

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Diplomová práce

Užití učebnic anglického jazyka k rozvíjení interkulturních kompetencí
žáků

Usage of textbooks of English for increasing intercultural competences
in pupils

Autorka: Jitka Vitáková

Studijní kombinace: ČJ – AJ

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Hessová

Odevzdání práce: duben 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Užití učebnic anglického jazyka k rozvíjení interkulturních kompetencí žáků* vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě 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 29.4.2011

Chtěla bych poděkovat Mgr. Lence Hessové za trpělivost, užitečné rady a průběžné konzultace při vypracování mé diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá užitím učebnic anglického jazyka k rozvíjení interkulturních kompetencí u žáků druhého stupně základních škol.

V teoretické části jsou stručně nastíněny hlavní dokumenty, z nichž vychází požadavky na výuku anglického jazyka na základních školách. Dále jsou v této části uvedeny souvislosti mezi multikulturalismem a interkulturní kompetencí a proč je nutné se multikulturní výchovou zabývat.

Praktická část se zaměřuje na výzkum této problematiky a je rozdělena do dvou hlavních částí. První je orientována na porovnání tří druhů učebnic, které se používají pro výuku anglického jazyka a druhá část je praktickou ukázkou aplikace multikulturní výchovy v hodinách anglického jazyka za použití jedné z porovnávaných učebnic.

Abstract

This diploma thesis concerns with the usage of textbooks of English for increasing intercultural competences in pupils at basic schools.

The theoretical part briefly outlines main documents which determine the teaching requirements. There are also mentioned contexts between multiculturalism and intercultural competences and why it is important to deal with multicultural education.

The practical part concentrates on the research of multicultural specifics and it is divided into two main segments. The first one focuses on the comparison of three kinds of textbooks that are used for teaching English language and the second one is the practical example of multicultural education in English lessons.

Obsah

Úvod	1
I. Teoretická část.....	3
1 Výuka cizího jazyka na základní škole	4
1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky	4
1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	6
1.2.1 Výuka cizího jazyka dle RVP ZV	6
1.2.2 Cíle základního vzdělávání	7
1.2.3 Klíčové kompetence RVP ZV	8
1.2.4 Multikulturní výchova	11
1.3 Školní vzdělávací program	12
2 Multikulturalismus	13
2.1 Od multikulturalismu k interkulturní kompetenci	14
2.2 Vymezení základních pojmů	15
2.2.1 Kultura	15
2.2.2 Národ	16
2.2.3 Rasy a rasismus.....	17
2.3 Proč se multikulturní výchovou zabývat.....	18
2.4 České školy a multikulturní výchova.....	20
2.5 Problémy multikulturní výchovy	21
3 Jazyk a kultura.....	23
3.1 Vztah pojmů „jazyk a kultura“	23
3.2 Proč učit kulturu cizího jazyka	24
4 Učebnice jako nástroj šíření vzdělávání	26
4.1 Učebnice a její funkce.....	26
4.2 Učebnice cizího jazyka	29
4.3 Interkulturní kompetence v učebnicích anglického jazyka.....	29
II. Praktická část.....	32
1 Praktická část I.	33
1.1 Porovnání tří zástupců učebnic angličtiny pro 8. ročník ZŠ.....	33
1.2 Charakter učebnic	34
1.2.1 Project 3	34
1.2.2 Way to Win 8.....	34
1.2.3 Angličtina pro 8. ročník základní školy.....	35
1.3 Kritéria výzkumu	36
1.4 Výsledky výzkumu	37
1.4.1 Celkové pojetí tématu	37
1.4.2 Rozmanitosti světa v textech	41
1.4.3 Odraz interkulturních prvků v otázkách a úkolech.....	46
1.4.4 Ilustrace a fotografie	49
1.4.5 Shrnutí výzkumu.....	51

2 Praktická část II.....	52
2.1 Užití učebnice Project 3 v hodinách anglického jazyka	53
2.1.1 Vyučovací hodina č. 1.....	53
2.1.2 Vyučovací hodina č. 2.....	59
2.1.3 Vyučovací hodina č. 3.....	65
Závěr	71
Summary.....	72
Použitá literatura	74
Internetové zdroje.....	75
Seznam učebnic	76
Příloha.....	77

Úvod

Cílem této diplomové práce je ukázat, jak učebnice anglického jazyka rozvíjejí interkulturní kompetence u žáků druhého stupně základních škol. Díky zavedení multikulturní výchovy jako průřezového tématu Rámcového vzdělávacího programu je v současnosti otázka interkulturních kompetencí stále více skloňovaným tématem. Celá práce je rozdělena na dvě části - část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je složena se čtyř kapitol. První kapitola předkládá požadavky Evropské unie, ze kterých vychází hlavní dokumenty pro výuku nejen cizích jazyků. Jedním z nich je Společný referenční rámec pro jazyky, ve kterém jsou přesně definovány úrovně znalostí cizích jazyků, a druhým zmíněným v této kapitole je Rámcový vzdělávací program, jehož součástí nejsou jen cíle výuky, ale hlavně klíčové kompetence. Z těchto kompetencí vychází průřezová témata, kde jedním z nich je multikulturní výchova.

V druhé kapitole se zaměřím na samotný multikulturalismus a souvislosti mezi multikulturalismem a interkulturními kompetencemi. Vedle vymezení základních pojmů souvisejících s tématem multikulturní výchova poukazují na nezbytnost výuky této výchovy a také na možné problémy při její realizaci.

V třetí kapitole vysvětluji vztah pojmů „jazyk a kultura“ a názory, proč by se měla vyučovat kultura cizího jazyka.

Poslední kapitola teoretické části představuje učebnici jako jeden z nástrojů vzdělávání. Vedle její funkce jsou obecně popsány prvky, které rozvíjejí interkulturní kompetence.

Praktická část je rozdělena do dvou hlavních částí. První částí je výzkum, kde jsou porovnávány tři různé učebnice anglického jazyka používané na základních školách. V úvodu představuji učebnice Project 3, Way to Win 8 a Angličtina pro 8. ročník ZŠ a následně uvádím kritéria, za kterých byly vybrané tituly porovnávány. Jednotlivé učebnice jsou na základě zvolených kritérií postupně hodnoceny.

Ve výzkumu očekávám potvrzení mé hypotézy, že nejlépe s tématem multikulturalismu bude pracovat učebnice Way to Win 8, vzhledem k tomu, že se jedná o učebnici vydanou v souladu s RVP. Pomyslné druhé místo bude patřit učebnici Project 3, a to zejména díky tomu, že se jde o učebnici vydanou v roce 2000 v Anglii, která je sama o sobě velmi multikulturním prostředím. Nejhorší

výsledky očekávám od učebnice Angličtina pro 8. ročník ZŠ. Je sice vydaná ve stejném roce jako Project 3, ale v českém prostředí a v té době ještě neexistoval RVP. Tím je v rozvíjení interkulturních kompetencí velmi omezena.

Druhá část je praktickou ukázkou výuky anglického jazyka. Výuka byla uskutečněna na ZŠ Březnice v osmé třídě a byla založena na použití učebnice Project 3. Tato část popisuje celkem tři vyučovací hodiny, kde každá z nich zahrnuje přípravu, vlastní průběh vyučovací hodiny a shrnutí každé hodiny.

V závěru sumarizuji zjištěné poznatky z porovnávaných učebnic a z praktické výuky v osmé třídě Základní školy v Březnici.

I. Teoretická část

1 Výuka cizího jazyka na základní škole

S přijetím České republiky do Evropského společenství se objevila potřeba změnit kromě jiného i školní systém. Tato změna se nezaměřila pouze na různé druhy škol, ale je velmi důležitá pro budoucí uplatnění žáků a studentů ve společnosti.

Nové principy vzdělávací politiky jsou vytvářeny na dvou úrovních, a to státní a školní. Státní úroveň je zastoupena Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP), který pojímá vzdělání jako celek a je vymezen pro jednotlivé etapy studia, dále Národním programem vzdělávání a v poslední řadě Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky.

Školní úroveň představuje Školní vzdělávací program, který je přímo zaměřen na vzdělání na jednotlivých školách.

V otázce multikulturalismu v učebnicích anglického jazyka, jsou pro tuto práci důležité zejména Evropský referenční rámec pro jazyky a Rámcový vzdělávací program. Oba tyto dokumenty vycházejí z nové strategie vzdělávání, která klade důraz na klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Jak už bylo řečeno, díky vstupu České republiky do Evropské unie české školství prodělalo nutné změny a úpravy, co se týče výuky na základních školách. Na počátku roku 2000 dospěla Evropská rada k závěru, že klíčovým opatřením reakce Evropy na globalizaci by měl být evropský rámec, jenž by přesně určil nové základní dovednosti, které jsou získávané celoživotním učením. O rok později byly schváleny konkrétní cíle evropských systémů vzdělávání a odborné přípravy pracovního programu. Tyto cíle zahrnují rozvoj dovedností potřebných ve znalosti společnosti, a to konkrétně podporu studia jazyků. (www.clanky.rvp.cz, Doporučení Evropského parlamentu a Rady)

Plným názvem „Společný evropský referenční rámec pro jazyky: učení, vyučování, hodnocení“ je dokument Rady Evropy, který poskytuje základ pro vypracování např. jazykových učebnic a jeho cílem je popsat úroveň v daném jazyce, které jsou

vyžadované již existujícími standardy, testy a zkouškami. Rámec by měl překonávat bariéry v komunikaci nejen mezi odborníky v oboru moderních jazyků, ale i učiteli nebo metodiky. Pomáhá také normalizovat jazykové programy nebo vytvářet pokyny k osnovám. Hodnocení pomocí šestistupňové škály usnadňuje vzájemné srovnávání různých kvalifikací a poskytuje orientaci nejen uživatelům, ale i učitelům v mezinárodním měřítku. (www.msmt.cz, Společný evropský referenční rámec pro jazyky) Přínosem Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) je přesná definice úrovní ve výuce cizích jazyků. Díky SERRJ došlo k vymezení vědomostí a dovedností v cizích jazycích na jednotlivých stupních školského systému, a tím se jejich úrovně dají mezinárodně zhodnotit. Jelikož žijeme v multikulturní Evropě s různými jazyky a institucemi, je nezbytné mít jazykovou kvalifikaci, kterou uznávají všichni. Ve všech jazycích se jedná se o úrovně – A1 a A2¹ (základní uživatel jazyka), B1 a B2 (samostatný uživatel jazyka), C1 a C2 (zkušený uživatel jazyka). Žáci by po ukončení základní školy měli dosahovat úrovně A1 v Cizím jazyce a v Dalším cizím jazyce úrovně A2. (Šindelářová 2006)

V roce 2004 došla Rada k závěru, že vzdělávání přispívá k zachování a obnově společného kulturního zázemí ve společnosti a k osvojení základních společenských a občanských hodnot, jako je občanství, rovnost, tolerance či úcta, a je obzvláště důležité v době, kdy všechny členské státy stojí před otázkou, jak se vypořádat se zvyšující se sociální a kulturní rozmanitostí. (www.clanky.rvp.cz, Doporučení Evropského parlamentu a Rady) S tímto souvisí potřeba vybavit mladé lidi nezbytnými kompetencemi a zlepšit tak úroveň jejich dosažného vzdělání.

Doporučení od Evropské rady by mělo přispět k rozvoji kvalitního vzdělávání a odborné přípravy, a tím zajistit všem mladým dobrý základ pro další život.

¹ Úroveň A1-žák/žákyně rozumí každodenním výrazům a zcela základním frázím, umí tyto výrazy a fráze používat, umí představit sebe a ostatní, umí klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, umí na podobné otázky odpovídat a dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně

Úroveň A2 – žák/žákyně rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají, dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují výměnu informací o známých a běžných skutečnostech, umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se nejnáléhavějších potřeb (Průcha, J.: Interkulturní komunikace, Grada, 2010, str. 129)

1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Tento program navazuje na předškolní vzdělávání a je východiskem pro vzdělávání na středních školách. Vymezuje vše, co je společné a nezbytné pro základní vzdělávání žáků, specifikuje klíčové kompetence (kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní), determinuje vzdělávací obsah, učivo a očekávané výstupy a v neposlední řadě podporuje komplexnost vzdělávání, propojování, odlišné metody a formy výuky s ohledem na individuální potřeby žáků.

Důležitou součástí RVP jsou průřezová témata, mezi která patří: Osobní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova a Etická výchova.

1.2.1 Výuka cizího jazyka dle RVP ZV

V současné době se cizí jazyky vyučují již na prvním stupni základní školy, kde je nejdůležitější motivace k dalšímu učení a aktivitě v získávání vědomostí a dovedností. Tato práce se však zaměřuje na vzdělávání žáků druhého stupně. Zde má žák získávat hlavně vědomosti, dovednosti a návyky, které mu umožní samostatné učení, utváření důležitých hodnot a postojů, které pak budou ovlivňovat jeho chování. Věk žáků na druhém stupni dovoluje, aby se naučili zodpovědnosti v rozhodování, plně respektovali práva a povinnosti člověka jako člena určité skupiny a státu.

Cizí jazyk na 2. stupni navazuje na očekávané výstupy 1. stupně a jeho dovednosti se v RVP ZV (2005) dělí na:

Receptivní řečové dovednosti žáka

Žák v této době čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu, rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, dokáže v textu vyhledat známé výrazy, fráze a odpovědi na otázky, rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci, dokáže odvodit význam nových slov z kontextu daného textu a při své práci používá dvojjazyčný slovník a není mu cizí ani slovník výkladový.

Produktivní řečové dovednosti žáka

Žák sestaví jednoduché sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probranými tematickými okruhy jak v ústní formě, tak písemně. Písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty. Dokáže stručně reprodukovat obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace a také je schopen vyžádat si jednoduchou informaci.

Interaktivní řečové dovednosti žáka

Žák se velmi jednoduchým způsobem domluví v běžných každodenních situacích.

1.2.2 Cíle základního vzdělávání

Každé dítě v naší republice musí ze zákona absolvovat základní vzdělání. Toto vzdělávání ve škole nenavazuje vždy na předškolní vzdělávání, ale vždy na výchovu v rodině. Všichni žáci v průběhu svého studia čerpají nové informace a získávají takové kvality, které jim nejen pomohou dále studovat, ale naučí se být stále dokonalejší v budoucím životě. Cílem základního vzdělávání je tedy pomoc vytvořit žákům spolehlivý základ všeobecného vzdělání, který budou moci využít v situacích reálného a běžného života. V této oblasti Rámcový vzdělávací program (RVP ZV 2005:4) vymezuje následující cíle:

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovanost je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“

Všechny tyto cíle se určitým způsobem vzájemně propojují. V otázce multikulturalismu je nejvýraznější vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, kulturám a duchovním hodnotám spolu s cílem vytváření u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, rozvíjení vnímavosti a citlivých vztahů k lidem. Podle mého názoru je škola institucí, kde se žáci setkávají nejen z různými lidmi, ale také s lidmi pocházející z odlišných rodin, kultur a náboženství. Žáci by proto měli k takovým spolužákům přistupovat s tolerancí a vzájemnou úctou. Otázkou zůstává, do jaké míry jsou žáci ochotni se tomuto problému učit ve škole a do jaké míry jsou ovlivňováni názory svých rodičů, sourozenců či kamarádů.

Tyto cíle jsou podstatou vytvoření klíčových kompetencí, které jsou jednou z nejdůležitějších částí RVP a celkové výuky na základních školách.

1.2.3 Klíčové kompetence RVP ZV

Mnohokrát skloňované a v dnešní době velmi populární slovo **klíčové kompetence** sama Evropská unie definuje jako kombinaci znalostí, dovedností a postojů. Klíčové kompetence jsou potřebné k osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život každého jedince ve společnosti. (www.clanky.rvp.cz, Doporučení Evropského parlamentu a Rady)

V Rámcovém vzdělávacím programu jsou klíčové kompetence definovány jako souhrn určitých vědomostí, různých dovedností, schopností a postojů spolu s hodnotami, které jsou důležité jak pro osobní rozvoj, tak pro uplatnění každého člena ve společnosti. Proto i jejich výběr a pojetí vychází z takových hodnot, které jsou obecně přijímány mezi občany a tím přispívají k patřičnému vzdělávání, které se odráží ve spokojeném a úspěšném životě společnosti. (RVP ZV 2005)

Definice je jasná, ale nabízí se otázka, jaký je smysl a cíl klíčových kompetencí? Podle RVP je důležité vybavit žáky souborem kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná. Žáci tak budou připraveni na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Osvojování klíčových kompetencí se netýká pouze základního vzdělávání. Mělo by začít již v předškolním věku, pokračovat na základní a střední škole a dotvářet by se mělo v průběhu celého života. Jde tedy o proces dlouhodobý a složitý.

V období základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- **kompetence k učení;**
- **kompetence k řešení problémů;**
- **kompetence komunikativní;**
- **kompetence sociální a personální;**
- **kompetence občanské; kompetence pracovní.**

Všechny výše vyjmenované kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, určitým způsobem se navzájem prolínají.

V rámci tématu multikulturalismu je těžké vymezit pouze jednu klíčovou kompetenci. V tomto směru považuji za důležité propojení kompetence sociální a personální spolu s kompetencí občanskou.

Pro své zdůvodnění cituji jejich přesné vymezení (RVP ZV 2005:8):

Kompetence sociální a personální

„Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskuzi 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 dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“

Kompetence občanské

„Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit“

Vedle tolikrát zmíněných klíčových kompetencí, jsou stejně důležitá tzv. **průřezová témata** Rámcového vzdělávacího programu. „Průřezová témata reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se tak významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.“ (RVP ZV 2005:82) Jsou důležitým prvkem při vytváření příležitostí pro uplatnění žáků, pro jejich vzájemnou spolupráci a rozvoj jejich osobních postojů a hodnot. (RVP ZV 2005)

V každém tématu je zdůrazněn jeho význam a vztah k určitým vzdělávacím oblastem a především přínos daného tématu k rozvoji osobnosti žáka.

Vše, co do průřezových témat patří, je podrobněji rozpracováno do tzv. **tématických okruhů**.

Tématické okruhy průřezových témat vedou skrz vzdělávací oblasti a poskytují tak propojení obsahů oborů. „Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.“(RVP ZV 2005:82)

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělání a aby byla účinná, měla by být propojena se vzdělávacím obsahem konkrétních předmětů.

Pro základní školy byla vymezena tato průřezová témata (RVP ZV 2005:82):

- „Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana

- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova“

1.2.4 Multikulturní výchova

Toto průřezové téma v základním vzdělávání umožňuje žákům poznávat rozmanitost různých kultur, jejich tradice a hodnoty. Díky poznávání odlišných kultur, si žáci lépe uvědomují svoji vlastní identitu, tradice a hodnoty. (RVP ZV 2005:89)

Pedagogický slovník (2008:129) definuje multikulturní výchovu jako oblast teorie a výzkumu, která vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má důležitý význam z hlediska vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.

Multikulturní výchova nepředstavuje žákům pouze jejich vlastní kulturní zázemí, ve kterém vyrůstají a žijí, ale pomáhá jim porozumět takovým kulturám, které se mohou vyskytovat v jejich okolí a vychází z úplně jiné tradice. Úkolem této výchovy je rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci mezi žáky. Vychovávání žáků tímto způsobem by mělo vést k vzájemnému pochopení a respektu, proto se to týká každého žáka. Neměly by se klást rozdíly mezi menšinami a majoritní většinou. Jediný rozdíl vidím ve způsobu poznávání a učení. Děti, které pocházející z minoritních skupin, si nejen prohlubují znalosti své kultury, ale zároveň poznávají kulturu celé společnosti, ve které právě žijí. Majoritní skupina se na druhou stranu seznamuje s kulturami ostatních skupin. Spolupráce obou skupin by měla být založena na vzájemné toleranci a respektu.

Na první pohled se zdá, že se multikulturní výchova zabývá pouze kulturami a tradicemi různých národů, ale je nutné podotknout, že velmi zasahuje i do otázky mezilidských vztahů ve škole. Rámcový vzdělávací program (2005) podotýká důležitost školy jako instituce, kde se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí. Je velmi důležité poskytnout žákům ve škole takové klima, kde

se budou cítit všichni rovnoprávně, budou s radostí poznávat kulturu svých spolužáků a zmizí mezi nimi nepřátelství, které často bývá založeno na nevědomosti či výchově v rodině. Multikulturní výchova se prolíná se všemi vzdělávacími oblastmi a vazba na ně, je určena hlavně výběrem témat v daném předmětu.

Přínosem tohoto průřezového tématu není jen poskytování znalostí o různých kulturních skupinách, ale i učit děti komunikovat mezi sebou, uvědomovat si, že všichni jsou si rovni, tolerovat nejen jiný názor, ale i odlišnost toho druhého, uvědomovat si odpovědnost za své chování a také si osvojit pojmy související s multikulturou (např. etnikum, diskriminace, rasismus aj.). Nejde jen o to, aby se žáci učili o kulturách druhých, ale měli by si především uvědomovat i svoji vlastní identitu, čím jsou, kde žijí a odkud pocházejí.

V rámci průřezového tématu multikulturní výchova existují tématické okruhy, které vycházejí z aktuální situace ve školách. Mezi ně patří (RVP ZV 2005:90):

- „Kulturní diference – člověk a jeho individuální zvláštnosti, člověk jako součást etnika
- Lidské vztahy – právo všech lidí žít společně, tolerance a ohleduplnost ve společnosti
- Etnický původ – rovnocennost všech etnických skupin a kultur, postavení menšin
- Multikulturalita – prostředek vzájemného obohacování, cizí jazyk jako nástroj dorozumění
- Princip sociálního smíru a solidarity – příspěvek k odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám“

1.3 Školní vzdělávací program

Nutnou podmínkou pro realizaci všech průřezových témat je vytvoření školního vzdělávacího programu (ŠVP), který jasně definuje, v jakých oblastech základního vzdělávání budou žáci výše uvedené kompetence získávat. Tento program tvoří celý pedagogický sbor jednotlivé školy a měl by být veřejně znám nejen rodičům, ale i veřejnosti. Nejdůležitější článkem je samotný učitel, který by měl dané průřezové téma vhodně zařadit do výuky. K rozvíjení interkulturních kompetencí by měl mít učitel jak odborné znalosti, tak i přehled o žácích samotných, vědět z jakého prostředí pocházejí a naučit se vyhledávat a využívat příležitosti k setkávání s lidmi z jiných sociokulturních skupin.

2 Multikulturalismus

Je velmi složité jednotně definovat tento mnohoznačný termín. Není to ani tak myšlenkový směr, jako spíše politické myšlení, určitý způsob mezilidského soužití či jen názorový proud. Pavel Barša (2003) se zaměřuje hlavně na multikulturalismus z politického hlediska a otázky týkající se náboženské, národní či rasové identity posuzuje zejména v souvislosti se dvěma fenomény tzv. politiky identity – multikulturalismem a nacionalismem.

Průcha (2001) zastává názor, že multikulturalismus má jak politický, tak filozofický základ a tento filozofický multikulturalismus vymezuje jako ideál harmonické koexistence odlišných kulturních a etnických skupin v pluralitní společnosti. V politice, podle něj, takový multikulturalismus zdůrazňuje lidská práva a svobody, které nesmí být nijak ohrožovány pravomocemi určitých rasových, etnických či náboženských skupin nad jinými skupinami. Existuje mnoho modelů a pohledů na otázky týkající se multikulturalismu, ale jak sám Barša (2003) uvádí, cíl a myšlenka by měly být stejné, protože to není jen politický program, ale hlavně sociální fakt. (Barša 2003)

Otázka multikulturalismu není nijak moderní záležitostí, sice se mu dostávalo největší pozornosti od konce 60. let minulého století, ale určité problémy a snahy o soužití odlišných národů a kultur provázejí lidstvo od jeho počátku. Mezi státy, ve kterých se tato problematika v druhé polovině 20. století zrodila, patří Spojené státy americké, Kanada a Austrálie. Odtamtud se tento termín dostává přes západní Evropu až do východní a jihovýchodní části kontinentu. Rozdíly v inteligenci, v jazyce, ve verbální komunikaci nebo problémy s masovou imigrací lidí s odlišnou kulturou, to vše mohou být příčiny konfliktů. Na základě etnických, náboženských či jiných národnostních nepokojů se začal rozvíjet zájem odborníků o příčiny způsobující tuto nerovnost. (Průcha 2007)

Toto vše vedlo k tomu, aby se v evropských zemích nejen rozvinula teorie multikulturní výchovy, ale aby byly prvky této výchovy zavedeny do učebních osnov a učebnic. Tím se přispívá ke zmírnění negativních předsudků žáků majoritní populace vůči etnickým minoritám. Umět tolerovat své spolužáky z jiných zemí, dokázat spolu žít vedle sebe není věcí, která by se dala vyučovat jako samostatný

předmět a naučit se. Podle mého názoru je to spíše způsob života, který by si žáci měli osvojit natolik, aby byli schopni žít v multikulturní společnosti.

2.1 Od multikulturalismu k interkulturní kompetenci

Zatím byl převážně zmiňován pojem „multikulturalismus“, i přesto, že již v samotném názvu celé této práce se nese slovo „interkulturní kompetence“. Tyto dva pojmy spolu velmi úzce souvisí a je nutné začít právě od multikulturalismu. Tento termín jsme si již velmi stručně vysvětlili a slovo „kompetence“ je nám také již známo. Dále popíší souvislosti mezi pojmem „multikulturalismus“ a souslovím „interkulturní kompetence“.

Již od nejstarších dob si lidé uvědomovali své etnické, rasové, jazykové i náboženské rozdíly, teprve před několika desítkami let se začalo prosazovat v různých vědeckých disciplínách poznání o potřebě záměrného vzdělávání lidí o těchto rozdílech. Mezi lidstvem by nemělo panovat nepřátelství, nenávisť, ale jejich odlišnosti by měli být zdrojem bohatství lidské společnosti. A právě z těchto důvodů vzniká teorie multikulturní výchovy. (Průcha 2001)

Multikulturní výchova, jako součást RVP ZV, byla popsána již v předchozí kapitole. Je dobré si vysvětlit, jaký je tedy vztah a rozdíl mezi pojmy multikulturní výchova (multicultural education) a interkulturní výchova (intercultural education). V zásadě se dá říci, že tyto dva pojmy jsou totožné. Termín multikulturní výchova se užívá převážně v USA, Velké Británii, Kanadě, Austrálii a v mezinárodních publikacích. Kdežto interkulturní výchova je používána především v evropské mezinárodní vědecké komunikaci. (Průcha 2001) Existuje několik podobných termínů používaných ve stejném či blízkém významu, např. multietnická výchova, mezinárodní výchova, globální výchova nebo výchova k světovému občanství.

V souvislosti s koncepcí multikulturní výchovy se v teorii objevil důležitý pojem **interkulturní kompetence** (cross-cultural competency). Podle Průchy (2001) se jedná o souhrnný pojem označující způsobilost jedince realizovat ve vlastním jednání percepční, hodnotové, postojové a komunikační dispozice ve vztahu k příslušníkům jiných kultur.

Ve své publikaci dále zmínil několik otázek, které se týkají samotné praxe, respektive toho, jak by se interkulturní kompetence měly formovat. Je třeba se zamyslet nad tím, jakými prostředky lze tuto koncepci vytvářet, v jakých předmětech či na jakých tématech. Může školní multikulturní výchova ovlivňovat postoje a názory mladých lidí vůči menšinám, které mohou být ovlivněny názory rodiny? (Průcha 2001)

2.2 Vymezení základních pojmů

V každém vědeckém oboru či disciplíně existuje řada termínů, které s danou oblastí souvisí. Pro oblast multikulturní výchovy a zároveň interkulturních kompetencí považuji za nutné zaměřit se v první řadě na vymezení a základní definici klíčového pojmu *kultura*. S pojmem kultura velmi úzce souvisí *národ* či *společnost*, které v tomto případě nejde opomenout a konečně termíny *rasa/rasismus* by byly tím posledním článkem této kapitoly. Jsem si vědoma toho, že výše uvedený výběr základních pojmů je poměrně úzký, ale dle mého názoru v rámci této práce dostačující.

2.2.1 Kultura

Existuje mnoho definic tohoto pojmu, a to zejména díky tomu, že pojem kultura se užívá v několika vědních disciplínách.

Jak Průcha (2006) tvrdí, univerzální vymezení není vytvořeno, ale lze podle něj rozlišit širší a užší pojetí kultury. V prvním případě tento pojem zahrnuje vše, co vytváří lidská civilizace – jednak materiální výtvořiny lidské činnosti (např. nástroje, oděvy, průmysl, telekomunikační systémy a další) a jednak duchovní výtvořiny lidí (např. umění, náboženství, morálka, politika, právo aj.). V užším pojetí, které je uplatňované v interkulturní psychologii, je pojem kultura vztahován k projevům chování lidí – tedy kulturou určitého společenství, jeho zvyklosti, symboly, způsoby komunikace i společenské rituály. „Jde o produkt minulého chování lidí a současně o usměrňovatele budoucího chování lidí. Tudíž lidé jsou tvůrci kultury a zároveň jsou kulturou ovlivňováni.“ (Průcha 2007:45)

Je možné tedy říci, že pod tímto pojmem se skrývá vše, co lidé dělají, co o tom říkají a co si o tom myslí. Vše, co každému člověku různé skupiny, národu či rasy umožňuje žít a utvářet svůj svět. Každá kultura má své zvyklosti, návyky, zákony a historii, a proto to, co nám se zdá být správné, není správné pro příslušníky jiných kultur. Lidé se chovají podle toho, v jakém prostředí žijí.

Kultura, ať v širším nebo užším pojetí, prostupuje všechny oblasti našeho života a ovlivňuje náš pohled na svět.

V otázce multikulturalismu je vedle pojmu kultura dalším důležitým a zásadním termínem pojem národ a od něj termíny odvozené – národnost, národnostní menšina.

2.2.2 Národ

Podle Sociologického slovníku (Jandourek 2001:168) je národ vymezen jako:

„...skupina lidí charakterizovaná většinou společnou řečí, kulturou, tradicí a dějinami a vymezující se vůči lidem považovaným za cizince.“

Podle mého názoru je nutné zmínit kritéria, jimiž se národy definují. Prvním kritériem je kritérium kultury, kam se zařazuje společný spisovný jazyk, náboženství nebo společnou dějinnou zkušenost. Národy musí splňovat také kritéria politické existence, kam se řadí stát nebo autonomní postavení v mnohonárodním státě. Do třetice nelze opomenout psychologická kritéria, kde je důležité, aby jednotlivci sdíleli společné vědomí o své příslušnosti k určitému národu. Většinou se všechna tato kritéria kombinují, národy lze tedy vymezovat kulturně, politicky i psychologicky. (Průcha 2007)

S pojmem národ úzce souvisí pojmy **národnost** a **národnostní menšina**.

„**Národnost** je nejčastěji chápána jako příslušnost jednotlivce k určitému národu nebo etniku.“(Průcha 2007:56)

Zde Průcha dodává, že s rozlišením těchto dvou pojmů existuje problém, a to zejména v chápání národa buď ve smyslu etnickém, nebo ve smyslu politickém. Národnost politická je dána státním občanstvím, kdežto národnost etnická se zjišťuje složitěji. Zde příslušnost k národu není jen otázkou objektivních znaků

(např. mateřský jazyk), ale převážně znaků subjektivních, tzn. pocit skutečné vnitřní sounáležitosti s národem.

Vymezení pojmu **národnostní menšina** není jednoduchou záležitostí. Společně s ním jsou velmi často užívány také pojmy etnická nebo jazyková menšina. V ČR je národnostní menšina definována zákonem (č. 273/2001 Sb. § 2, in Průcha 2006:40)

„Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury.“

2.2.3 Rasy a rasismus

Žijeme ve společnosti, kde se dnes a denně setkáváme s lidmi již na první pohled odlišnými. Jsou to lidé jiné barvy pleti, různých tvarů obličejů, odlišně oděni, zkrátka lidé různého původu a vyznání. Česká republika patří mezi evropské země, kde se střetávají lidé odlišných národností, ale hlavně lidé jiné rasy. V současné době není nic zvláštního na tom, abychom měli za sousedy Vietnamce, Číňany, černochoy z USA, Afriky nebo občany z Mongolska či Ukrajiny. Většina z nás takové spoluobčany nevnímá jako nějakou exotickou podivnost.

S pojmem rasa se pracuje především v biologii člověka a ve fyzické antropologii. Průchova definice je následující (Průcha 2006:52):

„Rasy (plemena) jsou 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, mongolské plemeno v Asii.“

Vedle tohoto vymezení je pro multikulturní výchovu důležité pojetí ras, které se týká vzorců chování dané rasy, její inteligence a samozřejmě jazykových a náboženských charakteristik.

V současnosti se často skloňuje pojem související s rasou, a to je pojem **rasismus**. Oba tyto termíny jsou někdy používány ne zcela správně. Rasismus neboli rasová diskriminace je pojem, který se na nás tlačí ze všech stran, a to především díky vlivu médií.

Průcha (2006:54) objasňuje a zpřesňuje tento termín následovně: „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 či násilí.“

Z této definice jasně vyplývá, že ne vždy, když slyšíme různé názory proti jakýmkoliv menšinám, jde o rasismus. Nastane-li situace, kdy se rasistické postoje uplatní třeba ve vzdělávání nebo jiných oblastech života společnosti, mluvíme o rasové diskriminaci.

Proto cílem každého z nás, a ne jen učitele, by měla být snaha vést žáky a děti k vzájemné toleranci mezi sebou. Dá se tak předejít podobné situaci, jako byla za 2. světové války nebo jiným ideologickým či politickým hnutím, které se často vyskytují nejen v naší zemi.

2.3 Proč se multikulturní výchovou zabývat

Pojem „multikulturalismus“ je často skloňovaným termínem v posledních desetiletích, ale již od počátků lidstva docházelo ke konfliktům v soužití více národů na jednom území. Mnozí si neuvědomují, že například v české společnosti nežili ani od nejstarších dob pouze Češi.

Nemám v úmyslu rozebírat ani nijak hodnotit historii našeho národa, ale je třeba si uvědomit, že již na samém začátku formování a osidlování našeho území Slovany, docházelo k jistým střetnutím s germánskou kulturou. Vliv Němců byl až do počátku 20. století poměrně silný. Po vzniku Československé republiky, v roce 1918, byla etnická struktura obyvatel na našem území velmi různorodá. Velký zvrát ve struktuře obyvatelstva nastal po 2. světové válce, kdy na našem území nezůstali téměř žádní němečtí obyvatelé. Od té doby až do počátku let devadesátých, Česká republika spolu se Slovenskem tvořila jednu multikulturní jednotu a její národnostní složení se nijak zvlášť nezměnilo. V roce 1993, kdy dochází k oddělení těchto dvou

států, dochází také k osamostatnění dvou sice podobných, ale přesto odlišných národů.

V této kapitole bych chtěla upozornit na několik důležitých informací, které se týkají národnostního složení obyvatel České republiky a také počtu cizinců na našem území.

Český statistický úřad na základně sčítání lidu v roce 2001 podal číselné vyjádření obyvatelstva podle národností, ale jelikož další sčítání lidu bude v tomto roce teprve probíhat, nejsou tyto údaje validní. Můžeme vycházet ale z novějších dat, které poskytuje Českému statistickému úřadu Ministerstvo vnitra ČR. Nejedná se sice o složení obyvatelstva podle národností, ale jde o počet cizinců v ČR. I tyto údaje jsou klíčové pro to, abychom si uvědomili, v jakém multikulturním prostředí žijeme.

Tab. 1 Cizinci podle pobytu a státního občanství k 31.12.2010²

Státní občanství	Cizinci celkem	Trvalý pobyt	Ostatní typy pobytu
Celkový součet	425 301	189 962	235 339
Německo	13 871	4 435	9 436
Polsko	18 242	10 959	7 283
Rusko	31 941	13 622	18 319
Slovensko	71 780	29 073	42 707
Ukrajina	124 339	46 840	77 499
Vietnam	60 301	36 634	23 667

Výše uvedená tabulka nám ukazuje údaje o cizincích žijících ať už trvale nebo jiným způsobem v České republice. Žáci ve škole by tedy měli být připravováni na to, že v budoucnu mohou přijít do kontaktu s různými cizinci. Tím pádem je dobré být obeznámen s odlišnými způsoby chování, jazyka, vyznání a mít tak celkový přehled o jiných kulturních specifikách. Tyto informace potvrzují, že multikulturní výchova je velmi důležitá a týká se velkého množství obyvatel naší republiky. Výše uvedená čísla dokazují, že výchova k toleranci je nezbytná.

² Český statistický úřad. Počet cizinců v ČR [online]. aktualizováno 5.10. 2007. [cit. 2011-03-04] <http://czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001>

2.4 České školy a multikulturní výchova

Každé dítě si už před nástupem povinné školní docházky v sobě nese určité postoje a předsudky k jiným lidem. Lidé jiné barvy pleti, jiného tvaru obličeje běžně potkává na ulici a jeho názory na ně jsou ovlivněny rodiči, kamarády či médii. Každý jedinec je jiný a tím pádem chová k některým etnickým nebo rasovým skupinám sympatie nebo naopak antipatie. Průcha (2006:67) v tomto případě používá termín „etnické vědomí“.

Ztotožňuji se s názorem, že etnické vědomí mládeže by nemělo být opomíjeno a učitel by z něho měl při výuce vycházet. V dnešní době není neobvyklým jevem, aby ve stejné třídě vedle sebe seděli spolužáci různých etnik a ras. Každý si utváří jisté názory, které se zakládají na vzájemné komunikaci a zkušenostech. Je důležité, jak si o všech poznacích vypráví, jak je hodnotí, ale i do jaké míry znají názory svých rodičů. To vše utváří jejich etnické vědomí. (Průcha 2006)

Nelze obecně říci, kolik dětí na základních školách zaujímá pozitivní postoje a kolik negativní. Každé dítě je jiným způsobem vychováváno a každé má jiné zkušenosti. Domnívám se, že česká mládež je negativní hlavně vůči Romům a jen výjimečně vůči Vietnamcům. Jejich postoje jsou převážně založeny na vlastních zkušenostech, na názoru svých vrstevníků nebo rodičů. V takovém případě je pro učitele výchova žáků k toleranci komplikována. Učitel se tím pádem v některých případech staví proti názorům rodiny a žáci by tuto skutečnost mohli vnímat negativně.

Říčan (1998) klade důraz na vytvoření multikulturní pospolitosti jak ve školní třídě, tak ve škole jako celku, a to pro všechny děti. Poukazuje na to, aby se děti z různých etnických menšin cítily ve společnosti jako doma a naproti tomu, aby se děti patřící do většinové skupiny naučily skutečné humanitě. Škola by tak měla být hlavní institucí, která všem dětem umožňuje získávat zkušenosti v oblasti společného žití v dané kulturní společnosti.

Tím, že je multikulturní výchova průřezovým tématem, každá škola jej musí zařadit do vyučování, je jen na ní, jak toto téma uchopí. Jak Říčan (1998) dále uvádí, jde o záměr vést žáky k vzájemnému soužití, které se vyznačuje spravedlností, rovností, spoluprací a vzájemnou vstřícností. A jak toho dosáhnout? Podle mého názoru velmi záleží na vedení samotné školy a na učitelích. Není učitel jako učitel a každý zaujímá různé postoje. Snahou vedení školy by mělo být to, aby celá vzdělávací instituce vystupovala na poli výuky multikulturalismu jako jeden homogenní celek.

Říčan nechápe úkol multikulturní výchovy jen jako poskytování informací o menšinách, jiných národech a kulturách jako takových, ale vidí i nutnost vzájemných kontaktů mezi dětmi různých skupin, zejména při školní práci a zábavě, z čehož také vyplývá schopnost řešit konflikty mezi těmito dětmi. Společnou prací a kontaktem se zvyšuje vzájemné kulturní obohacování.

„Čím více se naše děti dozvědí o kultuře a způsobu života Němců, Vietnamců, Židů, ale i křesťanů, tím snadněji si vytvoří dobrý vztah i k Romům.“ (Říčan 1998:118) Sama ze své praxe na základní škole vím, že někteří Romové jsou ve třídách izolováni. Nejenže sedí většinou sami a okolo nich jsou prázdná místa, ale jsou i případy, kdy sami učitelé tyto žáky „škatulkují“ podle prospěchu a téměř jim nedávají žádnou možnost se projevit. Na základně údajů o útocích na romské spoluobčany či studie mezinárodní organizace Social Watch³ lze říci, že česká společnost jako taková, se potýká převážně s problémy chápání a tolerance romské minoritní skupiny. Co se týče Vietnamců, dovoluji si tvrdit, že mezi žáky jde spíše o exotický národ. Jelikož se moc lidí o jejich způsob života nezajímá a oni se snaží žít spořádaný život v naší republice, neobjevují se takové známky nenávisti jako u Romů. Česká republika nepatří mezi země, s vysokým počtem rozdílných náboženských vyznání. Tím jsou i multikulturní problémy spojeny s náboženskými skupinami minimální.

Myslím si, že zejména díky výuce cizích jazyků na základních školách mají děti blíže a více pozitivní vztah ke kultuře daného jazyka. S angličtinou se setkáváme téměř ve všech oblastech našeho života a žáci, kteří mají jasno v představě svého budoucího života, dobře vědí, jak důležité a potřebné tyto znalosti budou.

2.5 Problémy multikulturní výchovy

Do této kapitoly jsem multikulturní výchovu představovala jako jedno z průřezových témat RVP ZV a jako způsob chování různých lidí k sobě samým. I ty nejlepší nápady a myšlenky mají svá pro a proti. Ani multikulturní výchova není výjimkou.

³ V Česku roste nenávist vůči Romům, varuje mezinárodní studie.[online].c.25.2.2010.[2011-03-06] <http://zpravy.idnes.cz/v-cesku-roste-nenavist-vuci-romum-varuje-mezinarodni-studie-p51-/krimi.asp?c=A100225_190000_krimi_pei>

Bohužel nežijeme ve společnosti, kde bychom byli tolerantní k příslušníkům jiných etnických minorit, kde bychom nezaujímalí negativní postoje k jiným národům a kde bychom byli zcela bez rasové zaujatosti. K nápravě těchto skutečností by měla pomoci multikulturní výchova. Učit děti přijímat a vnímat i jiné kultury světa není jednoduché.

Průcha ve svém článku vidí problémy multikulturní výchovy zejména v teorii a následně její převedení do praxe. Hlavní problémy MKV podle Jana Průchy (www.clanky.rvp.cz, Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací):

„1) Multikulturní výchova má svou základnu v určitých vědeckých teoriích a výzkumech a jejich poznatky by bylo nutné respektovat v didaktických programech multikulturní výchovy. Ale jak sám autor zmiňuje, zatím se nic podobného neděje a není to ani věcí snadno uskutečnitelnou.

2) Obsah multikulturní výchovy ve školách, tj. toho, na co vlastně má být tato oblast vzdělávání zaměřena, co se mají žáci naučit a s jakými výsledky a efekty.

3) Zda jsou současní učitelé schopni multikulturní výchovu realizovat, jak mají být na ni připravováni noví učitelé a vůbec, jak zde působí lidský faktor v této „choulostivé záležitosti“.

Na jedné straně existují problémy související s realizací této výchovy, ale na druhé straně stojí vžitá předsudky v každém jedinci. Všechny děti vyrůstají v určité etnické skupině, od raného věku získávají od svých rodičů, sourozenců či vrstevníků takové znalosti a názory, které určují v jaké skupině žijí oni sami a jaké jiné možné se vedle nich objevují. Tyto názory se v průběhu života jen utvrzují a tím pádem je tak nesmírně těžké a komplikované je jakkoliv vyvrátit či dokonce změnit.

Důležitým aspektem v této výchově je i fakt, že učitelé mají své žáky vést k multikulturnímu podvědomí a vzájemné toleranci, ale mnohdy mohou mít své vlastní názory, které nemusí být zcela ve shodě s principy interkulturní kompetence.

3 Jazyk a kultura

3.1 Vztah pojmů „jazyk a kultura“

Tato práce se zaměřuje na učebnice cizího jazyka, a tak považuji za důležité zabývat se vztahem mezi pojmy „jazyk a kultura“.

Na první pohled dva zcela odlišné pojmy mají ve skutečnosti k sobě velmi blízko. Klíčovou roli v problémech překonávání určitých multietnických bariér, jsou bezpochyby jazykové překážky. Zejména takové, kde naproti řeči, jazyka a kultury majority stojí řeč, jazyk a kultura minority. Nejen každá společenská skupina, ale i celé národnosti a státy používají k vyjadřování jiných jazykových prostředků. Hessová (2009) ve svém příspěvku poukazuje na dva možné přístupy k výuce kultury. Jak dodává, existuje mnoho přístupů k výuce cizího jazyka a tím i k výuce jeho kultury. Jeden z nich klade důraz na jednotnost, což znamená, že ti, kteří se chtějí naučit anglicky, musí proniknout do anglické kultury a přijmout ji. Naproti tomu druhý přístup zdůrazňuje různorodost kultury, a tak nelpí na přijímání jiné kultury.

Myslím si, že v každém případě je učitel tou osobou, která rozhodne o výuce kulturních specifíků v cizím jazyce. Podle mého názoru je důležité a vhodné děti, zejména na 2. stupni ZŠ, seznamovat s kulturami jiných národů, menšin či náboženských skupin.

Kramersch (1998) ve své publikaci staví oba tyto pojmy na úroveň sobě rovnou a přikládá jim velkou pozornost. Tvrdí, že společný jazyk jako prostředek dorozumívání je nedílným předpokladem pro zařazení každého člověka k určité skupině lidí. Nejde o to, zda se jedná o celou národnost, či jen národnostní menšinu. „Společná řeč vyjadřuje kulturní realitu, tzn. způsob, kterým lidé používají mluvený, psaný či vizuální jazyk a tvoří významy, které jsou srozumitelné té dané skupině obyvatel, ke které se řadí, ke které patří.“ (překlad autorky, Kramersch 1998:3)

V otázce multikulturalismu je řeč jiného národa jedním z nejdůležitějších prostředků poznávání jejich kultury. Ať už jde o komunikaci mezi majoritní a minoritní skupinou obyvatel jedné země nebo o komunikaci lidí různých národností, v každém případě jazyk v sobě skrývá kulturní hodnotu.

Vnímání identity lidí z jiných kulturních prostředí je kulturně předurčeno. To jak vnímáme jazyky a kultury jiných je ovlivněno tím, jak jsme naší kulturou vychováni. (Kramersch 1998)

V každém případě záleží na samotném učiteli, jak k tématu kultury v cizím jazyce ve svých hodinách bude přistupovat, do jaké míry se jím bude zabývat a je ochoten se mu věnovat. Výuka by měla být zaměřena na schopnost dorozumět se s lidmi, kteří pochází z odlišných zemí. Vedle jejich jazyka považují za nutné znát i jejich určitá kulturní specifika, aby nedocházelo k mylným interpretacím.

3.2 Proč učit kulturu cizího jazyka

V předchozí kapitole jsem se zabývala vztahem jazyka a kultury a částečně nastínila otázku, zda je důležité se učit kultuře cizího jazyka. V této kapitole bych se chtěla věnovat samotnému učení kultuře. Tím tedy navazuji na domněnku, že je dobré vyučovat žáky kulturním příznačností.

Tomalin a Stempleski (1993: 4) poukazují na dva možné cíle výuky:

- zvýšit kulturní podvědomí – proces, při kterém se žáci dozvídají nové informace týkající se anglicky mluvící země
- podporovat výuku jazyka – v tomto případě zde by kultura sloužila jako prostředek výuky anglického jazyka

Jestliže se chce vyučující zabývat výukou kultury, měl by si sám uvědomit, že kultura je dvojího typu. Jeden typ je takový, kterého se musí určitým způsobem dosáhnout, např. literatura, umění, geografie, historie. Naproti tomu druhý typ výuky je ovlivněn samotným chováním. Zde je možné zařadit zvyky, jídelní návyky, oblečení, apod.

Podle Tomalin a Stempleski (překlad autorky, 1993:7) existuje 7 cílů, jak představit kulturu.

„Prvním z nich je cíl, který by pomohl žákům rozvinout porozumění faktu, že chování všech lidí je kulturně podmíněné. Druhým cílem je pomoci žákům rozvinout chápání sociálních rozdílů, jako je věk, pohlaví, sociální skupina/třída a také místo, kde bydlí – to vše ovlivňuje způsob, jak se lidé chovají a mluví. Dalším

cílem, který autoři zmiňují je takový, který žákům pomáhá si více uvědomovat již zažitě chování v běžných situacích v cílovém jazyce. Ke čtvrtému cíli se řadí pomoc u žáků zvýšit jejich informovanost v oblasti vedlejšího významu slov a sousloví vyučovaného jazyka. Pátým cílem je podle autorů pomoc studentům rozvinout schopnost ocenit a zároveň zušlechtit zobecňování informací o daném jazyce, v souvislosti s podporujícími důkazy. Šestým cílem se rozumí pomoc žákům rozvíjet nutné dovednosti k tomu, aby byli schopni najít a utřídit nové informace o jazyce, kterému se učí. Posledním, sedmým, cílem je podnítit u žáků jejich intelektuální zvědavost o cílovém jazyce a zároveň u nich povzbudit cit k lidem mluvících daným jazykem.“

Výuka cizího jazyka a následně i jeho kultury není věcí jednoduchou.. Jak už jsem v úvodu zmínila, nejen samotné materiály, ale přístup učitele a jeho didaktické metody jsou neméně důležité. Dalším závažným bodem dobré výuky je přístup žáků k učení a také do jaké míry je pro ně učivo přínosné a zajímavé.

Třetím pomyslným bodem jsou materiály, se kterými učitel, žáci, škola pracují. Mezi ty nejzákladnější by se daly zařadit učebnice, audio-video přístroje (např. CD přehrávače, videa, samotná cizojazyčná rádia nebo televizní zpravodajství, výstřižky z novin nebo časopisů, různé druhy opravdových předmětů, např. lístky z metra, suvenýry).

Celá tato podkapitola se zabývala kulturou jednoho jazyka, v tomto případě angličtiny. Podle mého názoru je tedy důležitá jednak kultura vyučovaného jazyka, ale i problémy spojené s multikulturalismem. V prvním případě je podle mě výuka snazší a pochopitelnější, ale osobně považuji za nutné vyučovat i záležitosti týkající se různorodých skupin jak v jedné třídě, tak v celé republice. Je dobré vědět více informací o zemi, jejíž jazyk se učíme, ale mnohem důležitější je poznat kulturní zázemí svých potencionálních spolužáků, sousedů a kamarádů.

Mým cílem a úkolem je ukázat, jak určité učebnice pro výuku cizího jazyka pracují s interkulturními rozdíly a předměty.

4 Učebnice jako nástroj šíření vzdělávání

V posledních letech neustále dochází k velkým změnám ve společnosti. Nejedná se pouze o změny spojené s globalizací nebo změny národnostních uspořádání, ale jde především o změny týkající se pokroku v oblasti technologií.

Ještě před několika lety byly určité materiály, které jsou dnes běžnou součástí každé školy, spíše utopickým snem. Věda a technika se každým dnem zdokonaluje a čím dál tím více působí na všechny oblasti lidského života. Nová doba vyžaduje nové přístupy k výuce. Předávání nových informací žákům na ZŠ probíhá za pomoci mediálních prostředků. Samotné slovo „medium“ pochází z latiny a Slovník cizích slov (1995) jej definuje jako prostředek nebo zprostředkující činitel. Jinými slovy, je to něco, co zprostředkovává nějaké informace. V našem případě takové prostředky, které pomáhají přenášet různé informace žákům na základních školách.

Samotná média se člení podle určitých kritérií. Vedle médií elektronických a počítačových jsou neméně důležitá také média tištěná, literární. Mým úmyslem je bližší seznámení s jedním z nich, a to jsou **učebnice**.

4.1 Učebnice a její funkce

„Učebnice je druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.“ (Pedagogický slovník, 2008:258) Takto by mohla znít jedna z nejjednodušších definic. Je ale poměrně složité definovat na první pohled tak jasný termín, jako je „učebnice“. Každý autor má jinou představu o tom, jak tento termín co nejpřesněji definovat. Pro náš účel bychom mohli použít Průchovu definici (1998:13): „...jde o prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňují učení.“

Každá učebnice používaná na ZŠ patří k programovým projektům vzdělávání. Jak sám Průcha dodává, vzdělávací program každé školy neurčuje s jakou učebnicí se musí pracovat, ale podává přesný přehled o učivu, které by mělo být obsahem každého vyučování a být probráno. Žáci by tak měli být schopni s danými

informacemi v učebnicích pracovat, vědět jak si různé věci vyhledat a co je myslím nejdůležitější, aby používání učebnic vedlo žáky k jejich celkovému prospěchu.

Spolu s dalšími didaktickými prostředky, mezi které lze zařadit např. CD, DVD, interaktivní tabule, PC, apod., tvoří učebnice jakýsi jeden celek.

Funkce učebnice

Je na místě si nejprve objasnit, co za tímto termínem stojí a co si máme představit. Průcha (1998:19) definuje toto sousloví jako „... roli, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálním edukačním procesu.“

Zároveň z hlediska vztahu k subjektům, které učebnice využívají rozlišuje (Průcha,1998:19):

- „Funkce učebnic pro žáky – v tomto případě jsou učebnice jakýmsi pramenem, ze kterého se žáci učí, osvojují si určité poznatky, dovednosti, normy, hodnoty či postoje
- Funkce učebnic pro učitele – zde jsou učebnice takovým pramenem, ze kterého učitelé plánují obsah učiva, způsob prezentace nebo i hodnocení výsledků žáků“

Jak už jsem zmínila v předchozí podkapitole, žáci se za pomocí učebnice nejen sami vzdělávají, ale jsou schopni i s jejími informacemi pracovat. Správně zvolenými texty a obrázkovými materiály se u každého z žáků a žákyň rozvíjí jejich osobnost. Existuje několik odlišných klasifikací, týkající se funkce učebnice. Zde bych uvedla taxonomii ruského autora D.D.Zujeva⁴, kterou Průcha uvádí ve své příručce (1998:19). Zujev rozlišuje těchto 8 funkcí:

- „Informační funkce – učebnice vymezuje obsah vzdělávání v určitém předmětu či oboru vzdělávání, a to i pokud jde o rozsah a dávkování informací určených k osvojování pro žáky.
- Transformační funkce – ta je dána tím, že učebnice poskytuje přepracování odborných informací z určitého vědního oboru tak, aby tyto transformované informace byly přístupné žákům.
- Systematizační funkce – díky této funkci je učivo v učebnicích rozčleněno podle určitého systému do jednotlivých ročníků či stupňů školy a vymezuje také posloupnost jednotlivých částí učiva.“

⁴ Zujev tuto taxonomii uvedl v knize Školným učebnik v roce 1983

- „Zpevňovací a kontrolní funkce – učebnice umožňuje žákům pod vedením učitele osvojit si určité poznatky a dovednosti, procvičovat je, upevňovat a i kontrolovat jejich osvojení.
- Sebevzdělávací funkce – učebnice stimuluje žáky k samostatné práci s učebnicí a vytváří u nich učební motivaci a potřeby poznávání.
- Integrační funkce – učebnice poskytuje základ pro chápání a integrování těch informací, které žáci získávají z různých jiných pramenů.
- Koordinační funkce – učebnice zajišťuje koordinaci při využívání dalších didaktických prostředků, které na ni navazují.
- Rozvojově výchovná funkce – učebnice přispívá k vytváření různých rysů „harmonicky rozvinuté osobnosti“ žáků, např. formování estetického vkusu“

Skalková (2007:104) řadí k základním funkcím následující :

- „poznávací a systemizační
- upevňovací a kontrolní
- motivační a sebevzdělávací (stimuluje k samostatnému osvojování učiva)
- koordinační (zajišťuje koordinaci při využívání dalších didaktických prostředků, které na ní navazují)
- rozvíjející a výchovná
- orientační (pomocí obsahu, rejstříku, pokynů informuje učebnice učitele i žáky o způsobech svého využívání)"

Ať už jde o Zujeva, Průchu nebo Skalkovou, všichni dodávají, že míra zastoupení jednotlivých funkcí může být v učebnicích různá. Aby ale mohla učebnice plnit své funkce, musí k tomu být náležitě vybavena, tím se rozumí, že musí obsahovat takové prvky, které jsou schopny dané funkce realizovat.

Všechny výše uvedené funkce jsou více méně myšleny obecně. Kombinací všech těchto funkcí, bychom došli k řešení otázek týkající se interkulturní kompetence. Díky různým funkcím učebnice se u žáků podporuje vzájemná tolerance vůči lidem z odlišného kulturního zázemí, prostředí, jiné barvy pleti či různého náboženského vyznání. O těchto problémech pojednává následující kapitola.

4.2 Učebnice cizího jazyka

Nejenom pro každý ročník, ale i pro každý předmět je učivo v učebnicích vymezeno podle určitých kritérií, které předkládá vzdělávací program ZŠ. Jak tvrdí Průcha (1998), smyslem existence každé učebnice je to, že se z ní někdo má něčemu učit. Nejde tedy pouze o obsah učiva, ale také o způsob, jakým daný obsah prezentujeme. V poslední době většina škol vyučuje podle moderních způsobů výuky. V cizím jazyce, v našem případě angličtině, jde o přechod od drilových cvičení a učení se nazpaměť ke komunikaci. Dnešní výuka není zaměřena na teorii, ale větší důraz je kladen na rozvíjení komunikativní kompetence.

Učebnice pro výuku jazyků je zcela jiná než např. učebnice fyziky. Většinou jazykové učebnice představují soubor materiálů a textů, se kterými je nutné pracovat ve třídě. Na základě toho vystává otázka, zda používat učebnice, které jsou pouze ve vyučovaném jazyce nebo jsou lepší ty, které mají české doplnění. Na tuto otázku neexistuje jednoznačná odpověď, protože každý má jiný názor, za kterým si stojí. Pokud je učebnice psána např. jen anglicky, žáci a žákyně přichází neustále do kontaktu pouze s tímto jazykem, což rozvíjí jejich slovní zásobu a nutí je v angličtině přemýšlet, ale v některých případech by mohlo docházet k nedorozumění či špatnému výkladu, zejména v oblasti gramatiky.

Co se týká složitosti a obtížnosti jazykových učebnic nabízejí se jasné požadavky. Učebnice by měla být psána jasně, ať už v mateřském jazyce či jazyce anglickém, přizpůsobena nejen věku žáků, ale i jejich chápavosti.

4.3 Interkulturní kompetence v učebnicích anglického jazyka

Autoři Nový a Scroll-Machl tomuto problému věnují velkou důležitost, zejména v oblasti praxe. Tvrdí, že člověk, který se naučí vnímat zvláštnosti jiné kultury, pochopí je a chová se podle jejich zvyklostí, aniž by se vzdal vlastní kulturní identity při svém pobytu v zahraničí, se může považovat za interkulturně kompetentní. Získávání takové kompetence by se mělo hlavně prostřednictvím školního vzdělávání, zejména v rámci vyučování cizím jazykům, v našem případě anglického jazyka. (Nový, Scroll-Machl in Průcha, 2010)

Pokrytí interkulturní problematiky v učebnicích je podle mého názoru nelehkým úkolem. V této práci jde o učebnice cizího jazyka, proto je to v tomto případě o trochu snadnější, ale aby učebnice podporovala interkulturní kompetence, nelze pracovat pouze s reáliemi jedné země. Netvrdím, že takové informace nejsou důležité, ale jsou i další témata, která je třeba v interkulturní výchově pokrýt. Například Hinkel (1999) k termínu „kultura“ v učebnicích anglického jazyka poukazuje na různé významy. Někteří učitelé podle ní tímto termínem odkazují na kulturní produkty, jako jsou literární nebo jiná umělecká díla, a jiní zase na fakta o historii nebo geografii země, kde se daným jazykem hovoří. Nezapomíná podotknout takové aspekty, jako je chování, postoje a sociální vědomosti, které jsou nutné pro porozumění lidí mezi sebou.

Nejenom obsahová stránka učebnice je důležitá, ale i stránka týkající se formy, ilustrace, volby příkladů a textů a jak už bylo napsáno, i jazyk učebnice. Učebnice pro vyšší ročníky ZŠ by jistě měly obsahovat taková cvičení, která pro žáky budou zajímavá a zároveň přínosná.

Měla by obsahovat informace i o jiných sociokulturních skupinách⁵ než o majoritních. Jde zejména o seznámení různých kultur, životních stylů nebo i názorů a tím by žáci snáze přijímali odlišnosti jiných sociokulturních skupin a naučili by se je vnímat jako přínosné a užitečné. V neposlední řadě by dobrá učebnice měla odmítat předsudky a negativní stereotypy. Žáci by si sami měli utvářet svoje vlastní názory.

Co se obsahu jako takového týče, měly by se v učebnicích vyskytovat interkulturně-vzdělávací prvky, které byly v Projektu Varianty (2002:8) vymezeny následovně:

- „informace o životě různých sociokulturních skupin, které žijí/žily v evropské společnosti a o různých životních formách v rámci planety
- podněty, které pomáhají budovat a rozvíjet dovednosti nezbytné pro život v sociokulturně pluralitní společnosti
- podněty, které pomáhají formovat postoje k toleranci, respekt a otevřenost k odlišným sociokulturním skupinám a životním formám“

⁵ sociokulturní skupina, je definována jako sociální skupina se specifickými charakteristikami její kultury (např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace, ale i materiální charakteristiky, jako je např. počet knih v domácnosti) (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník, Portál, 2008, str. 220)

Pro celkové zlepšení vztahů nejen mezi žáky samotnými, ale také vztahů mezi rodinou a školou by bylo velkým přínosem používat materiály z prostředí různých typů rodin a kultur. V rámci rozvíjení interkulturní kompetence by se v učebních materiálech měly nějakým způsobem objevit zkušenosti nebo poznatky minoritních skupin. Tím by se alespoň částečně vyrovnal rozdíl mezi hodnotami majorit a minorit.

Nejenom interkulturní kompetence, ale i všechny ostatní mohou žáci získávat několika metodami. Je pochopitelné, že metodiky se budou v jednotlivých školách a třídách lišit. Nehen učitelé, ale i škola jako taková by měla být schopná používat metody, které směřují k uskutečnění naplánovaných cílů vzdělávacího programu.

Petty (1996:248) tvrdí: „Kvalitní učebnice představuje zlatý důl nejrůznějších prospěšných činností.“

II. Praktická část

1 Praktická část I.

1.1 Porovnání tří zástupců učebnic angličtiny pro 8. ročník ZŠ

Cílem praktické části je zjistit, do jaké míry učebnice anglického jazyka rozvíjejí interkulturní kompetence žáků. V dnešní době existuje celá řada učebnic, které se používají pro výuku na základních školách. Některé jsou zastoupeny ve větších množstvích jiné naopak. Já jsem si pro svoji práci vybrala učebnice, které jsou buď jedny z nejrozšířenějších na základních školách nebo běžně k dispozici na českém trhu. Jedná se o tři druhy publikací, kde každá z nich představuje jiný pohled na výuku anglického jazyka.

Jako zástupce učebnice napsané pouze v anglickém jazyce byla vybrána učebnice Project 3, moderní česko-anglickou učebnici zastupuje Way to Win 8 a v poslední řadě, jako zástupce „tradiční“ učebnice představuje Angličtina pro 8. ročník základní školy.

V tomto výzkumu jsem se zaměřila pouze na učebnice určené pro osmé ročníky ZŠ, a to i díky tomu, že součástí mé práce je praktická ukázka výuky, kterou hodlám aplikovat právě v 8. třídě ZŠ Březnice. 8. ročník jsem si vybrala záměrně, domnívám se totiž, že žáci a žákyně tohoto ročníku již mají dostatečné znalosti nejen v anglickém jazyce, ale i v celkovém přehledu kulturních záležitostí naší i cizích zemí.

1.2 Charakter učebnic

1.2.1 Project 3

Tato učebnice britského autora Toma Hutchinsona byla vydána nakladatelstvím Oxford University Press poprvé v roce 2000 a je na seznamu učebnic se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání MŠMT ČR. Jedná se o britskou učebnici, a tak je nemožné se v ní setkat s českým jazykem. Jak už jsem podotkla, jde o učebnici určenou žákům a žákyním v 8. třídách ZŠ. Celá tato 88 stránková publikace je vnitřně rozdělena do celkem osmi lekcí a čtyř nadstavbových kapitol. Každá lekce je pak rozdělena ještě do čtyř podkapitol. Celkové grafické zpracování, korespondující s reálným světem řadí tuto učebnici k moderním publikacím. Tím jasně směřuje ke svému cíli, a to podat co nejpravdivější pohled na svět při výuce anglického jazyka. Učebnice ve svém obsahu nabízí jak zajímavé texty, tak i gramatická pravidla a zároveň takové aktivity, které rozvíjejí komunikaci v anglickém jazyce. Slovní zásoba týkající se každé lekce v učebnici není, protože ji autor zařadil do obsahu v pracovním sešitě. Vyhýbá se tzv. drilovým cvičením a zaměřuje se více na projektovou práci žáků, kde mohou zapojit vědomosti i z jiných předmětů. K učebnici patří dále pracovní sešit, nahrávky a příručka pro učitele.

1.2.2 Way to Win 8

Další učebnicí, kterou jsem si pro svoji práci vybrala, je učebnice s názvem Way to Win, autorky Lucie Betákové a Kateřiny Dvořákové. Tato učebnice vyšla v roce 2007 v nakladatelství Fraus a jak samy autorky dodávají, vyšla s použitím britských výukových materiálů. I tato učebnice obsahuje schvalovací doložku pro základní vzdělávání MŠMT ČR. Učebnice je psána anglicko-česky, cvičení a zadání úkolů je v angličtině, gramatika a užitečné informace za lištou jsou psány česky. Již v úvodu jsou žáci a žákyně seznámeni s celkovou strukturou učebnice, kterou tvoří celkem devět lekcí spolu s pěti dodatečnými texty pro čtení. Moderní grafické zpracování této publikace zahrnuje neobvyklé prvky. V prvním případě jde o lištu, která se

nachází na každé stránce této učebnice a kde autorky upozorňují na mezipředmětové vztahy, doplňující informace či jinými náměty a úkoly nad kterými je třeba se zamyslet. V druhém případě se na konci každé lekce objevuje tzv. jazykové portfolio. Toto portfolio by si měl vést každý žák i žákyně, kde si postupem studia zaznamenávají své jazykové úspěchy. Součástí každé lekce je příslušná slovní zásoba a celá 112 stránková učebnice se zaměřuje jak na rozvíjení komunikačních dovedností žáků tak i na práci s texty. Součástí tohoto díla je pracovní sešit, příručka pro učitele, zvuková nahrávka pro učitele a zvuková nahrávka pro žáka.

1.2.3 Angličtina pro 8. ročník základní školy

Poslední hodnocenou učebnicí je „Angličtina pro 8. ročník základní školy“. Jde o učebnici nakladatelství SPN a.s., kterou zpracovaly autorky, Eva Lacinová a Šárka Kadlecová. Byla vydána v roce 2000 a i tato je na seznamu učebnic se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání MŠMT ČR. Je psána česko anglicky, zadání úkolů a samotný text je v angličtině, různé komentáře, gramatika a některá cvičení určená pro překlad jsou česky.

Obsah představuje celkem deset lekcí, které se dále dělí do několika částí zabývajících se historií, slovní zásobou, opakováním, čtením či poslechem písní. Učebnice předkládá různorodé texty, nepřehledně zakomponovaná gramatická pravidla a velké množství dialogů, na které navazují poslechová cvičení, překlady a jiná drilová cvičení.

Tato učebnice na svých 119 stránkách nabízí velké množství kreslených ilustrací, které jsou doplněné o černobílé fotografie. Použitý druh papíru a celková grafická stránka učebnice budí dojem klasické, zastaralé učebnice. Spolu s pracovním sešitem, audionahrávkou a metodickou příručkou tvoří kompletní sadu pro 8. ročník.

1.3 Kritéria výzkumu

Ve výzkumu učebnic anglického jazyka se zaměřuji, jak již plyne ze samotného názvu práce, na prvky, které nějakým způsobem rozvíjejí klíčové kompetence žáků, v tomto případě interkulturní kompetence. Na základě cílů vymezených Národním programem pro rozvoj vzdělávání a následně Rámcovým vzdělávacím programem, jsem si sama stanovila následující kritéria, podle kterých jsem učebnice uvedené v předchozí kapitole porovnávala.

1. Celkové pojetí tématu multikulturalismu
 - náměty lekcí
 - témata zabývající se multikulturálními záležitostmi
2. Rozmanitosti světa v textech
 - interkulturní prvky, které se vyskytují v textu, dialogu či poslechovém cvičení
3. Odraz a upevňování interkulturních prvků v otázkách a úkolech
 - projekty a jiná cvičení, která obsahují interkulturní prvky, a tím poskytují námět pro upevňování vzájemných postojů mezi žáky
4. Ilustrace a fotografie podporující vnímání odlišností
 - obraz reálného světa přenesený do učebnice
 - věrohodnost fotografií a vyjádření skutečnosti skrz kreslené ilustrace

1.4 Výsledky výzkumu

1.4.1 Celkové pojetí tématu

Project 3

Jak už bylo zmíněno, učebnice Project 3 je moderní publikací určenou žákům osmých tříd a je učebnicí čistě anglickou. Tudíž se v ní za žádných okolností neobjevuje ani jeden český výraz. Vnitřní struktura učebnice vymezuje osm hlavních témat a lekcí, které zahrnují čtyři části – gramatiku, slovní zásobu, část pro rozvíjení čtení, psaní, poslechu a v poslední řadě se zabývá studijními dovednostmi spolu s výslovností. Na konci každé druhé lekce následuje tzv. nástavba v podobě článků, týkajících se právě kulturních aspektů různých zemí a není opomenuto ani opakování probrané gramatiky.

Na první pohled se zdá, že oblast kultury jiných zemí je vymezena pouze do samostatných kapitol pod názvem „Culture“. První téma této kapitoly nese název „Families“, kde jde především o poznání typické anglické rodiny, jejího tradičního bydlení, vztahu dětí k rodičům, ale také celkového způsobu života. Dalším kulturním vstupem této kapitoly je „Canada“, země, jejíž hlavou je britská královna a tudíž je to jedna se zemí, kde se hovoří anglicky. Ve třetí sekci této podkapitoly „Culture“ následuje New York, který byl vybrán jako zástupce Spojených států a jako město, které je jedno z nejznámějších na světě. Poslední téma v rámci „Culture“ představuje žákům/žákyním významné britské osobnosti. Za každým výše uvedeným tématem v zápětí autor nabízí tři projekty, kde alespoň jeden do určité míry musí obsahovat látku dané problematiky. Žáci si tak nejen díky článku rozšíří obzory a upevní své znalosti, ale mají sami možnost rozvinout svůj přehled o obdobných skutečnostech ze svého života.

Kulturní záležitosti nejsou v této učebnici shrnuty pouze do samostatné části „Culture“. Lekce nesoucí název „Having fun“, „Tomorrow's world“, „Time and Places“, „What have you done?“ v sobě samy skrývají náměty pro rozvíjení interkulturních kompetencí u dětí na základních školách. Například v páté lekci se autor věnuje hlavnímu městu Velké Británie, Londýnu. Seznamuje žáky nejen s nejdůležitějšími památkami, ale díky článku na procvičování čtení se žáci dovídají

historické informace, v tomto případě o velkém požáru v roce 1666. Podle mého názoru k tématu rozvíjení interkulturních kompetencí je vhodná i lekce sedmá, kde v rámci výuky modálních sloves („must“, „have to“, „can“, „should“) autor vyzdvihl pravidla, která platí pro anglické školy. Nejen v těchto lekcích, ale i v ostatních můžeme najít interkulturní prvky.

Tato učebnice se v celkovém pojetí tématu multikulturalismu zaměřuje jak na kulturní život anglické společnosti, tak na význačné kulturní prvky anglicky mluvících zemí. Zejména díky projektům, o kterých bude ještě zmínka v následujících kapitolách, se navzájem propojují odlišné země světa. Díky tomu lze porovnat země žáků a žákyň se zeměmi, kde se hovoří jazykem, který se učí.

Way to Win 8

Učebnice „Way to Win“ pro osmý ročník ZŠ je zpracována v souladu s RVP pro ZV. Z toho lze i bez důkladného zkoumání předpokládat, že učebnice splňuje požadavky k rozvíjení klíčových kompetencí a jejich průřezových témat.

Proto, abychom zjistili, do jaké míry se autorky s tématem multikulturalismu v této učebnici zabývaly, je dostačující samotný obsah učebnice: „New places, new faces“, „Out and about“, „Great ideas“, „London“, „One country, many cultures“, „Free time“, „Space Camp Florida“, „Alaska – the great land“, „Dreamland California“. Součástí obsahu jsou texty, které rozvíjí receptivní dovednosti žáků/žákyň a jejich samotné názvy opět korespondují s tématem multikulturalismu. Nadpisy textů jako „A Loch Ness Mystery“, „Save the Crown Jewels“ nebo „A special Family“ mluví sami za sebe.

Tato publikace nevymezuje kulturní záležitosti jako nadstavbové kapitoly, ale informace jsou nenásilně zakomponovány do všech lekcí. Devět lekcí je rozděleno do dvou významných oblastí. Převážný počet spadá do části pojednávající o Velké Británii a zbytek do části zabývající se Amerikou. Toto rozdělení je možné chápat jako fakt, že na základních školách naší republiky se vyučuje britská angličtina, ale americká má v současném světě velký mezinárodní vliv. Zejména část pojednávající o amerických oblastech považují za přínosnou, a to především díky tomu, že učebnice ukazuje místa, jako vesmírný tábor na Floridě, Aljašku, stát Kalifornie. Místa, kterým běžně není věnováno dost pozornosti a pro mnohé mohou být zcela

neznámá. Tím myslím, že ve většině případů výukové materiály představují velká města, ale ne státy s jejich kulturní tradicí, zajímavostmi a lidmi, kteří tam žijí.

V kapitole pod názvem „*One country, many cultures*“, nacházíme přímo ukázkové propojování předmětu s rozdílností jiných kultur a jazyků. Učebnice nám nabízí pohled do života menšin žijících na území Velké Británie a jejich společného soužití s ostatními občany této multikulturní země.

Stačí jen zběžně prolistovat touto publikací a téměř z každé stránky jsou patrné interkulturní prvky. Grafické zpracování, témata, ale i cvičení určitým způsobem zobrazují či poukazují na rozdílnost světa. Samozřejmě, že v učebnici převažují informace týkající se Velké Británie a Ameriky, ale nejsou opomíjené i ostatní národnosti a jejich specifika. Mluví se zde o lidech z Číny, Vietnamu, Jamajky, Indie, nebo i Eskymácích z Aljašky.

Učebnice *Way to Win* představuje žákům/žákyním skutečný svět, ve kterém vedle sebe žijí lidé z různých koutů světa.

Angličtina pro 8. ročník ZŠ

Tato učebnice anglického jazyka je dalším výukovým materiálem, které se v současné době používá na některých základních školách.

Učebnice je rozdělena celkem do deseti lekcí, které jsou pojmenovány podle měsíců v roce a které korespondují se samotným školním rokem. Každá lekce pak v úvodu obsahuje texty, které se týkají kulturní historie Velké Británie a USA. Z názvů úvodních textů je zřejmé, že pojednávají především o historických událostech jako je Alfred Veliký, Válka růží, Královna Viktorie, Rok tří králů nebo Anglie republikou. Spojené státy jsou prezentovány také z historického hlediska - objevení samotného kontinentu, následné osidlování tohoto území a sním spojené americké občanské války. Jediný aktuální úvodní text je o královské rodině a hlavním městě. Londýn je představen jako výčet pamětihodností, který podává pouhé informace. V převážné většině se také objevují články pro rozvoj čtenářských dovedností, které v případě této učebnice představují buď dialogy mezi hlavními postavami učebnice nebo články, jakoby vystřižené z tisku. Tyto novinové články jsou upravené pro potřeby učebnice, a tím ztrácí na své autentičnosti. Nicméně, žákům a žákyním jsou alespoň představeny významné britské deníky - *The Daily Telegraph*, *The Daily*

Mail, The Times a v jednom případě i newyorský deník – The International Herald Tribune.

Gramatická část, slovní zásoba týkající se předchozích textů či článků spolu s písni nechybí v žádné z lekcí. Drilová cvičení a frontální překlady jsou pak umístěny na samý závěr učebnice.

Tato učebnice se zabývá kulturou dvou anglicky mluvících zemí, ale jen v podobě dějinných událostí a pouhým výčtem informací. Ani grafická stránka této publikace nepodporuje rozvíjení multikulturních kompetencí.

1.4.2 Rozmanitosti světa v textech

Project 3

Každá lekce v této učebnici je zaměřena na určité téma a právě k němu náleží souvislý text, který se dané látce nějakým způsobem týká. Jak už bylo zmíněno, tato učebnice vyčlenila oblast zabývající se kulturou do samostatného úseku, ale i některé články mimo tuto část obsahují určité prvky, které bychom mohli považovat za prvky rozvíjející interkulturní kompetence žáků a žákyň.

Například článek o přestěhování chlapce z Austrálie do Anglie (str. 6) by mohl být pro učitele/učitelku inspirativní pro další práci v hodině. Esej o rodině jedné dívky (str.12) přirozeně podává informace o životě jejích členů v jiných anglicky mluvících zemích. To samé platí i u příspěvku nesoucí název „Family“ (str. 22), kde se celý článek zabývá typickou rodinou ve Velké Británii, jejich způsobem bydlení, životem s prarodiči nebo jejich tradicemi. To, že někteří členové rodiny žijí v různých státech, napomáhá k vnímání tohoto jevu jako zcela přirozeného.

Několik dalších textů podává informace o místech či městech světa. Přímo se jedná o Kanadu a New York, které jsou představeny v rámci kapitol „Culture“ (str.42,62). Zde se žáci/žákyně seznamují nejen s geografickými údaji, ale také hlavními zajímavostmi dané země či města. Zde bych chtěla upozornit na skutečnost, že v tomto vydání se objevují fotografie, které zachycují dominantní budovy Světového obchodního centra v New Yorku. Tyto dvě budovy již deset let neexistují vinou teroristických útoků 11. září 2001. V tomto případě je na učitelce, jak si s tímto faktem poradí a dokáže jej rozvinout k dalším aktivitám související s daným problémem.

Jedna z lekcí pojednává o hlavním městě Anglie – Londýnu. V tomto případě autor prezentuje město formou výletu a zmiňuje hlavní památky a místa, která neodmyslitelně k Londýnu patří, jako např. Nelson's Column, Trafalgar Square, The Tower of London, Buckingham Palace, Greenwich, the Millennium Dome, the River Thames, Downing Street No.10, Big Ben, Westminster Bridge spolu s the Houses of Parliament. (str.46). V této lekci se cvičení určitým způsobem stále zabývají Londýnem, a tak i text pro rozvíjení čtenářských dovedností pojednává o londýnském požáru v roce 1666. (str. 52).

Dalším významným textem z hlediska multikulturalismu jsou krátké články, které představují čtveřici známých Britů – Williama Shakespeara, Florence Nightingale, Johna Lennona a Princeznu Dianu (str. 82). V krátkých článkách se žáci/žákyně dovídají nejdůležitější informace o významných osobnostech země, jejíž jazyk se učí. Jeden ze souvislých textů pojednává o hurikánu a představuje tento přírodní jev jako přirozený pro danou oblast, kde vypravěč žije (str.38). V rámci interkulturních záležitostí je téma přírodních pohrom poučné, zajímavé a zároveň pěstuje v žácích/žákyních soucit a empatii k postiženým.

V jiných případech se v textech objevují pouze náznaky související s jinými zeměmi a kulturami, např. v šesté lekci, která nese název „The Big Screen“ se různými způsoby pracuje s kinem a filmy. Samotné téma vybízí k zajímavým námětům spojených s kulturními zážitky žáků/žákyně, ale zmiňuje zde i např. mumie starého Egypta (str.60,61). Na Francouze (Henryho Rochetaina) a Rakušana (Johanna Hurlingera) narazíme v článku, který představuje pět mužů, kteří ušli různými způsoby určité vzdálenosti (str.74). Poprvé ze všech textů jsou zde zmínky o lidech jiných národností, než anglické nebo americké.

Dalšími střípky kulturních zajímavostí se objevují v komiksových příbězích. Postavy zmiňují např. londýnský maratón (str.19), Mount Everest nebo pyramidy(str.78).

Way to Win 8

I v této učebnici jsou témata rozdělena do několika lekcí, kde se texty týkají tématu oné lekce. Rozmanitost světa číší téměř z každého článku. Úvodní stránku reprezentuje inzerát BBC s mnoha různými tvářemi. Následuje povídání o dívce Megan, která pochází z Walesu a právě se seznamuje s novou školou a spolužáky v Londýně. Především díky prospektu o Walesu a následujícím úkolům jsou žáci/žákyně postupně s touto zemí seznamováni.

V souvislosti se školním rozvrhem dívky, narážíme na hodiny náboženství, což je pro české děti neobvyklé (str.9). I v této publikaci je Londýn jedním z hlavních témat. Jeho prezentace probíhá na základě rozhovorů spolužáků na školním výletě a díky tomu jsou představeny nejen pamětihodnosti hlavního města, ale i významné osobnosti Anglie (W. Shakespeare, Alžběta II.). Dostáváme se tak z Trafalgarského

náměstí kolem muzea voskových figurín k londýnskému metru, před Buckinghamským palác až na Piccadilly Circus, od Westminsteru do Greenwich. Na mapě hledáme Nelsonův pomník, Národní galerii nebo trh v Covent Garden, na závěr je představen obchodní dům Harrods (str. 34-41).

V této učebnici najdeme články, které se zajímají o různé národnosti a jejich zvyky. 5. lekce pojednává o indických ženách, jak žijí v Anglii muslimské rodiny a další minority na území Británie. Najdeme zde text dvou dětí, které mají svůj původ v jiné zemi než žijí – dívka Jenny Lim pochází z Hong Kongu a dědeček Leroye Batese je Jamajčan (str. 45-48).

V další z lekcí se autorky zaměřily na propojenost světa díky počítačové síti. Jde o fenomén globalizace a jelikož pro žáky/žákyně osmých tříd není internet ničím neobvyklým může být podobné téma velmi oblíbené a zároveň kulturně zajímavé. V kapitolách týkajících se USA nám učebnice zprostředkovává rozdílný způsob života tamějších občanů, území, která jsou významná svým přírodním bohatstvím, vědou nebo průmyslem. V lekci, která pojednává o dalším státě USA – Aljašce, učebnice podává nejen faktické informace, ale obsahuje i články, které se týkají samotných obyvatel Aljašky. Prostřednictvím dvou sourozenců se nám naskýtá možnost poznat rodinu, tradice a celkový způsob života lidí v této zemi (str.74,75). Ani u Kalifornie tomu není jinak. Vedle obecných informací nám učebnice odkrývá místa spojená s ní spojená – Sequoia National Park, Death Valley, The Golden Gate Bridge, Silicon Valley. Autorky neopomenuly ani filmový průmysl a postavy k němu patřící jako Madonna a Arnold Schwarzenegger (str.83-91). V této lekci máme možnost poznat rodinu pocházející z Vietnamu. Dovídáme se okolnosti, za kterých se přistěhovali do USA, ale také o jejich tradicích, náboženství a hlavně o přizpůsobení se v cílové zemi. Na základě rozhovoru matky se synem máme možnost vnímat vliv americké kultury nejen na vietnamskou rodinu žijící v Americe, ale i na nás (str.87).

V textech patřících do části „Extra Reading“ je prezentováno Skotsko skrze tajemné jezero Loch Ness, dále jeden ze symbolů britské monarchie – královské klenoty a v poslední řadě zajímavý článek o spisovatelce, která má své kořeny v Indii. V textech se objevují nejen cizí jména osob či typické pokrmy dané země, ale také některá slovíčka z jiných jazyků, např. „ hasta luego“; „sí, estoy bien“; „Das ist ja total billig!“; „Buenos días!“ (str. 65,67,94).

Angličtina pro 8. ročník ZŠ

Jak už jsem zmínila v „celkovém pojetí učebnice“, texty této učebnice jsou zaměřeny na historické události týkající se královské rodiny a Spojených států. V úvodní lekci je představen Alfred Veliký, informace o tom, kdo to byl, kdy vládl a čím byl pro Anglii významným (str.5). V následující lekci autorky píší o historických souvislostech tzv. „války růží“, zejména o okolnostech nástupu Tudorovců na anglický trůn. Text, který popisuje bitvu o anglický trůn obsahuje poměrně obtížnou slovní zásobu a podrobný výčet panovníků působí až zmateně. Nabízí se tu ale i jiná kulturní souvislost, a to díky tomu, že s tímto tématem byl zmíněn Shakespeare a jeho historická dramata (str.15). Text o královně Viktorii žákům a žákyním představuje jednu z nejvýznamnějších panovnic na anglickém trůně. Další text, pojednávající o královské rodině, nese název „The year of three kings“. Opět nám autorky předkládají historická fakta a souvislosti, za kterých vládne nynější královna Alžběta II. Jelikož tato učebnice byla vydána v době, kdy ještě žila královna matka, je nutné žákům/žákyním říci aktuální informace.⁶ V další lekci je opět na úvod několik vět, tentokrát o anglické republice a je zde představena další z významných postav Anglie, Oliver Cromwell (str.49). Dalším tématem souvislého textu jsou Spojené státy. Autorky se i zde zaměřily na historická fakta - za jakých okolností byly objeveny, pojmenovány, kdo byli původní obyvatelé nebo rok 1620, kdy na toto území připluli Puritáni. V souvislosti s USA učebnice v další z lekcí nabízí téma amerických občanských válek, kde autorky nastínily otázku týkající se otroctví a s tím souvisejícím rasismem (str. 69). Nebyla by to učebnice anglického jazyka, kdyby v ní nebylo zmíněno i hlavní město Anglie, Londýn. Výčet pamětihodností a významných míst, jako jsou The Tower, Tower Bridge, Trafalgar Square, National Gallery, Buckingham Palace, Downing Street No 10 nebo Houses of Parliament, St Paul's Cathedral, Mme Tussauds, Piccadilly Circus, Greenwich, nám bez ilustračního doprovodu neumožňuje jejich bližší poznání (str. 81,93). V červnové lekci o „Spojeném království“ nám autorky nabízejí pohled do královské rodiny. Je třeba mít na paměti, že výčet jmen a jejich vztahů je datován pouze do roku 2000 (str. 105).

⁶ Učebnice byla vydána v roce 2000 a královna matka zemřela o dva roky později, tj. v roce 2002.

Převážná část textů má formu dialogů, objevují se zde i novinové úryvky, v nichž jsou zmíněny některé kulturní zajímavosti, např. hrad Rochester (str.18), hrabství Somerset, Northamptonshire (str. 38), Bílé útesy u Doveru (str.82) nebo hokejový zápas mezi Českem a Slovenskem (str.92). V jedné písni je i zmínka o ženě z Nigerie. V prosincové lekci se v rámci tématu Vánoc objevila poznámka o rozdílu českých a amerických Vánoc a píseň v této lekci zastoupila vánoční koleda „Good King Wenceslas“.

V učebnici se objevují také anglická přísloví, která jsou dobrým kulturním prvkem, např.: „*Make hay while the sun shines.*“, „*No smoke without a fire.*“ (str.99), „*April showers bring May flowers*“ (str.91), „*God helps those who help themselves.*“ (str.45). Poslední z uvedených přísloví, se týká náboženství, což je dalším důležitým interkulturním bodem a učitel by měl být tomto případě opatrný.

1.4.3 Odras interkulturních prvků v otázkách a úkolech

Project 3

Jako všechny moderní učebnice jazyků, tak i tato se zaměřuje ve svých cvičeních především na rozvoj dovedností v oblasti komunikace, čtení, psaní, poslechu, ale nezapomíná ani na gramatiku. V této učebnici cvičení a různé úkoly těsně souvisí s tématem určité lekce. Hned v úvodu první lekce, která nese název „Moving“, učebnice nabízí otázky, kterými se ptáme na původ, zemi nebo rodinu žáka/žákyně: „Where do you live?“; „Were you born there?“; „Were you parents born in the same place?“ (str. 6). V oblasti sportu to jsou otázky na národní sport, sportovní aktivity žáků/žákyně nebo jejich oblíbené sporty (str.14). Učebnice poskytuje dostatečný prostor pro vedení dialogu mezi žáky/žákyněmi, kde v našem případě jsou zajímavé rozhovory týkající se informací o sobě samých, svých rodinách, zvycích, o svém městě či zemi, ve které žijí. Díky poskytnutým informacím, žáci/žákyně mají možnost srovnávat život ve své zemi se životem popsáním v učebnici. Nejvýznamnějšími aktivitami této učebnice jsou projekty, které si žáci na základně nabídky ze tří podobných témat zvolí ke zpracování. Vždy alespoň jeden úkol v sobě nese kulturní aspekty. V rámci tématu „Families“ si mohou vybrat mezi popisem rodinného života ve své zemi nebo projekt o své rodině, který zahrnuje rodokmen a životní příběh nejstaršího člena rodiny (str.23). Poté co byla na str. 42 představena Kanada, následuje podobné zpracování vybrané země. Třetí část sekce „Culture“ byla o New Yorku, proto dobrým tématem projektu je hlavní nebo jiné významné město naší republiky. Posledním kulturním projektem, který učebnice nabízí, pojednává o známých osobnostech naší země.

V poslechovém cvičení na str.12 Kelly zmiňuje některá světová místa, na str. 34 se žáci soustředí na časy v různých zemích světa a následně k městům doplňují správné státy.

V každé lekci této učebnice je několik příležitostí, kde žáci a žákyně mohou využívat dialogu jako prostředku vzájemného poznání.

Way to Win 8

Tato učebnice přistupuje k aktivitám určených pro procvičování, upevňování gramatických pravidel i pro rozvoj komunikačních dovedností velmi svědomitě a otázka rozvoje interkulturních kompetencí je v nich dosti značná. Například za použití map, jízdních řádů, brožur a podobných artiklů žáci/žákyně hledají konkrétní informace a následně v podobném duchu hledají zajímavosti o sobě samých (str.6,7). Tím opět poznávají jeden druhého, své zájmy, rodiny, apod.. Převážná část aktivit je věnována dialogům, kde jejich téma souvisí s danou lekcí. Rozhovory a diskuze vedené např. o programech britské televize (str.20), o národnostech a jazycích v určitých městech a tradicích jiných kultur (str.45), o odlišnostech v trávení volného času (str.53) nebo také možnost vyjádřit se ke celosvětovým problémům, jako jsou pokusy na zvířatech, ale také problémy v samotné třídě či v jedné národnostní skupině (str.80). Otázky, které se vztahují k textům, ale i mimo ně, velmi podporují informovanost a zaujímání postojů žáků/žákyně k různým zemím, náboženstvím, k problémům mezi menšinami i mezi sebou. Nejvíce se těmito aspekty zabývá 5. lekce, která se nese v duchu odlišných kultur. Jsou kladeny otázky typu: „*What language can you hear in your town?*“; „*What countries do pupils come from in your school?*“; „*Where people speak Urdu?*“; „*Jak se jmenuje tradiční indický ženský oděv?*“; „*Co znamená rasová diskriminace a xenofobie?*“ (str. 45-48). Úkoly jsou i v této učebnici zpestřeny poslechem anglických písní. Písně vždy určitým způsobem korespondují s tématem dané lekce či textu – mluvíme-li o sportu, je píseň „*We are the Champions*“ od skupiny Queen (str.20), je-li zmínka o multikulturalitě, píseň nese název „*Ebony and Ivory*“ od Paula McCartneyho a Stevieho Wondera (str.48). Autorky neopomenuly upozornit na rozdílnost britské a americké angličtiny. Jiná výslovnost, pravopis i odlišnosti významu vybraných anglických slovíček jsou zahrnuty ve cvičeních na str.69. Všechna cvičení určená pro procvičování a aplikování gramatických pravidel přesně vycházejí z daného tématu, např. kviz, kde žáci přiřazují jména, věci, pokrmy ke správným definicím a následně tvoří správné vztažné věty (str. 49), podmínkové věty procvičují na příkladech týkajících se Floridy (str. 68). Mnoho úkolů spojených s kulturou spočívá ve správném přiřazování obrázků a významných míst, osob nebo aktivit, podle toho, s jakým tématem daná lekce pracuje (str. 39,63, 83-84).

Angličtina pro 8. ročník ZŠ

Součástí každé lekce je poměrně značný počet úkolů spojených buď se samotným úvodním textem nebo dialogy, kterých je v celé učebnice velké množství. Většina z nich, ale bohužel není založena na tom, do jaké míry žáci/žákyně danému textu, rozhovoru rozumí. Jde o doplnění doslovných informací, které si žáci/žákyně mohou bez větších obtíží v textu dohledat, zejména letopočty, jména, události (str.5,15,39). Témata rozhovorů nejsou nijak zvlášť zajímavá a cvičení s nimi spojená po kulturní stránce nepřínosná. Velký důraz autorky přisuzují překladům do českého jazyka. Najdou se zde náznaky spojené s tématem jiných kultur, např. otázka „co si žáci/žákyně představují pod pojmem „Afro-američan“ (str.17). V poslechovém cvičení na str. 6 je zmíněna Nobelova cena. Jedno gramatické cvičení pojednává o svatbě (str.16). V listopadové lekci na str. 35 autorky pokládají žákům/žákyním tři otázky: „*Who's your best friend?*“; „*How long have you known him or her?*“; „*How long have you been friends?*“. Na základě různých odpovědí můžeme narazit na přátele z jiných zemí a celkově na vztah dětí mezi sebou (str. 35). V březnové lekci, kde úvodní text pojednává o občanských válkách v Americe, byly poznamenány dva tituly knih, „*Gone with the Wind*“ a *Uncle Tom's Cabin*. Děti měly následně vybrat správnou odpověď týkající se překladu názvu a autorů již zmíněných knih (str.69).

Na konci každé lekce slouží jako zpestření píseň. V jedné z nich se objevují antická jména – Alexander, Hector, Herkules, Lysander (str.25). Jiná nese název „sladký domov“ a další je o Londýně.

Všechny lekce nabízí možnost výzkumu, kde žáci a žákyně zjišťují nové informace o svých spolužácích, např. kolik a za co utrácejí své peníze, jaké mají domácí mazlíčky, kdo už sám nakupoval či jestli mají nějaké koníčky. V rámci tohoto výzkumu, je nabídnuta otázka, jestli už někdo byl ve Velké Británii a zda se mu tam líbilo (str.58).

Tato učebnice klade důraz na drilová cvičení a překlady. Jedno z těchto cvičení pojednává o dětech, které se přistěhovaly do České republiky, sice nevíme odkud, ale téma je z hlediska rozvíjení interkulturních kompetencí zajímavé (str. 39).

1.4.4 Ilustrace a fotografie

Project 3

Učebnice, které se v současnosti nejvíce používají na základních školách, jsou po grafické stránce velice propracované. Samozřejmě, že záleží na předmětu, pro který jsou tyto materiály určené, ale obzvláště jazykové učebnice nabízejí neomezené množství možností co se týče doprovodných ilustrací. Project 3 je takovou učebnicí, kde kreslenou ilustraci doplňují fotografie. Obrázků, kde se autor snažil zobrazit tváře různých ras, není mnoho. Převážně jsou jinou barvou pleti vyobrazeny dětské tváře, v malém počtu tváře dospělých (str. 8,15,21,24,30,35).

Učebnice ve své celkové ilustraci zobrazuje podobné typy lidí, převážně většiny. Jak kreslené podání, tak fotografie představují styl života a obyvatel anglicky mluvících zemí, symboly dané země a významné památky. Najdeme zde autentické fotografie anglického domu (str. 22), způsob oblékání do anglické školy (str.48,66), kulturní památky Londýna (str.46) nebo New Yorku (str. 62). Nechybí ani typický „doubledecker“ autobus (str.81).

Kompletní barevné propojení působí pozitivně, obrázky reálně a fotografie dodávají celé učebnici na věrohodnosti.

Way to Win 8

Tato učebnice právem patří mezi nejmodernější publikace na našem trhu. Všechny obrazový materiál působí velmi skutečně. Je to zejména tím, že v této učebnici hrají fotografie hlavní roli. Celý svět je zachycen tak, jaký ve skutečnosti je. Materiály jako mapy měst, jízdní řády metra, jízdenky, britský televizní program, turistické letáky apod. mají reálnou podobu a tím více dělají tuto publikaci zajímavou. Když už narážíme na kreslenou mapu části Londýna, pro změnu je doplněna fotografiemi památek, o kterých je v textu zmínka (str. 34-35). K důkladnému poznání tohoto hlavního města napomáhají fotografie významných staveb, míst a událostí (str.34-41). Téměř každá ilustrace zobrazuje národnostní rozdíly, ať už se jedná samotné lidské tváře, města nebo jejich zvyky a zvláštnosti. Samotná úvodní stránka (str. 5)

zobrazuje několik různých tváří. Dalším příkladem je celá 5. lekce, kde jsou texty o lidech jiných národností doplněny jejich fotografiemi (str.45-48). V učebnici se objevují lidé černí, bílí, hispánského původu, ale i asiáté z různých zemí. Jak kreslené podání, tak fotografie přesně vystihují specifické znaky tváří, oblečení a zobrazují je v jejich tradičním způsobu života.

Ilustrace této učebnice maximální měrou podporuje rozvíjení interkulturních kompetencí žáků na základních školách.

Angličtina pro 8. ročník ZŠ

Po grafické stránce bychom tuto učebnici nezařadili mezi moderní publikace. Je to zejména tím, že nabízí pouze kreslené ilustrace, černobílé a pro barevné odlišení je v celé učebnici použita pouze růžová barva.

V úvodu je představeno celkem devět dětí, které nás budou provázet celou učebnicí. Dvě dívky jsou vykresleny tmavším stínováním. Představují tak děti jiné barvy pleti. Jedna z nich je pojmenována Aranka, což napovídá, že se jedná o dívku romského původu (str.4). Ilustrátoři se snažili vystihnout určité rozdíly, avšak v některých případech není zcela jasné, zda je vykreslená postava černocho, Rom či občan jiné národnosti a někde není jasné, zda jde o dívku či chlapce (str. 6,9,19). Na straně 17 v souvislosti s článkem, kde se objevuje výraz „Afro-američan“, je vykresleno několik postav černochoů pracujících na plantáži.

V této učebnici najdeme i skutečné fotografie, ale pouze černo-bílé, což působí nudně až ponuře. Učebnice nabízí fotografie králů, královen a členů královské rodiny (str.39,38,104,105), dále obchodního domu Harrods (str.111), některých památek, symbolů či částí Londýna (str.83-85,103). Černobílá mapa metra (str.80) a také některé prospekty (str.18,82,96) nevypadají reálně. Vyskytují se zde takové fotografie, které podle mého názoru buď nezapadají do tématu (str. 81) nebo nejsou příliš přínosné pro bližší poznání hlavního města Anglie (str.84,85,88-91).

Učebnice je určena osmým třídám, ale celková ilustrace není pro žáky/žákyně toho věku nijak zajímavá a poutavá.

1.4.5 Shrnutí výzkumu

Všechny výše analyzované učebnice se svým způsobem snaží o zobrazení různorodosti světa skrze texty, cvičení a ilustrace. Některá více, jiná zase méně.

Na základě pečlivého porovnání titulů Project 3, Way to Win 8 a Angličtina pro 8. ročník docházím k závěru, že nejlépe se s tématem multikulturalismu vypořádala učebnice Way to Win 8. Troufám si říci, že to, co jsem v Projectu 3 a Angličtině pro 8. ročník musela pečlivě hledat, Way to Win 8 sama nabízí. Project 3 a učebnice nakladatelství SPN v kulturních záležitostech podávají faktické informace, které nejsou dále rozpracovány. Naproti tomu v učebnici autorky Betákové a Dvořákové jsou kulturní informace doprovázeny takovými otázkami a ilustracemi, které sami podněcují k práci a zamyšlení se nad problematikou multikulturalismu.

Jak Project 3, tak Way to Win 8 jsou učebnice pestré, moderní a pro žáky/žákyně osmých tříd zajímavé. Třetí z učebnic, Angličtina pro 8. ročník, působí velmi černobíle až fádne, kromě historických faktů se s tématem multikulturalismu nijak zvlášť nezabývá.

V každém případě záleží především na samotném učiteli/učitelce, do jaké míry je schopen/schopna za pomoci svých výukových materiálů a daných témat rozvíjet interkulturní kompetence žáků/žákyně nejenom osmých tříd. To, jak s různými informacemi naloží a jaký k nim zaujímá postoj je věcí, která závisí čistě na individualitě každého kantora/kantorky.

2 Praktická část II.

2.1 Užití učebnice Project 3 v hodinách anglického jazyka

2.1.1 Vyučovací hodina č. 1

Datum: 28.3.2011, (12:45)

Místo: ZŠ Březnice

Odborný dohled: Mgr. Miroslav Bělka

Počet žáků: 21

Použité materiály: učebnice Project 3, pracovní sešit Project 3, CD + přehrávač, tabule, fixy

Téma výuky: sport, detektivní kancelář

Cíl výuky:

Orientace v mezinárodních, tradičních českých, místních sportovních aktivitách. Sportovní vyžití žáků/žákyň samotných.

Upevňování gramatických pravidel – přítomný prostý a přítomný průběhový čas.

Příprava výuky:

1) V úvodu několik otázek souvisejících s tématem lekce, kterou právě třída probírá - sport.

1. Last week you were reading an article about a young golf player. Tell me something about her. Also you were talking about different sports. What do you remember?
2. What is the national sport of the Czech Republic?
3. What kind of sport activity can you do in your town?
4. What about you and sport? What do you like to do? Do you like watching some sport programme on TV? Where or when do you do the sport?
5. How many hours a week do you spend by doing a sport activity?
6. Do you know any sport which is typical in USA, England and Asia?
7. If I say NBA, NHL, Wimbledon and Tour de France – what kind of sport comes to your minds?

2) Práce v učebnici, str. 18

- Look at the pictures – Who are the main characters?

- Have a quick look at the text. Do you understand everything?
- Listen to the dialog.
- Two persons read it aloud (a boy and a girl). Translate it. (good for checking pronunciation and meaning of the words)
- Exercise 1b – Are the sentences true or false?

Hlavní hrdina obrázkového komiksu zmínil, že na jedné z fotografií běží londýnský maratón. Toto téma je z hlediska multikulturalismu zajímavé, a to díky tomu, že se jedná o mezinárodní sport s dlouhou historií, dochází při něm k setkávání lidí z různých míst světa a různých národností i vyznání. Proto se ptám:

Co se vám vybaví, když se řekne “maratón”? Kde si myslíte, že vznikl tento běh? Jaká je vzdálenost maratónu (v km)? Je to záležitost pouze města Londýna? Znáte nějaké podobné běžecké události? Běželi byste někdy dobrovolně tento nebo jiný úsek?

Present Simple x Continuous

Oba časy už znají. Úkol: Vyhledejte je v textu. (str. 18)

Zápis na tabuli - *I run five miles every day. X In this photo I'm running in the London Marathon.*

Kdy časy použijeme? (zaměření na časová příslovce – vyznačit na tabuli)

Utvořte otázku, zápor, krátkou odpověď!

Učebnice: str. 19/3b – přiřaďte frekvenční a časová příslovce ke správnému času.

Článek i gramatické příklady se týkají detektivní kanceláře. I toto téma je svým způsobem kulturně zajímavé. Jde o povolání, které není příliš obvyklé a většinou je známé pouze z různých seriálů, filmů nebo knih. Otázky nám utváří obraz o tom, do jaké míry děti sledují televizní obrazovky, jaké pořady sledují či zda čtou tento typ literatury.

Do you know any famous detectives? Where do you know them from?

4) Pracovní sešit

13/5 – kontrola domácího úkolu

15/3 – doplňování do textu slovesa ve správném tvaru (protože je článek delší, přeložit jen zadaná slovesa a nechat za domácí úkol)

Slovní zásoba: část 2C – správná výslovnost

Průběh výuky:

Zahájení vyučovací hodiny představením sebe sama a vysvětlení důvodu, proč učím.

Mgr. Bělka mě před vyučováním informoval, že žáci/žákyně nejsou příliš zvyklí na konverzaci v anglickém jazyce. Neměla jsem ale v úmyslu hodinu vést v českém jazyce, pouze v případě, že by to bylo nezbytně nutné. Taková situace ovšem nenastala. Český jazyk jsem používala k překladu požadavků a gramatických záležitostí, abych se utvrdila, že žáci/žákyně rozumí úkolům a potřebné gramatice.

To, že pondělní výuka angličtiny připadá na jejich poslední vyučovací hodinu, malým způsobem ovlivnilo atmosféru ve třídě. Žáci/žákyně působili unaveně a vidina oběda byla silnější než anglická konverzace. Po první otázce jsem poznala, že se s mluvenou angličtinou teprve seznamují a tak trochu se báli reagovat. Nemyslím si, že nevěděli správnou odpověď, ale spíše se styděli. Nenechala jsem se nijak odradit a na svých úvodních otázkách jsem trvala, ptala jsem se několika žáků/žákyní na stejnou otázku, aby všichni měli možnost odpovědět. Tématem celé lekce jsou sportovní a jiné zábavné aktivity.

1) Reakce na úvodní otázky:

1. Z minulých hodin si pamatovali pouze to, že nějaký článek četli, později si vzpomněli, že hlavní postavu představovala dívka, která hraje závodně golf. Z mimiky žáků/žákyní jsem poznala, že si nic víc už nepamatují.
2. U této otázky se trochu prolomily ledy a žáci/žákyně se hlásili, aby mohli říci svůj názor. Odpovědi byly zprvu pouze heslovité, ale po mém upozornění se snažili odpovídat celou větou.
3. Bylo s podivem, jak málo třída ví o možnostech sportovního vyžití v jejich městě. Na tuto otázku jsem čekala několik různých a pestrých odpovědí, ale dočkala jsem se pouze dvou – fotbal a tenis. Většina třídy se tvářila, jako by v Březnici vůbec nežila a natož sportovně.
4. Další otázka částečně souvisí s předchozí. Několika žáků/žákyní jsem se ptala individuálně na jejich vztah ke sportu. Odpovědi byly různé – bruslení, hokej, fotbal, jízda na kole. Zdálo se, že většina z nich téměř nesportuje, možná občas se projede na kole a tím sportovní vyžití končí. Až na pár

výjimek, kteří berou sport nejen jako krácení dlouhé chvíle, ale i zábavu. Velmi mne překvapilo, že čtyři dívky odpověděly, že hrají fotbal. Ne nijak vážně, jen s přáteli venku na louce, ale hrají. A co více, byla jsem překvapena, že nikdo ve třídě se tomu nijak nedivil. Z toho usuzuji, že se ve třídě navzájem tolerují a akceptují zájmy druhých.

5. Na počet hodin nedokázali přesně odpovědět, jedná se o individuální otázku. Někteří pouze pokrčili rameny, a tím mi dali najevo, že neví nebo si nejsou jisti a některých obličejích bylo vidět snaživé počítání. Z této otázky ale vyplývá, že žáci/žákyně se sportu věnují nepravidelně a víceméně sezónně.
6. Typické sporty pro USA, GB a Asii – v této otázce byli převážně žáci velmi dobří. Sice převažovaly vědomosti a přehled chlapců, ale bylo mi jasné, že vědí a chtějí se o své znalosti podělit. K USA přiřadili baseball, basketball, rugby a lední hokej. K Anglii hlavně fotbal, tenis a kriket (zde si jeden z žáků spletl výslovnost za kriket). U Asie nevěděli, až po chvíli jeden chlapec řekl bojové sporty.
7. U poslední otázky jsem jim první dvě zkratky napsala na tabuli, aby mi je nejdříve hláskovali. Záměrně proto, aby si uvědomili, že pokud to řeknou česky, tak v cizí zemi jim nebudou rozumět. „NBA“ - bylo téměř bez problémů, „NHL“ - zde chvíli trvalo, než si vzpomněli na spelling hlásky „h“. Správně pak uměli říci, o který sport jde. U „Wimbledonu“ si byli jisti okamžitě, nad „Tour de France“ museli chvíli přemýšlet, až pár chlapců s radostí vykřiklo správnou odpověď.

V této úvodní aktivitě jsem spojila nejen druh „warm-up activity“, ale hlavně jsem se snažila zabývat multikulturními otázkami spojenými se sportem. Přirozenou formou otázek jsem zjišťovala nejen znalosti žáků/žákyně, ale také jejich postoje ke sportovnímu dění ve světě.

2) Práce v učebnici

V této hodině text pojednává o dvou soukromých detektivech, kteří se právě seznamují a zjišťují, že budou mít kanceláře vedle sebe. Zároveň se text zabývá sportovními aktivitami jedné z hlavních postav.

Na straně 18 je kreslený dialog o novém detektivovi. Nejdříve jsem se zeptala žáků/žákyně co vůbec na obrázku vidí, respektive, kdo jsou hlavní osoby. Mým záměrem bylo, aby žáci/žákyně popsali dvě hlavní postavy. Oni ale nebyli schopní odpovědět, vysvětlují si to buď, že nerozuměli mé otázce nebo nejsou zvyklí popisovat obrázky.

Po přečtení konverzace a následném poslechu měli žáci rozhodnout, zda tvrzení jsou správná nebo chybná (**18/1b**).

Jedna z hlavních postav kresleného příběhu zmínila, že na jedné z fotografií běží „londýnský maratón“. Považuji to za vhodnou kulturní poznámku. Využila jsem ji a zeptala se na několik otázek týkajících se právě této sportovní události. Zde správně odpověděli, že tento běh vznikl v Řecku, ale bohužel vzdálenost pouze tipovali. V podobných běžeckých aktivitách a místních sportovních událostech se třída moc dobře neorientovala a všichni dotázaní by žádný daleký běh neabsolvovali. Dalším bodem byly míle – hlavní postava v textu zmínila, že každé ráno běhá několik mil. Proto opět má otázka zněla, jak dlouhá je míle na km? Zde si vedli o mnoho lépe než s maratónem, po chvílce hádání jsme se dostali na správné řešení. Tím si žáci uvědomují odlišnosti vzdálenostních jednotek našich a jednotek anglických. Měla jsem v úmyslu navrhnout, aby si žáci/žákyně vyhledali za pomoci internetu i jiné jednotky, které u nás nemáme a jak bychom je přepočítali, ale jelikož dostali úkol z gramatiky, nechtěla jsem je na poprvé přetěžovat.

Present Simple x Continuous

V gramatických úkolech a otázkách jsou interkulturní prvky těžko zakomponovatelné. Alespoň na příkladu použitých vět pro přítomný průběhový a přítomný prostý čas se objevil již zmíněný „London Marathon“.

4) Pracovní sešit

V pracovním sešitě jsme zkontrolovali domácí úkol, kde měli žáci/žákyně přiřazovat sporty k místům, kde se odehrávají a tím si rozšířili slovní zásobu. Poté jsme

přistoupili k úkolu, jehož zadání jsme si vysvětlili a gramatiku předtím zopakovali, a tak ho měli žáci/žákyně za domácí úkol na středeční hodinu.

Jelikož se tyto texty zabývali tématem „detektivové“, položila jsem třídě opět jednu kulturní otázku: Jaké detektivy znáš z knih nebo filmů? K mému očekávání všichni znají poručíka Colomba, Hercula Poirota a Sherlocka Holmese.

5) Poslední bodem hodiny byla slovní zásoba, kde jsme společně četli slovíčka týkající se 2. lekce části C.

Shrnutí:

Učebnice v této hodině nabízela několik zajímavých témat, která se dají zařadit mezi témata týkající se kultury. Celá druhá lekce pojednává o sportovních a jiných zábavných aktivitách, a tím poskytuje dostatečné možnosti v kladení otázek v oblasti sportu. Sport a trávení volného času je jednou z důležitých součástí každého národa i jednotlivce.

Učebnice v dnešní hodině nabízela text o detektivních kancelářích. Jde o zaměstnání, které není obvyklé a většinou jej žáci/žákyně znají z televizních obrazovek či filmových pláten. Samotný dialog hlavních postav je v aktivitách jedné z nich velmi pestrý. Detektiv, který běžel londýnský maratón, jezdí na kole a každé ráno před snídaní běhá pět mil je pro učitele/učitelku dobrým zdrojem inspirací pro rozvíjení interkulturních kompetencí u žáků osmých tříd.

2.1.2 Vyučovací hodina č. 2

Datum: 30.3.2011, (10:00)

Místo: ZŠ Březnice

Odborný dohled: Mgr. Miroslav Bělka

Počet žáků: 20

Použité materiály: učebnice Project 3, pracovní sešit Project 3, tabule, fixy

Téma výuky: Olympijské hry, paralympiáda, cizí jazyk - čínština

Cíl výuky:

Samostatné tvoření zjišťovacích otázek, které se týkají sportu.

Opakování gramatických pravidel - přítomný prostý a přítomný průběhový čas.

Pravopisné změny týkající se tvoření gerundia.

Příprava výuky:

1) Warm up activity

- 1) I have one kind of sport on my mind. (*skiing, cycling*)
You ask me such questions that I can answer only YES or NO.
- 2) And now I think of very famous sport event/occasion which takes place every fourth year in different countries around the world. What is it?
(*Olympic Games*)
- 3) Do you know anything about its tradition?
- 4) Where, do you think, these games were established (their origin)? (*in Greece*)
- 5) In which town was the tradition renewed? (*Athens*)
- 6) Would you know the approximate time/age? (*Antic*)
- 7) Do you know where the last Olympic Games were? Which town and year?
(*summer- in Peking 2008, winter- in Vancouver 2010*)
- 8) Where and when will be the next ones? (*summer - in London 2012, winter - in Sochi/Russia 2014*)
- 9) What are Paralympic Games?

2) Kontrola domácího úkolu

Pracovní sešit - 15/3a (číst po větách, kontrola správných tvarů, vysvětlit proč)

3) Práce v učebnici - část „PRACTISE“

- 19/4 - na základě článku z minulé vyučovací hodiny, tvořte pravdivé věty
- nabídka slov, která musí být ve větách použita, je v rámečku
- 19/6 - opakování užití přítomného prostého a přítomného průběhového tvaru
- v textu je zmíněna výuka čínštiny – otázka na studenty:
Co si myslíte o výuce čínského jazyka? Myslíte si, že je důležitá? Proč?
Chtěli byste se vy sami učit někdy čínštině? Proč ano, proč ne?

Pravopisné změny

Protože probíráme průběhový čas, je třeba znát některé pravopisné změny, které nastávají u významových sloves přidáním „-ing“. Zápis na tabuli a do školních sešitů.

1. nehlasné „-e“ se vypouští
dance – dancing, leave – leaving
2. zdvojování koncové souhlásky, předchází-li jí krátká, přízvučná, jedním písmenem psaná samohláska
get – getting, sit – sitting
3. „-ie“ přechází v „-ying“
die - dying, lie – lying
4. „-l“ se zdvojuje vždy (v BrE.)
travel – travelling

5) Pracovní sešit

- 14/1b - pravidla pravopisných změn aplikovaná do cvičení
- následuje společná kontrola, odůvodnění

Průběh výuky:

Zahájení vyučování přáním dobrého rána.

Několika žáků/žákyní jsem se zeptala, jak se mají nebo co dělali předešlý večer. Byly zřejmé malé rozpaky, podle mého názoru žáci/žákyně nejsou zvyklí zahajovat hodiny běžnou konverzací. Těmto otázkám jsem věnovala minimální čas (cca 3min), použila jsem je pouze za účelem navození atmosféry anglické konverzace. Jako v předchozí hodině, tak i tady jsem se snažila o to, abych na děti mluvila co nejvíce anglicky a opět jsem vyčkávala na jejich anglické odpovědi.

1) Warm up activity

- 1) Jako zahajovací aktivitu jsem zvolila hru, kdy já, jakožto učitelka, myslím na jednu sportovní aktivitu. Žákům/žákyním vysvětluji, že mi musí pokládat takové otázky, na která já můžu odpovědět pouze ANO nebo NE. Na obličejích žáků byly vidět zmatené výrazy, došlo mi, že asi nerozumí zadání. Proto jsem to celé opakovala pomalu a zároveň jsem u toho výrazně gestikulovala. Pro jistotu, jsem se ve třídě zeptala česky, co mají dělat. Věděla jsem, že tvoření nových a spontánních vět není jejich silnou stránkou, proto jsem na tabuli napsala dvě vzorové otázky. Případné chyby v otázkách jsem okamžitě opravovala a žák/žákyně je musel/a zopakovat správně. Třída si nejen zopakovala tvoření zjišťovacích otázek, ale zároveň přemýšlela o vhodné sportovní aktivitě.
- 2) Otázku číslo dvě jsem opakovala do té doby, dokud jeden z žáků neřekl správnou odpověď - Olympic Games. Bylo zřejmé, že mnoho dětí intenzivně přemýšlely a opravdu chtěly odpovědět – jakoby to spojení měly na jazyku.
- 3) O tradici jako takové nezazněly žádné informace, ale následující otázky byly zodpovězeny velmi rychle a také správně.
- 4) Zemi, kde tyto hry vznikly řekl jeden z chlapců bez dlouhého zaváhání.
- 5) Stejně tak město, které je s nimi spojeno. Zde jsem si neodpustila otázku, zda jsou Athény zároveň hlavním městem Řecka. Nedali se nachytat, odpověděli správně.
- 6) Chvilku déle přemýšleli o čase, kam původ her zařadit. Zde jsem jim možná trochu napověděla, že toto období znají velmi dobře z dějepisu.

- 7) U této otázky a také následující jsem si nebyla jista, zda ji žáci/žákyně budou schopni zodpovědět přímo ve třídě. Kdyby nastala taková situace, měla jsem v úmyslu zadat dětem práci na doma, kde by si tyto informace vyhledaly na internetu. Ale skupinka 4 chlapců v lavicích u dveří měla velmi dobrý přehled ve sportovním světě. Na otázku, kde se konaly poslední jak letní tak zimní Olympijské hry odpověděli správně. Já pouze položila doplňující otázky, a to, v jaké zemi se Peking a Vancouver nachází.
- 8) Příští letní olympiádu věděl pouze jeden žák ve třídě, správně řekl Londýn. U zimních her si nebyl nikdo jistý, tak správná odpověď nepadla. Ale protože si vedli v předešlých otázkách tak dobře, řekla jsem jim správné místo. Celkově musím konstatovat, že jsem byla překvapena celkovým přehledem žáků o mezinárodních hrách.
- 9) Při poslední otázce nezůstala snad jediná ruka na lavici – všichni se hlásili a chtěli říci, že Paralympiáda je obdoba Olympijských her pro různým způsobem postižené lidi.

Téma těchto významných sportovních aktivit je z hlediska kultury velmi přínosné, žáci/žákyně si nejen uvědomí tradici, která existuje staletí, ale uvědomují si, že při těchto hrách dochází k maximálnímu propojení různých zemí. Lidé odlišných národností, kultur a náboženského vyznání během konání her žijí a sportují vedle sebe. Jako jeden tým vystupují sportovci České republiky a při výborných výsledcích jejich výkony mohou sjednotit celou českou zemi.

Paralympiáda dokazuje, že i lidé s různým postižením žijí plnohodnotný život a ani jejich životní tragédie je neodradí od běžného začlenění do společnosti a v případě her si nejen sobě, ale i nám dokazují, že dokáží vyhrát nad soupeři i nad svým postižením.

2) Práce v pracovním sešitě

V kontrolovaném gramatickém cvičení se všichni soustředili na správné použití času a zároveň na správnou výslovnost při čtení. Každý čas, který děti užily, jsme si odůvodnili a snažili se najít klíčová slova, která nám pomáhají určit správné použití

času. V daném textu se neobjevily žádné poznámky, které by jakýmkoli způsobem rozvíjely interkulturní kompetence žáků.

3) Práce v učebnici

Na základě textu, kterým jsme se zabývali předešlou hodinu, měli žáci/žákyně tvořit pravdivé věty. Podmínkou těchto vět bylo, aby každá obsahovala slovo nebo sousloví uvedené v rámečku, který je součástí tohoto úkolu. Po přečtení příkladu, který učebnice nabízí, bylo dětem jasné, jak mají pracovat. Opakování vět v přítomném průběhovém i prostém čase, nebylo tak jednoduché, jak se na první pohled může zdát. V přítomném prostém čase děti zapomínaly na „-s“ ve 3. os. sg. a v průběhovém zase na správný tvar slovesa „být“. V textu jsme narazili na spojení „look for“. Vedle něj jsem na tabuli připsala ještě „look after“ a „look at“ (pozn. na všechna tato slovesa jsme narazili v článku v pracovním sešitě). Zeptala jsem se na význam, použití ve větě, ale také na to, jak se těmito slovesům v gramatice říká. Překlad a použití ve větě jsme dali dohromady, ale název „frázová slovesa“ nikdo nevěděl. Upozornila jsem žáky/žákyně, aby si na tato slovesa dávali pozor a pečlivě se naučili jejich význam.

Dalším cvičením v učebnici, kterým jsme se zabývali, bylo cvičení 6 na té samé stránce. Jednalo se o obdobné cvičení, jako měly děti za domácí úkol. Londýnským maratónem jsme se již nijak nezabývali, ale narazili jsme na výuku čínštiny. Považovala jsem to za dobrou multikulturní poznámku, jelikož Čína patří mezi nejdůležitější země světa díky počtu svých obyvatel, díky režimu a jeho síle, ale také díky kulturní tradici. V současné době má tato země jednu z nejsilnějších ekonomik na světě. Položila jsem tedy žákům/žákyním otázky, které jsem si připravila. O čínštině si většina myslela jen to, že je to velmi těžký jazyk a sami by se ho nikdy učit nechtěli. Na otázku, zda je důležitá či nikoli žáci/žákyně nedokázali jednotně odpovědět, jejich reakce byly spíše váhavé – „Možná ano.“ „Ani ne“. Jedné dívky, které odpověděla spíše kladně, jsem se zeptala proč si to tak myslí? Odpověděla: „Protože Číňanů je velké množství.“ Více jsem se této záležitosti nevěnovala a přistoupili jsme k dalšímu bodu mé přípravy.

Pravopisné změny

Po vysvětlení důvodu, proč si pravopisné změny uvádíme, proběhl zápis na tabuli a žáci/žákyně si jej zapsali do školních sešitů.

Pro utvrzení nových informací následovalo cvičení v pracovním sešitě - **14/1b**.

Na základě pravidel, které jsme si uvedli, žáci/žákyně tvořili gerundia daných sloves. V závěru hodiny proběhla společná kontrola a odůvodnění jejich tvrzení.

Shrnutí:

I v této hodině jsem pracovali s druhou lekcí, tady s tématem sportu. Na úvod jsem tedy zvolila takové aktivity, které se sportem jakkoli zabývají. Námět Olympijských her a Paralympiády jsem čerpala z učebnice Way to Win 8. Z toho vyplývá, že pokud sama učebnice nenabízí vhodné aktivity pro rozvíjení interkulturních kompetencí, je dobré hledat inspiraci v jiných materiálech.

Učebnice v této hodině nabízela jediné kulturně zajímavé téma, a to téma čínského jazyka. Proč je toto téma přínosné bylo zmíněno již v „průběhu výuky“. Žákům a žákyním je tak přiblížen jeden z asijských jazyků, který má bohatou historii a všeobecně je známo, že je velmi obtížný.

V rámci rozvoje interkulturních kompetencí v této hodině především záleželo na výběru úvodní aktivity a uchopení tématu čínského jazyka.

2.1.3 Vyučovací hodina č. 3

Datum: 31.3.2011, (11:50)

Místo: ZŠ Březnice

Odborný dohled: Mgr. Miroslav Bělka

Počet žáků: 18

Použité materiály: učebnice Project 3, pracovní sešit Project 3, kopie pracovních listů, CD přehrávač, CD s texty, tabule, křídly

Téma výuky: druhy sportů, trávení volného času, stěhování, noví přátelé, oslava narozenin

Cíl výuky:

Rozpoznání sportovních aktivit.

Poslechové cvičení, práce s informacemi z nového textu a rozšiřování slovní zásoby.

Opakování tvoření budoucího času pomocí „to be going to“

Příprava výuky:

1) „Warm-up activity“

- A crossword about sport activities (a worksheet)

If there is a problem, ask in English!

(golf, soccer, baseball, football, basketball, ice-hockey, rugby, field jockey, volleyball, badminton, table tennis, tennis)

2) Práce v učebnici, str. 16,17

1. Listen to the text
2. Answer these questions:
 - How many children were talking?
 - Do you remember their names?
 - What kinds of activities were mentioned?
 - What is this text about?
3. Open your textbooks - pg. 16 – question 1a
4. Read the text and translate it.
5. Answer the questions in exercise 16/1b

6. On the page 17 there are other sentences connected with the text and you have to fill in the correct people in the gap.

Expressions in our language

17/3a – translation into Czech language

17/3b – work in a couple – try to use the expressions in real conversation, get ready all the possibilities (1, 2, 3,) and then I will choose a different couple and different task

Working with words

17/8 – a verb “to have”

- Jaké už znáte výrazy s “have”? Řekněte anglicky! (napsat je na tabuli)
- Tvořte věty se správným užitím těchto výrazů.

Vazba „to be going to“

Ve textu jsme několikrát narazili na vazbu „to be going to“. Příklad věty napsat na tabuli:

He is going to have a birthday party.

Jak přeložíte tuto větu?

Kdy se tato vazba používá?

Utvořte výše uvedenou větu v záporu a otázce.

Jak budou znít krátké odpovědi?

3) Pracovní sešit

12/3 – opakování budoucího času

- začátek práce v hodině, kdo nestihne, dodělat za domácí úkol

Průběh výuky:

Vyučovací hodinu jsem opět zahájila popřáním dobrého dne a seznámila žáky/žákyně s náplní poslední hodiny. Na první pohled děti působily buď unaveně nebo jen znuřeně, a tak vedení konverzace bylo poměrně náročné.

1) „Warm up activity“ (viz.příloha č. 1)

Pro svoji poslední hodinu jsem si na úvod vybrala křížovku, jako poslední aktivitu. Úkolem každého žáka/žákyně bylo, aby na základně kreslených obrázku doplnili do prázdných okýnek správné sportovní aktivity.

Po chvíli samostatné práce dochází k problému – na obrázku č. 10 je dívka hrající kopanou, ale do řádky číslo 10 se slovo kopaná nevejde. Jde totiž o nové slovíčko, které žáci/žákyně neznají, proto jej píše na tabuli – „soccer“. Dalším zádrhelem byl obrázek č. 1 a 7, v obou případech mají hráči podobný míč, ale jiné oblečení – v jednom případě jde o rugby a v druhém o fotbal. V tomto případě dětem pomáhá počet okýnek, kde okýnka odpovídají počtu hlásek.

Po několika minutách jsem si všimla, že žákům/žákyním tato aktivita nejde tak snadno, jak jsem předpokládala. Proto jsem se rozhodla všechny vykreslené aktivity vypsat zpřeházeně na tabuli, a tím jsem dokončení velmi usnadnila.

V závěru jsme si společně zopakovali sporty jako např. soccer, field hockey, table tennis, badminton.

Žáci a žákyně měli poznat sporty, které v našem prostředí nejsou obvyklé. Jedná se o sporty typické pro UK nebo USA. Tím si rozšiřují své znalosti v oblasti trávení volného času v anglicky mluvících zemích.

2) Práce v učebnici

Nejdůležitějším cvičením této hodiny byl poslech. Dětem jsem oznámila, že dnešní hodinu nejprve budeme poslouchat aniž bychom se podívali či četli text v učebnici. Žáci/žákyně úkolu rozuměli, a tak nebránilo nic tomu, aby pečlivě poslouchali. Text nebyl nijak složitý a dobře srozumitelný. Po skončení daného textu jsem se zeptala

na několik otázek, abych se přesvědčila, zda všichni poslouchali pozorně. Dokázali mi, že vědí, o čem text byl. Předtím, než jsme si text společně přečetli a následně přeložili, jsem se zeptala na otázku ze cvičení **1a** na str. 16. Jeden z žáků mi velmi pěkným způsobem dokázal vylíčit, co se stalo v předešlé epizodě obrázkového příběhu. Po čtení a překladu textu následovalo cvičení **1b** na stejné stránce, ve kterém žáci/žákyně měli odpovědět na otázky týkající se toho, co jsme si právě přečetli. Problém nastal u otázky **č.3**, kterou si žáci/žákyně neuměli přeložit, a tím pádem neuměli odpovědět.

Následovalo cvičení, které opět souviselo s příběhem na str. 16. Děti měli za úkol doplnit pouze jména osob tak, aby věty odpovídaly tomu, co jsme se z poslechu dozvěděli.

V tomto cvičení jde o přistěhování jedné dívky (Kelly) do nového města. Pro rozvíjení interkulturních kompetencí by bylo vhodné zeptat se na několik otázek týkajících se tohoto tématu, např. *Where were you born? Did you live in Březnice when you were a little child? Do you have some friends far from Březnice? Do you miss them? How often do you see them?*

Bohužel já osobně jsem tyto otázky nemohla z časových důvodů položit, ale jsou dobrým zdrojem informací o jednotlivých žácích. Kde vyrůstali, jaké mají přátelé a jejich vztah k nim souvisí s jejich individualitou.

Everyday expression

Každý jazyk má svá specifická spojení, která lze těžko doslovně přeložit. Nejlepší způsob, jak si tato spojení osvojit, je jejich použití v praxi. V každodenní konverzaci se pochopí lépe, než kdyby byla doslovně překládána.

Toto je případ dalšího cvičení, které jsme tuto hodinu dělali. Ve fialovém rámečku, v učebnici na straně 17, jsou vypsány věty a slovní spojení z předchozího textu. Úkolem bylo přeložit je tak, aby co nejpřesněji odpovídaly anglické verzi. U vět „*Do you want to come to the sports centre?*“, „*This is Kelly*“, „*No, thanks.*“ „*Here's Phil.*“ nenastaly žádné problémy a děti tyto věty přeložily správně. Určité potíže se objevily u vět „*Do you fancy a game of table tennis?*“ , „*I'd love to.*“. Žáci/žákyně nerozuměli slovům jako je *fancy*, *zkrácené formě slovesa would*, a tak se obávali říci celou větu nahlas. Význam slovesa *fancy* jsem jim napověděla a pak

už nebyl žádný problém s překladem. U druhé problémové věty jsem na tabuli rozepsala plnou formu pomocného slovesa *would*, ale k mému překvapení se žáci/žákyně s tímto jevem ještě nesešli. I když jsem je informovala, že se jedná o vyjádření podmiňovacího způsobu, nevím, do jaké míry si tento gramatický jev zapamatovali.

Cvičení **3b** jsem bohužel z časových důvodů musela vypustit.

Celé toto cvičení, které se zabývá každodenními výrazy anglického jazyka, pokládám za kulturně přínosné. Děti si tak uvědomují, že ne vše, co se dá říci v českém jazyce se stejným způsobem přeloží a naopak. Každý jazyk má své specifické prostředky a my, kteří se jej učíme se zároveň jeho používáním blížíme ke kultuře vyjadřování dané země.

Vazba „to be going to“

Původně naplánované cvičení zabývající se slovesem „*have*“ jsem z časových důvodů přeskočila a věnovala se opakování vyjadřování budoucího času pomocí vazby „*to be going to*“.

V poslechovém cvičení jsem narazili na několik vět obsahující tuto vazbu. Na tabuli jsem napsal větu: „*He is going to have a birthday party*“.

Podtrhla jsem již zmíněný gramatický jev a ptala se co jím vyjadřujeme a kdy jej použijeme. Teoretické otázky zodpověděli správně, ale kámen úrazu nastal při praktickém použití. V záporu si nebyli jisti, kam se přidává zápornka „*not*“, v krátkých odpovědích si neuvědomovali, že pracují pouze s pomocným slovesem, které je v tomto případě sloveso „*to be*“ a „*going to*“ zůstává neměnné. V mnoha případech zapomínali na správné tvary slovesa „*to be*“.

Zde by se z interkulturního hlediska nabízela otázka na každého žáka/žákyni, jakým způsobem ve svém rodinném prostředí oslavují narozeniny. Oslava svátků, narozenin a jiných výročí ukazuje kulturní tradice každé rodiny a celé společnosti.

Gramatická vazba pro budoucí čas byla zopakována, a tak cvičení **3** v pracovním sešitě na straně 12 mají žáci/žákyně za domácí úkol. Tím mají možnost si danou problematiku zopakovat a utvrdit.

Working with words

Jelikož jsem považovala gramatickou část za důležitější než práci se slovesem „to have“, nechala jsem vazby s tímto slovesem na závěr hodiny. Cvičení v učebnici **8a** na straně 17 pracuje opět s výrazy, které se v obou jazycích svým významem liší. Např. „*have dinner, have a shower, have a good time*“. Na každý výraz uvedený v tomto cvičení měli žáci/žákyně vymyslet větu, která nejlépe odpovídá použití této vazby.

Shrnutí:

Stále jsme pracovali s druhou lekcí jejíž hlavní náplní je téma volného času a sportu. Úvodní aktivita se opět týkala sportovních disciplín typických pro anglicky mluvící země.

V této hodině učebnice předkládala cvičení, ve kterém se odrážejí pocity jedince v novém městě a také trávení volného času s přáteli. Stěhování a začátky v novém prostředí jsou významným bodem života jedince ve společnosti. Na základě textu docházíme k oslavě narozenin, každá rodina slaví různá výročí svým způsobem. Všechny tyto poznámky jsou vhodným tématem pro rozvíjení interkulturních kompetencí žáků a žákyň.

Dnešní vyučovací hodina pracovala s ustálenými spojeními, které se objevují v anglickém jazyce. Důležité pro žáky/žákyně je to, že si musí uvědomit, jak tyto výrazy volně přeložit. Doslovný překlad nelze v určitých případech použít.

Závěr

Ve své práci jsem se zabývala tím, jak učebnice anglického jazyka rozvíjejí interkulturní kompetence žáků a žákyň na druhém stupni základních škol.

Výsledky mé práce potvrdily mé původní domněnky. Na základě porovnání tří druhů učebnic v praktické části docházím k závěru, že nejlépe s tématem multikulturalismu pracuje učebnice *Way to Win 8*. Tato učebnice prezentuje aktuální nebo jiná poutavá témata a její grafická stránka působí moderně a pestře.

Učebnice *Project 3* předkládá žákům/žákyním několik zajímavých témat a ilustrací, která jsou vhodná pro rozvíjení interkulturních kompetencí. V případě této učebnice záleží na samotném vyučujícím, do jaké míry je schopen s danou látkou pracovat a možné nedostatky tak eliminovat.

Angličtina pro 8. ročník ZŠ je z porovnávaných publikací nejméně vhodnou. Největší nedostatky se objevily v oblasti ilustrace a ani témata zvolených textů nejsou nijak zajímavá. Je nutné brát na vědomí, že tato učebnice byla vydaná několik let před tím, než Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy schválilo nové principy ve vzdělávání žáků a žákyň druhého stupně základních škol. Autorky tak nemohly vytvořit učebnici, která by byla v souladu s RVP.

Druhá část mého praktického výzkumu spočívala ve výuce v osmé třídě Základní školy Březnice. Jelikož žáci této třídy používají učebnice *Project 3*, zvolila jsem i já pro svoji výuku tu samou učebnici. Jejím užitím v hodinách anglického jazyka se potvrdilo, že při práci s touto publikací záleží především na samotném vyučujícím, do jaké míry je schopen určitá témata rozvést tak, aby byla přínosná v rozvíjení interkulturních kompetencí. Pokud sama učebnice nenabízí vhodné aktivity, je na místě čerpat inspiraci v jiných materiálech, a tak se snažit podporovat pěstování dobrých mezilidských vztahů mezi kolektivem ve třídě.

To jakým způsobem učebnice předkládají určité informace, jaké obsahují texty a ilustrativní doplnění, to vše působí na formování a upevňování kvalitních vztahů mezi dětmi.

Vyučující je spolu s vhodným výukovým materiálem schopen u svých žáků a žákyň rozvíjet vzájemnou toleranci, úctu a pochopení k jiným národnostním, rasovým nebo náboženským odlišnostem, se kterými se mohou setkat v budoucím životě.

Summary

My diploma thesis is called “Usage of textbooks of English for increasing intercultural competences in pupils”. It concentrates on any cultural notes which can influence the way of how people behave to each other.

I chose this theme because the word “intercultural competences” is becoming very popular and the textbooks of English have very close to the matters of the culture of different countries.

We live in a society where people from different culture background live with us. After the Czech Republic became a part of the European Union and thanks to world globalization it comes to diffusion of many cultures and the society is becoming multicultural.

Firstly I tried to map the wide theory. I started with the requirements of the European Union which are represented by The Framework Educational Programme for Basic Education and by the Common European Framework of Reference for Languages. Multicultural education is one of the cross-curricular subjects. It helps pupils to get to know not only their own cultural surroundings but also to understand different cultures. In my opinion it is very important to explain some terms connected with multiculturalism and the necessity of teaching it.

I also mentioned some kinds of problems which might occur during the teaching process. This work is focused on the textbooks of English so I found useful to describe the relation between “language and culture”.

There are many ways how to increase the intercultural competences and one of them are textbooks. I introduced books as the instrument of spreading education and I mentioned their main functions too.

The most important part of this work is the practical part. It is aimed to show how the books of English raise the multicultural awareness of pupils. I divided it into two main segments.

The first one concerns about the comparison of three kinds of different books of English which are Project 3, Way to Win 8 and Angličtina pro 8. ročník základní školy. All the books are used at basic schools and each deals with multicultural aspects in a different way. I found out that the best textbook of the three is Way to Win 8. It is a modern book with very good topics, pictures and ideas. It shows the multicultural world. The second best book is Project 3, it also represents the modern

way of education, but there should be more about different nations or people from minor society. By using this book, the teacher's fantasy and attitude to this issue are very important. The worst textbook in this research is *Angličtina pro 8. ročník základní školy*. It belongs to the textbooks of English where the topics and exercises are uninteresting, pictures are black and white and the book seems tedious as a whole. This textbook is not appropriate for increasing intercultural competences.

The second segment is the practical example of using an English textbook and increasing the intercultural competences at the same time. The education took place at the basic school in Březnice in the eighth year. This class uses the book *Project 3* so I continued teaching according to it. It was confirmed that *Project 3* offers good themes but the teacher is the main element here who must be able to work with the topics and sometimes look for some other inspiration in different education materials.

Many people have their own judgments and even some children come to school with given opinions and prejudices. In such cases it is a hard work for the teacher who leads the children to reciprocal tolerance, loyalty and respect to other people.

The textbooks of English are excellent way for presenting different cultures, people's lives and many other countries. It is also suitable to add appropriate illustrations because they help to a better imagination of the real world. Above all the most important figure in these matters is the teacher.

Použitá literatura

- BARŠA,P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK, 2003
- CRYSTAL,D.*The English Language*. London: Penguin books, 2002
- HESSOVÁ,L. Role cílové kultury ve výuce angličtiny.
In *Lingua Viva*, RočníkV/2009/číslo8, České Budějovice: Jihočeská univerzita,2009,
s. 17-22
- HINKEL,E. *Culture in Second Language Teaching and Learning*.
Cambridge:Cambridge University Press, 2005
- JANDOUREK,J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001
- PETRÁČKOVÁ,V.,KRAUS,J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha:
Academia, 1995
- PETTY,G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996
- PRŮCHA,J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010
- PRŮCHA,J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007
- PRŮCHA,J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001
- PRŮCHA,J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton,
2006
- PRŮCHA,J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998
- PRŮCHA,J., WALTEROVÁ,E., MAREŠ,J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál,
2008
- ŘÍČAN,P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998
- SKALKOVÁ,J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007
- ŠINDELÁŘOVÁ,J. Pojetí multikulturní výchovy a vzdělávání v našem školství.
In *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: Univerzita
J.E.Purkyně, 2006, s.73
- TOMALIN,B., STEMPLESKI,S. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University
Press, 1993

Internetové zdroje

Čermáková, H. *Msmť* [online]. c. 27. 03. 2009, poslední revize neuváděna [cit. 2010-09-09]

<<http://www.msmť.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?highlightWords=spole%C4%8Dn%C3%BD+evropsk%C3%BD+referen%C4%8Dn%C3%AD+r%C3%A1mec>>

Clanky RVP [online]. c. 08. 02. 2007, poslední revize neuváděna [cit. 2011-04-18]

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1140/DOPORUCENI-EVROPSKEHO-PARLAMENTU-A-RADY-O-KLICOVYCH-KOMPETENCICH.html/>>

Czso [online]. c. neuváděna, poslední revize 5. 10. 2007. [cit. 2011-03-04].

<http://czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001>

Mess-English [online]. c. neuváděna, poslední revize neuváděna [cit. 2011-03-30]

<http://www.mes-english.com/worksheets/flashcards/sportsplay_crossword.php>

Rámcový vzdělávací program, Msmť [online]. c. 2004, poslední revize 29. 8. 2007 [cit. 2010-09-09]

<<http://www.msmť.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-schvalena-verze?highlightWords=R%C3%A1mcov%C3%BD+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD+program>>

Projekt Varianty [online]. c. 2002, poslední revize neuváděna [cit. 2011-02-18]

<<http://www.varianty.cz/index.php?id=37&item=3>>

PRŮCHA, Jan. *Clanky RVP* [online]. c. 2. 9. 2004, poslední revize neuváděna [cit. 2011-02-11]

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/32/multikulturni-vychova-problemy-spojene-s-její-realizací.html/>>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Msmť [online]. c. neuváděna, poslední revize neuváděna [cit. 2011-04-15]

<<http://www.msmť.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?highlightWords=spole%C4%8Dn%C3%BD+evropsk%C3%BD+referen%C4%8Dn%C3%AD+r%C3%A1mec+pro+jazyky>>

Zpravy iDNES [online]. c. 25. 2. 2010. [cit. 2011-03-06]

<http://zpravy.idnes.cz/v-cesku-roste-nenavist-vuci-romum-varuje-mezinarodni-studie-p51-/krimi.asp?c=A100225_190000_krimi_pei>

Seznam učebnic

Betáková,L., Dvořáková,K. *Angličtina pro základní školy a víceleté gymnázia 8.* Plzeň: Fraus, 2007

Hutchinson,T. *Project student's book 3.* Oxford: Oxford University Press, 2000

Lacinová,E., Kadlecová,Š. *Angličtina pro 8. ročník základní školy.* Praha: SPN – Pedagogické nakladatelství, a.s., 2000

Příloha

Příloha č. 1: Pracovní list použitý pro úvodní aktivitu ve vyučovací hodině č. 3

Příloha č. 1

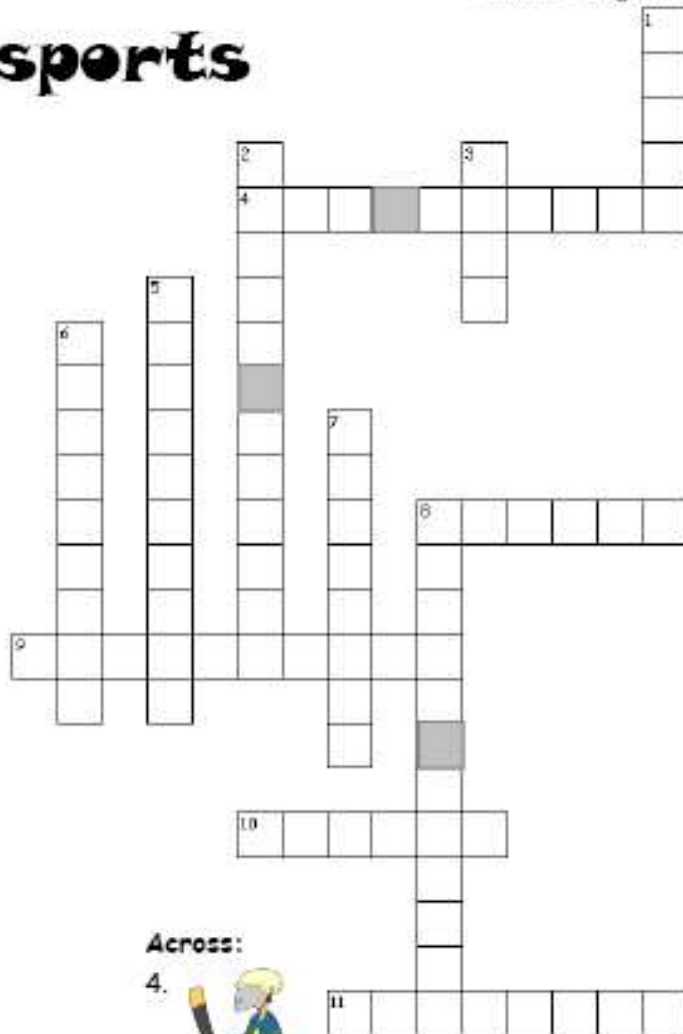
www.meo-english.com

sports

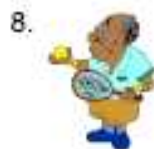
Down:



English.com



Across:



Resources for Teachers of Young Learners