidská plemena) jsou rozlišovány:

rasa europoidní (k ní patří Češi a jiní Evropané, ale také např. Indové)

rasa mongoloidní (Číňané, Korejci, Američtí Indiáni aj.)

rasa negroidní (většina Afričanů, afroameričané aj.)⁹

Jsou to velké skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii. V průběhu dějin dochází k intenzivnímu míšení ras, tj. přibývá dětí z rasově rozdílných rodičů.¹⁰

V současné době se české děti setkávají jak ve veřejném životě, tak mnozí ve svých třídách, s cizinci – příslušníky různých etnik a ras. Vytvářejí si o nich určité názory, nabývají zkušenosti z kontaktů a komunikace s nimi. Vyprávějí si o nich se spolužáky a nějak je hodnotí, dozvídají se názory rodičů na cizince, imigranty, příslušníky menšin apod. To vše působí na utváření etnického vědomí mládeže.

⁸ RÁDL, E., *Dějiny filosofie I.* Praha: Votobia, 1998, str. 42.

⁹ PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova.* Praha, Triton 2006, s.51

¹⁰ Tamtéž, s.53

Student sociologie Filosofické fakulty UK Lukáš Zilvar ve své seminární práci o situaci Romů u nás a v zahraničí píše:

Osobně nevěřím v nadřazenost, respektive podřazenost jakékoliv kultury či skupiny, ale zároveň si nemohu nevšimnout základních rozdílů mezi různými kulturami. Jak jinak si vysvětlit, že vietnamská, ale také čínská minorita se přizpůsobila způsobem, který nevyvolává konflikty v soužití, aniž by se vzdala svých kulturních specifik, a to během krátké doby, zatímco Romové, žijící v Evropě stovky let, se dostávají do neustálých konfliktů s představiteli většinových etnik?

Rozdílný způsob života Romů, jejich tradice, hodnoty a zkušenosti jsou natolik odlišné od hodnot majority, že jejich soužití bylo vždy velmi komplikované. Problém integrace Romů je podobný ve všech zemích, kde žijí. Zatímco jiná etnika se přizpůsobují, Romové si zachovávají široký okruh archetypů chování. I v západní Evropě žijí Romové dodnes jakoby „vedle“ většinové společnosti – v maringotkách v okrajových částech měst a charakteristický je pro ně zvláštní konfliktní způsob soužití s majoritou.

(L.Zilvar, 2005, s.205-206)

Autor uzavírá s konstatováním, že menšiny, jakými jsou Afroameričané v USA či Romové v různých zemích, se musí přiklonit k hodnotám společnosti, v níž žijí. To je asi jediná perspektiva i pro Romy v České republice. ¹¹

*Postoje jsou hodnotící znaky zaujímané jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, které zahrnují i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Složitost postojů je dána tím, že obsahují tři složky: *kognitivní složka* se týká poznatků a názorů; *emocionální složka* se týká emocí a *behaviorální složka* se týká sklonů k chování.¹²*

¹¹ PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova*. Praha, Triton 2006, s.77

¹² Tamtéž, s.78

Předsudky jsou z psychologického hlediska zvláštní hodnotící postoje. Jejich specifickou vlastností je to, že jde o postoje předpojaté – to znamená, že se neopírají o objektivní znalosti osob či jevů, k nimž se vztahují, nýbrž jsou to subjektivní úsudky, většinou velmi emočně nasycené.¹³ Pro vznik a vývoj předsudků je rozhodující prostředí, v němž jednatel od dětství vyrůstá.

1.2 Multikulturní výchova, její cíle a obsahové pojetí

Klademe-li si otázku, kým je učitel v současné době, pak musíme brát v potaz také to, že by měl být aktérem společenských změn – a to především prostřednictvím své vyučovací činnosti a modelu svého chování. Být učitelem v současné době znamená nejen vyučovat svůj předmět, ale rozumět komplikované problematice tohoto světa a lidí v něm: jde o svět plný rozmanitostí, různorodostí – *diverzity*. Rozmanitost a kombinace jakýchkoli stránek odlišnosti může mít tyto zdroje: *demografické*: kultura, etnicita, jazyk, omezující podmínky (jako je např. fyzické postižení), věk, gender, sociální třída, bohatství nebo chudoba, náboženství, regionální odlišnosti; *osobnostní charakteristiky*: např. extrovert/introvert, rozmanité vnímání hodnot, odlišnost postojů, různý životní styl; *schopnosti a dovednosti*: odbornost v různých oblastech, schopnosti a dovednosti např. umělecké, obchodní aj.¹⁴

Práce s diverzitou - základním cílem pro výchovného pracovníka (vyučujícího, vychovatele, animátora) je naučit se zacházet vědomě a optimálně s různorodostí kultur a různorodostí charakteristik jednotlivých osobností.

Diverzita mezi jedinci může vést k prospěšným důsledkům (vzrůstající výkon a produktivita, schopnost kreativního řešení problémů, rozvoj kognitivního a morálního usuzování, utváření vidění problémů z několika perspektiv, zlepšené sociální vztahy a obecná kultivace interakcí, rozvoj dovedností naslouchání, spolupráce a motivace k sebe rozvoji. Vedle osobnostní roviny může mít diverzita

¹³ PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova*. Praha, Triton 2006, s.88

¹⁴ KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ A., *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada, 2011, s.319

také pozitivní dopad na klima školy a na kvalitu kurikula nebo naopak může vést ke škodlivým důsledkům (nižší výkon a produktivita, odmítání nových informací, vzrůstající egocentrismus, negativní vztahy charakterizované hostilitou, odmítáním, oddělováním, „obětními beránky“, šikanováním, stereotypizací a předsudky).¹⁵

Po několik let se stává populárním termín „*interkulturní vzdělávání*“, neboť předpona *inter-* lépe vyjadřuje vztahové děje, ke kterým má docházet, a termín „vzdělávání“ se vztahuje ke komplexnějšímu pojetí edukačního procesu včetně výchovy.

Interkulturní vzdělávání se coby průřezové téma stalo standardní součástí rámcových vzdělávacích programů, mnoho učitelů a učitelek začalo interkulturně vzdělávací témata zcela spontánně zařazovat do své výuky. Nikoho dnes příliš neudivuje, když hovoříme o nutných změnách vzdělávacího systému a zavedené školní praxe směrem k větší otevřenosti, interakci a kooperaci.

Většina pedagogů si uvědomuje, že dynamické a zrychlující společenské procesy kladou nároky i na vzdělávání, aby dokázalo mladé lidi na život v dnešní dynamické době dobře připravit.¹⁶ IKV podporuje tvůrčí atmosféru ve třídě, podněcuje vytvoření atmosféry důvěry a spolupráce. Formuluje aktuální a přitažlivá témata, stručně, jasně a konkrétně formuluje úlohy. Dává prostor k sebevyjádření, každému věnuje pozornost, pracuje s konfliktem a hodnotí veškeré aktivity.

Cílem *interkulturní komunikace* je porozumět sobě samému i partnerovi v této specifické komunikační situaci: rozumět volbě komunikačních prostředků a nalézat cesty, jak se spolu domluvit lépe.

Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů.¹⁷

¹⁵ KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ A., *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada, 2011, s.321

¹⁶ BURYÁNEK, J., *Interkulturní vzdělávání II*. Člověk v tísní, Praha 2005, s.6

¹⁷ PRŮCHA, J., *Interkulturní komunikace*. Praha, Grada 2010, s.46

Akulturace je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Zahrnuje přebírání určitých prvků z jiné kultury, tak jejich odmítání, vylučování nebo jejich přetváření. Největší akulturační vliv měl jazyk – latina.¹⁸

Asimilace je postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že se znaky původní kultury ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní, přejímané kultury.¹⁹

Multikulturní výchova je širokou problematikou, která se soustřeďuje kolem rozmanitosti kultur. Je spojena s celou tematickou oblastí inkluze ve vzdělávání jako jedním z prostředků dosahování rovných příležitostí ve společnosti.

Inkluzivní škola je založena na komunitním principu a je neselektivní; je prostá bariér – ve vstupu na školu, v kurikulu, zahrnuje podporující systémy a metody komunikace. Podporuje kooperaci (v opozici ke kompetici) a rovnost příležitostí prostřednictvím demokratických procesů a klimatu.²⁰

Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků.

Program Step by Step (v České republice pod názvem *Začít spolu*) vznikl v USA v osmdesátých letech 20. století. Program zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny regionu. Prosazuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (a to jak dětí s psychickými či fyzickými handicapy, tak dětí z různých etnických menšin či dětí nadprůměrně nadaných).²¹

¹⁸ PRŮCHA, J., *Interkulturní komunikace*. Praha, Grada 2010, s.57

¹⁹ Tamtéž, s.56

²⁰ KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ A., *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada 2011, s.322

²¹ Tamtéž, s.98

2 Multikulturní výchova ve školním vzdělávání

2.1 Problematika integrace menšin a multikulturní výchova

Česká společnost, donedávna uzavřená vnějším vlivům, prochází po roce 1989 obdobím bouřlivých společenských proměn. Ty sledujeme i ve školním prostředí, kde přibývají „jiní“ žáci a studenti. Sami vyučující si nejlépe uvědomují, že pro kvalitní práci v kulturně pestré třídě nestačí konstatovat očividnou koexistenci různých kultur. V současnosti je potřebné hledat především smysluplné cesty pro jejich vzájemnou integraci.²²

Děti cizinců nemají v českých školách problémy s integrací, ve škole se cítí dobře a ze strany spolužáků nepociťují vážnější diskriminaci. Často jim spolužáci pomáhají se zvládnutím českého jazyka. Většina dětí uvádí, že nemá s učením češtiny problémy, ostatní uvedly potíže při psaní háčeků a čárek, koncovek, i a y po obojetných souhláskách. Někdo má také problém s učením nové abecedy (původně azbuka).

Při učení českého jazyka pomáhá nejen škola, ale také kamarádi. Významnou úlohu sehrává sledování českých televizních programů, ale také např. čtení českých knížek. Pro vietnamské děti bývají často najímány české vychovatelky, od kterých se děti učí češtině.²³

2.1.1 Realizace multikulturní výchovy v prostředí ZŠ a SŠ

Podle rámcového vzdělávacího programu by měla být posílena výchovná úloha školy. Učitelé mají vybavit děti například sociálními kompetencemi či kompetencemi k řešení problémů. V rámci nového školského systému byla zavedena takzvaná průřezová témata, která se tematicky dotýkají několika vyučovaných předmětů zároveň, a měla by se tak prolínat celým vzděláváním.

²² kol. *My a ti druhí*. Multikulturní centrum Praha 2003, s.3

²³ GULOVÁ,L.,ŠTĚPAŘOVÁ,E., *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. (Kabinet multikulturní výchovy PdF MU), Brno 2004, s. 113

Školy mají jejich prostřednictvím děti formovat v rozhodné, tolerantní a zodpovědné osobnosti.

K průřezovým tématům, která by měla být využívána ve všech předmětech, patří osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, výchova demokratického občana, mediální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a environmentální výchova. Ze všech výše uvedených témat se české školy nejčastěji zaměřují na environmentální problematiku, tedy ochranu životního prostředí, zatímco multikulturní výchova, jejímž smyslem je především tolerance vůči jinakosti, zatím zůstává v pozadí.

Pro školy je změna, jakou byl přechod z klasických učebních osnov na školní vzdělávací program, velmi obtížná. Snadná a přínosná byla doposud jen pro školy, které již před vznikem Rámcového vzdělávacího programu učily „moderně“ a používaly alternativní učební metody. Řada škol se s jeho vytvořením potýkala velmi dlouho a učitelé se cítí za práci, kterou na něm odvedli, neodměněni. Požadavek celé koncepční změny vzdělávacího systému totiž, jak se ukázalo, vyžaduje aktivitu nejen od pedagogů, ale i odbornou a materiální podporu ministerstva školství.

Školy mají problém s tím, jak téma multikultury ve výuce prezentovat, a často jim uniká také samotný její smysl. Velká část českých škol vnímá multikulturu převážně jako vyučovací předmět, jehož prostřednictvím se děti mají seznámit s cizími kulturami. Je škoda, že takto zajímavé a přínosné téma podává většina pedagogů klasickou frontální metodou, která se ve vyspělých zemích s kvalitním vzdělávacím systémem již dávno nepoužívá. Mezi českými základními školami existují však i výjimky, které se snaží obohatit výuku o modernější metody - například projektové dny, skupinovou výuku nebo využití zážitkové pedagogiky.²⁴

Čím lépe se budeme navzájem znát, tím více se budeme jako občané schopni zorientovat ve složitých společenských jevech a činit poučená rozhodnutí. Věříme, že to je způsob, jak v této zemi může vzniknout a fungovat tolerantní společnost, otevřená jinakosti a těžící z kulturní rozmanitosti.

²⁴ www.llp.cz/cz/aktuality

Český školský systém se tváří v tvář společenské situaci po roce 1989 nachází ve stádiu experimentů a improvizací. Dosud neexistuje žádný ucelený přístup k multikulturní výchově a vzdělávání na českých školách. Realita ve třídách bývá ovšem dynamičtější než rozhodnutí státní správy, a tak už dnes funguje řada jednotlivých iniciativ usilujících o totéž: umožnit hlubší setkávání mezi menšinovými a většinovými kulturami v České republice a zajistit žákům z menšin takové prostředí pro vzdělávání, které odpovídá jejich specifickým jazykovým, kulturním a psychickým potřebám.²⁵

2.2 Význam multikulturní výchovy pro rozvoj dětí

Odborníci srovnávají, jaké přednosti a nedostatky mají dvě odlišná edukační prostředí: *prostředí rodiny*, v němž dítě vyrůstá a v němž se učí individuálně a intenzivně od své matky, sourozenců aj. a *prostředí mateřské školy* nebo podobného zařízení, kde je dítě již začleněno do institucionálních forem učení, avšak s méně intenzivní individuální péčí.²⁶

Pro dítě předškolního věku je prospěšnější z hlediska *řečového vývoje* neustálá komunikace s matkou, event. s jinými dospělými, a jeho řečový vývoj je tak intenzivně stimulován. V mateřské škole komunikuje většinou jen s jinými dětmi, v omezené míře s učitelkou a jeho řečový vývoj je tím stimulován v menší míře. A protože rozvoj jazykových a komunikačních dovedností je podmínkou celkového kognitivního a emocionálního vývoje dítěte, edukační prostředí mateřské školy může být z tohoto hlediska „horší“ než edukační prostředí rodiny.²⁷

Americký program předškolní výchovy nazvaný *Head Start* probíhal od sedmdesátých let za vydatné finanční podpory úřadů s cílem „odstraňovat chudobu“. Tím se myslí to, že ekonomicky a sociálně znevýhodněným dětem (z rodin z nižšími příjmy, kulturně deprivovaným apod.), jejichž šance pro získání vyššího vzdělání jsou znesnadněny, a tudíž i jejich situace je v dospělosti ztížena,

²⁵ kol. *My a ti druzí*. Multikulturní centrum Praha 2003, s.3

²⁶ PRŮCHA, J., *Srovnávací pedagogika*. Praha, Portál 2006, s.65

²⁷ Tamtéž, s.66

se může prospět právě vhodnými programy předškolní výchovy. Jimi se vyrovnávají různé handicapy chudých dětí a tím se jejich start do školního vzdělávání a pozdějšího života vyrovnává šancím dětí z ekonomicky vyspělejších rodin.²⁸ Současná pedagogika se dívá na obě edukační prostředí – rodina a mateřská škola – jako na vzájemně se doplňující.²⁹

2.3 Legislativní zakotvení konceptů multikulturní výchovy ve školním vzdělávání

Jedním z nejzávažnějších platných školských dokumentů vztahujících se ke střednímu odbornému vzdělávání je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon). V §2, „Zásady cíle vzdělávání“ je uvedeno, cituji: „(1) Vzdělávání je založeno na zásadách

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana...“³⁰

V tomto výroku se pojem multikulturní výchova nevyskytuje, ale pokud se chcete zařadit mezi pedagogy, kteří chtějí učit nově, předcházet potencionálním konfliktům a připravovat mládež na kvalitativně jiné soužití s členy minorit ve společnosti, nabádá nás, abychom se sami chovali tak, jako kdybychom procesem multikulturní výchovy prošli.

²⁸ PRŮCHA, J., *Srovnávací pedagogika*. Praha, Portál 2006, s.67

²⁹ Tamtéž, s.69

³⁰ Školský zákon, §2, odst. 1

V rámci obecných cílů vzdělávání taktéž v §2 je uvedeno, cituji:
... „e) *utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,*
f) *poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu soužití v národním a mezinárodním měřítku...*“³¹

Tyto výroky nám již nařizují, abychom se problematikou multikulturní výchovy zabývali, ale neukládají nám, jakým způsobem ji zařadit do výuky.

Vzdělávacích a obecných cílů stanovených ve Školském zákoně má být dosaženo a témata pro multikulturní výchovu Školský zákon obsahuje.

2.4 Multikulturní výchova a její vyjádření v koncepcích rozvoje školství a vzdělanosti

Nejdůležitějším dokumentem české vzdělávací politiky je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001). Vytyčuje obecné cíle vzdělávání v českých školách a v rámci cílů věnuje značnou pozornost multikulturní výchově.³²

Na základě poskytování informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti mezi nimi. Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků, menšin a kultur, respektovat odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa.³³

Multikulturní výchova není samostatný vyučovací předmět, nýbrž tzv. průřezové téma. Je to povinná součást základního vzdělávání, která musí být

³¹ Školský zákon, §2, odst.2

³² PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova*. Praha, Triton 2006, s.23

³³ Tamtéž, s.24

zařazena v 1. a 2. stupni základní školy, avšak způsob realizace tématu a jeho časová dotace v jednotlivých ročnících je v kompetenci školy.

Podmínkou účinnosti průřezového tématu je jeho propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů. V tomto případě je to vazba především na předměty jazykové, na dějepis, zeměpis a občanskou výchovu.

Přínos multikulturní výchovy je vymezován ve dvou oblastech rozvoje žáků:

a) v oblasti vědomostí, dovedností a schopností mají žáci získat znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, učit se komunikovat a žít s příslušníky odlišných skupin, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné, rozvíjet schopnost poznávat a tolerovat odlišnost jiných národnostních, etnických, náboženských skupin a spolupracovat s nimi, rozpoznávat projevy rasové nesnášenlivosti a xenofobie, uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a být odpovědný za své jednání,³⁴ osvojovat si základní pojmy multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, rasismus, národnost, netolerance aj.

b) v oblasti postojů a hodnot multikulturní výchova pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, napomáhá uvědomovat si vlastní identitu, stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu, pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské a jiné netolerance s principy života demokratické společnosti, vede k angažovanosti při potírání projevů netolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu, učí aktivně se spolupodílet na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.³⁵

³⁴ PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova*. Praha, Triton 2006, s.25

³⁵ Tamtéž, s.26

3 Lektor / pedagog a multikulturní výchova

3.1 Lektor kurzů multikulturní výchovy

Lektor je odborník, který nabízí prvky multikulturní výchovy pro školy. Učí své posluchače praktickým dovednostem v rámci daného oboru. Učební styly: *Prožij* - jedná se o aktivní styl učení, kdy si chce každý účastník vyzkoušet danou dovednost v praxi. Pro účastníka je zde důležitá zkušenost – možnost ověřování. Akčnost a zážitek je ten nejvýraznější fixátor dovednosti. Fixujeme úspěšná řešení.³⁶

Pochop - tomuto stylu se také říká teoretický. Lidé, kteří mu dávají přednost, se snaží o logické uspořádání informací a pochopení principu fungování.³⁷

Pozoruj - styl je, již podle svého názvu, založen na principu pozorování – získávání informací reflexí. Také se mu říká reflektivní. V tomto stylu účastník různou formou dostává potřebné informace a vyhodnocuje si jejich přínos.

Příklady - tomuto stylu se také říká pragmatický. Účastníci preferují tento učební styl chtějí především slyšet a vidět fungující a funkční příklady daného tématu.

Interaktivní techniky umožňují nám realizovat vzdělávání v různých učebních stylech. V každé technice je preferován určitý styl.

Stále je nutné mít na mysli tři základní faktory úspěšného vzdělávání:

Vysoká míra naučení – *efektivita*.

Vzbuzení zájmu – *koncentrace*.

Musí to bavit – *pozitivní emoce*.³⁸

3.2 Učitel programů multikulturní výchovy

Učitel přenáší prvky multikulturní výchovy do školních vzdělávacích programů. Stát se nositelem výchovných ideí a ideálem vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A k tomu v pravém slova smyslu nelze vyučít ani naučit.

³⁶ KAZÍK, P., *Rukověť dobrého lektora*. Praha, Grada 2008, s.42

³⁷ Tamtéž, s. 42

³⁸ Tamtéž, s.43

Věřodným učitelem se může stát jen ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.

Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestu celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomýšlet, ani na ni vstupovat.

Učitelé se velkou měrou (i když dominantní postavení ve výchově má rodina) podílejí na formování osobnosti jedince, tzn. formování jedincových názorů, postojů, jeho jednání a chování. Žáci národnostních menšin často inklinují k přebírání kultury majoritní společnosti, protože se např. obávají posměchu a přehlížení za svou „odlišnost“ nejen ze strany dětí majority.

Umění učitele je právě v podporování žáků, aby se dokázali identifikovat se svou kulturou a nestyděli se za ni. Toto vše s sebou přináší i nároky na osobnost učitele, v souladu s výše uvedeným by měl být učitel empatický, tvořivý, měl by mít znalosti o jiných kulturách a hlavně musí mít vlastní pozitivní přístup k jinakosti, v opačném případě by se veškeré snahy o porozumění mezi národy mohly minout účinkem.

Profesní příprava vyučujících by neměla končit „předáním vysokoškolského diplomu“, ale dobří učitelé se snaží vzdělávat ve svém oboru během své pedagogické dráhy, nejinak by tomu mělo být i v případě multikulturní výchovy.³⁹

V českém školství chybí soustavná příprava budoucích učitelů pro multikulturní výchovu – probíhá většinou formou přednášky, která je zařazena do výuky pedagogiky.⁴⁰

³⁹ GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E., *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. (Kabinet multikulturní výchovy PdF MU), Brno 2004, s.86

⁴⁰ Tamtéž, s.84

3.3 Význam multikulturní výchovy ve vzdělání pedagogů

Základem je dialog o vlastních hodnotách a o hodnotách současného světa, o postojích, o menšinách a migraci, o rasismu v nás a kolem nás. Důležitou částí je interkulturní výcvik v multikulturní třídě, kde se vedle sebe vzdělávají děti různých národností. Velký význam má osobnostní příprava v oblasti mezilidských vztahů a vzájemné komunikace.⁴¹

Další významnou stránkou je praxe a osobní setkávání s různými kulturami, menšinami a národnostmi v jejich prostředí.⁴² Mít ve třídě žáka jiného národa pak může být velkou výhodou. Může vyprávět o své zemi, vysvětlit zvyky, které Češi nechápou, a seznámit spolužáky s tradicemi svého národa.⁴³

Chceme-li žáky naučit, že pouze oni mají vládu nad svým chováním, měli bychom se ve svém projevu soustavně vyhýbat jakýmkoli náznakům, že by jeden člověk mohl ovládat druhého.⁴⁴

Vytvoření kladného klimatu ve třídě hodně závisí na tom, jaké vztahy se žáky navážeme. Nejeektivnější vyučování probíhá v prostředí vzájemné úcty.⁴⁵

⁴¹ GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E., *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. (Kabinet multikulturní výchovy PdF MU), Brno 2004 s.77

⁴² Tamtéž, s.77

⁴³ CÍLKOVÁ, E.; SCHÖNEROVÁ P., *Náměty pro multikulturní výchovu*. Praha, Portál 2007, s.12

⁴⁴ CANGELOSI, J., *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál 1994, s.108

⁴⁵ KYRIACOU, CH., *Klíčové dovednosti učitele*. Praha, Portál 1996, s.85

4 Teorie a praxe v multikulturní výchově

4.1 Východiska realizace multikulturní výchovy ve škole

Je patrné, že toho není málo, co se ukládá školám a učitelům při realizaci multikulturní výchovy. Vždy je snadnější formulovat určité vzdělávací cíle nebo kompetence žáků, než lze tyto plánované (ideální) požadavky skutečně dosahovat ve vzdělávacích výsledcích žáků. Překážkou je již to, že dosud nebyli učitelé na multikulturní výchovu na pedagogických a jiných fakultách náležitě připravováni.

Přesto je třeba k multikulturní výchově ve školách přistupovat pozitivně – je to nesporně užitečná záležitost, jen je třeba vědět, jak s ní zacházet racionálně, bez nereálných očekávání.⁴⁶

To, co jako učitelé děláme, má nesrovnatelně větší vliv než to, co říkáme.⁴⁷

4.1.1 Komunikace činem

Komunikací činem rozumíme to, jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Žáci právem chápou jako určité sdělení to, zda učitel přichází do hodiny přesně, jak se na hodinu připraví, zda toleruje během vyučovací hodiny vyjádření odlišného názoru, jak žáky hodnotí a jak k nim podle toho přistupuje, jak jim své hodnocení dává najevo. Výstižné úsloví říká: *Tvé skutky křičí tak hlasitě, že neslyším tvá slova*. Marně bude učitel slovně opakovat, že má žáky rád a váží si jich, když jeho hodiny nebudou dobře připraveny. Zejména starší studenti, kteří se třeba připravují na studium na vysoké škole, záhy pochopí, že skutečný zájem a úcta by se projevil tím, že by učitel jednal tak, aby jim vytvořil podmínky pro učení.⁴⁸

⁴⁶ PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova*. Praha, Triton 2006, s. 27

⁴⁷ PETTY, G., *Moderní vyučování*. Praha, Portál 2008, s. 16

⁴⁸ KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*. Portál, s.r.o., Praha 2002, s. 263

Také každý náš čin je sdělením postoje k člověku, jehož se týká. Učitel svým chováním sděluje třídě, jak si jí váží, a totéž sděluje každému žákovi, s nímž vchází do kontaktu. Ať tedy chceme, nebo nechceme, vcházíme - li do třídy, pak slovy nebo beze slov, nejčastěji však mimoslovně a činy dáváme najevo svým žákům (žákovi) určitou míru uznání a úcty, nebo naopak určitou míru a neúcty. V prvním případě se při takovém chování hovoří o sociální evalvací (zvyšování hodnoty), ve druhém o sociální deevalvací.⁴⁹

Vyučovací hodiny některých učitelů jsou naplněny více evalvačním chováním, učitelé jsou ke svým žákům otevření, respektují práva žáků hájit se a být vyslechnuti a mají také podle jasných a předem prodiskutovaných pravidel možnost hájit svou autoritu. Jiné vyučovací hodiny u dalších učitelů jsou více deevalvační, jsou naplněny snižováním úcty k žákům, ironizováním, výsměchem, nezájmem o skutečné řešení problémů.

Primárním úkolem školy je vytvořit člověku (zpočátku ještě malému) podmínky pro učení. Je zřejmé, že se tak může stát pouze společnou činností, spoluprací. Jejím nenahraditelným nástrojem je lidská komunikace.

Pro humanistické pojetí školy, o které usilujeme, vznikají v zahraničí programy, které mají spolupráci ve třídě prostřednictvím komunikace nejen v názvu, ale skutečně ji pokládají za důležitou náplň své každodenní činnosti se žáky. Vymezují se další pravidla pro komunikaci ve třídě, aby se stávala „čestným poselstvím, které je v souladu s potřebami dítěte a dalších zúčastněných lidí“.⁵⁰

4.1.2 Kulturní kompetence

Žáci by si měli osvojit základní historické poznatky o svém národě, ale i o ostatních kulturních společenstvích, ke kterým patří a se kterými žije. Také vyjmenovat nejvýznamnější historické události svého národa a kultury. Měli by poznat základní historická fakta o kulturách, se kterými žije a vyjádřit vlastními slovy jaký význam mají tyto události pro současnost (např. příchod Cyrila a Metoděje – písmo). Postřehnout vztah historických událostí a současného

⁴⁹ KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*. Portál, s.r.o., Praha 2002, s. 264

⁵⁰ Tamtéž, s. 265

uspořádání světa (hranice států, rozmístění národů), poznat známé kulturní památky a poznat ostatní materiálně kulturní hodnoty v okolí (archeologické nálezy, hrady, zámky, muzea). Poznat národní tradice, zvyky, ostatní duchovní hodnoty národa (literatura, písně, tance, rituály). Objasnit původ a vznik mateřského jazyka, vyjmenovat jazyky používané na našem území a náboženství, které lidé vyznávají na území ČR. Poznat rodinu a rodokmen, vyjmenovat státní symboly a vysvětlit jejich význam.

Mladí lidé by se měli mít úctu k sobě, být hrdí na vlastní kulturní tradice a uvědomovat a cenit si příslušnost k národu, náboženství. Vážít si rodiny, rodičů, mít potřebu je ochraňovat, cenit si lásky, zdraví, pomoci, porozumění a svobody. Přiznat hodnotu všem lidem a kulturním skupinám, být přesvědčený o rovnosti všech lidí. Akceptovat odlišnost jednotlivých kultur a vnímat tuto jinakost jako přínos a obohacení, odmítat egoistické formy chování a diskriminace. Jejich názory korespondují s názory celé společnosti a v rámci prevence konfliktů je nezbytné tento problém řešit například formou intenzivní multikulturní výchovy.

4.1.3 Odstraňování sociálních nerovností

Cílem projektu Varianty není pouze implementace interkulturního vzdělávání do našeho vzdělávacího systému, ale komplexní a dlouhodobá změna společenského klimatu a odstraňování sociálních nerovností. Projekt bude posilovat rozvoj komunitního vzdělávání, podporovat osobnostní a sociální rozvoj dětí vychovávaných v dětských domovech a výchovných ústavech, vzdělávat pracovníky pro práci s etnicky smíšenými skupinami, s Romy, imigranty atd.

Problematika bezdomovců a žebráků, základní informace o této tematice jako o sociální kategorii chudých, žijících na okraji majoritní společnosti a vyznačujících se svým specifickým způsobem života. Projekt je zaměřený na rozvíjení čtení a čtenářské gramotnosti, ale i poznávání národních pohádek, lidových písní a tanců a národních tradic evropských zemí. Výměna dopisů a návštěva z partnerské školy, divadelní představení v angličtině.

Unie Comenius řeší evropský projekt: informace o projektu financovaném Evropským sociálním fondem a zaměřeném na jedné straně na toleranci, vstřícnost a pomoc, na druhé proti xenofobii, rasistickému smýšlení a projevům šikany, které se objevují v české společnosti. Projekt vznikl v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt v České republice řeší skupina členů UC vedená autorem této informace. Má pomoci zvláště při navazování dobrých vztahů mezi Čechy a přistěhovalci, hlavně těmi, kteří mají odlišnou barvu pleti a přicházejí z oblastí s odlišnou kulturou.

Projekt Varianty - interkulturní vzdělávání, který má za cíl podporu vztahů mezi majoritní společností a různými národnostními a etnickými menšinami, se zaměřuje na osm rozsáhlých oblastí s rozdílnými cílovými skupinami. Již třetím rokem probíhá na našich školách pod patronací společnosti Člověk v tísni projekt Varianty - interkulturní vzdělávání. Projekt je zaměřen na podporu vztahů mezi majoritou a minoritami (Romy, Židy, Ukrajinci, homosexuály aj.).⁵¹

Každá země má svá citlivá témata, jejichž kořeny prorůstají z minulosti do současnosti, a na která by nejráději zapomněla. Pokud je výuka dějepisu kvalitní, pomáhá žákům nejen dějiny poznat, ale hlavně jim porozumět. Důkladné poznání minulosti naučí mladé lidi kriticky a racionálně (bez přehnaných emocí) posoudit současné události ve své přítomnosti. Aby se dnešní multikulturní svět vyhnul zbytečným konfliktům, měl by být kladen stále větší důraz na výchovu k lidské sounáležitosti, rasové snášenlivosti a toleranci.

Vstup do EU klade náročnější požadavky na znalosti cizích jazyků, změnil se cíl výuky cizím jazykům a s tím souvisí i nutná změna přístupu učitelů k výuce cizích jazyků. V pregraduálním i postgraduálním vzdělávání je třeba věnovat pozornost novým výukovým technologiím, rozmanitým metodám zaměřeným na komunikaci a na multikulturní výchovu. Ve školách přibývá žáků jiných etnik. Někteří učitelé to vnímají jako problém, jiní jako výzvu, která může být přínosem pro ně i pro ostatní žáky.⁵²

⁵¹ www.varianty.cz [9. únor 2011]

⁵² www.varianty.cz [9. únor 2011]

4.2 Praxe multikulturní výchovy v zahraničí

Multikulturní výchova vznikala tam, kde si lidé začali uvědomovat konflikty v kontaktech kultur. Vznikla ve státech, které můžeme označit jako přistěhovatelecké (USA, Kanada, Holandsko, Velká Británie a Austrálie). Je chápána jako přínos zemi, protože menšiny obohacují stát svojí národní kulturou. V roce 1988 „Canadian Multicultural Act“ – Kanadský multikulturní zákon říká, že cílem je uznat rozdílnost jako hodnotný zdroj pro Kanadu, že je třeba strhnout bariéry a postavit mosty vzájemného respektu a pochopení mezi všemi Kanadany. Důkazem toho ne i finanční částka, kterou ročně federální vláda investuje tímto směrem. Lidé jsou k cizincům vlídní, mají zájem o druhé a snaží se jim pomoci.⁵³

Švédský model

Multikulturní výchova je považována za vynikající příklad pro jiné země – princip rovnosti a rovných příležitostí ve vzdělání:

Všechny děti a mládež ve Švédsku, bez rozdílu pohlaví, země původu, sociálních a ekonomických okolností, musí mít zajištěn rovný přístup k základnímu vzdělání a studiu na střední škole. Žáci, jejichž mateřským jazykem není švédština, mají právo na rovnocenné vzdělání jako ostatní. Školy musí aktivně využívat kulturní dědictví těchto žáků a zajišťovat jim jazykový rozvoj. (The Compulsory School Curriculum 1980, s.6-7)⁵⁴

Účelem švédského modelu je zajišťovat, aby se děti z různých etnických skupin prostřednictvím výuky mateřského jazyka ve školách stávaly bilingvní, tj. aby ovládaly jak jazyk svého etnika, tak jazyk hostitelské země. Takto jazykově vybavení lidé získávají snadněji uplatnění na trhu práce, mohou se dále vzdělávat atd. Tím se nenásilně dosahuje jejich integrace do švédské společnosti.⁵⁵

⁵³ GULOVÁ,L.,ŠTĚPAŘOVÁ,E., *Multikulturní výchova v teorii a praxi.* (Kabinet multikulturní výchovy PdF MU), Brno 2004, s.190

⁵⁴ PRŮCHA,J., *Multikulturní výchova:Teorie-praxe-výzkum.* Praha: ISV, 2001, s. 88

⁵⁵ PRŮCHA,J., Tamtéž, s. 88

Předností švédského modelu je to, že od počátku 70. let minulého století jsou připravováni učitelé se specializací pro vyučování švédštiny jako „druhého jazyka“, „prvním jazykem“ je jejich mateřský jazyk.⁵⁶

Norsko

Z hlediska multikulturní výchovy může být pro českou situaci inspirující to, jak se v Norsku zajišťuje školní vyučování pro Laponce, s respektováním jejich jazykové a kulturní identity – umožňují výuku v jejich mateřském jazyce již tam, kde jsou nejméně tři žáci laponské minority.⁵⁷

Velmi ambiciózní cíl má před sebou norský vzdělávací systém, který se má stát podle „Strategie pro podnikavost ve vzdělání“, v němž jedinec sám nebo ve spolupráci s jinými identifikuje příležitosti pro inovace a jedná tak, aby myšlenky transformoval do praktických a cílových aktivit buď v sociálním, kulturních nebo finančním kontextu.⁵⁸

Finsko

Mezi finštinou a švédštinou je velká odlišnost jazykových systémů. Tím spíše je obdivuhodné, že švédština je druhým úředním jazykem země a vyučuje se ve školách jako jazyk rovnoprávný s finštinou. Proto Finsko bývá označováno v mezinárodním kontextu jako inspirující příklad soužití dvou jazykově odlišných národů.⁵⁹

Finské školní vzdělávání má jednu specifičnost. Již od 60. let minulého století se v cílech a obsahu školního vzdělávání zdůrazňovala tzv. internacionální výchova. Je zacílena na to, aby u žáků vytvářela poznatky o jiných kulturách, aby jim umožňovala těmto kulturám rozumět a chápat, že lidská důstojnost a práva se vztahují na všechny lidi.⁶⁰

⁵⁶ PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001, s. 90

⁵⁷ Tamtéž, s. 91

⁵⁸ MALACH, J., *Teorie metodiky výchovy*. Universita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., s. 43

⁵⁹ PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001, s. 95

⁶⁰ Tamtéž, s. 97

Nizozemsko

Má velké zkušenosti s realizací MKV ve školách, ale i s přípravou učitelů pro tento předmět. Je to dáno několika faktory:

- tradiční otevřenost země vůči okolnímu světu a její rozsáhlé obchodní aktivity
- bývalé kolonie v Jižní Asii a Americe a tím styk Nizozemců s jinými etniky
- příliv imigrantů z kulturně odlišných zemí v posledních několika desetiletích
- současná etnická struktura obyvatel Nizozemska je tudíž poměrně pestrá.⁶¹

V praktické realizaci vzdělávání žáků etnických minorit se vyskytují vážné problémy. Jsou způsobovány hlavně ze strany některých etnických skupin imigrantů, kteří nedoceňují významnost vzdělání pro své děti. Tito mají potíže s přizpůsobováním vzdělávacímu systému a později s nalezením zaměstnání. Představují rizikovou sociální skupinu a páchají kriminální činnosti.⁶²

Švýcarsko

Současná struktura populace Švýcarska je v Evropě patrně nejvýraznějším příkladem prolínání etnik, jazyků a kultur, k němuž dochází v historickém vývoji. Mají čtyři „národní jazyky“- němčinu, francouzštinu, italštinu a rétorománštinu (latinu).⁶³ Všechny děti žijící ve Švýcarsku, bez ohledu na jazykovou a kulturní příslušnost, mají zaručeno rovnoprávné školní vzdělání, při respektování svébytnosti své kultury a způsobu života.

Projekt QUIMS – Qualität in multikulturellen Schullen (kvalita v multikulturních školách) byl zahájen v březnu 1999 a jeho cílem bylo podporovat zvýšení kvality vzdělávání v multikulturních školách prostřednictvím různých pedagogických a didaktických opatření: *efektivní výuka - kooperativní učení*: při něm mohou žáci s vyšší výkonností pomáhat slabším žákům; *jazykové*

⁶¹ PRŮCHA, J., *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001, s. 99

⁶² Tamtéž, s. 100

⁶³ Tamtéž, s. 104

kompetence všech žáků a jejich individuální rozvoj. Neméně důležitá je angažovanost a spolupráce rodičů a mimoškolní podpora – zájmové činnosti ve volném čase.

Standardní kurikulum interkulturní pedagogiky pro učitele (Standard – Curriculum „IKP in der Lehrerinnen – und Lehrerbildung“, 1999) může být inspirativní i pro přípravu českých učitelů.⁶⁴

Spojené státy americké

Mají v mezinárodním srovnání nejrozvinutější teorii, výzkum a praxi multikulturního vyučování (a také samotný pojem MKV v této zemi původně vznikl); USA jsou protkány různými rasovými, etnickými a náboženskými vazbami jako málokterá země na světě. Rasové rozdíly v USA existovaly, existují a jejich projevy jsou shledávány zvláště v ekonomické, sociální a vzdělanostní sféře.

Multicultural Teaching – multikulturní vyučování představuje koncepci zaměřenou na edukační praxi. Je určena učitelům všech ročníků primární a sekundární školy a seznamuje je s činnostmi, jež mohou se svými žáky v tomto vyučování provádět: prolínání všemi předměty.

Učitelé musí absolvovat kurz MKV. Profesionální pedagogové si osvojují „multikulturní kompetence“- rozumí etnický odlišným hodnotovým orientacím svých žáků.⁶⁵

⁶⁴ PRŮCHA,J., *Multikulturní výchova:Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001, s. 106

⁶⁵ Tamtéž, s. 116

II. Praktická část

5 Příprava projektu multikulturní výuky na střední škole

5.1 Východiska praktické části

Při své práci učitelky odborných předmětů na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích se setkávám, tedy nejen já i moji žáci české národnosti, se spolužáky jiných národností. Je proto zcela logické, že i z tohoto důvodu se v hodinách odborného výcviku oboru kuchař seznamuji žáky s různými odlišnostmi a zvláštnostmi těchto kultur nejen co se týče gastronomie.

Pro ilustraci významu a možnosti multikulturního vyučování jsem si vybrala tematiku francouzské gastronomie. *Objektivním důvodem je fakt, že francouzská gastronomie byla zapsána na seznam UNESCO.* Francouzská gastronomie je zavedeným společenským rituálem, který doprovází nejvýznamnější okamžiky života, jakými jsou narození, svatby, narozeniny, úspěchy a shledání. Francouzské jídlo musí dodržet zavedené schéma. Začíná se aperitivem a končí digestivem. Mezitím se podávají dva až čtyři chody: předkrm, ryba nebo maso se zeleninou, sýr a dezert. Francouzská gastronomie utužuje rodinu, přátelství a společenské vazby obecně.

Její kuchyně je charakteristická svou velkou rozmanitostí. Je označována jako jedna z nejvíce kultivovaných a elegantních stylů vaření na světě. Tyto styly vaření ovlivnily bezmála celou západní Evropu a mnoho kulinářských škol užívá francouzskou kuchyni jako základ všech ostatních forem evropského vaření.

Francouzština je mezinárodním jazykem kuchyně, módy, divadla, výtvarného umění, filmu, tance a architektury. Její znalost je trumf, který znásobí šance na mezinárodním trhu práce. Francie je díky 70 miliónům turistů ročně

nejnavštěvovanější zemí na světě. Se základními znalostmi francouzštiny člověk mnohem snáze porozumí kultuře, mentalitě a francouzskému způsobu života.

Je to jazyk mezinárodních vztahů: je zároveň pracovním a oficiálním jazykem Organizace spojených národů, Evropské unie, UNESCO, NATO, Mezinárodního olympijského výboru, Červeného kříže a několika právních evropských institucí. Francouzština je jazykem tří sídel evropských institucí: Štrasburku, Bruselu a Lucemburku.

5.2 Obsah projektu

Projekt je určen je pro studenty ***třetího ročníku oborů hotelnictví a turismus a gastronomie***. Ve škole, na které působím od roku 1992, dosud není multikulturní vyučování v ŠVP zakomponováno. Na základě vlastní pedagogické činnosti jsem vytvořila a ověřila projekt multikulturní výchovy.

5.2.1 Aktivity učitele

Žáci byli nejprve seznámeni s ***organizací výuky ve Francii***. Předškolní vzdělávání v ***mateřské škole*** je určeno dětem od tří do šesti let. ***Základní škola*** je povinná pro všechny děti jak francouzské, tak i jiných národností od šesti do jedenácti let. ***Collège - nižší střední škola:*** navštěvují ji děti ve věku jedenáct až patnáct let. ***Lyceum*** poskytuje tříleté studium určené studentům od patnácti do osmnácti let. ***Baccalauréat (maturita)*** – zkouška zakončuje středoškolské vzdělání a zároveň opravňuje k zahájení studia na ***vysoké škole***.

Ve výuce jsem představila gastronomické oblasti Francie. Prezentovala profil každé z nich a jejich nejdůležitější speciality.

5.2.2 Aktivity lektora

Lektor představil žákům jednotlivé **kulinářské oblasti Francie** např.:

Provence – jejím základem je česnek, lanýž a velmi dobrý olivový olej

Savoie – charakterizuje sýrová fondue, tavenina připravovaná přímo na stole

Gaskogne – tato kuchyně má tu zvláštnost, že je zcela ve znamení husího sádla

Bourgogne – většina jídel je připravována na burgundském víně

Alsace – kraj vína i piva na francouzsko – německém pomezí

Lorraine – známé lístkové těsto se zrodilo právě v tomto kraji

Normandie – to je hustá smetana a slavné sýry, jablečný cidr a pálenka calvados

Bretagne – specialitou jsou dary moře a světoznámý humr „po armorikánsku“

Anjou – přední vinařská oblast s proslulými růžovými víny a „bílým máslem“

V září 2010 jsme uskutečnili **Den Francouzské kuchyně**, kdy si studenti vyzkoušeli vaření s rodilým Francouzem Mathieuem Richardem z Alliance Francoise. Připravovali tři menu: baskické, středomořské a normandské.

5.2.3 Aktivity žáků

Na zadaných úkolech studenti pracovali s nadšením a byli aktivní. Bylo poznat, že rádi získávají informace *prostřednictvím zážitkových metod*. Vůbec to nevypadalo jako vyučování, spíše jako zábava. Tento způsob výuky studenti přijímali s nadšením. Důležité je také mít takové studenty, kteří projevují o obor opravdový zájem.

5.3 Popis projektu

Představuji návrh vlastní projektové výuky, která obsahuje prvky multikulturního vyučování. Cílem je propagace francouzské země, jazyka a gastronomie – poznávání kulinářských oblastí a krajů Francie a jejich specialit.

Experimentálně jsem výchovně vzdělávací projekt – jedná se také o kvantitativní výzkumnou metodu - realizovala ve školním roce 2010 / 2011 v praktické učebně SŠ a VOŠ CR v Českých Budějovicích proto, abych ve své bakalářské práci mohla zhodnotit jeho dopady pro oblast multikulturního vyučování.

Cíl a postup projektu

- realizace Dne Francouzské kuchyně
- spolupráce s organizací *Alliance Francaise*

Realizace projektu

Seznamování s pokrmy jiných národů probíhalo v rámci hodin odborného výcviku, kdy studenti některé z těchto pokrmů sami připravovali. Do výuky zapojovali celkem aktivně, zdálo se mi, že většinu třídy jednotlivé činnosti baví. V průběhu výuky spolupracovali a sami nosili recepty na přípravu pokrmů. Při zjišťování znalostí po ukončení výuky bylo zřejmé, že jejich znalosti se zlepšily. Studenti chválili originalitu a zábavnost výuky a líbilo se jim, že se dozvěděli zajímavé poznatky o cizích kulturách. Můj celkový dojem z této výuky byl pozitivní a myslím si, že byl také naplněn stanovený cíl výuky.

- Den Francouzské kuchyně 21.zář 2010
- výuka cizích kuchyní říjen 2010 – červen 2011

Metody práce

Během přípravy pokrmů i následné konzumace jsme rozebírali, hodnotili a podělovali se o své vlastní zkušenosti s realizací projektu. Mohu konstatovat, že pro mne i studenty byly kombinace některých surovin zcela nové.

Pomůcky

Příprava pokrmů probíhala v odborných učebnách a kuchařském studiu naší školy. Prostory, které jsou žáky hotelnictví a gastronomie využívány ke každodenní výuce, jsou vybaveny nejmodernějším gastronomickým zařízením, které je v současné době na trhu.

Netradiční suroviny na vaření, jako jsou mořské plody, francouzské sýry, vína apod. jsme zakoupili ve specializovaných obchodech.

Výstup z projektu

Cílem bylo probudit zájem studentů o kolébku všech kuchyní. O francouzské kuchyni je známo, že má nesporný primát mezi všemi kuchyněmi, překypuje bohatstvím a rozmanitostí. Je základem celé řady evropských a mimoevropských kuchyní.

Podívovali jsme se nad zjemněním rybí polévky šafránovou majonézou s česnekem, ale chutnala znamenitě. Neméně originálně byl podáván ovčí sýr s višňovým džemem. Lahodně nám také chutnal uzený losos s pažitkovou pěnou.

6 Ověření projektu MKV

6.1 Cíle a metodologický postup

Cílem praktické části je ověření efektivity projektu multikulturní výchovy v kontextu výuky oborů hotelnictví a gastronomie na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích.

Efektivitu výukového projektu budeme sledovat ve třech oblastech. Zaměříme se na zhodnocení výsledků výuky v oblasti obecného povědomí o Francouzích a o způsobech života obyvatel Francie. Dále budeme sledovat znalosti o specifické francouzské gastronomii a v poslední řadě se budeme zajímat o obecné postoje žáků k Francouzům a Francii.

Metodika šetření

Cílem výzkumu je:

- zjištění znalostí u žáků 1. ročníku dotazníkem: Co vědí o Francouzích
- ověření znalostí dotazníkem u žáků 3. ročníku, kde proběhla projektová výuka – Francouzská kuchyně

Výzkumná otázka / Předpoklad

Žáci 1. ročníku mají *menší znalosti* o zvyklostech Francouzů a jejich zemi než žáci 3. ročníku, kteří *absolvovali projektové vyučování*.

Ke zjištění vytýčeného *cíle* jsem využila *kvantitativních metod výzkumu*. Jsem učitelkou odborného výcviku maturitního oboru kuchař a *objektem mého výzkumu se stalo 30 žáků prvního a 30 žáků třetího ročníku* - jedná se tedy o *základní soubor*. Zvolila jsem formu *dotazníku*. Výsledky výzkumu zpracuji (absolutní a relativní četnost) a budu prezentovat pomocí grafů.

6.2 Popis výzkumné metody a realizace dotazníkového šetření

Ke zjištění postojů žáků, obecného přehledu a znalostí z oboru gastronomie jsem použila dotazník vlastní konstrukce.

Dotazník

Je metoda, která shromažďování dat zakládá na dotazování osob; charakterizuje se tím, že je určena pro *hromadné získávání údajů*. Objektivní výsledek dotazníkové metody závisí v první řadě *na teorii*, z níž vědecký pracovník vychází, na promyšlené vědecké hypotéze. Z hlediska dané hypotézy stylizuje jednotlivé otázky a zaměřuje je na podstatné stránky zkoumaných jevů a procesů.⁶⁶

Nespornou předností dotazníku je snadnost jeho administrace. Dotazníkem lze současně a stejnou formou, což je pro zpracování důležité, oslovit *i velký počet* respondentů. Je možné od nich dostat informace, které nejsme schopni získat jinou technikou, zejména pokud jde o *stanoviska, názory nebo postoje* dotazovaných osob. Díky těmto vlastnostem má dotazník ještě další přednost v tom, že lze údaje získané touto technikou většinou plně *kvantifikovat*. To umožňuje i *počítačové zpracování velkého množství dat*.⁶⁷

Negativní stránka dotazníku souvisí s obecnými problémy explorativních technik: musíme počítat především se *subjektivitou výpovědí*. Jsou další skutečnosti, které musí badatel, pracující s dotazníkem, vzít v úvahu. Především *přesnost vymezených otázek a variant odpovědí striktně omezuje prostor* pro odpovědi respondenta. Může se stát, že ten je *nucen vybrat si variantu*, kterou by ne zvolil, kdyby měl možnost volné výpovědi. Další nevýhodou je to, že respondent může *postřehnout záměry zadavatele a přizpůsobí se*. Odpovídá tak, jak si myslí, že je od něho očekáváno. Zejména v případech, kdy je dotazník příliš

⁶⁶ SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha SPN, 1983, s. 87

⁶⁷ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha Karolinum, 2004, s. 105

*dlouhý, vede to k únavě respondenta, ke ztrátě motivace a v důsledku toho často k náhodnému vyplňování dotazníku bez většího přemýšlení. Důvěryhodnost podobných výpovědí je v tomto případě minimální.*⁶⁸

6.3 Presentace dílčích výsledků dotazníkového šetření

Výzkum proběhl u 30 žáků prvního a 30 žáků třetího ročníku hotelnictví a gastronomie na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích v červnu 2011.

Nejprve jsem zjišťovala *postoje žáků 1. ročníku*. Zda by chtěli mít Francouze za souseda, partnera, chtěli sním bydlet nebo přijali pozvání na návštěvu. Zda vědí, že pro Francouze je typická nevole ke studiu cizích jazyků.

Dále jsem se zajímala o *všeobecný přehled žáků 1. ročníku*. Jaká je nejvyšší hora Evropy, jakou měnu používali Francouzi před eurem, kolik tam žije obyvatel a jestli vědí, že pořádají známou Toure de France.

Poslední otázky pro *žáky 1. ročníku* byly z *gastronomie*. Jak se jmenuje složení jídelníčku, jak dlouhá je ve Francii polední pauza, co jsou lanýži, název známého francouzského pečiva a co se skrývá pod pojmem „fines herbes“.

Tentýž dotazník jsem zadala žákům 3. ročníku, kteří absolvovali projektové vyučování „**Francouzská kuchyně**“.

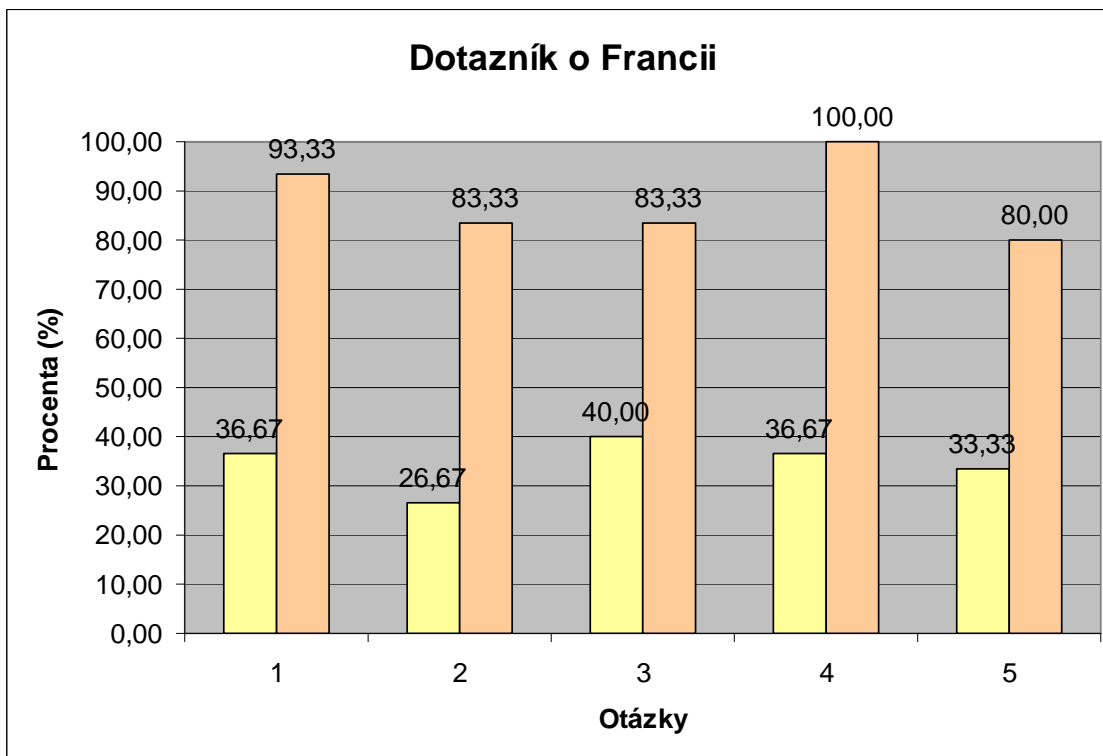
Výsledky jsem zpracovala do tabulek a grafů. Ve všech třech oblastech žáci 3. ročníku vykazovali lepší výsledky, žáci 1. ročníku měli nejmenší znalosti v oboru gastronomie.

⁶⁸ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha Karolinum, 2004, s.106

Tabulka č.1 Vyhodnocení odpovědí o postojích žáků k obyvatelům Francie

Dotazník o Francii / 30 žáků	1.ročník		3.ročník	
	postojové odpovědi		postojové odpovědi	
1. Vadilo by Ti mít Francouze za souseda?	11	36%	28	93%
2. Chtěl bys mít Francouze za partnera?	8	26%	25	83%
3. Nevadilo by Ti bydlet na koleji v pokoji s Francouzem?	12	40%	25	83%
4. Přijali byste pozvání na návštěvu k Francouzům?	11	36%	30	100%
5. Je pro Francouze je typická nevole ke studiu cizích jazyků?	10	33%	24	80%

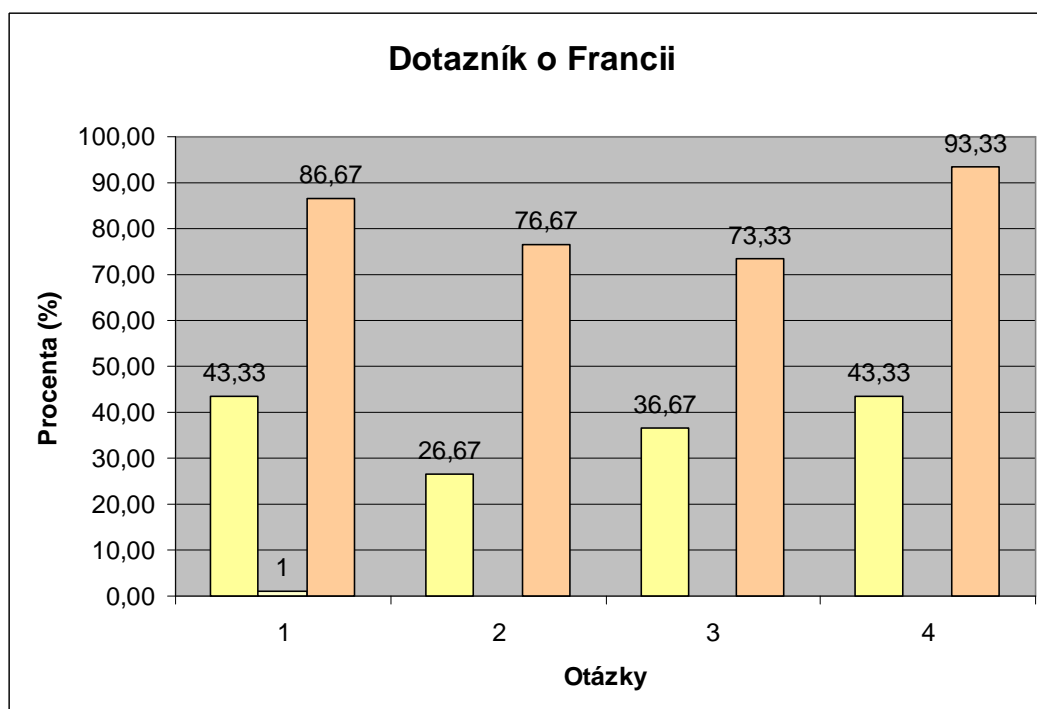
Graf č.1 Grafické znázornění postojů žáků k obyvatelům Francie



Tabulka č. 2 Vyhodnocení odpovědí žáků o všeobecném přehledu

Dotazník o Francii / 30 žáků	1.ročník		3.ročník	
	pozitivní odpovědi		pozitivní odpovědi	
1. Nejvyšší horou Evropy je? (4810 m n.m.)	13	43%	26	86%
2. Francie užívá společnou měnu euro, předtím to byl?	8	26%	23	76%
3. Kolik obyvatel žije ve Francii? 20 - 40 - 60 miliónů	11	36%	22	73%
4. Populárním sportem ve Francii je cyklistika, pořádají světoznámou	13	43%	28	93%

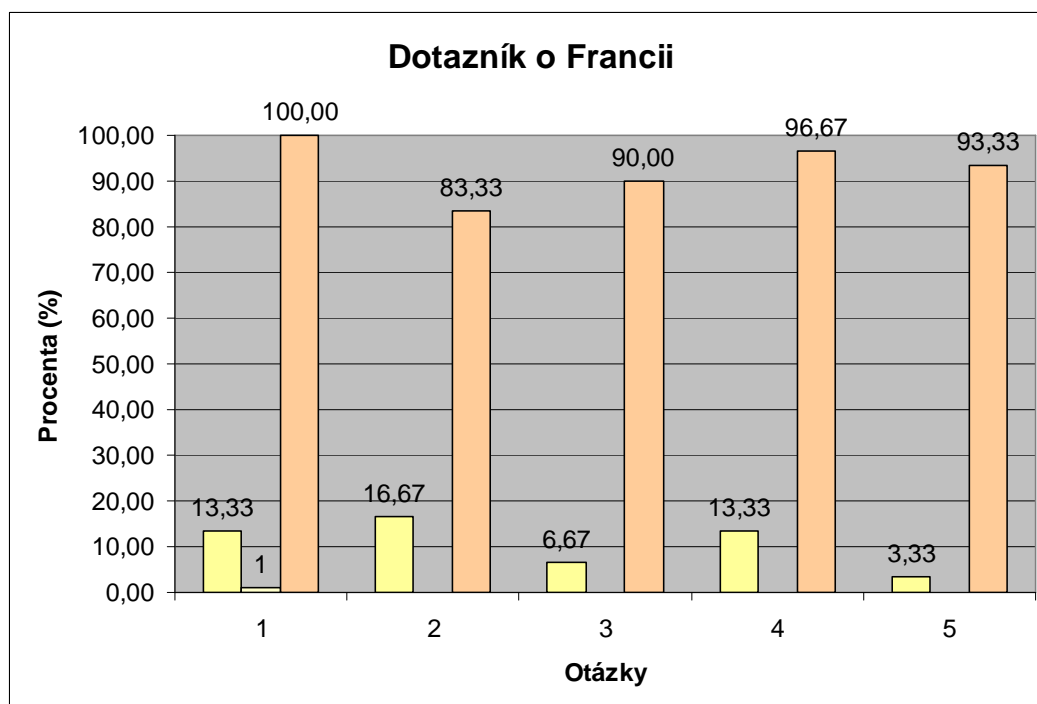
Graf č. 2 Grafické znázornění o všeobecném přehledu žáků



Tabulka č. 3 Vyhodnocení odpovědí žáků o znalostech z oboru gastronomie

Dotazník o Francii / 30 žáků	1.ročník		3.ročník	
	Znalosti z oboru gastronomie		pozitivní odpovědi	
1. Složení jídelníčku se jmenuje?	4	13%	30	100%
2. Jak dlouhá je ve Francii polední pauza? 30 - 60 - 90 - 120 minut	5	16%	25	83%
3. Co jsou lanýži?	2	6%	27	90%
4. Jak se jmenuje universální všudypřítomné pečivo ve Francii?	4	13%	29	96%
5. Co se skrývá pod pojmem „fines herbes“?	1	3%	28	93%

Graf č. 3 Grafické znázornění znalostí žáků z oboru gastronomie



6.4 Závěry výzkumu a doporučení pro praxi

Vybraná data z výzkumu Dotazníku o Francii:

- *k postojům žáků:* 36% žáků 1. ročníku by nevadilo mít Francouze za souseda, naproti tomu 93% žáků 3. ročníku by uvítalo mít za souseda Francouze. Na otázku, zda by chtěli mít Francouze za partnera, odpovědělo v 1. ročníku kladně 8 žáků z 30 dotazovaných, což je 26%. Nejzajímavější zjištění proběhlo ve 3. ročníku, kde pozitivně odpovědělo 25 žáků, tj. 83%. Na koleji v pokoji s Francouzem by nevadilo bydlet 12 žákům 1. ročníku, což je 40%. Ve 3. ročníku odpovědělo kladně 25 žáků, tj. 83%. Pozvání na návštěvu k Francouzům by rádo přijalo 11 žáků 1. ročníku – 36%, ale ve 3. ročníku pozitivně odpovědělo všech 30 žáků, tedy celých 100%. Že je pro Francouze typická nevole ke studiu cizích jazyků se vyjádřilo 10 žáků 1. ročníku – 33%, ve 3. ročníku takto odpovědělo 24 žáků, tj. 80%.

- *o všeobecném přehledu:* v 1. ročníku odpovědělo 13 žáků tj. 43% správně, že nejvyšší horou celé Evropy je Mont Blanc – 4810m n.m. Lepší znalosti předvedli opět žáci 3. ročníku, kde správnou odpověď znalo 86%, tj. 26 z 30 žáků. Na otázku, jakou měnu používali Francouzi před eurem odpovědělo, že to byl frank jen 8 žáků 1. ročníku; ve 3. ročníku to věděli 23 žáci. V 1. ročníku 11 žáků, tj. 36% vědělo, že ve Francii žije 60 miliónů obyvatel, ve 3. ročníku to věděl dvounásobný počet, tj. 22 žáků. Tour de France se nazývá světoznámý cyklistický závod, který každoročně pořádají ve Francii - tuto skutečnost vědělo 13 chlapců 1. ročníku, tj. 43%. Ve 3. ročníku o závodě nevěděli pouze 2 žáci – 93% žáků tuto informaci měli.

- *ke znalostem z oboru gastronomie:* zde byly rozdíly ve znalostech žáků 1. a 3. ročníku největší. Složení jídelníčku ve Francii se nazývá menu, to věděli pouze 4 z 30 žáků 1. ročníku, naproti tomu všech 30 žáků 3. ročníku znalo správnou odpověď. Nejčastější reakce žáků 1. ročníku na otázku, jak dlouhá je ve Francii polední pauza byla, že je stejně dlouhá jako u nás, tj. 30 minut. Skutečnost je jiná, protože trvá 120 minut. V 1. ročníku odpovědělo dobře 5 žáků,

tj. 16% a ve 3.ročníku správnou informaci mělo 25 žáků, tj. 83%. Lanýži jsou houby, které rostou v zemi pod duby – v 1. ročníku to věděli jen 2 z 30 žáků, ve 3. ročníku bylo pochopitelně více kladných odpovědí – 27 z 30 (90%) dotazovaných žáků lanýže znalo. Bagety jsou všudypřítomným pečivem ve Francii, ale to vědí 4 z 30 žáků 1. ročníku, naproti tomu realitu zná 29 žáků 3. ročníku, tj. 96%. Poslední otázka, co se skrývá pod názvem „fines herbes“, byla pro žáky 1. ročníku nejtěžší. Pouze 1 z 30 (3%) žáků věděl, že to jsou jemné bylinky, ve 3. ročníku správně odpovědělo 28 z 30 (93%) žáků.

Výzkumnou otázkou bylo, zda mají žáci 1. ročníku menší znalosti o zvyklostech Francouzů a jejich zemi než žáci 3. ročníku, kteří absolvovali projektové vyučování. Předpoklad, že tomu tak je, jsem podložila číselnými výsledky.

Výuka byla realizovaná v hodinách odborného výcviku. Žáci byli při práci aktivní, činnost jim nečinila žádné větší potíže. Velmi mile mě překvapila spolupráce jednotlivých skupin. Žáci dokázali v krátkém čase přijít s vlastními náměty a přístupy. Navíc bylo patrné, že je baví vyměňovat si mezi sebou zkušenosti a používat při komunikaci odborné výrazy.

Já osobně jsem z těchto hodin odcházela s dobrým pocitem. Doporučovala bych, aby žáci získávali větší prostor pro samostatnou práci a vyučující zase prostor pro kontrolu jejich činností.

Závěr

V úvodu teoretické části jsem charakterizovala samotný pojem multikulturní výchovy a objasnila jsem, jak je obsah multikulturní výchovy popsán v rámcovém vzdělávacím programu, jaké problémy s sebou toto vymezení přináší a nakonec i jakými způsoby můžeme multikulturní výchovu zařadit do školních vzdělávacích programů.

Druhou, praktickou část, tvoří dotazníkové šetření u žáků 1. a 3. ročníku hotelnictví a gastronomie na Střední škole a Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích. Zkoumala jsem postoje žáků k Francouzům, jejich všeobecný přehled o francouzské republice a znalosti z oboru gastronomie.

Stále aktuálnější je totiž otázka, jak by mělo začlenění multikulturní výchovy do výuky vlastně vypadat. Rámcový vzdělávací program popisuje toto téma pouze obecně a učitelům nepředkládá žádné konkrétní výukové metody. Tento problém se pro mě stal výzvou, a proto jsem na střední škole, kde působím vytvořila a ověřila projektovou výuku, která obsahuje prvky multikulturního vyučování.

Projekt, který jsem ve své bakalářské práci popsala a představila bych ráda využila v praxi. Práce na tomto projektu byla nelehká, velkou roli zde hraje nejen odborná zdatnost, ale i osobní přesvědčení a postoj vyučujícího. Přesto bych si přála, aby ho mohli zažít i další zkušení a hlavně nadšení učitelé.

Na závěr bych chtěla podotknout, že bychom se jako učitelé měli snažit rozvíjet žádoucí postoje k lidem jiné národnosti také osobním příkladem. K tomu, aby žáci rozvíjeli kladné postoje ke spolužákům jiných národností a aby naopak žáci pocházející z odlišného kulturního či sociálního prostředí cítili, že jsou součástí třídního kolektivu.

8 Použitá literatura

- BURYÁNEK, J., *Interkulturní vzdělávání II .Člověk v tísní*, Praha 2005
- CANGELOSI, J. *Strategie řízení třídy*, Praha, Portál 1994. ISBN 80-7178-406-0
- CÍLKOVÁ, E.; SCHÖNEROVÁ P. *Náměty pro multikulturní výchovu*, Praha, Portál 2007. ISBN 978-80-7367-238-6
- FREDRICKSON, G.M., *Rasismus*. Praha, BB/art 2003
- GULOVÁ, L.; ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*, Brno, Kabinet multikulturní výchovy PdF MU 2004. ISBN 80-86633-14-4 (MSD)
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*. Portál, s.r.o., Praha 2002
- KASÍKOVÁ, H., VALÍŠOVÁ A., *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada, 2011
- KAZÍK, P., *Rukověť dobrého lektora*. Praha, Grada 2008
- kol. *Dovedu to pochopit*. Praha : Člověk v tísní, o.p.s., 2007
- kol. *My a ti druhí*. Multikulturní centrum Praha 2003
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-022-7
- MALACH, J., *Teorie metodiky výchovy*. Universita Jana Amose Komenského Praha s.r.o
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8
- PETTY, G. *Moderní vyučování*, Praha, Portál 2008. ISBN 978-80-7367-427-4
- PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*, Praha, Portál 2007. ISBN 978-80-7367-280-5
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*, Praha, ISV 2001. ISBN 80-85866-72-2
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, Praha, Portál 1997. ISBN 978-80-7367-503-5
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*, Praha, Grada Publishing.a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3096-1
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha, Portál 2006. ISBN 80-7367-155-7

RÁDL,E., *Dějiny filosofie I.* Praha: Votobia, 1998

SKALKOVÁ,J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* Praha
SPN, 1983

ŠVINGALOVÁ,D. *Úvod do multikulturní výchovy.* Liberec: Liberecké romské
sdružení, 2007

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

[www.llp.cz /cz/aktuality](http://www.llp.cz/cz/aktuality)

www.varianty.cz [9. únor 2011]

7 Přílohy

Seznam použitých příloh

Příloha č. 1.....Dotazník

Příloha č.2.....Výukový projekt Francouzská kuchyně

Příloha č.3.....Fotodokumentace výukového projektu

Příloha č.1 Dotazník

Vážené žákyně, vážení žáci,

obracím se na Vás se žádostí o pomoc při realizaci průzkumu prováděného za účelem zjištění znalostí o Francii do mé bakalářské práce. Za tímto účelem si Vám dovoluji předložit tento dotazník s prosbou o jeho vyplnění. Získané informace jsou zcela anonymní.

Děkuji Vám za spolupráci Jana Prüherová

1. Vadilo by Ti mít Francouze za souseda?.....
2. Chtěl bys mít Francouze za partnera?.....
3. Nevadilo by Ti bydlet na koleji v pokoji s Francouzem?.....
4. Přijali byste pozvání na návštěvu k Francouzům?.....
5. Je pravda, že pro Francouze je typická nevole ke studiu cizích jazyků?.....
6. Nejvyšší horou Evropy je?.....(4810m n.m.)
7. Francie užívá společnou měnu *euro*, předtím to byl.....
8. Kolik obyvatel žije ve Francii.....20 – 40 – 60 miliónů?
9. Populárním sportem ve Francii je cyklistika, každoročně pořádají světoznámou
.....
10. Jeden z nápojů si Francouzi k snídani nedávají:čaj – ovocný džus – mléko – kávu
11. Složení jídelníčku se jmenuje.....
12. Jak dlouhá je ve Francii polední pauza?.....30 – 60 – 90 - 120 minut
13. Co jsou lanýži?.....
14. Jak se jmenuje universální všudypřítomné pečivo ve Francii?.....
15. Co se skrývá pod pojmem „fines herbes“?.....

Příloha č.2 Výukový projekt Francouzské kuchyně

FRANCOUZSKÁ KUCHYNĚ

Výchovně vzdělávací projekt realizovaný na Střední škole a vyšší odborné škole cestovního ruchu v Českých Budějovicích.

Cíl: Propagace francouzské země, jazyka a gastronomie.

Určeno pro: studenty třetího ročníku oborů hotelnictví a turismus a gastronomie

Realizace : V rámci Týdne francouzské kuchyně navázala škola spolupráci s organizací *Alliance Francaise*, která sídlí na náměstí Přemysla Otakara II. 21 v Českých Budějovicích. Jeden z jejích členů Mathieu Richard, se nabídl uvařit společně se studenty školy tři francouzská menu.

Září: Den francouzské kuchyně



Baskické menu

*Polévka z malých pobřežních rybek podávaná s krutony,
nastrouhaným ementálem a s šafránovou majonézou s česnekem*

Pečené kuře s oblohou na základě paprik, cibule a rajčat s bylinkovou rýží

Ovčí sýr podávaný s višňovým džemem a čerstvou bagetou

Středomořské menu

*Špíz z tygřích krevet flambovaných na pastisu doplněný rajčatovými kostičkami
a sirupem z balzamikového octa*

*Filet z pražmy pečený z jedné strany na pánvi
podávaný s máslovou omáčkou z bílého vína a šalotek a s ratatouille*

Crème catalane

(dezert na základě vajec a mléka ochuceného skořicí)

Nornandské menu

*Lístky kozlíčku s krevetami, uzeným lososem a jablky podávaný se zálivkou
z octa na bázi jablečného vína (cidre) a s kopečkem pažitkové pěny*

*Vepřové medailonky servírované se zeleninovou oblohou
a omáčkou z jablečného vína, pečené brambory*

Dort bourdaloue

(křehké máslové těsto ozdobené krémem s mandlemi a hruškami)

Říjen: Francie má čtyři kuchyně:

- 1) *vysokou kuchyni* v tradicích velkých šéfkuchařů, autorů nejslavnějších a nejprestižnějších kulinářských krací
- 2) dobrou a solidní *občanskou „domáci“ kuchyni*, jejíž zlaté pravidlo zní „ponechat věcem jejich vlastní chuť“
- 3) *krajovou kuchyní*, čerpající z nepřehledného bohatství jak lidové tvořivosti, tak kulinářských vynálezů v rozdílných krajích
- 4) *kuchyni příležitostnou*, obvykle narychlo improvizovanou z toho, co je doma, s hojným používáním polotovarů

Cíl: Seznámení se s francouzskou gastronomií.

Listopad: Zelenina má zelenou

Zadání domácího úkolu – referáty na dané téma.

Syrová zelenina se používá na přípravu salátů, dále ji upravujeme vařením, dušením, zaděláváním a zapékáním. Pěstuje se mnoho druhů a přežívá zde tradice lidových trhů, kde je možnost ráno koupit čerstvou zeleninu.

Cíl: Doplnění názvů zeleniny k obrázkům.

Prosinec: Exkurze do prodejny sýrů v Krajské ulici v Č.Budějovicích

Ve francouzské výživě jsou významné mléčné výrobky, mezi nimi hlavně sýry. Podávají se s vhodně vybraným vínem. Zásady pro podávání sýra a vína jsou přesně stanoveny. Podnos na sýry, na kterém jsou nabízeny, musí nezbytně obsahovat tyto čtyři druhy: jeden dobře uleželý měkký sýr, jeden tvrdý sýr, jeden plísňový sýr a jeden čerstvý sýr.

Francouzské kombinace by byly např. tyto: camembert, cantal, roquefort, petitsuisse; nebo: brie, comté, bleu de Bresse, demi-sel; nebo v českém vyjádření pak tato kombinace: hermelín, moravský bochník, niva a žervé.

Cíl: Zjištění množství druhů sýrů na trhu.

Leden: Složení jídelníčku jakožto skladba

Francouzi říkají: *Composition du menu*. Francouzský jídelníček se zdá být na první pohled velmi složitý a bohatý. Skládá se obvykle z *předkrmu, hlavního chodu, zeleniny a zákusku (dezert)*. Charakteristický rys francouzské kuchyně – „baquette.“

Cíl: Dovednost sestavení slavnostního menu dle vlastního výběru tématu i libovolných surovin.

Únor: Zásady konzumace „mořského ovoce“

Na rozdíl od středoevropské stravy se ve Francii jí mnohem více *ryb (mořských), koryši a měkkýši. Ústřice, slávky, ježci, mušle a sépie* a jiné se objevují na jídelním lístku podle známého pravidla „R“, které dosud platí – mají se jíst jen v měsících, kde se vyskytuje v jejich názvu písmeno „r“, tedy: Janvier, Février, Mars, Avril – potom je v letních měsících Mai, Juin, Juillet, Août přestávka – a pak zase až v měsících Septembre, Octobre, Novembre, Décembre.

Cíl: Zásady konzumace „mořského ovoce“.

Březen: Pestrost jídelníčku dodávají také hlemýždi a žáby.

Objevuje se méně maso vepřové a více *skopové a jehněčí* a více *zvěřiny a drůbeže*. Na jednom z čelních míst stojí u nás málo doceňovaný *králík*. Ve Francii je jídlem národním – mít v neděli králíka platí pro francouzskou hospodyně jako příkazání. Dobrý král Jindřich Navarský, pozdější Jindřich IV., prý chtěl, po skončení čtyřicetileté občanské války, aby každý z jeho poddaných měl „každou neděli slepici v hrnci.“ Jeho přání se, pokud jde o takto plánovanou životní úroveň, bohužel, v minulých stoletích nesplnilo.

Cíl: Návrhy kalkulací jednotlivých pokrmů (recepty).

Duben: Použití rozsáhlé palety nejrůznějšího koření -

exotického koření z Indie a obou Amerik, jako: canelle (skořice), curcuma (kurkuma), curry (kari), gingembre (zázvor), clou de girofle (hřebíček), muscade (muškátový oříšek), piments (papričky). Přesto hlavní váha spočívá v tradičním koření, kterému se říká „*fines herbes*“ (jemné bylinky)

Cíl: Používání různého koření do pokrmů.

Květen: Víno a alkohol v kuchyni

Nikdo není schopen rozumně vysvětlit, proč se my Češi díváme na skleničku vína nebo pálenky přidaných k polévce nebo k pečení jako na nějakou cizáckou extravaganci a nákladnou rozmařilost, a přitom kupujeme mnohdy za velké peníze nejrůznější lahvičky s chuťovými přísadami, kečupy, worchestry, balíčky a kostky kořenidel. Abstinentsům připomínám, že alkohol vařením sublimuje a vyprchává.

Cíl: Víno používáme k podlévání, marinování (nakládání masa) a flambování (zjemnění chuti pokrmu hořícím alkoholem).

Červen: Zadání písemné práce na vybraná témata:

Vypracuj slavnostní menu o šesti chodech, se zahrnutím některých surovin z tohoto „spotřebního koše“: *kachní paštika, husí játra (foie gras), hřiby, ústřice, lanýže, šunka, skopové, jehněčí, drůbeží, králičí maso, smrž, chřest, omáčky, exotické koření, slané koláče, sýry, dezerty, zmrzlina, čokoláda, ovoce a zelenina*

Cíl: Zvládnutí probraného učiva.

Příloha č. 3 Fotodokumentace výukového projektu



Prostřená tabule na francouzskou kuchyni



Jana Průherová a studenti gastronomie



Tygří krevety na polníčku



Rybí polévka se šafránovou omáčkou



Ovčí sýr s višňovou marmeládou



Dezert Crema Catalana



Francouzský kuchař Matieu Richard



Expedice flambovaných krevet