

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra českého jazyka a literatury**

**Diplomová práce**

**Bc. MILENA TRÁVNÍČKOVÁ**

**TRANSKULTURNÍ POJETÍ MULTIKULTURALITY  
V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ**

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a použila jsem jen uvedené pramenů a literatury.

V Lutíně dne 18. dubna 2015

.....  
Bc. Milena Trávníčková

Děkuji Mgr. Janě Kusé, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, za její čas a cenné rady, které mi při psaní diplomové práce věnovala.

Také děkuji všem učitelům základních škol, kteří se zapojili do výzkumného šetření.

# Obsah

ÚVOD .....	6
TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE .....	9
1 MULTIKULTURALISMUS .....	10
1. 1 Definice multikulturalismu .....	10
1. 2 Nejvýraznější proudy .....	12
1. 3 Krize multikulturalismu .....	13
2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA .....	15
2. 1 Multikulturní výchova jako průřezové téma .....	16
2. 2 Cíl multikulturní výchovy .....	18
2. 2. 1 Hodnota tolerance .....	20
3 SKUPINOVÝ VERSUS INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP .....	22
3. 1 Kulturně standardní přístup .....	22
3. 1. 1 Předsudky a stereotypy – zásadní problém .....	24
3. 1. 2 Bipolární dělení my/ oni .....	26
3. 2 Transkulturní přístup .....	26
3. 2. 1 Heterogenost uvnitř skupiny .....	28
3. 2. 2 Ignorování hranic .....	29
3. 2. 3 Cíl a význam transkulturního přístupu .....	30
3. 2. 4 Transkulturní dialog .....	30
3. 2. 5 Transkulturalita jako vyšší stupeň interkulturality .....	32
3. 3 Přednosti a nedostatky obou přístupů .....	33
4 OSOBNOSTNÍ PŘÍSTUP .....	35
4. 1 Identita jako hodnota transkulturního přístupu .....	36
4. 2 Kultura jako klíčový pojem .....	39
5 LITERÁRNÍ VÝCHOVA .....	43
5. 1 Didaktika literární výchovy .....	43

5. 2 Multikulturní problematika v literární výchově .....	46
5. 3 Transkulturně pojatá literární výchova .....	47
5. 3. 1 Vybrané zásady práce v rámci transkulturního přístupu .....	50
EMPIRICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE .....	56
6 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO REALIZACE.....	57
6. 1 Průběh dotazníkového šetření .....	57
6. 2 Výsledky a interpretace šetření .....	58
7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	82
ZÁVĚR .....	84
SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ .....	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	87
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE.....	88
PŘÍLOHY.....	93
ANOTACE .....	122

## ÚVOD

Současný svět charakterizují mimo jiné globální problémy, etnické konflikty a mezinárodní spory. Neexistuje země či stát, kde by žili příslušníci pouze jednoho etnika. Dochází tak k mísení a splývání různých kultur a k vytváření multikulturního prostředí. Koexistence pak není reálná bez větších či menších problémů, neboť žádné soužití není zcela bezproblémové a zcela harmonické. Není tomu tak ani v České republice.

V současnosti dochází k velké míře prolínání kultur. Jednou z příčin je migrace obyvatelstva často způsobená odchodem za pracovními příležitostmi. Dobře viditelné je to u zemí Evropské unie, ve Spojených státech, Austrálii či Kanadě. Česká republika spolu se Slovenskem, Maďarskem a Polskem patří k poměrně málu zemí, kde etnické menšiny z jiných kontinentů (Afrika, Asie) jsou zastoupeny v nižším počtu, než je tomu u jiných zemí EU (např. Francie, Belgie, Německo a další). Nicméně je ale nutné, aby si menšiny a většinová společnost vyšly vstříc, aby lidé respektovali zákony a odlišné prostředí, garantovali si práva a pokud je to možné, vyhli se i jistému napětí, které by mohlo přerůst dál.

Žijeme ve společnosti, v níž se každý den v práci, obchodech, restauraci, ve škole či jen běžně na ulici setkáváme s cizinci, různými minoritami, příslušníky odlišného etnika, přistěhovalci, azylanty a dalšími početně menšími skupinami lidí, odlišnými od majoritní společnosti svým vzhledem, zvyklostmi, přesvědčením či náboženským vyznáním, přičemž tato setkání se nakonec nutně promítají do našich mezilidských vztahů. Na vzájemné soužití je někdy pohlíženo jako na relativně problematické, což dokládají sociologické výzkumy a zprávy z oblasti masmédií, které tak neustále přináší informace ohledně stále vysokého procenta výskytu přetrvávajících negativních postojů orientovaných na minoritní skupiny (Šišková, 2001).

V této souvislosti se nám pochopitelně vybaví některé otázky: Proč tomu tak stále je v naší moderní společnosti? Jaká je podstata a samotné příčiny problému? Co můžeme udělat, abychom snížili napětí a snad i předešli různým konfliktům? Idea multikulturalismu s sebou přináší myšlenky, prostřednictvím kterých se hledá způsob pro usměrnění vzájemné rozmanitosti s cílem zdravého života ve společnosti. Na rozdíl od násilných konfliktů (a nepopírejme konfliktů stále se objevujících) má tedy smysl hledat nové či obměněné koncepty společného soužití.

Vzájemné nedorozumění či nepochopení si obecně často pramení z nedostatečného poznání problematiky. V této souvislosti vznikla například mimo jiné velmi zajímavá publikace Tatjany Šiškové – *Menšiny a migranti v České republice*, která si kladla za cíl

představit jednotlivé minority žijící na našem území,<sup>1</sup> přiblížit jejich zvyky a vlastní tradice, jazyk, dějiny, jejich hodnotový systém a způsob života, získat tak do značné míry představu a porozumění, neboť z logického hlediska, co neznáme a nechápeme, tomu nevěříme. Následně se bojíme navázat vůbec kontakt s danou skupinou.

Do škol se tak začala zavádět multikulturní výchova v podobě jednoho z průřezových témat. Jejím prostřednictvím pak mají být žáci informováni o odlišných skupinách s konkrétními jedinci, mají být seznamováni s jejich kulturou, specifickými tradicemi, zvyky a hodnotami. Žáci jsou vedeni k vnímání rovnocennosti kultur, respektu k odlišnostem a vzájemné toleranci. Uvědomují si vnik nerovného přístupu ve společnosti, příčiny vzniku rasismu, netolerance a diskriminace a hledají příčiny podobných jednání.

V rámci kontaktu s odlišnými skupinami by měla vzniknout i příležitost pro vlastní žákovo sebepoznání a rovněž vnímání či jeho ukotvení ve vlastní kultuře. Zcela významné je v multikulturní výchově postavení učitele, který se stává nezbytným průvodcem žáka v této problematice, neboť koriguje jeho výroky a smýšlení, snaží se eliminovat jeho předsudky a stereotypní postoje, vede žáka k pochopení a respektu odlišných kultur, vede jej rovněž ke hledání příčin odlišností u jedinců, vytváří optimální podmínky a podnětné prostředí pro tvořivou práci, pozitivním způsobem ovlivňuje žákův hodnotový systém, stává se jeho vzorem apod. V souvislosti s rozvojem žákovy osobnosti dává učitel žákům prostor pro vyjádření vlastního názoru a zapojení vlastních zkušeností. Dále je rozvíjena komunikace a spolupráce, prostřednictvím kterém jsou žáci vedeni ke vzájemnému naslouchání.

V této práci se zaměřujeme na relativně nový transkulturní přístup v multikulturní výchově, jeho srovnání s hojně užívaným kulturně standardním přístupem, na jeho přínos pro školní praxi a jeho konkrétní uplatnění v literární výchově.

Nejprve je ovšem nutné přiblížit si samotnou multikulturní výchovu a definovat pojmy, které s touto problematikou neoddělitelně souvisí. Zaměřujeme se tak rovněž na výklad a přiblížení pojmů, které souvisejí obecně s multikulturalismem a multikulturní výchovou (např. multikulturní, interkulturní, transkulturní, tolerance, předsudky, stereotypy apod.), neboť tyto pojmy jsou někdy vykládány značně podobně, což samo o sobě zapříčiňuje jisté problémy.

---

<sup>1</sup> V publikaci jsou celé kapitoly věnovány charakteristice migrantů například z Ukrajiny, Vietnamu, Albánie, Bosny, Ruska, Afghánistánu, celá třetina knihy je pak věnována problematice koexistence Čechů a Romů, neboť jsou to právě oni, kteří patří k naší vůbec nejsledovanější národnostní menšině, přesto je mnozí stále pokládají za cizince a ne tedy za občany státu, kterými ale ve skutečnosti pochopitelně jsou.

Zaměřujeme se podrobněji také na jedincovou identitu, která stojí v centru pozornosti transkulturní přístupu. Vlastní identitu si totiž nejlépe uvědomujeme teprve kontaktem s druhými lidmi. Nakonec utváření žákovy osobnosti je dobře možné právě během hodin literární výchovy, při čtení textů, jejich rozebíráním a interpretací, neboť četba literatury je sama o sobě vysoce formativním prvkem, který kultivuje čtenářovu osobnost.

Praktická část práce je zaměřena na zjištění současné situace a to v rámci práce s transkulturním přístupem v multikulturní problematice a dále na jeho uplatnění v hodinách literární výchovy při práci s uměleckými texty.

Pro formulaci závěrů bude realizováno výzkumné šetření, jehož respondenty budou jednak učitelé literární výchovy na základních školách, ale také učitelé v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií.



# **TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE**

# 1 MULTIKULTURALISMUS

Slovo multikulturalismus se poprvé objevilo v Kanadě přibližně v polovině minulého století. Multikulturalismus se tehdy zrodil ze společných aktivit humanitních věd, následně po proběhlé politické a společenské krizi. Nicméně už v 21. století se multikulturalismus stal relativně běžně užívaným označením. Užívají ho všichni, přestože mu ve svém významu někdy ne zcela dobře rozumí (jak je tomu běžně ve společnosti zvykem) a navíc jej lze totiž chápat v několika významech, např. dle odlišnosti konceptuálních východisek, odlišných přístupů (asimilační, pluralistický, etnicko-exkluzivistický), či jistých konkrétních zkušeností různých zemí s danou problematikou.

Diskuse, které se zabývají multikulturalismem, nejsou novinkou ani pro české prostředí, jak dokládá existence řady publikací, reflexí, studií apod. Preissová Krejčí (2014) nicméně hovoří o tom, že značná část naší veřejnosti si téma multikulturalismu přesto stále chybně pojí víceméně pouze s problematikou rasové diskriminace.<sup>2</sup>

Celkové pojetí multikulturalismu je u nás zcela jiné ve srovnání se situací např. v USA či Austrálii. Tyto země mají totiž s danou problematikou a jejím aplikování v praxi mnohem větší zkušenosti, neboť v jejich případě se jednalo od prvopočátku o země přistěhovalecké, tedy kulturně značně různorodé (Preissová Krejčí, Cichá, Gulová, 2012).

## 1.1 Definice multikulturalismu

Je poněkud problematické najít vždy odpovídající definici multikulturalismu. Za multikulturalismus můžeme považovat **stav společnosti, vědeckou teorii, proces dění, společenský či obecný cíl.** „*Multikulturalismus je pokusem lidstva, přisvojit si nové hodnoty, které by mu více než ideologie minulosti umožňovaly přežít po co nejdelší možnou dobu. Je to tedy i jistá forma ekologismu. Je to nová ideologie, která nesází na to, co je lidem společné, ale na to, že je možno ocenit právě to, co je různorodé*“ (Preissová Krejčí, 2014: 46). Jeden z názorů ale také označuje multikulturalismus za pouhou módní vlnu (Jirásková, 2006).

Multikulturalismus lze chápat tedy v následujících několika významech:

---

<sup>2</sup> Rasismus představuje nepřátelství vedené směrem k odlišné (odlišující se) skupině, které dále může přerůst do diskriminace či agresivního chování, v rovině verbální, ale i fyzické. V případě diskriminace není uznána rovnost, která je vnímána jako základní hodnota lidské společnosti. S diskriminací se můžeme setkat v oblasti národnostní, etnické, rovněž se můžeme setkat s diskriminací ve smyslu pohlaví, sexuální orientace, sociální apod. (Balvín, 2012). Diskriminace představuje preferování jisté skupiny lidí (nejvýrazněji je pocíťována v oblasti vzdělávání a práce) na úkor znevýhodnění jiných jedinců. Z hlediska právního řádu je ale nepřijatelná (Preissová Krejčí, Švachová, 2013). V rámci Multikulturní výchovy vznikají mimo jiné i brožurky pro podporu diskuse právě na téma rasismu a diskriminace.

1. Jedná se o daný **stav společnosti**, kdy vedle sebe žijí (koexistují) odlišné skupiny lidí. V nejobecnější rovině, jak uvádí Preissová, jej lze chápat ve smyslu: „[...] *existence a uznání nesmírné různorodosti etnik, kultur, jazyků a dalších odlišností*“ (Preissová Krejčí, 2012: 36). Odlišnost je obecně v rámci multikulturalismu vnímána ve smyslu **bohatství a hodnoty společnosti**. Nakonec je v praxi ale skutečnost podstatně jiná, neboť kontakt s imigranty, muslimy, romskou menšinou apod. často nebývá prvotně vnímán jako žádoucí či obohacující vztah, přitom předpokladem pro multikulturalismus je uznání daných rozdílů či odlišností. V souvislosti s různorodostí se někdy hovoří o kulturní diverzitě, ve významu rozmanitosti, která v postmoderní společnosti vzniká.

2. Může označovat **proces**, ve kterém dochází ke **vzájemnému ovlivňování** či mísení různých dílčích prvků jako např. zvyků, tradic a dalších. Multikulturalismus zde bývá charakterizován výměnou mezikulturních informací, s ohledem ovšem na **rovnost, toleranci, vzájemný respekt a spolupráci**, s cílem vytvořit pluralitní společnost. Stav, ve kterém by se kultury vzájemně neovlivňovaly minimálně hospodářsky není možný, podle Balvína (2012) je dokonce zcela nereálný.

3. Ve smyslu vysněné myšlenky (idey), tedy **vysněného stavu společnosti**, kdy spolu budou lidé pokojně žít, **vzájemně se obohacovat** bez toho, aby docházelo ke konfliktním situacím (Kozák, Zelenda, 2012).

Multikulturalismus může být charakterizován také jistou snahou, jak si udržet vlastní kulturu vedle kultury jiné, přitom se obě kultury mohou spolu nacházet uvnitř jednoho státu (Balvín, 2012). Rovněž jej můžeme chápat jako neustálý interkulturní dialog, který mimo jiné charakterizuje zejména proměnlivost a dynamičnost (Preissová Krejčí, Švachová, 2013).

Nakonec samotná předpona slova multikulturalismus ve svém významu skutečně představuje velké množství, v našem smyslu to tedy znamená **množství kultur**. Pokud ale vidíme množství kultur, znamená to, že tyto kultury jsou odlišné, čímž multikulturalismus zviditelňuje, případně nutí ke zviditelňování vzájemných rozdílů, které pak mohou být příčinou nepochopení a narůstajících konfliktních situací.

Měli bychom si také ještě uvědomit podstatu jeho vzniku ve společnosti, tedy všeobecné odsouzení diskriminace, snahy pro rovné příležitosti a reflektování lidských práv v rámci demokratické společnosti.

## 1. 2 Nejvýraznější proudy

Během své existence (více než půl století) se multikulturalismus rozdělil do několika proudů, přičemž každý následující byl do jisté míry kritikou předchozího přístupu, nebo měl vyplnit mezery a nedostatky, které se u předchozího objevily. Z několika myšlenkových přístupů můžeme uvést následující tři nejvýraznější:

### **Pluralistický multikulturalismus**

Pluralistický multikulturalismus nahlíží na kultury jako na zcela uzavřené skupiny, přičemž je právě v tomto vztahu podporuje a zdůrazňuje potřebu je v tomto stavu zachovat. Zaměřuje se zejména na kognitivní poznání skupin, informovanost o daných rozdílech, odlišných tradicích či specifikách (Moree, 2008).

Oproti jiným koncepcím zdůrazňuje odlišnosti, které jsou chápány jako hodnoty. V rámci vzájemného seznamování se s odlišnou kulturou se zároveň ale snaží primárně o porozumění. Společnost je dle tohoto vnímání stále rozdělena (Kozák, Zelenda, 2012).

### **Liberální multikulturalismus**

Tento přístup zdůrazňuje integraci a rovný přístup pro všechny, kteří mají zájem začlenit se do společnosti (Moree, 2008). V tomto pojetí se odlišuje tím, že hledá společné znaky namísto pouhých rozdílů a odlišností. V centru jeho zájmu stojí již jednotlivci.

Zaměřuje se zejména na integraci, chce, aby se všichni občané zapojili do společnosti. Odlišnosti se nemají na veřejnosti projevovat, cílem je vytvořit kulturně neutrální prostředí, kde budou mít všichni stejné možnosti a podmínky. Poněkud ale opomíjí potřeby příslušníků jiných kultur, jejich nedostatky a mezery. Nevytváří pro ně už žádnou kompenzaci (Kozák, Zelenda, 2012).

### **Kritický multikulturalismus**

Oproti předchozím směrům se jedná o výrazně mladší proud, který vychází z předchozích kritik, které se v průběhu celého multikulturalismu začaly objevovat. Rovněž oceňuje význam odlišností (jako předchozí proudy) ve společnosti. Zajímá se a kritizuje nerovné přístupy ke vzdělávání a práci, proti čemuž se snaží aktivně bojovat. Hledá příčiny vzniku rasismu a třídních nerovností ve společnosti (Moree, 2008).

Snaží se reagovat na nedostatky předchozích koncepcí, objevuje se **snaha překračovat hranice kultur**, hovoří se o identitě, která je vnímána jako proměnlivá stránka osobnosti (Kozák, Zelenda, 2012).

### 1.3 Krize multikulturalismu

Ne všichni nahlíží na multikulturalismus ze stejného úhlu pohledu. Na jedné straně stojí jeho příznivci, zároveň ale na straně druhé stojí jeho zarytí odpůrci, kteří multikulturalismus ostře kritizují. Dokonce se tak v dnešní postmoderní době začalo hovořit o krizi multikulturalismu, podle některých pak došlo k jeho podstatnému selhání. Neproběhla totiž dostatečná integrace přistěhovalců, neboť dané kultury si výrazně stály za svou odlišností a tak zůstaly odděleny od zbytku společnosti. Evropa pak podporovala odlišnost daných skupin, zároveň ale nerozvíjela vlastní identitu.

Například německá kancléřka Angela Merkelová, působící na poli světové politiky, odsoudila myšlenku multikulturalismu jako vzájemně se obohacujících kultur, kdy ji označila za jednoduše naivní. Naopak vyzvala přistěhovalce a celou společnost, aby se snažila o jejich co možná nejhlubší integraci<sup>3</sup>. Podobného smýšlení je i stále úřadující britský premiér David Cameron, podle něhož vede multikulturalismus k uzavřenosti kultur, vedoucímu k nezájmu, eventuelně k odporu pro integraci přistěhovalců (Barša, 2012).

Problematikou je značně tenká hranice, neboť se snažíme o to, aby se menšina co možná nejvíce adaptovala do prostředí většinové společnosti zároveň ale, aby si rovněž uchovala svou originalitu, neotřelost a své vlastní charakteristiky, neboť toužíme po tom, aby společnost zůstala různorodá.

Výrazně byl multikulturalismus podroben kritice v USA. Začal se tak postupně hledat nový typ, do značné míry mu dnes odpovídá kritický multikulturalismus (srov. Průcha, 2001). U nás jsou podobné diskuse omezeny téměř výhradně na akademické prostředí, běžná veřejnost se k nim nedostane. Sami přední odborníci na multikulturní problematiku nicméně avizují jeho blízký konec (Balvín, 2012).

Podle některých ale multikulturalismus nesešel, ani nemohl selhat, protože úplný a skutečný multikulturalismus tu prozatím ještě nebyl. Nikdy prozatím nebyl nijak řádně stabilní, integrace menšin do majoritní společnosti proběhla bohužel jen částečně a navíc vznikly mnohdy nespokojené komunity, neboť byly sice odtrženy od svého původního prostředí, ale do nového se přesto nezačlenily. Některé kritiky multikulturalismu jsou sice oprávněné, ale musíme si uvědomit, že sám také přinesl řadu zásadních východisek a přístupů v problematice společné koexistence různých kultur.

---

<sup>3</sup> Projev A. Merkelové a jemu podobné (mimo jiné i podobné stanovisko N. Sarkozy) vznikl v reakci na problematiku s muslimskými přistěhovalci a selhání multikulturalismu na počátku druhého desetiletí 21. století. Kamenem úrazu je problematika islámu s evropskou demokracií.

V multikulturálním pojetí lze nalézt jisté nedostatky, jako je například jeho stále dominující postoj vzhledem k jednotlivým kulturám: „*Menšiny v multikulturální společnosti jsou spíše pasivně tolerovány než ceněny a rovnoprávně akceptovány. Více než o interaktivní komunikaci a vzájemné předávání zkušeností se hovoří o asimilaci a integraci podle měřítek majoritní skupiny*“ (Šišková, 1998: 33). Menšinovým kulturám totiž většinová společnost zpravidla definuje své normy. Uznání pak této kultury závisí čistě na tom, zda akceptuje daná pravidla majoritní společnosti.

Multikulturalismus je v rámci humanitních studií již mnohými odborníky považován za poněkud vyčerpané téma, neschopné nabídnout nová východiska, naproti tomu si uchovává ale jistý potenciál v rámci možnosti její aplikace do oblasti výchovy a vzdělávání.

## 2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Multikulturní výchova (dále jen MKV) je relativně velmi široké téma. Jedná se o termín, jehož užívání je výrazně fixováno na školní prostředí. Představuje vůbec nejproblematictější okruh ve výchovně-vzdělávací praxi, neboť se navíc profiluje do veškerých vzdělávacích oblastí.

I v našich sousedních zemích se pracuje s MKV, programy zde podporuje Rada Evropy pod záštitou Evropské unie. MKV může, respektive se snaží přispívat ke **snížení a eliminaci předsudků** žáků zejména z majoritní společnosti vzhledem k domácím a přistěhovaleckým minoritám. A tak téměř všechny země zavedly do svých učebních osnov MKV, pochopitelně ale v rozdílné míře. MKV představuje také vzdělávací program, který vytváří vhodné prostředí a podmínky také žákům z minoritní společnosti v rámci jejich specifických jazykových, kulturních a dalších potřeb. Multikulturní výchova je také jakousi kompenzací nedostatku komunikace s odlišným prostředím (Karlova, 2013). Představuje také efektivní nástroj k prosazení multikulturalismu ve společnosti (Balvín, 2012).

Celé výchovné působení v pedagogickém procesu je zaměřeno zejména na **rozvíjení hodnotové či postojevé stránky jedince** (žáka). Pozornost je věnována také tomu, aby získané postoje a hodnoty nebyly fixované jen na školní prostředí, ale aby zůstaly v jedinci zakořeněny trvaleji i v dospělosti, kdy již jedinec nebude obklopen pozitivním vlivem svého učitele. V případě MKV je tomu obdobně (Balvín, 2012).

V MKV nejde jen o výchovu, tedy osvojování postojů, ale rovněž o vzdělávání, tedy získávání poznatků. Proto by bylo lépe podle Průchy (2001) nazývat MKV **multikulturní edukací**, což by odpovídalo podobnému výrazu v angličtině. Problém ale je, že se v naší odborné sféře označení MKV už značně stabilizovalo. Samotné diskuse ohledně multikulturalismu a MKV, nejsou novinkou ani pro české prostředí, kde již existuje řada publikací, studií či reflexí. Přesto víceméně neexistují řádné publikace, které by učitelům pomohly zcela orientovat se v široké problematice multikulturalismu a zároveň nabídly kvalitní metodicko-didaktické inspirace a podněty pro jejich konkrétní práci s žáky.

V českém prostředí je MKV tak stále na začátku oproti např. situaci v sousedním Německu či Rakousku, neboť tyto země měly v posledních desetiletích výraznější podíl cizinců na svém území. Z toho důvodu jednoduše musely zakomponovat MKV do svých vzdělávacích programů. I z tohoto důvodu je MKV někdy kritizována, neboť se hovoří o tom, že se o ní společnost víceméně pouze teoreticky baví, než aby se skutečně promítla

do reálného života (Preissová Krejčí, Švachová, 2013). Rozdílné postavení má naše MKV rovněž oproti společnostem západním, neboť tam má poněkud delší tradici.<sup>4</sup>

Teprve v 90. letech minulého století se u nás vedly diskuse ohledně nutnosti zavedení této výchovy, současně i s kritikou ve smyslu skutečné potřeby její realizace v českém školství. Velmi zdárně a výstižně je západní kulturní rozmanitost přirovnávána k mozaice: „*Americká společnost je kulturní mozaikou z kamínků odlišné etnicity, odlišných jazyků, kultur, společenských zvyklostí, způsobů života apod.*“ (Preissová Krejčí, 2014: 12) V různorodosti je krása, přestože kamínky nejsou stejné, výsledný efekt je o to působivější. Mozaika by ale bez některého z kamínků nebyla úplná, něco by jí scházelo. Kamínky mozaiky jsou zároveň jasně ohraničené, stejně tak kultury neztrácí své podstaty, ale teprve s dalšími kulturami tvoří celek.

Multikulturní výchova chce **připravit jedince na společenskou realitu**, se kterou souvisí migrace, diskriminace a další. Rovněž reaguje na zcela běžné, každodenní situace, které se týkají každého jedince (Preissová Krejčí, Švachová, 2013). V tomto pojetí je jí blízký transkulturní přístup, který se váže právě na konkrétní situace a zážitky jedinců. Propojena je rovněž s dalšími disciplínami, např. právem, politologií, sociologií, sociální prací, psychologií a řadou dalších.

V rámci multikulturní výchovy se pracuje také například s genderovou problematikou či růzností z hlediska sociálního statusu. Rovněž se v jejím rámci pracuje s lidskými hodnotami, které se nachází v centru vlastní kultury. Ty jsou pak vnímány jako nejvýznamnější formativní prvky. Hodnoty jsou různé, jsou vázány na člověka, neboť ten si je vytváří svým úsudkem. Někdy mohou u jedince působit spolu i vzájemně rušivě. Jejich význam tkví v tom, že udávají našemu životu směr a cíl (Kozák, Zelenda, 2012). Může také dojít ke konfliktu hodnot osobních a společenských, ve smyslu upřednostňování vlastních potřeb před celospolečenskými. Moree, Bittl (2007) hovoří v této souvislosti o základních potřebách. V tomto smyslu uvádí základní potřebu lásky, uznání, bezpečí, autonomie, orientace, transcendence či kreativity.

## 2.1 Multikulturní výchova jako průřezové téma

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV) je výchozím dokumentem pro tvorbu jednotlivých *školních vzdělávacích programů*, které mají poté v kompetenci konkrétní školy.

---

<sup>4</sup> Moree (2008) říká, že jsou značné rozdíly mezi evropským a americkým pojetím multikulturní výchovy.



V České republice byla MKV zavedena do vzdělávacího programu v rámci reformy českého školství v roce 2004 na základě vytvoření tzv. *školského zákona*. Změnou v pojetí výchovně-vzdělávacího procesu, měly být **zajištěny rovné podmínky pro všechny** žáky bez ohledu na jednotlivé kultury, náboženství, rovněž také bez ohledu na pohlaví a společenské vrstvy, neboť to jsou odlišnosti významné pro vznik diskriminace (Preissová Krejčí, 2014). Součástí RVP se MKV stala i proto, aby pomohla k lepší inkluzi ve vzdělávacích zařízeních a následně rovněž v pracovní sféře (Moree, 2008).

V *rámcových vzdělávacích programech*, v nichž se upřednostňují nejen znalosti, ale také konečné žákovy dovednosti, je důraz kladen zejména na to, aby byl žák během svého studia vybaven tzv. klíčovými kompetencemi.<sup>5</sup> Samotný RVP ZV má v sobě zakomponovány transkulturní prvky, neboť vede k zaměření pozornosti na: „[...] **osobnost konkrétního žáka – jeho individuální potřeby a možnosti, důraz na aktivizující a motivační učební metody a také nově vymezená témata a cíle základního vzdělávání** [...]“ (Moree, 2008: 37). Nově obsahuje RVP ZV také průřezová témata,<sup>6</sup> která se objevují v různé míře ve všech oblastech vzdělávání, veškerý obsah učiva je tak systematicky propojen.

MKV není ve školním prostředí povětšinou realizována ve smyslu samostatného předmětu. Objevuje se ale jako jedno z průřezových témat, která se mají projevit ve vzdělávání. Musíme současně na tomto místě zmínit provázanost látky multikulturní výchovy zejména s průřezovým tématem *Osobnostní a sociální výchovy*, která si rovněž za svůj cíl klade snížení napětí mezi skupinami v naší společnosti. Mnohdy se shoduje ale také s tématem *Výchova v evropských a globálních souvislostech*. Nejvýrazněji se poté MKV projevuje v oblasti společenskovední, ale ani ostatní oblasti o ni nejsou ochuzeny. Průřezová témata se v podstatě prolínají do všech vzdělávacích oblastí, tzn. *Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a zdraví a Informační a komunikační technologie*.

Dana Moree (2008) definuje několik nedostatků českého pojetí MKV jako průřezového tématu v RVP. Tak jak je v něm totiž MKV uvedena, je kladen důraz zejména na rozvoj žákovy kognitivní složky, afektivní je zde již poněkud opomíjena. Rovněž je opomíjen individuální přístup v podpoře hledání jedincovy identity: „*Téma identity je v českém*

---

<sup>5</sup> Definovány jsou následující klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. (RVP ZV. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>).

<sup>6</sup> RVP ZV obsahuje konkrétně tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

*dokumentu zcela marginální a zmíněno pouze jednou*“ (Moree, 2008: 40). Na úkor identity je prosazován tedy skupinový přístup. Utvrzují se a fixují tak skupinové odlišnosti např. dle národností. Mnohdy se i bez přímého kontaktu s jedincem hovoří o jeho jinakosti. Žáci jsou tak násilně stavěni do opozice, objevuje se zjednodušené dělení na my a oni ve smyslu majority a minority, nepřihlíží se na originální identitu jedinců. Minoritní jedinec pak nemá možnost opustit tuto svou přiřčenou pozici, je mu bezvýhradně připsaná, musí ji jako takovou přijmout (Morvayová, Moree, 2009). V edukaci to znamená, že se pracuje spíše v duchu kulturně standardního přístupu namísto vhodnějšího transkulturního přístupu.<sup>7</sup>

Multikulturní výchova vyžaduje i jistou změnu pedagogických postupů, nejlépe pak přechod od kulturně standardního přístupu, který nezvládá odstranit stereotypní dělení my a oni, k výrazně dynamičtějšímu – transkulturnímu, který momentálně představuje účinný praktický model pro práci s dětmi a rozdílností kultur (Kozák, Zelenda, 2012). Upřednostnění transkulturního přístupu je zmíněno i v *Doporučených očekávaných výstupech: Metodické podpory pro výuku průřezových témat v základních školách*, které v roce 2011 vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze. V očekávaných výstupech se objevuje např., že žák se kriticky staví k předsudkům a stereotypům zažitých ve společnosti, učí se toleranci a empatii, v případě diskriminace či xenofobie si uvědomí jejich negativní dopady a fakt, že svým způsobem narušují mezilidské vztahy, uvědomuje si proměnlivost kultur a jejich nejasné hraniční vymezení, diskutuje v rámci tématu sociokulturní skupiny, přičemž rovněž vychází z vlastních zkušeností, v rámci vlastního sebepoznání a seberozvoje vnímá různé typy příslušností (sociální, kulturní, náboženskou a další) v pozitivním smyslu vzájemného obohacení (Staněk, Labischová, Medved'ová, 2011).

## 2. 2 Cíl multikulturní výchovy

Přínos multikulturní výchovy tkví v tom, že učí žáky/ studenty **vnímání různorodosti, rovnocennosti** všech **kultur** a **respektu, ohleduplnosti** k druhým lidem, vede ke vnímání odlišností ve smyslu obohacení, **tolerantnímu postoji**, učí žáky vzájemné komunikaci, a **spolupráci** s odlišnými skupinami, učí přemýšlet nad tím, co mají společné a naopak odlišné, učí pochopení, snižuje napětí, přináší informace a základní poznání jiných kultur v rovině kognitivní, vede k rozpoznání nesnášenlivých či xenofobních postojů, rovněž odmítá rasismus, netoleranci a předsudky. Její význam je také v tom, že učí jedince žít s ostatními ve společnosti, neboť jej připravuje na život v prostředí rozdílných kultur (Balvín, 2012). MKV se snaží zapůsobit zejména na emocionální stránku žáka. Cílem MKV je jednak podpora

---

<sup>7</sup> Kulturně standardnímu a transkulturnímu přístupu je věnována 3. kapitola této práce.

rozmanitosti, respekt kulturních odlišností, ale rovněž také podpora jazykového vzdělávání a podpora mezilidských vztahů. Někteří nicméně kritizují MKV neboť se domnívají, že žákům odebírá pocit kulturní výjimečnosti a ukotvenosti.

MKV je prioritně zaměřena na výchovu, orientaci a na **rozvoj jedincovy osobnosti, tvoření** a ovlivňování jeho **vlastních hodnot**. Jejím posláním je také: „*Reflexe různých kulturních tradic, zvažování různých hodnotových orientací, spolupráce s příslušníky různých kultur, vztah (úcta, respekt) k odlišnosti, odstraňování nespravedlivých předsudků, dogmatismu a zároveň odmítání všeho, co jde proti lidským právům, hodnotám a principům humanismu*“ (Jirásková, 2009: 65).

Cílem MKV je porozumět odlišnostem, aby tak žák/ student **porozuměl dnešnímu postmodernímu světu**. Snaží se rozvíjet jeho smysl pro solidaritu a spravedlnost. Dalším z cílů MKV je naučit se vnímat odlišnosti kolem sebe ve smyslu zcela přirozené součásti vlastního života (Moree, 2008), rovněž také rozpoznávání předsudečných postojů, stereotypizace a také porozumění právě jejich principu vytváření. Obecně také reflexe požadavků a nároků současné společnosti, MKV by tak měla být schopna reagovat na její potřeby (Morvayová, Moree, 2009).

V rámci MKV se nelze vyhnout citlivým či jinak emociálně vypjatým tématům. Předpokladem zdárného zvládnutí MKV jsou nutné pedagogické kompetence a zkušenosti, přesto je nutné počítat s překážkami a obtížemi, které při realizaci do jisté míry vyvstanou. Někdy bývají tyto překážky označovány také jako bariéry. Je nutné překonat zkreslené domněnky a předsudky, společenské normy nemusí být všemi vnímány jako přirozené, na což je třeba brát ohled, u žáků se rovněž může projevit nejednotný pohled na lidské hodnoty a jejich hierarchii.

Učitel, který bude vyučovat MKV má několik možností, jakým způsobem učivo podat: může například vést MKV dle programu, bez toho aby prezentoval nějaká svá osobní stanoviska, může být nakloněný kritice multikulturalismu, která varuje před novou vlnou imigrantů, může žáky také vést ke vzájemné diskusi s tím, že konečný výběr vlastního stanoviska ponechá na nich (Balvín, 2012). Ať už si učitel zvolí kterýkoli způsob, musí si být vědom toho, že prostřednictvím vybraného způsobu skutečně ovlivní žáky, dle toho co řekne či učiní při výuce. V MKV se často pracuje s metodou hry (různé pohybové či dramatické), prostřednictvím kterých se žáci přibližují k tématům, neboť je prožívají. Jedná se dle Kozáka a Zelendy (2012) o nenásilnou formu učení.

Podstatně důležité je také třídní klima, neboť v dobrém klimatu se neobjevují a nevystupují konflikty a napjaté vztahy. Podle Balvína (2012) je zcela nedostatečné

představit žákům v rámci multikulturní výchovy pouze některé světové kultury. Nesmíme zapomínat na hlubší proniknutí do tématu. Měli bychom tedy žáky blíže seznámit s problematikou. Pokud se tak nestane, pak nemůžeme hovořit o multikulturní výchově. Žáci by měli s pomocí svého učitele spolu komunikovat, diskutovat, rozebírat téma, hledat odlišnosti a stejně tak podobné rysy mezi kulturami. Je zcela jasné, že na vyučujícího jsou z této strany kladeny vysoké požadavky. Nestačí demonstrovat obraz jednotlivých etnik, prezentovat jejich specifika, poukazovat na rozdílnost, neboť na základě toho může dojít k naopak zcela nežádoucímu výslednému efektu, a to utvrzování stereotypů a představ o příslušnicích odlišných skupin (Preissová Krejčí, 2014). MKV může splnit své stanovené cíle, důležitá ovšem je i spolupráce školy a rodičů.

Jako zásadní se nejen v českém prostředí jeví snahy vést mladé lidi ke vzájemné toleranci a dalším hodnotám, které si člověk vytváří sám, neboť neexistují samy o sobě. Představují vztah člověka k věci či skutečnosti. Můžeme si je volit a tvořit, nebo je možné je jednoduše bez rozmyšlení také přijímat (Kozák, Zelenda, 2012).

### 2. 2. 1 Hodnota tolerance

Pokud chceme vychovávat k toleranci, znamená to, že se snažíme měnit jedincovy postoje. Na formování postojů se mimo jiné podílí několik různých faktorů jako například samotné vlastnosti jedince, které jsou zahrnuty v jeho osobě, jeho osobnost, prostředí, ve kterém se pohybuje apod. (Šišková, 1998). Tolerance je pochopitelně důležitá, ale nakonec **nemůže nikdy být ani bezbřehá**, musí mít jisté hranice, jejichž stanovení je nicméně komplikované. Je třeba naučit se její míru optimálně vyvážit. Nezbytností tolerantního postoje je ovšem bezpodmínečná znalost či poznání věci (v tomto případě tedy poznání odlišnosti) a uvědomění si jistých, nezbytných mezí.

Tolerance do jisté míry souvisí i s empatickým pochopením poněkud odlišných názorů či vůbec způsobů života. Slovo tolerance v překladu znamená trpělivost či snášenlivost, na což je třeba si ale dávat pozor, neboť v nás tento výklad budí spíše negativní pocity, ve smyslu snášet toho druhého, tedy být nuceni ho trpět, což je špatně. Tolerance má různé podoby od formy lhostejnosti, přes uznání hodnoty, respektování, až k ocenění jedincova přínosu (Luptáková-Vančíková, 2008).

S multikulturní tolerancí je někdy a bezesporu chybně spojovaná lhostejnost. Je třeba zde ale rozlišovat podstatný rozdíl. Tolerance představuje fakt, že jedinec má sice odlišný názor na problematiku, je ale zároveň přesvědčen, že ač má ten druhý jasně protichůdný postoj k věci, má právo a svobodu tento postoj zastávat. Lhostejnost se v multikulturní

problematicke spojuje s prostým ignorováním či nevšímáním si druhého. Relativně kladný (tedy tolerující) vztah pak ale nemá tak blízko k případnému projevu nenávisti jako spíše neutrální postoj (lhostejný). V případě, kdy počne jistá věc vadit, se pak totiž neutrální (lhostejný postoj) snadněji překloupí k zápornému. Ani tolerance ve smyslu snášenlivosti pak do jisté míry nemá daleko od lhostejnosti, jakožto snášení chování, názorů a postojů (Balvín, 2012). Rovněž Sartori výrazně rozlišuje toleranci a lhostejnost: „*Tolerance není totožná s lhostejností, [...]“ lhostejnost představuje nezúčastněnost „[...] kdo je tolerantní, má vlastní přesvědčení a principy a pokládá je za pravdivé; přesto připouští, že jiní mají právo přestovat svá chybná přesvědčení“* (Sartori, 2011: 29). Nikdy ale nemůže být zcela úplná. Aby byl člověk k druhým tolerantní, musí toleranci pociťovat i na své straně. Hovoříme tedy o vzájemné toleranci, která platí pro obě strany (Sartori, 2011).

Opakem tolerance je **intolerance** – **jakožto nedostatek respektu** k odlišnému chování druhých. Může být nakonec východiskem pro rasismus, xenofobii, diskriminaci a další (Semancová, 2002).

### 3 SKUPINOVÝ VERSUS INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP

Ve světě velmi často narážíme na nejednotnost chápání jistých odborných pojmů, máme zde na mysli problematiku spojenou s terminologií a jejími překlady, pro něž na domácí půdě jednoduše neexistuje odpovídající označení. Má to ale také souvislost s osobitou kulturou, jejím vývojem a chápáním. Nejenže se objevuje nejednoznačnost chápání celé multikulturality, jejího odlišného pojetí a odlišných přístupů, navíc se objevují nové termíny, jako je např. termín transkulturní přístup, který reaguje na významné změny společnosti a její rozmanitosti.

Jednou ze stávajících variant multikulturní sounáležitosti, za předpokladu krize samotného multikulturalismu či některých jeho aspektů, je objevení možnosti transkulturní komunikace, jež se za současného stavu společnosti jeví jako možné dobré východisko z konfliktních, popřípadě krizových situací.

#### 3.1 Kulturně standardní přístup

Tento přístup se u nás objevil v 90. letech minulého století a stále u nás ve školní praxi výrazně převažuje, dlouhou dobu byl u nás znám jako jediný přístup v práci s MKV a i dnes je stále značně dominujícím v naší oblasti (Moree, 2008).

Ústředním pojmem jsou zde **sociokulturní skupiny**, na kterých staví. Ty je možné jasně **charakterizovat podle etnického, národnostního a dalšího kritéria**, neboť mají svá specifika. Skupiny pak tvoří v podstatě stejní jedinci, kteří mají například stejnou barvu pleti, národnost, genderovou příslušnost, sexuální orientaci, ovládají stejný mateřský jazyk, jsou členy dané subkultury, jsou různě fyzicky či duševně handicapovaní, definují je stejné sociokulturní rozdíly ve společnosti atd. (Moree, 2008). Tato specifika pak můžeme vnímat i jako rozdíly, jimiž se odlišují od zbytku společnosti.<sup>8</sup> Tyto rozdíly jsou následně obvykle vnímány jako příčiny vzniklých nedorozumění a konfliktů.

Kulturně standardní přístup je charakteristický snahou o postihnutí některých kulturních znaků, důraz je kladen zejména na **skupinovou identitu**, až nadměrně se zabývá odlišností celých skupin. Zdůrazňují se při něm až příliš dané rozdíly, což vede v konečném důsledku k **upevňování jistých stereotypů a předsudků** (Krákora, 2011).

Žáci jsou seznamováni s různými specifiky menšin. V pozitivním slova smyslu, jsou dané odlišnosti ceněny jako prvky kulturního bohatství společnosti. Žáci se seznamují s odlišnou kulturou zejména prostřednictvím jejich zvyků a historie. Často se také uplatňují

---

<sup>8</sup> KOŠÁK, P. Rámec pro aplikaci MKV ve školách. In *Strategie rozvoje multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Dostupné z: [http://www.ptac.cz/data/Multikulturni\\_vychova\\_ocekavane\\_vystupy.pdf](http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf)

metody hraní rolí, jedinci se tak mají vžít do pozice příslušníka jisté menšiny. Často ale žáci hrají podle svých představ, chybí jim potřebné informace. Při hře tedy uplatňují vlastní stereotypy – což vede jen k jejich dalšímu utvrzování. Seznamují se s tradiční kuchyní, přehrávají typickou hudbu, rovněž se pořádají besedy s příslušníky menšin. Sice zde v tomto případě dochází k přímému, osobnímu setkání, ale jedinci většinou zastupují celou svou sociokulturní skupinu. Navíc velmi často také vybírají ze své zkušenosti významné momenty, které se výrazně zabývají (orientují) na etnickou skupinu (Kozák, Zelenda, 2012).

Nicméně v komunikaci s lidmi z odlišného prostředí je zcela pochopitelná zvýšená pravděpodobnost vzniku nedorozumění a následně možných konfliktů. Nedorozumění může pramenit už jen z neznalosti či špatné znalosti druhého jazyka. Kulturně standardní přístup je pak založen na tom, že jedině pochopení, následně respektování kulturních rozdílů může vést ke zlepšení vzájemných společenských vztahů. Protože ke vzájemnému kontaktu dochází, bude tak i v budoucnu a na odlišnosti je pohlíženo v duchu multikulturalismu jako na vzájemně obohacující prvky, je třeba vzniklá nedorozumění mírnit a redukovat společenské napětí. Hlavním nástrojem, jak toho chce dosáhnout, je **znát vzájemné rozdíly, pochopit je** a v rámci tolerance je **respektovat**.

Kulturně standardní přístup pracuje s odlišnostmi mezi skupinami na principu vzájemného srovnávání. Specifika a charakteristiky jednotlivých kultur jsou pak tématy, s nimiž se na hodinách ve školním prostředí pracuje (Moree, 2008).

Jedinci se v tomto pojetí chovají podle vydefinovaných kulturních standardů (proto se tento přístup nazývá kulturně standardní, můžeme se ale také setkat i s označením **kulturalismus**). Příslušník dané skupiny má předem přisouzené vlastnosti, které jsou shodné s vlastnostmi ostatních členů této skupiny. Přístup pak všechny další odlišnosti v rámci jedné sociokulturní skupiny opomíjí, nezajímá se o ně, neboť je neshledává natolik důležité, aby se jimi zabýval. Představuje tak pouze zjednodušený pohled směřovaný na celé skupiny (Moree, 2008). Žákům či studentům jsou pak předávány čistě hotové informace. Uspokojuje tak tedy především kognitivní složku.<sup>9</sup>

Svým pojetím se kulturně standardní přístup snaží odstraňovat předsudky, což se mu do jisté míry i daří, nakonec se ale mohou vytvářet stereotypy nové (Moree, 2008).

---

<sup>9</sup> KOŠÁK, P. Rámec pro aplikaci MKV ve školách. In *Strategie rozvoje multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Dostupné z: [http://www.ptac.cz/data/Multikulturni\\_vychova\\_ocekavane\\_vystupy.pdf](http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf)

### 3. 1. 1 Předsudky a stereotypy – zásadní problém

Předsudky jsou doslova stejně staré jako lidská civilizace, provázely člověka od jeho raných počátků a je tomu tak i dnes. Jejich výskyt není nahodilý, neboť stereotypní předsudkové uvažování se vždy objevovalo na místech, kde docházelo zejména ke střetu odlišných kultur a náboženství. Oblastí předsudků a stereotypního jednání se zabývá zejména sociální psychologie, jejímž cílem je v tomto ohledu podobné jednání či chování nejprve popsat, zároveň ale i kontrolovat, eventuálně zredukovat jeho negativní dopady.

V oblasti MKV jsou předsudky a stereotypy zásadním problémem. Průcha (2004: 67) je definuje jako: „[...] **představy, názory a postoje, které určití jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy).**“

Racionální složka zde nehraje roli, mají totiž velmi silné **emocionální** zabarvení. Předpojatost a předsudky vnímáme jako jeden z faktorů, který významně ovlivňuje problematiku komunikace majority s minoritní skupinou. Předpojatost vzniká na základě přebíraných vzorců chování, zkušeností či tradic společnosti. Obvykle nás přivádí k závěrům bez jakýchkoli důkazů. Vyvozujeme si tak mnohdy o lidech závěry na základě věcí, ve které věříme a očekáváme. Ani si pak mnohdy neuvědomuje povrchnost našeho smýšlení, neuvědomujeme si, že daným jedincům možná ubližujeme, ale nakonec jsme jim vůbec ani nedali šanci. Šišková (1998) se obrací v tomto smyslu k naší nejdiskutovanější menšině, podle ní je na romské občany pohlíženo stále víceméně negativně, přestože na našem území žijí již několik staletí, přesto je vlastně vůbec neznáme. Neznáme jejich tradice, způsob života, což vytváří půdu pro vytváření předsudků a stereotypů.

Problematikou v této oblasti nicméně zůstává nejednotnost v chápání předsudků a stereotypů, někteří odborníci mezi nimi ani žádný rozdíl nečiní. Jiní označují předsudky jako vyjádření víceméně negativních postojů, zatímco stereotypy mohou být dobře neutrální či dokonce objevit se v pozitivním slova smyslu (Průcha, 2004; srov. Jirásková, 2009; Preissová Krejčí, 2014). Není zcela jednoduché vymezit jasně hranici mezi stereotypy a předsudky. Obecně ale nejsou stereotypy až tak nebezpečné jako předsudky (Luptáková-Vančíková, 2008). Musíme se nicméně naučit s nimi kriticky pracovat, teprve pak je budeme schopni překonat či alespoň některé z nich do jisté míry přehodnotit.

#### Stereotypy

Stereotyp představuje **zobecněný úsudek**, který je zkonstruovaný na základě historek, nikoli na konkrétních údajích: „*Stereotyp představuje jakousi koncentraci určité životní*



*zkušenosti, která je předávána sociálně a která napomáhá jak naší okamžité orientaci ve světě, tak identifikaci naší role“* (Jirásková, 2006: 111), neboť také brání dezorientaci jedince, který má zcela obyčejnou, bytostní potřebu orientovat se ve světě kolem něj, přesto tvoří významnou překážku pro komunikaci, navíc jsou šířeny masově komunikačními prostředky.

Rozlišovat můžeme obecně dvě skupiny stereotypů. Jednak jsou to **heterostereotypy**, což jsou úsudky o druhých jedincích, skupinách, národech, o čemkoli, čeho není jejich vlastníkem členem. Následně jsou to **homostereotypy**, které jsou jejich opakem, neboť v tomto případě je vlastníkem stereotypů členem dané skupiny či národa, jsou vedeny tedy i vůči němu samému, obvykle jsou ale pozitivnější.

Pokud se jedná o problematiku stereotypů, může k nim pedagog v rámci MKV přistupovat několika způsoby. Může je např. ignorovat, či se je snažit jistým způsobem překonat. Ke změně stereotypního postoje může dojít nejčastěji osobním kontaktem, který je provázen rovněž zvýšenými emocemi, opakovaným setkáním a poznáním jedince, vůči němuž jsou vedeny (Preissová Krejčí, Švachová, 2013; Krákora 2011).

A. Staněk zjistil na základě svého výzkumu z roku 2005, že mladí lidé v sobě nemají už tolik zakódované stereotypy, které naopak starší generace v sobě má. Pojí si je totiž s pocitu ukřivdnosti během války a předchozího režimu. Pro budoucnost to tak znamená relativně pozitivní zjištění (Krákora, 2011).

Nakonec ale musíme připomenout, že jedinec, který má jisté negativní stereotypy, se ještě nemusí nutně podle nich chovat.

## **Předsudky**

Předsudky představují jedincův **postoj**, který předchází vlastnímu poznání, jsou založené na předpokladech a tedy nepotřebují důkaz. Bývají **přebírané jako hotové**, chybí u nich jedincův vlastní kritický přístup. Prvotně je vnímáme jako negativní a nabádáme k jejich zbavení se. Pak jak uvádí Jirásková (2006) se může zdát, že takové předsudky někdo má a jiný „šťastlivec“ ne, neboť se jich zbavil. Což ovšem není zcela přesné, neboť předsudky jsou spojeny s **hermeneutickým procesem** (procesem předporozumění), v rámci něhož přistupujeme ke všem věcem. Jedinec totiž nikdy k žádné věci nepřistupuje bez ničeho. Vytváříme si tak o nich jakousi **prvotní představu**. Tím pádem jsou předsudky vlastní každému člověku. I do školy vstupuje dítě s jistými představami a předsudky, které jsou pochopitelně podpořeny ze strany vlastní rodiny.

Rovněž předsudky můžeme rozlišovat **negativní**, kdy jistému jedinci či skupině jsou připisovány negativní vlastnosti v rámci jeho členství v dané skupině. Objevují se ale také předsudky **pozitivní**, které jsou ovšem frekvenčně méně časté.

Předsudky představují nedůvěru v cizí, člověk je ve své podstatě nedůvěřivý k novinkám, z nichž má jednoduše respekt. Toto stanovisko se týká i lidí samotných, často pak vnímání celých odlišných skupin. Předsudky **neumíme racionálně vysvětlit**, mohli jsme je jednoduše převzít od jiné osoby či z prostředí, v němž se pohybujeme. Možnou cestou, jak z nich ven je vytvoření vstřícného, tolerantního a podporujícího prostředí (Šišková, 1998).

Čím jsou odmítavé postoje větší a intenzivnější, tím spíše můžou vyvrcholit k nepřátelsky orientovaným konkrétním činům (např. k napadení). Předsudek ale ještě není projevem rasismu. Předsudky nicméně ubližují oběma stranám, pochopitelně je oběť předsudků minimálně vystavena nepřátelské, rezervované, nepřijímající atmosféře, rovněž ale majitel předsudku má problém s vlastní adaptací v cizím prostředí, v jiné kultuře. V MKV představují předsudky překážku pro rozvoj důležité tolerance. Nakonec uvědomování si vlastních předsudků a myšlenek je východiskem pro vlastní sebereflexi a sebepoznání (Jirásková, 2009; Preissová, 2013; Holá, 2012).

### **3. 1. 2 Bipolární dělení my/ oni**

Je to prvotně antropologie, která definuje tyto pojmy, neboť třídí jednotlivé lidi na základě jejich odlišností. Kultury jsou pak jasně ohraničené, stejně tak jako vnímáme hranici právě mezi pojmy my/ oni. Tento způsob vnímání je považován za zjednodušený a stereotypní, ve smyslu chápání majority versus minorita či většiny proti menšině.

V našich podmínkách jsou kultury nicméně proměnlivé, neustále se vyvíjí, přestávají být (stejně jako pojmy my/ oni) již jasně ohraničené, neboť vstupují do vzájemných mezilidských kontaktů. Dané prolínání kultur si tedy vyžádalo primárně sledovat jednotlivce, tedy konkrétní lidi než zjednodušeně kulturní celky (Karlová, 2013).

### **3. 2 Transkulturní přístup**

V 80. letech byl kulturně standardní přístup uznán v zahraničí jako již nedostačující. Objevily se postupně jeho kritiky, které mu vytýkaly jeho poměrně zúžený pohled, kterým sleduje celé nějakým způsobem odlišující se skupiny. Pochopitelně se začal hledat nový model, který by v sobě nesl potenciál, který by vychytil nedostatky a vyplnil mezery z předchozího přístupu. V 90. letech se tedy začíná pomalu hovořit o novém přístupu – **transkulturním**, jehož vznik můžeme označit také jako nutnou reakci na nedostatky

předchozího přístupu. Pomalu se také začíná objevovat v odborné literatuře, zatím ale pouze v zahraničí.

Transkulturní přístup je dnes hojně využíván v **německé pedagogice**,<sup>10</sup> na rozdíl od naší oblasti. Přestože je u nás tento přístup znám bezmála již patnáct let, stále není dostatečně rozšířený (Burda, 2013a). Stále chybí (až na několik výjimek) domácí literatura, která by se transkulturní komunikaci podrobněji věnovala. V rámci multikulturní výchovy se tak stále neopouští od předchozího modelu, což si můžeme vysvětlit buďto neinformovaností a neznalostí nového přístupu, nezájmem, či vidinou složitější práce v rámci MKV, neboť jednodušší bylo popsat odlišnosti a definovat některé související pojmy.

V rámci společné obohacující se koexistence kultur vytyčuje Welsch (1999) základní vlastnosti transkulturního přístupu. Zaprvé je to vzájemná provázanost kultur a za druhé jejich závislost, která s provázaností do jisté míry bezprostředně souvisí. Podle Burdy (2013a) je možno **realizovat** transkulturní přístup **teprve prostřednictvím osobního kontaktu**.

Transkulturní přístup je založený zcela na **reálných situacích a zážitcích konkrétních jedinců**: „*Jedná se o směr, který oproti kulturně standardnímu přístupu MKV vychází především z reálných zkušeností a příběhů lidí žijících v multikulturní realitě a který popisuje, jakým způsobem různé kulturní vlivy působí na každého člověka a spoluvytváří jeho identitu*“ (Černá, 2010: 8). V tomto smyslu se ale nejedná pouze o konkrétní, reálné zkušenosti žáků, s nimiž učitel pracuje, ale rovněž jsou také důležité jeho vlastní zkušenosti s multikulturním prostředím. Pedagog si tak musí nutně uvědomovat důležitost propojení konkrétních zkušeností právě s tím, co v rámci učiva zprostředkovává. Musí být schopen mimo jiné flexibility, sebereflexe a za každých okolností si být vědom překonatelnosti vzniklých problémů (Morvayová, Moree, 2009). Učitel se pak tedy v hodině neopírá o učebnice, z nichž by vybíral daná témata, neboť v učebnicích obvykle nenajde konkrétní zkušenosti či zážitky, s kterými potřebuje pracovat. Rovněž klasicky řeší drobné individuální spory a snaží se vytvářet pozitivní vzájemné vztahy.

V transkulturním přístupu je důraz kladen na to, aby v centru zájmu byly originální a reálné životní situace, neboť jedině tak mohou být úspěšně reflektovány právě dané potřeby

---

<sup>10</sup> Přibližně v 70. letech se německá pedagogika začíná zaměřovat na cizince, neboť zde byla velmi početná minorita Turků, začíná se hovořit o multikulturní výchově. V 80. letech se projevuje obrat k interkulturní pedagogice a objevují se zde první myšlenky týkající se nového transkulturního přístupu. Myšlenka se zrodila v tom, že není příliš optimální snažit se zapojit menšinu do většinové společnosti (orientovat se výhradně na ni). Naproti tomu se tedy objevily snahy zapojit spolu do rozhovoru všechny (tedy většinu i menšinu). V rámci společného dialogu by pak každý měl blíže poznat, lépe řečeno uvědomit si vlastní kulturu. V Německu je nicméně situace ve společnosti poněkud odlišná od té naší. Přestože zde žije početně významná turecká menšina, její rozdíly a specifika nejsou podporovány a MKV není realizována ve vzdělávacích ústavech jako je tomu u nás. Podobně na tom je i Rakousko nebo Švýcarsko (Moree, Bittl, 2007; Preissová Krejčí, Švachová, 2013).

žáků (Morvayová, Moree, 2009; Moree, 2008). O realizaci transkulturního přístupu můžeme hovořit, pokud se budeme skutečně zabývat zkušenostmi a životními příběhy konkrétních jedinců, k nimž dochází v rámci osobního setkání.

Transkulturní přístup už také **nepracuje s celými skupinami** ve smyslu celku (na rozdíl od předchozího přístupu), ale s konkrétními osobnostmi a tak: „*Kulturní a etnická příslušnost je pouze jedním z individuálních atributů osoby. Jiné prvky osobní situace často zcela přebíjejí význam etnické identity*“ (Kozák, Zelenda, 2012: 27). Mezi další atributy mohou patřit např. konkrétní psychické vlastnosti osoby (jako schopnosti, nadání, talent, vlohy, charakter, temperament, zájmy apod.), vztahy a situace v rodině, dosažené vzdělání či sociální status (Kozák, Zelenda, 2012). Nemůžeme stejně hovořit o všech jedincích dané skupiny, ani podle předchozích známých charakteristik, neboť by to znamenalo umístit všechny jedince jakoby do stejného „pytle“.

Transkulturní přístup naopak spíše hledá specifické mezikulturní podobnosti, svůj původ má v kritickém pojetí multikulturalismu (srov. Špirudová, 2004). Na jedné straně se snaží nabídnout žákům/ studentům poznání vlastního kulturního ukotvení, na druhou stranu se je snaží dovést k respektu a pochopení jiných kultur, vůbec porozumět člověku jako jedinci a na nejvyšší úrovni porozumět konkrétním způsobům života. Přístup nestaví do popředí odlišnosti dané například etnicitou, genderem apod., zajímá se primárně o odlišnosti přesahující tento poněkud zjednodušený a povrchní způsob chápání (Moree, 2008).

### **3. 2. 1 Heterogenost uvnitř skupiny**

Příčinou, která vedla k vytvoření transkulturního přístupu, byla vnitřní diferenciací soudobých kultur (Welch, 1999). Přístup tak vychází z předpokladu, že dané kultury nejsou ve své podstatě zcela homogenní, proto je nemůžeme tak jednoduše vymezit, jako je vymezoval přístup kulturně standardní. Nemůžeme se uchýlit k jednoduchému a jednoznačnému definování jednotlivých kultur a rovněž není možné kultury od sebe jednoznačně rozlišovat, to navíc v rámci zrychlené globalizace,<sup>11</sup> která je charakterizována ještě těsnějším vzájemným propojením kultur. Sládek (2014) hovoří o tom, že žádná skupina není nikdy zcela homogenní, pak je tedy chybné přistupovat k ní jako skupině obecně a nereflektovat konkrétní jedince této skupiny.

Skupina není natolik důležitá jako samotný jedinec. Transkulturní model se tedy orientuje na vzájemné vztahy mezi konkrétními jedinci, nikoli na vztahy mezi skupinami. Hovoříme tak o přechodu od skupinového pojetí MKV v rovině obecné k osobnostnímu pojetí

---

<sup>11</sup> Zrychlená globalizace je vztahována k období let 1989-2008, kdy propukla světová krize (Kreuzzieger, 2012).

(Moree, 2008; Kozák, Zelenda, 2012), který je už orientovaný na konkrétní jedince s jejich vztahy mnohem detailněji. Transkulturní přístup se tedy zaměřil na konkrétního člověka, ne na blíže specifikovaného příslušníka odlišné kultury.

V rámci nejběžnějšího setkání, komunikace a práce je třeba tak mít na paměti, že: „*Základní zásadou práce s kulturně odlišnými žáky zůstává neredukovat osobnost žáka na prvek jeho kulturní identity*“ (Kozák, Zelenda, 2012: 28). V tomto případě oba pánové odmítají prisouzení hromadných charakteristik žákům dle jejich původního, kulturního prostředí. Primárně výrok vztahují na školní prostředí, ale pracovat s ním chceme obecně, nejen ve školních institucích. Ani samotná multikulturní výchova by neměla být ohraničena pouze školní docházkou, cílem je, aby si její výstupy daní jedinci s sebou odnesli.

Ústředním pojmem tohoto přístupu je model sociálních potřeb člověka, jedná se o společnou podstatu celé společnosti bez ohledu na jejich vlastní kulturu. Na jedince není nahlíženo jako na příslušníka nějaké kultury s jejími hodnotami, ale orientuje se na jeho vlastní sociální potřeby. Výraznou roli pak ve třídě zastávají sami žáci, neboť se pracuje s látkou a podněty, které sami navrhnou, závislost je zde rovněž na skutečné, reálné situaci, s nimiž se setkávají (Kozák, Zelenda, 2012).

Transkulturní přístup tak vychází z myšlenky, že **každý jedinec je ovlivňován množstvím různých skupin** (ne jen jednou na základě např. jeho etnicity), proto na něj nemůžeme jednoduše pohlížet jako na člena pouze jedné skupiny. Přístupovat k jedinci jednoduše pouze jako k příslušníkovi některé kulturní skupiny, znamená v podstatě odmítnout či dokonce popřít jeho jedinečnost. Transkulturní model pak odmítá přístupovat k sociálním a kulturním problematice pouze na základě vymezení jednotlivých skupin a dále pak řešit jejich soužití (Morvayová, Moree, 2009; Moree, 2008).

### 3. 2. 2 Ignorování hranic

Transkulturní přístup ignoruje mezikulturní a skupinové hranice, je to nový přístup, který jednoduše volně přechází hranice vydefinovaných kultur: „*Transkulturní významově znamená přesahující hranice kultury, kdy kultury, které se střetávají, se vzájemně ovlivňují a jsou mezi nimi popsány – definovány – identifikované prvky, které jsou společné daným kulturám*“ (Špirudová 2004: 44). Odlišnosti, jejich vnější a vnitřní vymezení a rovněž izolace totiž v žádném případě nevedou ke vzájemnému porozumění v rámci kultur, následně vedou, (mohou vést) naopak ke tvrdým střetům (Kreuzzieger, 2012). Transkulturní přístup tak odmítá jakoukoli separaci jednotlivých kultur, což by bylo celkem komplikované důsledkem globalizace a celosvětové migrace.

Za hlavní znak kromě proměnlivosti a dynamiky kultur v rámci tohoto přístupu je považována jejich hybridizace (Preissova Krejčí, Švachová, 2013).

### 3. 2. 3 Cíl a význam transkulturního přístupu

Transkulturní přístup v sobě nese **potenciál v možnosti lepší integrace** nově přichozích členů minorit do dané společnosti neboť: „*Transkulturní komunikace kulturní dělící linie neutralizuje a minimalizuje, odlišnosti hájí a zároveň tlumí, do jisté míry tlumí i identity*“ (Barša, 2012: 80). V tomto případě je rozdíl mezi transkulturním pojetím a kulturně standardním výrazný, neboť právě druhý jmenovaný spíše dělící hranice posiluje.

Obecně transkulturní přístup lépe naplňuje myšlenku inkluze ve vzdělávacím systému, než dosavadně stále ještě více užívaný kulturně standardní (Moree, 2008). Jedním z cílů, které si také transkulturní přístup klade, je najít bezvýhradně optimální cestu pro realizaci MKV ve školním prostředí (Černá, 2010).

Transkulturní přístup se rovněž snaží o řádné **porozumění dnešním kulturám**. Snahy porozumět kulturám se objevovaly pochopitelně už dříve, ale tradiční pojetí či koncepce jsou již poněkud nedostatečné, což se v praxi prokázalo, neboť se nezvládají vyrovnat se s dnešní provázaností a složitostí kultur. Z hlediska tradičního chápání kultur může být sice vzájemně si v jisté míře porozuměno, ale nemůže dojít k překročení či odstranění dělících bariér. Zde dochází spíše k prohloubení překážek. Nakonec se často hovoří o tom, že transkulturní přístup je možné univerzálně uplatnit ve většině kultur.

Transkulturní přístup bez jakéhokoli ohledu boří mezikulturní hranice, usiluje o překonání stereotypizace a diskriminace, snaží se předcházet společenským konfliktům, podporuje myšlení v duchu pluralismu, rovněž také společenskou otevřenost a občanský přístup (Burda, 2013a). Podle Karlové (2013) se může tento přístup konečně stát **adekvátním východiskem pro vzájemnou komunikaci v postmoderním světě**. Transkulturní přístup se snaží najít odpovědi na otázky, ve smyslu hledání příčin vzniku odlišností, vzniku a definování hranic u každého jedince.

### 3. 2. 4 Transkulturní dialog

Jedním z prvoplánových předpokladů, které vedly ke hledání odpovídajícího přístupu v problematice vzájemné, bezproblémové koexistence a pochopení, byla hypotéza, že mnohem prospěšnější než se snažit pomoci menšině s přizpůsobováním se většinové společnosti, bude **zapojit obě strany do vzájemného dialogu**. Prostřednictvím dialogu jeho

účastník jednak lépe pozná vlastní kulturu, ale zároveň vzniká i jakýsi společný prostor právě mezi kulturami (Moree, Bittl, 2007).

Sokolíčková zcela výstižně uvádí: „*Transkulturalitou je dialog navzdory kultuře*“ (Sokolíčková, 2013: 74). Sama hovoří o tom, že tady není úplně zdárné překládat latinské označení *trans*, eventuelně anglické *cross* doslovně, neboť by to znamenalo pohybovat se napříč něčím. My se ale snažíme zůstat uvnitř. Proto zde klade důraz právě na slovo navzdory.

Vzájemným dialogem, s čímž souvisím poznávání druhého, dochází určitým způsobem **k vlastnímu poznání**. Tak vlastně poznání sebe sama je přímo úměrně závislé na poznání druhého: „*V transkulturním učebním procesu je na prvním místě spojování a překrývání se – tedy vzájemnost – a vzájemný učební efekt v dialogu. Důležité je také pochopení vzájemných obav a potřeb*“ (Moree, Bittl, 2007: 6).

O transkulturalitě můžeme hovořit v případě, pokud shledáme v druhém, ač odlišném jedinci na základě jednoduchého, povrchního zkoumání konkrétní osobu, ve své podstatě takovou, jakou jsme my, pak se také přiblížíme k bytostnému antropologickému pojetí, osoba pak není definována vztahem k sobě samému, ale právě na základě jeho vztahu k druhému. (Karlová, 2013). Transkulturalitu můžeme také chápat jako probíhající dialog, nezávisle na tom mezi kým probíhá z hlediska kulturních odlišností, nezáleží na etnickém a jiném kritériu, to již není určující. Jak zmiňuje Sládek (2014) výchozími postoji transkulturní komunikace jsou lidská vzájemnost a společný úděl. Za východisko transkulturní komunikace pak považujeme potřebu lidské vzájemnosti: „*Potřeba lidské vzájemnosti a otevírání vlastní identity dialogu, ve kterém je tvůrčím způsobem nalézána společná cesta*“ (Sládek, 2014:10).

Člověk pak neztrácí sebe, navíc se obohacuje v kontaktu s druhým. Obě strany si musí uvědomit jednak svou identitu, ale i společnou identitu, neboť transkulturní přístup staví právě na společných rysech, než aby vnímal a upozorňoval na odlišnosti, které jsou mezi lidmi a skupinami ve společnosti. Jedním z východisek se staly i křesťanské hodnoty v rámci právě transkulturní komunikace (Sládek, 2014).

Protože stále nefunguje mezikulturní dialog (jak bychom si přáli), máme před sebou dva možné přístupy k jeho nápravě. Můžeme se buďto snažit celou komunikaci ještě více zintenzivnit, nebo se můžeme pokusit najít jiné cesty, formy a metody k jeho uskutečnění. Tedy v zásadě buďto starý přístup prohloubíme, nebo najdeme něco nového. Perspektivní transkulturní přístup se snaží právě odstranit nedostatky a vyplnit mezery, které vznikly multikulturním pojetím.

Stále je u nás nedostatek literatury na toto téma, částečně to platí i v zahraničí, chybí diskuze, proto nelze definitivně říci, jak a zda se transkulturní model osvědčí. Zda zvládne čelit rozmanitosti kultur, udržet je pohromadě v rámci transkulturní komunikace. Častěji se tak mnozí zamýšlejí nad problematikou východiska pro rovný dialog různých kultur, snaží se najít adekvátní způsoby, prostřednictvím kterých by byl tento dialog veden. Transkulturní model se jeví jako zatím slibná možnost překračování vzájemných hranic. Samotné překračování hranic pochopitelně není novinkou dnešního světa, docházelo k němu po celé věky lidstva. Transkulturní komunikace představuje u odborné veřejnosti východisko pro dialog v multikulturní společnosti, má vést k pochopení různých kulturních jevů v širším hledisku (Burda, 2013b; Preissová Krejčí, Švachová, 2013).

Transkulturalitu je možné chápat jako stav, v němž jsou již kultury spolu navzájem propojené, a dané odlišnosti, tradice, zvyky, způsoby a formy života nejsou již teritoriálně, hraničně oddělené v rámci jednotlivých států. V rámci transkulturality je možné čelit etnocentrismu, homogenizaci či uniformizaci. Je možné ji chápat také jako vyšší či důkladnější stupeň interkulturality (Burda, 2013b). Transkulturní komunikace představuje podle Burdy: „[...] *model, který by umožňoval současně vyjít za hranice vlastní kultury, etnicity, náboženství a současně v ní být zakořeněný*“ (Burda, 2012: 79). Cílem transkulturní komunikace je vytvoření vůbec možnosti dialogu, který by překročil hranice odlišnosti ve smyslu náboženství, etnické odlišnosti, odlišného pohlaví, společenského postavení apod. Netouží po vytvoření žádné další univerzální kultury, touží jednoduše po vzájemném dialogu (Barša, 2012; Preissová Krejčí, Švachová, 2013).

### **3. 2. 5 Transkulturalita jako vyšší stupeň interkulturality**

F. Burda (2013a) patří k mnoha kritikům multikulturalismu v obecné rovině. Hovoří o tom, že vzhledem k jeho nedostatkům, se podle něj musel nutně vyvinout nový transkulturní přístup. Tento transkulturní model by měl pak překonat to, co multikulturní nedokázal. Jistá rezervovanost zde ovšem zůstává, neboť zároveň nevíme, jestli bude tento nový model konečný a dostačující, zda tedy nakonec vydrží.

Kultury spolu vstupují do vzájemných vztahů: „*Interkulturalita je pojem, který odráží a označuje situaci vzájemného dialogu a komunikace mezi jednotlivými kulturami*“ (Balvín, 2012: 55). Objevuje se pak v oblastech, kde je komunikace mezi odlišnými kulturami nezbytná, musí k ní docházet, tedy zejména v prostředí zdravotnické péče, edukace, ve státní správě, mezinárodní komunikaci apod. (Balvín, 2012).



Interkulturalita se snaží podporovat vzájemné vztahy mezi minoritou a většinovou společností: „*Základními stavebními kameny interkulturní společnosti je respekt k odlišnostem, vzájemná tolerance, rovnost příležitostí, konstruktivní řešení konfliktů a aktivní úsilí o vyrovnání negativních předsudků a stereotypů*“ (Šišková, 1998: 33).

Transkulturalita je někdy vnímána jako velmi podobná interkulturalitě, neboť v obou případech se narušuje vnímání uzavřené kultury, neboť žádná kultura dnes není homogenním celkem (Burda, 2013a). „*Transkulturalita může být pojímána jako **spirálový proces interkulturní komunikace**, ve kterém je dialog obohacován interkulturním studiem, čímž jedinec nabývá interkulturní kompetenci, díky které si uvědomuje vlastní i kolektivní identitu*“ (Burda 2013a: 12).

Stejně jako multikulturalita má i interkulturalita své kritiky. Podle Burdy (2012) zároveň přestala být interkulturní komunikace dostačující. Jejím středobodem byla komunikace s cílem výměny informací, v tomto pojetí se ale utvrzovaly a do jisté míry upevňovaly právě dané odlišnosti. Samotná interkulturní výchova se nerealizuje jen pouze v případě koexistence kultur výrazně se od sebe odlišujících, měla by se realizovat v každé třídě. A tak v posledních letech u nás vzrostly diskuse o výhodách a nakonec i nevýhodách interkulturního soužití (Semancová, 2002).

Často je multikulturní a interkulturní označení vnímáno jako synonymum, nicméně interkulturní spojení se používá více pro země EU, zatímco označení multikulturní užívají USA, Kanada, VB, Austrálie, které mezi danými pojmy vidí jistý rozdíl. Multikulturní totiž oproti interkulturní není dostatečně aktivní v rámci pozitivního ovlivňování vzájemných vztahů.

### **3. 3 Přednosti a nedostatky obou přístupů**

Přínos kulturně standardního přístupu tkví zejména v informovanosti o jiných kulturách a rovněž připravuje aktéry na reálný střet s odlišností v budoucnu. Oproti transkulturnímu přístupu je také mnohem jednodušší v jeho duchu pracovat, neboť nevyžaduje vlastní angažovanost (tedy práci se zkušenostmi za reálných situací). Kritizován je nicméně za to, že se zajímá pouze o skupinové identity a také neseznamuje s odlišnostmi nijak do hloubky (popisuje jen některé znaky skupin), opomíjí tak zcela chování, jednání či prožívání účastníků mezikulturní komunikace. Může rovněž vyvolat spíše pocit nedůvěry, zapříčiněný uvědomováním si právě popsaných odlišností. Nereflektuje také ani vlivy prostředí na jedince. Členové i jedné skupiny se totiž odlišují už jen tím, že vyrůstali anebo se pohybují v odlišném teritoriu (Moree, 2008).

Transkulturní přístup naproti tomu zabraňuje stereotypní kategorizaci, vede ke vnímání sebe i druhých z hlediska individuálního, osobnostního přístupu, ne již pouze jako členů definovaných skupin (Staněk, Labischová, Medved'ová, 2011). Není zde na druhou stranu prostor pro věnování pozornosti velkým celospolečenským konfliktům, které ve světě vznikají, neboť jedinec se s nimi zpravidla reálně nedostává do přímého kontaktu.<sup>12</sup>

Přesto nejde kulturně standardní přístup zcela kritizovat vzhledem (výše) k jeho přínosu. Je do značné míry na pedagogovi, ke kterému z přístupů se více přikloní. Učitel si sám musí najít vlastní cestu, jak konkrétně bude v hodině realizovat jednotlivá témata MKV<sup>13</sup> Jak kulturně standardní tak transkulturní přístup realizované v MKV se u nás objevují, ale transkulturní není zatím ještě tolik rozšířený.

Nedostatkem ovšem také zůstává, že chybí zpětná vazba, neboť nejsou vedeny téměř žádné debaty o přednostech a naopak nedostacích jednotlivých přístupů. Rovněž také není dostatečně reflektována zahraniční práce a zkušenosti, opět je české prostředí jakoby od zahraničí odříznuto (Moree, 2008).

---

<sup>12</sup> KOŠÁK, P. Rámec pro aplikaci MKV ve školách. In *Strategie rozvoje multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Dostupné z: [http://www.ptac.cz/data/Multikulturni\\_vychova\\_ocekavane\\_vystupy.pdf](http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf).

<sup>13</sup> Oproti dnešní době, kdy si školy samy zhotovují své školní vzdělávací programy respektující RVP, byla situace před rokem 1989 zcela jiná. V souvislosti s minulým režimem měl učitel více svázané ruce ve smyslu výběru i zprostředkování školního učiva. Stát dohlížel nad učivem, volnější či jiné interpretace než ty dané nebyly možné. Kontrole podléhaly pochopitelně i vydávané učebnice.

## 4 OSOBNOSTNÍ PŘÍSTUP

Transkulturní přístup primárně pracuje s konkrétními jedinci, s jejich zkušenostmi, životními situacemi, postoji a názory, nepracuje pouze s kulturami, etniky či rozdíly. V samotném centru stojí **individuální zkušenost jedince** s kulturní odlišností **při reálném setkání**, komunikaci a kontaktu s druhými lidmi.

V rámci transkulturního přístupu je ke vzdělávaným přistupováno jako ke zcela **jedinečným osobnostem**. Individuálně se tak soustřeďuje na daného jednotlivce. Na rozdíl od kulturně standardního přístupu bere v úvahu zcela konkrétní a vlastní zkušenosti účastníků, rovněž neopomíjí i jejich historii. Individuální přístup je tak vázaný na konkrétní situace, Moree (2008) v této souvislosti hovoří o originálních životních situacích. U jedince jsou to jeho zážitky a vzpomínky.

Osobnostní přístup je pravým opakem k zúženému přistoupení k problematice jen ve smyslu definování vztahů mezi skupinami, kdy jsou určujícími prvky pro rozlišení etnické či národnostní rozdíly. Naše dnešní společnost je proměnlivá, dynamická, neustále se vyvíjející, proto ani na její členy nemůžeme pohlížet jen z jednoho úhlu pohledu (Moree, 2008). Žádní jedinci si nejsou zcela podobní. Od mala jsme slýchávali, že je člověk jedinečný. A tak se dva jedinci v žádné situaci nezachovávají zcela stejně, buďto obdobně nebo zcela odlišně. Pak toto tvrzení můžeme aplikovat i na skupiny lidí, které upřednostňuje kulturně standardní přístup. Na skupinu nemůžeme nahlížet obecně, nemůžeme se snažit průměrně určit chování skupiny, jakožto všech jejích členů, protože i mezi členy jedné skupiny, jsou stále odlišnosti. V tomto duchu se tedy orientujeme na **vztahy nikoli mezi celými skupinami, ale** mnohem konkrétněji **na vztahy mezi jedinci**.

Dokonce je možné někdy vysledovat větší rozdíly mezi členy jedné skupiny než mezi dvěma jedinci skupiny odlišné. Neplatí tedy, že se od sebe nejvíce odlišuje majorita s minoritou. Na základě shodných znaků (jako jsou osobní zájmy, životní hodnoty) si mohou být naopak bližší než členové téže jedné skupiny (Moree, Bittl, 2007). Kultury jsou navíc již nějakou dobu vzájemně propojeny, například následkem migrace, nejsou tedy natolik homogenní, abychom je mohli zcela jasně vymezit.

Transkulturní model je **založený na současném ukotvení ve vlastní kultuře**, náboženství, etnicitě, ale **zároveň na schopnosti opustit dosavadní kulturní hranice**. Celková osobnost daného jedince je v transkulturním přístupu tvořena mnoha identitami, jen jednou z nich je sociokulturní skupina, do níž jedinec spadá. Vede tak k vlastní reflexi

kulturní identity a jejích změn (Moree, 2008). Pedagog se snaží naučit žáky rozumět vzájemným vztahům, ke kterým v jejich nejbližším prostředí dochází.

Tento osobnostní přístup odpovídá současnému pojetí moderní pedagogiky, která se rovněž snaží cíleně, individualizovaně působit na každého žáka a umožnit mu tak osobnostní rozvoj: „**Důraz je jednoznačně kladen na jedinečnost každého člověka, která je formována jeho osobními zkušenostmi a prostředím, ve kterém žije (oproti předchozímu vnímání osob jako zástupců jednotlivých sociokulturních skupin**“ (Moree, 2008: 28).

V našem domácím prostředí jsou za průkopníky osobnostního či transkulturního přístupu v pedagogice bezesporu po zásluze považováni Dana Moree a Karl-Heinz Bittl, kteří představili praktický přístup v práci s problematikou kulturních rozdílů. V českém prostředí se osobnostním přístupem zabývá zejména právě Dana Moree, která je také editorkou webového portálu czechkid.cz.<sup>14</sup>

Transkulturní pojetí odmítá pracovat se skupinovými identitami a charakteristikami, operuje s tím, že **každý jedinec má vlastně v sobě obsaženo množství identit**, neboť v danou chvíli je současně příslušníkem několika různých skupin. Prostor sociálních sítí je rovněž jednou z oblastí zájmu transkulturní komunikace (Sládek, 2014).

## 4. 1 Identita jako hodnota transkulturního přístupu

V rámci transkulturního přístupu získávají daní zúčastnění jedinci svou identitu, která je otevřená doslova nekonečným možnostem. Právě ujasněním si vlastní identity se otevírá prostor pro transkulturní komunikaci, během níž teprve dochází ke vzájemnému poznání: „*Skrze identitu chápeme, hodnotíme a zařazujeme nejen sebe, ale také všechny kolem nás. Vyřešení otázky kdo jsme je jedním z hlavních úkolů socializace, která ovlivňuje a utváří naše vztahy a vazby s okolním světem*“ (Moree, 2008: 29). Reflexe vlastní identity v sobě zahrnuje např. mimo jiné vnímání vlastních dějin, náboženství a kultury, ale i vzájemné vztahy a komunikaci (Sládek, 2014).

Dospívání je obdobím hledání vlastní identity. Přibližně od 12 let si každý z nás začíná vytvářet svou vlastní identitu, která jej pak zvenku charakterizuje. Vytváří si image, kterou se prezentuje před světem. Suchánková (2012) v této souvislosti hovoří o tom, že náš vzhled, chování, tvoří poměrně malou část ledovce. Mnohem větší jeho část je ukryta pod vodní hladinou, tu pak představují naše názory, postoje a hodnoty. Identitu jedince nemůžeme

---

<sup>14</sup> <http://www.czechkid.cz/> - portál vytvořený v rámci transkulturního, osobnostního přístupu, určen pro inspiraci pedagogům. Je zde možné nalézt velké množství praktických materiálů do výuky MKV. Jsou zde zahrnuty zkušenosti lidí pocházejících z odlišného kulturního prostředí, postavy jsou vytvářeny tak, aby zastupovaly reálné osoby v reálných situacích.

chápat jen z etnického hlediska. Identita představuje jedincovo vnímání sebe sama, je složena z mnoha vrstev, které charakterizují jejího nositele. Jedinec ji také přetváří (ať už vědomě či nevědomě) v různých etapách svého života v důsledku nabývání nových zkušeností, setkání a zážitků. Rovněž je značně ovlivněna i prostředím,<sup>15</sup> ve kterém se dotyčný pohybuje a lidmi, s nimiž vstupuje do vzájemného kontaktu (Moree, 2008; Průcha, 2004).

Každé prostředí a instituce, jimiž během života projdeme, zanechávají větší či menší stopy v naší osobnosti a charakterizují naši identitu. Příčinou různých faktorů a vlivů prostředí, které na nás zanechávají jisté stopy, se stáváme zcela jedinečnou bytostí. Máme v sobě jedinečnou kulturu, která vznikla právě tím, že se různé dílčí kultury, vzájemně překryly a prostoupily. Pokud dojde ke kontaktu dvou jedinců, pak si jisté části jejich identity mohou odpovídat, jiné se mohou vzájemně doplňovat, zatímco jisté části jsou jednoduše odlišné (Moree, Bittl, 2007).

Osobní kontakt s jinými jedinci tak vede k pochopení sebe sama, hovoří se v tomto smyslu **nejen o setkání s druhými, ale zvláštním způsobem také o setkání se sebou samým**. Sládek (2014) hovoří o jednom z prvních kroků, které je třeba učinit, než vstoupíme do prostoru transkulturní komunikace, tím je najít a uvědomit si svou vlastní identitu, která je zde klíčovým pojmem. Svou identitu si jedinec pak uvědomí nejlépe při reálném styku s odlišným prostředím. Následně prostřednictvím kontaktu s dalšími jedinci dochází k přeměně jedincovy identity, popřípadě k ní může dojít.

Na základě konkrétních zkušeností jedince, spolu se vzájemnou interakcí s druhými je možné také definovat kulturní rozdíl, který ovšem není neměnný. K jeho proměně dochází v závislosti například na místě a čase. Odlišností jako kulturním rozdílem je myšlena odlišnost v jedincově identitě, která se mění v závislosti s časem, prostředím, kontaktem s druhými lidmi apod. (Staněk, Labischová, Medved'ová, 2011). Každý jedinec může ale navíc pociťovat různou míru ztotožnění (osobní identifikace) se svou kulturou či s kulturou, do níž je přísně řazen. Důvodem může být například dlouhodobý pobyt v jiné zemi (Balvín, 2012).

Etnická identita je do jisté míry shodná s etnickým vědomím. Jedná se o označení pro to, co má daný jedinec v sobě uchováno z chování, hodnot, tradic své dané etnické skupiny. Charakteristickou vlastností etnické identity je etnické vědomí, které má dle Průchy, dvě složky – kognitivní a emocionální. V oblasti kognitivní se v tomto smyslu jedná o veškerý souhrn vědomostí a znalostí spojených s vlastním etnikem. Jedinec je získá prostřednictvím

---

<sup>15</sup> Za prostředí, které jedince výrazně ovlivňuje, formuje jeho osobnost, můžeme považovat například rodinu, vzdělávací instituce, vrstevnické party, později zaměstnání, apod.

výuky ve vzdělávacích systémech nebo ze široké nabídky masmédií. V oblasti emocionální se jedná o vlastní subjektivní prožívání stavů, které jedinec prožívá ve společnosti, konkrétně v negativním smyslu v případě diskriminace, ale také v případě hrdosti na vlastní kulturu (Průcha, 2004).

V našem prostředí můžeme také vnímat rozdíl mezi národní a evropskou identitou. Zvýšená národní identita je prokázána v případě menších zemí, do jisté míry to souvisí s pocitem ohrožení (Průcha, 2004). Podle Staňka (2008) může zvýšený zájem o národní identitu vést až ke xenofobním reakcím.

Xenofobie jakožto nerespektování jiné kultury je pak předstupněm k rasismu, který se dále rovněž může vystupňovat v projevy jisté rasové diskriminace či násilí.<sup>16</sup> Poté je to rasismus, který vychází z xenofobie (Šišková, 1998; Balvín 2012). Xenofobní postoj může být vysvětlen také jako zakořeněný strach z neznámého: „*Tento strach pramení převážně z nedostatku objektivních informací a z generalizovaných negativních zpráv o všem, co není naše a co nás zdánlivě ohrožuje, což je ve svém důsledku zdrojem stereotypů, rostoucí xenofobie a rasismu*“ (Šišková 1998: 9). Je to prvotně nedůvěra k odlišnostem a odchylkám od známého. Problematika prevence xenofobních postojů je považována za součást transkulturního přístupu (Sládek, 2014).

Objevují se také snahy o ústup národní identity směrem k evropské v rámci snah o integraci Evropy. Ve většině zemí ale převládá spíše ztotožňování se s národní identitou své země, eventuelně regionální než identitou evropskou. Rovněž ale vnímání a ztotožňování se s národní či evropskou identitou je ovlivněno různým množstvím determinant, např. historických, sociokulturních atd. (Průcha, 2001). Pro formování evropské identity v moderní, demokratické a humanistické Evropě je nepřijatelné, aby se formovaly dle pravidel nejsilnějších národů. Při střetu jedince s cizí kulturou dochází k významnému uvědomování a vnímání vlastní kulturní identity (Dopita, Staněk, 2007). Ani národní identita se nedá dost dobře zobecňovat v rámci jednoho národa, neboť zde hraje roli ještě množství dalších determinant.

Transkulturní přístup vytváří jakousi univerzální identitu ve smyslu transetnicity, transgenderu, transnacionality atd. Jednotlivé způsoby a formy života se navzájem prolínají. Prostor, v němž vzniká jedincova identita, v tomto případě přesahuje hranice státu, rovněž přesahuje hranice jedné kultury (Welsch, 1999).

---

<sup>16</sup> K útokům na Romy nedochází cíleně proti konkrétním osobám, ale pouze protože jsou příslušníky romské komunity.

## 4. 2 Kultura jako klíčový pojem

Kulturu můžeme chápat v několika významech, existuje tedy množství jejích možných definic. Kultura je jeden z klíčových pojmů, s kterým transkulturní, rovněž také kulturně standardní přístup pracuje. Kultura je v rámci transkulturního přístupu pojímána poměrně rozsáhle a do hloubky, nezajímá se pouze o instituce (divadlo) a národní tradice (literatura, hudba, výtvarné umění), jak je nejčastěji uváděno, zabývá se v tomto pojetí zejména každodenním, běžným chodem společnosti: *„kultura v transkulturním přístupu více odráží náhled sociologie a antropologie, tedy zahrnuje pod kulturu mnohem větší šíři lidské zkušenosti, lidských výdobytků, modelů skutečnosti, hodnot. Jde o repertoáry způsobů jednání, myšlení a cítění lidí, o způsoby, které sdílíme se svými blízkými a pro které si s nimi rozumíme“* (Kozák, Zelenda, 2012: 16). Kulturu tak tvoří architektura, rituály, běžné, zdvořilé způsoby chování jako pozdravy, lidské hodnoty, které jsou uvedeny už jen v rámci MKV ve škole (Kozák, Zelenda, 2012).

Podle Burdy (2013a) je kultura s jejími dílčími prvky vlastní pouze člověku. Kultura je podle jednoho přístupu spojena s tvořivou činností člověka, jako je hudba, architektura, umění atd. Ze sociologického hlediska je na kulturu ale pohlíženo ještě o něco rozsáhleji, jako na člověka s jeho tradicemi, zvyky, obyčejí, zákony apod. (Šišková, 1998). Je to všechno, na čem se člověk svým způsobem podílel, co nevzniklo přirozeně. Jedná se o lidské produkty, materiální i nemateriální povahy, tedy vše co člověk svým úsilím vytvořil (Preissová Krejčí, 2014; Kozák, Zelenda, 2012). Průcha také definuje kulturu: *„Podle širšího pojetí zahrnuje pojem kultura všechno, co vytváří lidská existence – tedy jednak materiální výsledky (artefakty) lidské činnosti, jako jsou např. obydlí, nástroje, oděvy, plodiny, průmysl, dopravní a telekomunikační systémy, jednak duchovní výtvořiny lidí, jako je umění, náboženství, morálka, zvyky, vzdělávací systémy, politika, právo aj.“* (Průcha, 2004: 45). V rámci užšího pojetí, které uznává kulturní antropologie a interkulturní psychologie se kultura váže ke konkrétním **projevům lidského chování**. Konkrétně můžeme říci, že se jedná o mezilidskou komunikaci, předávané zkušenosti, zvyky a hodnoty.

Kulturu můžeme rovněž chápat ve smyslu **příslušnosti k jisté skupině**. Každá skupina má totiž svou specifickou kulturu, kterou si vytváří. Jednotlivé skupiny se liší z hlediska různých faktorů. Jeden z faktorů mohou tvořit hodnoty, které daná skupina obecně uznává a předává novým členům. Hodnotou skupiny může být např. vzájemná pomoc, empatie, zodpovědnost, smysl pro spravedlnost atd. Dalším faktorem může být prostředí, v němž se skupina pohybuje, např. město a naproti tomu vesnice (Moree, Bittl, 2007).

Kulturní odlišnost nicméně není již ústředním tématem výhradně jen kulturní antropologie,<sup>17</sup> ale pronikla rovněž do zájmu sociologie, psychologie, politologie a dalších vědních oborů, přičemž každý na ni nahlíží ze sobě vlastního pohledu.

Pro zjednodušení je někdy užíváno dělení kultur do tří kategorií: kultura se tedy vyděluje na kulturu **sdílenou**, **vysokou** a **populární** (Preissová Krejčí, Švachová, 2013). Sdílenou kulturu prožívá každý člověk, který je obklopen společenstvím. V rámci vysoké kultury se pohybujeme v kruzích umělců a vzdělané vrstvy lidí. Populární kultura je někdy ztotožňována s lidovou kulturou, v dnešní době je ovlivněna zejména masovou komunikací, prostřednictvím televize, rozhlasu, tisku, internetu apod.

Vlastní kulturu rozvíjíme už od našeho narození, kultura nás poté ovlivňuje během celého života. Nicméně během něj můžeme patřit do rozmanitých skupin. Vymezování vlastní kultury (pochopitelně i jiné skupiny) je zcela přirozený proces, který se překrývá i s hledáním a poznáním vlastní identity (Garcea, 2009). Kulturou také můžeme označit **skupinu lidí**, která se jistým způsobem od ostatních odlišuje. Jisté znaky jsou typické jen pro danou skupinu, ne pro všechny obecně. Kultura není neměnná, k jejím proměnám dochází v souvislosti s časem a teritoriem, na němž působí apod. Kultura označuje také veškeré chování, tradice, zvyky, hodnoty, názory a další, které si člověk během svého života osvojuje.

Ke studiu kultury bylo přistupováno opět různými způsoby. S kulturou rovněž pracují různé vědní disciplíny, zkoumá ji filozofie, antropologie, sociální a politické vědy a další.

Kultura má podle Kozáka a Zelendy (2012) dvě základní funkce. Jednak je tu pro uspokojení sociální a existenciální potřeby jedince, udává orientaci, tedy obraz, jak svět vypadá, ale také přináší potřebu bezpečí v rámci kultury a daného společenství. Nicméně problematikou reflexe vlastní (i jiné kultury) je do značné míry jedincovo subjektivní vnímání (Preissová, Krejčí, 2013).

Na světě existuje velké množství do jisté míry vždy nějakým způsobem odlišných kultur a jejich jednotlivých druhů, které jsou charakteristické svými specifickými hodnotami či chováním. Objevily se i jisté kritiky definování vlastní, národní a etnické kultury. Ty říkaly, že kultury ve svém jádru rovněž nejsou homogenní, neboť mezi kulturami dochází k mísení jejich prvků, pak už to nejsou jejich prvky specifické (Moree, Bittl, 2007). Hranice mezi jednotlivými kulturami, eventuelně jejich dalšími subkulturami jsou zcela neostré, spíše pouze jen naznačené a tedy jednoduše oboustranně prostupné: „*V podstatě žádnou kulturu nelze přesně a beze zbytku vymezit a ohraničit*“ (Preissová Krejčí, Švachová, 2013: 29).

---

<sup>17</sup> O propojení antropologie a multikulturalismu např. C. Lévi-Strauss – publikace *Antropologie a problémy moderního světa*, 2012.



Dominantním znakem kultury může být např. náboženství, etnická identita, národnostní identita, způsob života, specifické zájmy, věk atd. Dominantní znak pak často bývá kritériem pro seskupení jednotlivců v rámci konkrétní skupiny.

V souvislosti s kulturou se často hovoří o enkulturaci a akulturaci. **Enkultura** je termín, kterým označujeme proces, prostřednictvím kterého se jedinec stává příslušníkem jisté kultury (Průcha, 2004). **Akultura** je pak označení pro proces, kdy se do přímého kontaktu dostávají dvě či několik kultur. Vlivem jejich vzájemného působení, jejich střetem, dochází k jistým změnám. S akulturací souvisí z hlediska psychologie jedince tzv. alkulturační stres. Minoritní skupina totiž zpočátku prochází nelehkými změnami, k základním pak patří např. změny spojené se způsobem oblékání či změny ve stravování. K akulturaci pak dochází vždy ve vztahu dvou kultur. Dochází tak ke změnám ve smyslu přebírání, přetváření či odmítání jistých prvků (Průcha, 2001; 2004).

S akulturací do značné míry souvisí pojem **asimilace**. Ta je v zásadě ale vnímána jako negativní a často vynucený jev či proces plného přizpůsobení se majoritní společnosti. Chce-li obvykle žít imigrant v dané společnosti, musí bezvýhradně přijmout její hodnoty, vzdát se tak vlastní, rodné kultury. Předpokládá se, že každá etnická či národnostní menšina bude respektovat prostředí a zákony většinové společnosti, na druhou stranu by jí většinou ale měly být garantovány optimální podmínky pro své přizpůsobení (Krákora, 2011). Ne vždy je ale asimilace vynucená, někdy je totiž spíše dobrovolná a relativně přirozená, neboť je pro imigranty jednodušší, co nejvíce zapadnout do společnosti, v níž mají žít.<sup>18</sup> Většinová společnost v tomto případě nevytváří pro daného jedince žádné adekvátní, usnadňující podmínky. Jedna kultura tak postupně ztrácí některé své typické prvky, neboť se postupně včleňuje do kultury druhé (Průcha, 2001). Členové skupiny opouští dosavadního způsob života a snaží se o úplné přizpůsobení se většinové společnosti, což ale poněkud odporuje ideové myšlence multikulturalismu.

**Integrace** je pak označení pro proces, na jehož průběhu se podílí obě strany, společnost již **vytváří optimální podmínky**, ale je třeba i jistá míra přizpůsobení se ze strany cizinců: „[...] imigrant si ponechá jistou autentičnost, je si vědom vlastní kultury a odlišnosti, ale zároveň do své osobnosti přijímá vybrané prvky nové kultury, které mu pomáhají se lépe orientovat v novém prostředí“ (Preissová Krejčí, Švachová, 2013: 69). Jedinec si tak uchovává své zvyklosti a způsoby chování, pokud nevzniká rozpor s pravidly a právním řádem většinové společnosti. Imigranti většinou touží po integraci, majoritní společnost

---

<sup>18</sup> U nás je společností obecně vyžadována asimilace Romů, jakožto naší nejdiskutovanější menšiny, ta je nicméně z jejich strany povětšinou striktně odmítána (Preissová Krejčí, Švachová, 2013).

naopak po asimilaci (Semancová, 2002; srov. Průcha, 2004). Podle Šiškové se pak: „*Vyspělost většinové společnosti pozná vztahem k menšině a kvalitou soužití s ní*“ (Šišková, 1998: 53).

Problematikou je často velmi tenká hranice, jednak se totiž snažíme o to, aby se menšina adaptovala do prostředí většinové společnosti, ale zároveň aby si zachovala svou originalitu, neotřelost, své vlastní charakteristiky. Toužíme totiž po tom, aby společnost byla různorodá (Průcha, 2004).

Závěrem ještě jedno velmi neotřelé přirovnání kultury k tekutině spojené s lidským tělem: „*Kultura je jako krev, protéká naším tělem, ale obvykle ji nevidíme, udržuje nás naživu jako společenské bytosti, ale máme tendenci na ni zapomínat, formuje naše životy, ale my si toho normálně nejsme vědomi. Jak kultura, tak krev jsou tvořeny malými buňkami, které dokážou rozlišit pouze velmi přesné analytické přístroje*“ (Garcea, 2009: 48).

## 5 LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Literární výchova je součástí takřka klíčového předmětu český jazyk a literatura v rámci školní edukace. Samotný předmět má jednu z největších přidělených časových dotací. V *rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* spadá předmět konkrétně do vzdělávací oblasti *jazyk a jazyková komunikace*. Do stejné oblasti je pak řazen i *cizí jazyk a další cizí jazyk*.

Literární výchova má několik funkcí či úkolů, které plní. Je to konkrétně funkce poznávací, výchovná, estetická a formativní. Literatura by se pro žáka měla stát rovněž zdrojem zábavy a jistého osobního uspokojení. Stěžejním prvkem jsou v literární výchově texty, zejména pak texty z umělecké literatury. Právě tyto texty pak své recipienty více přibližují k dané kultuře a seznamují s tradicemi, které z ní vychází.

### 5.1 Didaktika literární výchovy

V souvislosti se školskou reformou, postupným zaváděním *rámcových vzdělávacích programů* a jejich realizací v podobě konkrétních *školních vzdělávacích programů*, došlo následně ke změnám v pojetí samotné výuky. V současném školství se tak klade zvýšený důraz na vzdělávání, které se orientuje na žáka a jeho vlastní, do jisté míry specifické potřeby. Je třeba pracovat tedy s přístupem, který se zaměří již na žáka samotného.

V souvislosti s tím se začaly hledat nové metody<sup>19</sup> a formy, s nimiž by se mělo pracovat. Není již dobře možné přebírat dřívější modely učení, přestože tak každá nová generace učitelů do jisté míry stále činí, naopak je třeba hledat nové postupy a dané úkony práce měnit, pružně tak reagovat na dnešní požadavky (Bína, 2007). Nakonec v současnosti existuje množství způsobů a technik, prostřednictvím kterých je možné zefektivnit celý proces učení. Nezbytností nadále zůstává vzbuzení žákova zájmu o daný předmět, neboť pokud se žáci na literární hodiny těší, pak je snazší dosáhnout daných cílů celého vzdělávání.

Důležitým prvkem literární výchovy je samotná **práce s literárním textem** a nezbytné porozumění jeho obsahu ze strany žáka. Umělecké texty chápeme jako jeden z tradičních nástrojů v rámci školní edukace. Literární výchova: „*Prostřednictvím slova působí velmi silně na vnímatele, zvláště na psychicky podmíněné stavy, prožívání, hodnoty, postoje, ale i sebevnímání a sebeřizení*“ (Bednářová, 2008: 4).

Literární text, který je vnímán jako východisko pro literárně výchovné působení na jedince, by pak měl primárně naplňovat následující cíle během literární výchovy.

---

<sup>19</sup> Můžeme hovořit např. o inovačních metodách, více k nim Ležáková, D. 2007. Vyučovací techniky, metody, strategie ve slohu a literární výchově. In: *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*.

Text: „slouží k procvičování techniky čtení, umožňuje procvičovat čtení s porozuměním, umožňuje dětem společné, zábavné povídání po přečtení textu, **dává prostor k porovnání různých názorů, zážitků**, děti se učí vlastními slovy formulovat hlavní myšlenky v dílčích částech textu, učí se pracovat s osnovou, učí se vyprávět děj příběhu s dodržением dějové posloupnosti, probíraný text dává dětem možnost vytvářet reproduktivní i produktivní otázky, které z textu vyplývají, může být prostředkem inspirace k vytváření vlastních textů a může být prostředkem dramatizace (Ležáková, 2007: 18, 19).

Didaktická interpretace<sup>20</sup> při práci s uměleckým textem pak rozvíjí žakovu komunikační složku, umožňuje emocionálně estetický prožitek z vlastního prožívání textu, rozvíjí jeho fantazii a představivost, má předpoklady pro rozvoj jeho logického myšlení v rámci poznávání textu, nakonec směřuje k **vlastnímu sebepoznání**, jednak sebe jako čtenáře, ale i sebe jako specifické osobnosti (Lederbuchová, 2010).

Při didaktické práci s uměleckým textem se jeví jako vhodný postup:

1. vyhledávání – žák má najít stěžejní body, hlavní myšlenky textu,
2. propojení – žák si spojí nové informace z textu s dřívějšími,
3. vysvětlení – nalezne problematická místa v textu, formuluje problém a pokusí se jej vyřešit,
4. transformování – žák si najde vlastní způsob, jak vyjádřit hlavní význam textu,
5. posouzení – kriticky přistoupí k informacím, zaujímá vlastní stanovisko,
6. použití – žák přemýšlí nad tím, jak využít v budoucnu právě získaných poznatků,
7. rozšíření – shrnutím předchozích činností jsou vytvářeny nové znalosti a dovednosti.

V novém pojetí je rovněž zájem přesunut od vědomostí, které by žák měl primárně získat, směrem k dovednostem a jejich praktickému využití (Hník, 2007). V literární výchově je důraz kladen především na **funkční gramotnost**, což znamená schopnost pracovat s informacemi, získávat a následně je využívat. Součástí této funkční gramotnosti je pak také v současnosti velmi diskutovaná **gramotnost čtenářská** (Fibiger, Hádková, 2011).

V rámci literární výchovy vystupují celkem tři základní činitelé – **učitel, žák a umělecký text**. Lederbuchová (2010) tyto tři činitele doplňuje ještě o školní podmínky,

---

<sup>20</sup> Bína výstižně charakterizuje didaktickou interpretaci: „Didaktická interpretace – je to rozhovor o literatuře a o světě inspirujícím se konkrétním textem. I na ZŠ by měla být něčím víc než, jak se stává, pouhým vysvětlením textových významů neznámého slova nebo obrazového výrazu – to je etapa výchozí. Realizuje se formou praktického cvičení (diskuse, beseda). Tato interpretace vychovává kulturního čtenáře, nikoli historika, kritika, autora. Důležité je, aby učitel formuloval jednoduché, smysluplné a zajímavé otázky a vedl s žákem o textu zajímavý dialog“ (Bína, 2007: 111, 112).

kteře představuje např. samotná koncepce vyučování, organizace, celková atmosféra a charakter prostředí, v němž se výuka odehrává.

Čtení uměleckého textu představuje zcela pevnou součást hodiny literární výchovy na základní škole. Výběr textu pro práci není nahodilý, učitel musí zvolit takový, který bude nejlépe vyhovovat třídnímu kolektivu dle např. svého obsahu či náročnosti. Učitel také musí respektovat potřeby, zkušenosti a do jisté míry i samotné zájmy svých žáků. V čítankách, s nimiž se na hodinách běžně pracuje, je pak samotných textů velké množství, což neodpovídá reálně počtu hodin školní výuky, proto si učitel může z textů vybírat (Gejgušová, 2004). Knihy či konkrétní tituly pro doporučenou četbu rovněž nejsou přímo stanovené ve vzdělávacích programech, ale měly by v sobě nést zejména **literárně-estetické** a **výchovně-vzdělávací cíle** (Toman, 2008).

V rámci literární výchovy by měly rovněž být naplněny čtyři hlavní pilíře vzdělávání, mezi které se řadí zásady: učit se učit, učit se pracovat, učit se žít společně a učit se být. Gejgušová v souvislosti s poslední jmenovanou zásadou dále hovoří doslova o: „[...] *hledání sebe sama skřze umělecký text*“ (Gejgušová, 2004: 56).

V centru výchovného působení v rámci literární výchovy pak stojí **literární zážitek** (čtenářský, estetický, umělecký), který představuje jakési obohacení jedince zcela přirozeným způsobem. V zážitkovém učení se tedy nerealizuje pouhý abstraktní výklad učiva, ale pracuje se s pochopením a výkladem smyslu, což ve svém důsledku vede k mnohem lepší fixaci a trvalejšímu uchování vědomostí na straně žáka (Hník, 2007; Bednářová, 2008).

V současně pojaté literární výchově se hovoří zejména o rozvoji **čtenářských a literárních kompetencí**. Ty jsou v pedagogické, didaktické či literárněvědné oblasti vnímány zpravidla jako synonymní slova, popřípadě je někdy jejich odlišnost rozlišována tak, že čtenářská kompetence představuje soubor zvládnutých aktivit, které charakterizuje např. získávání informací z textu a jejich následné využití. Literární kompetence pak kromě nezbytného porozumění textu, zahrnuje také jeho analýzu a interpretaci, zhodnocení, rovněž také žákův získaný zážitek a zkušenost z četby, které lze dále využít (Gejgušová, 2011).

Na učitele jsou kladeny vysoké nároky, podle Niklesové (2008) by měl moderní didaktik respektovat zejména následující tři body:

**1. Z hlediska výkladu učiva** – odhadnout přiměřenou délku svého výstupu s řadou specifických kritérií, jako např. tempo řeči, zřetelnost, užívání neverbálních prostředků atd.

**2. Zapojit ICT do výuky** – tzn. power pointové prezentace, při jejich tvorbě brát ohled na jejich délku, grafické rozvržení a celkové uspořádání.

**3. Používat inovativní edukační metody** – např. metody kritického myšlení (brainstorming, myšlenková mapa, pětilístek, volné psaní, ...), předvídání děje – odhadnutí a tvorba vlastního závěru, skupinové práce, tvůrčí psaní, srovnání literárního díla (ukázky) s jeho filmovým či jiným zpracováním, dále rozvíjet žákovu slovní zásobu, na což zaměřit konkrétní cvičení, a také pracovat se zdramatizováním literárního díla.

V současnosti probíhá také řada různých výzkumů, orientujících se na problematiku čtenářství dětí a mládeže. Je nutné zohlednit řadu různých aspektů, které se na dětské četbě podílí. Např. **vztah k četbě závisí také na vlivu rodiny** a rodinném prostředí, z něhož jedinec pochází, dále na impulsech z jedincova okolí (spolužáci a doporučení), rovněž jistém vlivu knihoven z jedincova okolí či z mediálního prostředí, které zastupuje momentálně ponejvíce reklama (Gejgušová, 2011).

Lederbuchová (2010) mluví o závažném didaktickém problému, který je charakterizován současným rozporem mezi školní literární výchovou a vlastním individuálním čtenářstvím žáků, jejich nedostatečnou motivací k četbě, zvláště pak krásné literatury.

## 5.2 Multikulturní problematika v literární výchově

Buryánek (2006) stanovuje základní pedagogovo uvědomění si reality, která vede ke zdárnému zvládnutí multikulturní problematiky v obecné rovině, nicméně tento fakt můžeme dobře vztáhnout konkrétně na hodiny literární výchovy, neboť s ním zde rovněž pracujeme: „*Podmínkou efektivní realizace cílů MKV ve školním prostředí je pochopení, že MKV netvoří specifickou a uzavřenou oblast informací a metod, nýbrž že se multikulturní přístup prolíná různými vzdělávacími oblastmi a měl by se projevit nejen v realizovaném učivu, ale také v metodách, v klimatu třídy i celé školy.*“<sup>21</sup>

Bína označuje multikulturalitu jako nové téma, se kterým se musí naučit učit pedagog pracovat v rámci literární výchovy. Zejména pak vést své žáky či studenty k respektování různosti ve smyslu pozitivního formativního prvku (Bína, 2007).

Opět bychom zde ale mohli hovořit o jisté propasti mezi tím, co je vyžadováno (nároky na učitele, co žákům předat) a tím, jaký konkrétní studijní a pracovní materiál je jim nabízen v oblasti MKV (Fujda, Klocová, Kundt, 2011). K výroku se rovněž mezi jinými přidává Gejgušová, podle ní navíc chybí dialog mezi samotnými pedagogickými pracovníky:

---

<sup>21</sup> BURYÁNEK, 2006. Multikulturní výchova v RVP. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>

„Učitelé mnohdy postrádají informace o postupech svých kolegů, na jejichž základě by mohli srovnat použité metody a formy práce, získávat podněty k obohacení pedagogického působení a k případnému potvrzení správnosti zvolené cesty“ (Gejgušová, 2011: 7).

Pro formování multikulturních kompetencí se v současnosti jeví jako účinný nástroj **zážitková pedagogika**. Učitel by se tak měl snažit, co nejvíce zkontaktovat žáka s bezprostřední situací, měl by se snažit vést jej k práci s vlastními zážitky. Žák se tak nestává pasivním příjemcem informací, ale jednoduše nezbytným členem v rámci celého vzdělávání. Lederbuchová (2010) tuto myšlenku potvrzuje, podle ní by žák i učitel by měli být oba jak produktivní, tak navíc ve své práci (v rámci svého přístupu) i kreativní. Zde ovšem poněkud vyvstává problém s ověřování žákových vnitřních prožitků, citů a názorů, neboť ty pak nelze ověřit zcela jednoduše, přestože jsou výrazně důležitější než sdělené svým způsobem exaktní poznatky o problematice.

Zvláštní důraz by měl být kladen na samotné zvolení optimálních textů: „*Výběr literárních textů a způsob práce s nimi by ve školní literární výchově měl být volen záměrně tak, aby účinně rozvíjel žákovu literární vzdělanost, jak v oblasti poznávání literatury, tak žákových schopností nutných pro **utváření adekvátních koridorů jeho čtenářské komunikace a hodnotové orientace***“ (Lederbuchová, 2010: 27).

S ohledem na složitou problematiku se jeví jako nedostatečná ta výuka, ve které by žáci odpovídali na jednoduché otázky (potřeba jsou tvořivé otázky a úkoly), je třeba hlubšího rozmyšlení. V tomto případě je pak nezbytné pochopit daný text a jeho hlavní myšlenku. Žáci by měli zvažovat možnosti, nacházet argumenty, rozvažovat nad tím, jak by se zachovali sami. Učitel by měl pracovat s různými úkoly a náměty k činnostem. Klást doprovázející otázky nejen bezprostředně po četbě, ale i před samotným započítím, neboť právě u složitějších a závažnějších témat, (které sebou přináší právě multikulturní problematika), je téměř nezbytná fáze počáteční evokace (Hník, 2014).

Některé texty jsou také obsahově složité, pak je vhodné čtení přerušit a položit některé otázky, než se přistoupí k pokračování. Vhodné je také užívat otevřené otázky, neboť u nich nelze jednoduše shrnout odpověď do jedné věty, je zde tedy dán prostor žákům a jejich vlastní kreativité. Pak zde není možné žákovy odpovědi striktně zhodnotit z hlediska dobře a špatně, nicméně je zde dán prostor pro žákovu vlastní „nalezení se“.

### **5.3 Transkulturně pojatá literární výchova**

Zásadní, klíčovou roli či významné místo ve výuce má vždy a stále učitel (jak bylo již řečeno výše), neboť představuje v literární výchově žákovu zcela nezbytného pomocníka,

jemuž se snaží pomoci při zdolávání překážek, které např. při rozboru samotného uměleckého textu během vyučovací hodiny mohou pochopitelně nejen vyvstat, ale reálně běžně vyvstávají (Gejgušová, 2004; Fibiger, Hádková, 2011).

Učitel musí jednoduše během hodiny vytvořit adekvátní podmínky,<sup>22</sup> které podpoří žákovu zvědavost, dále vytvoří prostor pro tvůrčí práci a rovněž také vytvoří zcela adekvátní podmínky pro „[...]přiblížení učiva vlastní životní zkušenosti studentů“ (Fibiger, Hádková, 2011: 14), volí tedy při své práci primárně osobnostní přístup. Navíc podporuje a také řádně oceňuje žákovu originalitu, **iniciuje otevřenou diskusi**, během které musí navíc bojovat se studentovým strachem, ostychem z vlastního projevení se či obavou z veřejného udělení chyby. Roli zde hrají i zcela osobní vlastnosti učitele, které jsou pro něj charakteristické, neboť i ty určují jeho následný přístup.

Rovněž je důležitá i schopnost objektivní zpětné vazby, dále schopnost vhodně reagovat na vzniklou situaci – což ovlivňuje pak vůbec efektivitu samotného pedagogického procesu. Současný učitel by měl také využívat současné moderní trendy, učební a výukové techniky, které by byly pro žáky svým způsobem přitažlivé. Ve škole by mělo docházet v rámci literární výchovy ke snahám jednoduše **vychovávat literaturou – utvářet tak osobnost jedince** (žáka), nikoli jej pouze primárně vyučovat literatuře (Niklesová, 2008). Učitel se tak nesnaží obohacovat žáka pouze o nutné kognitivní znalosti, neboť se snaží kladně **působit i na afektivní stránku** jeho osobnosti.

Pedagog si musí také uvědomit, že mezi jeho studenty jsou rozdílné typy čtenářů. Ti se značně liší svou čtenářskou vyspělostí a rovněž také vlastní životní zkušeností (Fibiger, Hádková, 2011). Učitel se také musí snažit vyhnout: „[...] *vlastním autokratickým sklonům (postupům), předsudkům, zaujatosti, prosazování vlastního mínění, vnucování (podsouvání) jediného správného výkladu či čtení, jediné interpretace, tedy tendenci k manipulování se studenty*“ (Fibiger, Hádková, 2011: 17). Nakonec jedna z hlavních pedagogických zásad při interpretaci v rámci uměleckého textu skutečně říká, že učitel by v žádném případě neměl vnucovat žákům svůj názor. Nesmí tak ani zapomínat na „vnitřní svět“ žákovy osobnosti, který by měl plně respektovat.

Samotná úvodní výkladová část hodiny by měla být zcela vyvážena zážitkovostí a kreativitou, učitel by se měl snažit pracovat tak, aby bezprostředně docházelo k

---

<sup>22</sup> Ležáková (2007) v souvislosti s adekvátními podmínkami hovoří o tzv. obecných zásadách či pravidlech práce během edukačních aktivit. Podle ní by všechna zaváděná pravidla měla být předem učitelem dostatečně promyšlená, všechna by měla být sdělována stručně a jasně, výklad by měl mít logickou vnitřní posloupnost. Učitel by rovněž měl počítat s časem, který bude věnován případným dotazům, aby se tak vysvětlily před započítáním samotné aktivity jisté nejasnosti. A nakonec by učitel sdělená pravidla již v průběhu aktivity neměl v žádném případě nijak měnit.



„[...] *formování tvůrčí, všestranně rozvinuté osobnosti člověka, který myslí a jedná přirozeně a v rámci stálých společenských hodnot*“ (Hník, 2007: 13). Tvořivá činnost by tedy neměla být svým způsobem mechanická, čímž se naopak stane činností jedinečnou, neboť bude u každého žáka svým způsobem odlišná. Je třeba zaměřit se také na posun od psaného projevu k projevu mluvenému. Během hodiny tak musí zcela přirozeně docházet ke komunikaci či diskuzi všech účastníků vzdělávání, nezbytná je tedy aktivita všech žáků (Hník, 2007; Bína, 2007). Nicméně by nemělo docházet ani k oslabení či redukci samotných znalostí, ke kterým je ale reálně možné dostat se i jinými než tradičními cestami, které směřovaly zejména k zapamatování si pojmů a hlavního smyslu v textu.

Výuka literární výchovy je rozšířena o částečnou identifikaci žáka s příběhem či jeho danou postavou. Žák získává vlastní zkušenost, rovněž je rozvíjena také jeho empatie.

Zformulování vlastního názoru nutně vede k formování jedincovy osobnosti. Žákovi by tak měl být utvářen prostor pro jeho vlastní myšlenkovou či praktickou činnost, což mu umožní získat vlastní zkušenosti. Zde je ovšem problém, o němž hovoří Beránková: „*Navykli jsme si za léta školní práce jako žáci přijímat a jako učitelé předávat hotové poznatky. Konkrétně v literární výchově pak i na základní škole docházelo a dokonce ještě někdy dochází k tomu, že učitel odpřednáší informace o autorovi způsobem „narodil se – umřel – napsal,“ doplní je přečtením ukázky z čítanky, vyloží některé pojmy z literární teorie. Žák pak v textu požadované jevy vyhledá a je ohodnocen podle toho, jak věrně vše zreprodukoval*“ (Beránková, 2002: 10). Takový přístup ale není příliš šťastný, neboť chybí diskuse, žákovo projevení se, jeho vlastní reagování apod. Podobné tvrzení podporují i Fibiger a Hádková (2011), podle nich stále často v literární praxi převládá výuka literární historie takovým způsobem, že stále většina učitelů podává literaturu způsobem předání již hotových informací, až v pozadí je pak práce s uměleckým textem.

Mimo jiné žák prostřednictvím literatury rozvíjí vlastní vnímavost ke svému okolí, **učí se vnímat rovnocennost kultur**, učí se **respektu** směrem k specifickým kulturním zvykům a tradicím, učí se tak v dnešní společnosti nutné **toleranci** apod.

Učitel vede žáka k **dovednosti vyjádřit svůj vlastní názor**, který následně rovněž přijatelným způsobem obhájí (Beránková, 2002). Přímá, zprostředkovaná zkušenost spojená právě s vlastním zážitkem se bezpochyby hlouběji či trvaleji uchová v paměti jedince, neboť při přímém kontaktu jsou zapojeny do zážitku všechny smysly (žák totiž situaci prožívá). Žáci pak reálně musí zaujmout jistý postoj k situaci, neboť jsou jejími bezprostředními účastníky (Fujda, Klocová, Kundt, 2011).

Není takřka k ničemu hovořit na úrovni teoretické, abstraktní, je třeba názornější, trvalejší charakter – což platí obecně při jakékoli výuce, proto je třeba využít konkrétní problémy, zážitky a nesnažit se je jednoduše zobecňovat.

Pro starší školní věk jsou charakteristické vývojové a psychické změny, s čímž souvisí i proces **nalézání vlastní identity** v rovinách citové, mravní, postojové apod. (Toman, 2008). „*Umělecký text představuje současně pro recipienta jakýsi model, jehož poznáním, popřípadě napodobováním nebo naopak popřením a konfrontací s ním se utváří nezaměnitelná identita jedince, žákovo či studentovo já [...]*“ (Gejgušová, 2004: 56). Identita není nikdy čistě vlastní, osobní záležitostí jedince, neboť je utvářena až společností, jejímž členem jedinec je, respektive právě daným společenským kontaktem. Představuje navíc zcela proměnlivou stránku jedince. Identita není ani stálá či neměnná, ale právě kontaktem s okolím se výrazně během života dle potřeby mění či upravuje. Identity: „*jsou mnohočetné, závislé na meziskupinových vztazích a stereotypech a částečně i hierarchicky organizované*“ (Fujda, Klocová, Kundt, 2011: 29).

Hovoří se také o hybridnosti identity, neboť se v ní mísí různé prvky, nasbírané během života. **Identity překračují hranice etnika, náboženství, kultury, genderu**, není možné „škatulkovat“ jedince, který se navíc sám nemusí vnitřně vůbec ztotožňovat s jednoduše přiřazenou skupinou (Fujda, Klocová, Kundt, 2011).

V rámci práce s literárním textem rovněž v různé míře dochází k formování žákovy osobní identity. Na základě řízené diskuse si totiž žák vytváří vlastní názor, dochází k jeho ovlivnění ostatními spolužáky. Následně tedy může žák své původní stanovisko změnit, upravit a prohloubit tak vlastní názory. Oceněním žáka, jeho zapojením se do diskuse žák nakonec posiluje i vlastní sebevědomí a tím posiluje i vlastní sebevnímání.

### 5. 3. 1 Vybrané zásady práce v rámci transkulturního přístupu

Učitel literární výchovy by měl žáka na hodině vést ke **kritickému postoji ve věci celospolečenských předsudků a stereotypních postojů**, orientovaných směrem k minoritním skupinám, odlišným jedincům, celým odlišným kulturám apod.

Žák si musí uvědomit fakt jejich negativního dopadu na dané jedince. Obecně známé výroky typu: „Romové nepracují a jen pobírají sociální dávky“ apod. totiž neplatí pro každého daného jedince. Dochází pak k tomu, že jej jednoduše či povrchně odsoudíme, bez toho, abychom ho skutečně poznali a dali mu šanci.

Není možné daného jedince také řadit pouze do jedné skupiny, neboť každý jedinec projde během svého života mnoha společenskými skupinami, které jej vždy jistým způsobem

specificky poznamenají. Nemůžeme hovořit o nějakém průměrném chování či průměrných vlastnostech příslušníka dané skupiny (charakterizovat tak literárního hrdinu v ukázce), neboť se může jistým způsobem odlišovat, mít svá vlastní specifika.

Předsudky navíc vznikají zprostředkovaně, chybí zde reálný kontakt žáka s konkrétním jedincem, kterému je připisován. Není možné tak hovořit o jinakosti daného jedince neboť chybí přímý kontakt. Žák tak pouze pasivně přebírá informace ze svého okolí, ve kterém se pohybuje (tzn. nejčastěji z rodinného prostředí, od svých vrstevníků, kamarádů, známých, bohužel i mediální sféry).

Naopak je třeba, aby se k nim žák dokázal kriticky postavit a utvářel si vlastní obraz o daných jedincích teprve na základě vlastní zkušenosti, vlastního reálného kontaktu. Učitel ani **nemůže tolerovat předsudky** v rámci diskuse (musí zakročit), neboť by docházelo k jejich dalšímu šíření a upevňování u dalších žáků. Musí se snažit snižovat jejich frekvenci a co možná nejvíce je eliminovat.

Otázkou ovšem je, zda se jeho snahy nakonec doberou úspěšného konce, zda si žák uvědomí předsudečné jednání ve společnosti nebo už jen sám u sebe. Zde je totiž problém, že pozitivní postoj učitele skončí ve školské instituci, ale žák se s předsudečným a stereotypním jednáním setká ve volném čase znovu, a znovu jím může být v negativním smyslu ovlivněn. V této souvislosti je nevhodné pracovat s jakýmikoli rozdíly, neboť jejich srovnání by mohlo nakonec vést k určení toho, co je lepší a naopak.

Učitel by neměl pracovat s relativně jednoduchým popisem jedince ve smyslu příslušníka jisté sociokulturní skupiny, neboť s ní může mít právě daný jedinec navíc různou míru ztotožnění. Snížil by tak jeho jedinečnost nebo ji v podstatě i popřel. Naopak je třeba **detailnější orientace na konkrétní osobnost** daného člověka, vnímat rovněž specifické prostředí a další vlivy, které se podílely a stále podílejí na jeho formování. Není vhodné pracovat s popisem celé sociokulturní skupiny, neboť by tak tento skupinový přístup byl uplatněn právě na úkor identity daného jedince. Žáci jsou vedeni k porozumění danému odlišnému jedinci prostřednictvím např. vysvětlování odlišných společenských problémů, snahou, která vede k pochopení jejich životní situace. Využívají se také jejich vlastní zkušenosti. Velmi často jsou také vedeni k tomu, aby se do takových jedinců „vcítili“ či rozmysleli nad tím, jak se vlastně oni cítí, vžili se tak do jejich role.

Rozbor textu **nesmí být zredukován pouze na hledání rozdílů**, respektive na popis specifických prvků a znaků např. u daného literárního hrdiny. Zcela nežádoucí je pouze informovat žáky o jeho odlišných tradicích, zvycích a hodnotách, ať je tento přístup jakkoli jednoduchý. Sice tak žákům zprostředkováváme na jednu stranu potřebné a žádoucí

informace, ale zároveň tak jasně vymezujeme jedincovu rozdílnost, jasně vymezujeme danou kulturní hranici, která jej dělí od zbytku společnosti (např. ve smyslu minority a majoritní společnosti). Vzniká tak dojem nepřekročitelné hranice a oddělenosti jednotlivých kultur. Nakonec dochází právě k nežádoucímu utvrzení v odlišnostech z hlediska původu, národnosti, skupinové příslušnosti apod. S tím souvisí i ono zjednodušené bipolární dělení společnosti na my a oni. Zde nejde daného jedince stavět jednoduše do opozice, nebrali bychom tak v úvahu jeho osobnost a jeho jedinečnost, okolní vlivy, kterými byl ovlivňován a formován, doslova násilně bychom ho stavěli pozice, ve které se sám nevidí nebo v ní být vůbec nechce.

Nezbytnou nutností je i učitelovo osobní nasazení, rovněž jistá kreativita při vyučování, což vede k žádoucímu vzbuzení zájmu ze strany žáka a jeho motivování k práci. Motivovat může učitel různými způsoby, např. cíleně vybere text, jehož jazyk je žákům blízký, s nímž se mohou snadněji identifikovat. Dalším motivačním prvkem může být text, který v sobě nese silný emocionální zážitek či výraznou zápletku. Nezbytností zůstává i zavedení **individuálního přístupu k žákům**, který vyžaduje již prosazovaný inkluzivní způsob vzdělávání.

Učitel rovněž nesmí potlačovat individualitu žáka, nesmí ani omezovat jeho spontánnost či jemu vlastní způsob uvažování.

Žáci nemají nikdy nastaveny stejné výchozí podmínky pro vzdělávání. Je tedy třeba jistá citlivost vzhledem k jedinci, neboť ten je vždy ovlivněn vlastní aktuální situací. Odlišnosti můžeme spatřit ve stylu, ve kterém byli vychovávaní svými rodiči (např. styl demokratický, autokratický, liberální). Odlišnosti jsou také v podpoře žáka v oblasti vzdělávání, respektive optimální míra této podpory. V souvislosti s literární výchovou a čtenářstvím bychom mohli také mluvit o lepší výbavě žáků (např. v jejich komunikaci, v rozsahu slovní zásoby apod.) v případě, že byli ke knihám a čtení vedeni rodiči už v dětství. Tito žáci pak ve škole nepotřebují zvýšenou motivaci pro čtení a následnou didaktickou interpretaci. Moree (2008) tvrdí, že je třeba **zaměřit se na konkrétního žáka, na jeho vlastní reálné možnosti a potřeby**.

O poznání žakovy osobnosti a jeho potřeb hovoří i Lederbuchová: „*V neposlední řadě, v souvislosti s učivem, s literární vědou, ale především v souvislosti s uměleckou literaturou samou, musí učitel operativně didakticky aktualizovat své poznání o čtenářské kompetenci, zájmu a potřebách žáků určitého věkového stupně stejně jako poznání osobnosti jednotlivých žáků jako konkrétních čtenářů*“ (Lederbuchová, 2010: 6).

Běžná frontální forma má sice stále ve výuce své jasné místo, ale lépe je v rámci práce s multikulturní tematikou užívat např. metody **skupinové výuky**, tedy metody založené na

vzájemné spolupráci a kooperaci, neboť se tak rozvíjí tvořivé a kreativní myšlení, rovněž také pozitivní a respektující vztahy v rámci skupiny.

Učitel by se pak měl snažit vést žáky k **promýšlení konkrétních problémů**, se kterými se žák ve společnosti setkává. Obvykle se příliš nepracuje v rámci multikulturních témat s celosvětovými globálními problémy a konflikty, neboť s nimi se daný žák nedostává do přímého kontaktu, nemá s nimi zkušenost. V případě nerovného přístupu ve společnosti by se měly hledat samotné jeho příčiny. To platí také v případě uvědomění si negativních dopadů u rasismu či xenofobie. Konkrétně žáci by prostřednictvím **diskusních metod** (např. samotná diskuse, polemika, debata) a skupinové práce měli hledat tyto příčiny (např. v případě vzniku rasismu a třídních nerovností, které se stále objevují ve společnosti), rovněž by také měli hledat jejich jistá řešení (Moree, 2008).

V rámci diskuse se dostáváme k interpretaci literárního textu, jedinec pak subjektivně hodnotí a prezentuje vlastní názory, je tak mimo jiné rozvíjeno jeho tvořivé myšlení. V případě diskuse je důležité, aby bylo dané téma pro žáky nějakým způsobem zajímavé, může být i provokující. Diskuse pak bývá uvedena obvykle jasným vymezením daného problému, řízena může být učitelem, ale i samotnými žáky. Závěrem by pak měl být formulován výsledek diskuse.

Pro zdárný průběh diskuse je důležitá předchozí **dostatečná informovanost o tématu**, dále pak organizace ve skupině či dobré třídní klima (Bína, 2007). S tím do jisté míry souvisí, že by žáci měli být vedeni také k tomu, aby nejprve rozmýšleli, než někoho odsoudí kvůli vlastní nedostatečné znalosti. Rovněž je důležité v rámci diskuse dodržovat následující podmínky: *„Lidé, kteří se účastní diskuse: spolu navzájem hovoří, si navzájem naslouchají, reagují na to, co říkají druzí, musí vyjádřit více než jeden názor na prodiskutované téma, rozvíjejí své poznání, porozumění a usuzování o daném tématu“* (Bína, 2007: 101). Četba a následný rozbor by měl vést k otevřené, podnětné diskusi a rovněž komplexnímu uvažování o problematice. Je to náročnější, žáci by měli být vedeni navíc k rozmýšlení jak z vlastního pohledu, tak z pohledu přímých aktérů problému či konfliktu (Fujda, Klocová, Kundt, 2011).

Často se pracuje také s úvahami (možné i anonymní) v rámci žákova sebepoznání a seberozvoje. Žák se tak nad daným problémem zamýšlí, hledá příčiny a řešení, měl by uvést pochopitelně své argumenty, které podporují jeho stanovisko. Pedagog by pak neměl žákovy názory odsuzovat, pouze v nezbytném případě jistým způsobem korigovat či usměrňovat. Žák může mít také možnost vyjádřit se k problematice v rámci nepřipraveného spontánního projevu (prostor na hodině).

Žáci mohou být také přibližováni daným tématům prostřednictvím metody hry, různých pohybových či dramatických aktivit, neboť tak rovněž dané téma zažívají.

Výchozím bodem jsou zde reálné situace a zážitky, nepracuje se v rovině abstraktní, ale rozebírají se konkrétní problémy, které jsou žákům blízké, neboť ty bezprostředně prožívají. Může to být např. problematika nerovného přístupu k pohlaví, problematika rasové nesnášenlivosti, odlišnost z hlediska náboženského vyznání, tělesně a jinak handicapovaní jedinci, jedinci s odlišnou sexuální orientací apod. Žáci by měli rozmyslet nad příčinami vnímání rozdílností. Jedná se nakonec také o jakousi přípravu na každodenní situace, s kterými žáci přichází do styku.

Žáci se obecně nejlépe učí, pokud mohou nové informace propojit s dřívějšími poznatky či vlastní osobní zkušeností. Právě text má v sobě potenciál vyvolat ve čtenáři určité představy, které jej nutně povedou ke srovnání s vlastními zkušenostmi. V literární výchově je tak třeba aktivizovat žáky, aby v rámci tématu zapojili při práci i své vlastní zážitky: „[...] *protože osobní zkušenost dětí je psychologicky nejlepším způsobem přijímání nových vědomostí a dovedností*“ (Bednářová, 2008: 10).

V případě tématu jež se týká problematiky nacismu, holocaustu a genocidy by bylo žádoucí uspořádat exkurzi na některá konkrétní místa, která se s nimi pojí. Žáci by si tak prošli místem, které se stalo pozůstatkem válečné hrůzy. Na vlastní oči by viděli koleje, po kterých přijížděly nenávratně vagony plné lidí do tábora, shromažďovací rampu, kde se konala ona tzv. selekce, ostnatý drát, plynové komory a krematoria. Viděli by sál plný ostříhaných vlasů, brýlí, hřebínků, množství kufrů, s kterými sem lidé přicestovali. V závěrečných ročnících na základní škole jsou tedy žáci často bráni na tento typ exkurze ať už nejčastěji do rodinného tábora Terezína nebo polské Osvětimi. Tato přímá konfrontace (založená na **principu zážitkové pedagogiky**) totiž zaručeně musí zanechat na žákovy jisté dojmy a zážitky spojené s tímto místem. Následně mu tak umožní vytvořit si své vlastní stanovisko k problematice, které pak uplatní také v rámci literární výchovy, kdy při četbě daných literárních textů (např. *Smrt je mým řemeslem*, *Každý své břímě* apod.) si bezprostředně vybaví ono místo a své dojmy z něho.

Žádoucí by bylo rovněž zastavit se u konkrétních pojmů, s kterými se pracuje. Např. u pojmu kultura, kdy by žáci přemýšleli nad tím, co pro ně konkrétně znamená a jak je a další členy bezprostředně ovlivňuje. V tomto případě by se zamýšleli rovněž nad tím, zda mohou být členy různých kultur nejen jedné.

Samotná četba spojená s prožitkem je pro jedince do značné míry individuální záležitostí, neboť se může stát silným zážitkem, který se v konečném důsledku může do jisté míry rovnat s reálnou zkušeností (Bednářová, 2008).

Učitel by se měl snažit o rozvoj jedincovy osobnosti, což dále nutně směřuje k **vlastnímu sebepoznání**, čehož je možné dosáhnout konfrontací sebe a druhých jedinců, díky čemuž žák pozná (nalezne) sebe v rámci právě poznání druhých. S tím do značné míry souvisí i posílení jedincovy vlastní kulturní identity, čehož je možné docílit zprostředkováním tradic, zvyků, domácího folklóru, významu konkrétních domácích autorů, přínosu vlastního národa pro Evropu či kulturu obecně. Také konfrontací domácího prostředí s odlišným.

Ve středu pozornosti stojí cíle, které mohou zprostředkovat jisté hodnotové postoje, orientované na zformování žakových konkrétních rysů: *„Literární výchova díky nezaměnitelnému působení slova má všechny předpoklady rozvíjet osobní kvality dítěte. Podporuje chápání a přijímání světa a tím přispívá k sebepoznání, seberozvoji a nalezení vlastní identity“* (Bednářová, 2008: 6). Literární výchova v sobě nese potenciál pro rozvíjení žakovy představitivosti a fantazie, seznamuje s kulturními hodnotami, což pak vede k pozitivnímu ovlivnění osobnosti jedince.

Problém nastává s časovou omezeností hodin, neboť samotná interpretace musí mít jisté navazující fáze. Vyžaduje nutnou úvodní motivaci k práci (pro čtení textu), poté samotné seznámení s textem (čtení, zvukový záznam, ...), vlastní interpretaci (rozbor textu) a argumentace. To vše stihnout během vyučovací jednotky (Beránková, 2002). Na některých školách se pracuje s touto omezeností a z toho důvodu se organizuje literární výchova ve dvou na sebe navazujících hodinách.

V rámci multikulturních témat není třeba složitě vyhledávat texty, které by obsahovaly námětem odlišné, sociokulturní skupiny, neboť v samotných čítankách, se kterými se na literárních hodinách pracuje, je textů týkajících se jiných kultur a národů skutečně značné množství. Učitel tak nemusí cíleně vyhledávat témata, aby obsáhl ve svém předmětu průřezové téma multikulturní výchovy, neboť na ně celkem běžně narazí.

V neposlední řadě se učitel snaží o motivování svých žáků, prostřednictvím kterého by pak byli vedeni k celoživotnímu učení. Zvýšený důraz by také neměl být kladen na kvantitu odvedené školní práce, ale spíše na její výslednou kvalitu.

# **EMPIRICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE**



## 6 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO REALIZACE

V praktické části práce **zjišťujeme, který přístup učitel preferuje při implementaci multikulturních témat do hodin literární výchovy**. S multikulturními tématy může učitel pracovat zpravidla pouze dvěma způsoby. Může využívat starší kulturně standardní přístup nebo již ovládá novější a lépe vyhovující transkulturní přístup, který vychází vstříc současným požadavkům na vzdělávání.

Pro zjištění soudobé situace jsme realizovali **dotazníkové šetření**. Pro jeho navržení jsme vycházeli z teoretických poznatků zmíněných v předchozích kapitolách. Informace byly získány studiem odborné literatury zabývající se danou problematikou a seznámení se se současným stavem v praxi na základě neformálního rozhovoru s učiteli.

### 6.1 Průběh dotazníkového šetření

Samotný dotazník obsahoval **29 otázek**, z toho bylo **25 otázek strukturovaných** (uzavřených), zbylé **4 otázky** byly navrženy jako **nestrukturované** (otevřené). Ty byly zmíněny jako nepovinné otázky, kdy respondenti měli před sebou volbu, zda na ně odpovědět. Při zpracování výsledků výzkumného šetření měly získané informace právě z otevřených otázek vést k lepšímu či hlubšímu porozumění postoje respondentů k dané problematice a jejich odpovědím.

Samotnou strukturu dotazníku je možné vydělit do několika částí. V úvodu se nachází otázky kontaktní. Zde jsme se zaměřili pouze na respondenty (jejich pohlaví, věk, délku praxe, aprobaci), tedy zjištění, kdo učí literární výchovu ve škole. Následně byly zařazeny otázky zjišťující vztah respondentů k výuce literární výchovy a oblibě či neoblibě multikulturních témat. Zbylé otázky vedly ke zjištění preference kulturně standardního či transkulturního přístupu v rámci práce s multikulturní problematikou.

Pro distribuci dotazníku byla vytvořena jeho **online verze**, která byla rozesílána respondentům v rámci odkazu v e-mailu, prostřednictvím kterého byli kontaktováni. Celkem jsme rozeslali (časově březen 2015) 414 e-mailů s žádostí o vyplnění anonymních dotazníků a tedy spolupráci na daném výzkumném šetření. Při výběru respondentů „češtinářů“ jsme se zaměřili na **základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií** ze čtyř moravských krajů (Moravskoslezský, Olomoucký, Jihomoravský a Zlínský). Přednostně jsme se snažili oslovit přímo učitele, ale kontaktovali jsme i zástupce a zástupkyně ředitelů daných škol s prosbou přeposlání dotazníku jejich „češtinářům,“ v případě že se nám nepodařilo najít přímo kontakt na dané učitele.

Celkem na dotazník odpovědělo 105 učitelů. Dopředu jsme počítali s nižší návratností, než by tomu bylo u přímé distribuce. Podílově se návratnost pohybovala kolem 25 %.

## 6.2 Výsledky a interpretace šetření

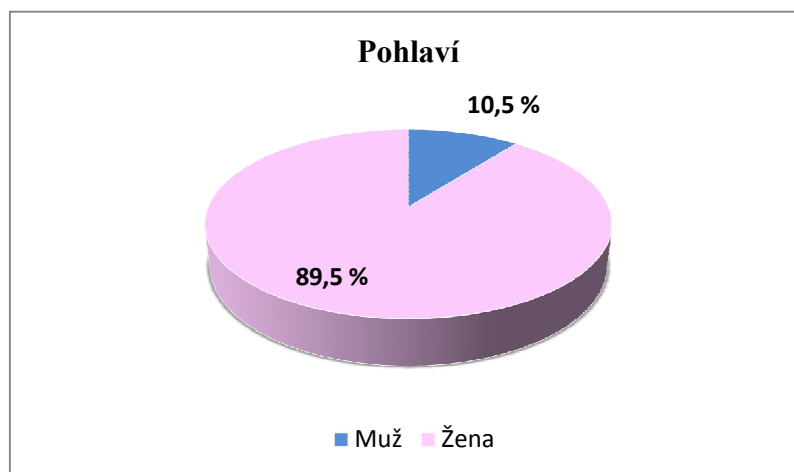
Jednotlivé odpovědi na dané položky dotazníku jsou zpracovány přehledně prostřednictvím tabulky, ve které je zobrazena četnost odpovědí. Následně jsou odpovědi převedeny podílově a znázorněny pomocí grafu. V případě, že některá z variant nabídky nebyla vybrána, není již zahrnuta v grafu.

### Dotazníková položka č. 1

**Jste:**

Možnosti	Muž	Žena
Četnost odpovědí	11	94

Tab. 1: Pohlaví respondentů



Graf 1: Pohlaví respondentů

Český jazyk a literaturu vyučuje na oslovených základních školách a víceletých gymnáziích přes 89 % žen z hlediska provedeného šetření. Je možné tedy skutečně hovořit o vysokém procentu feminizace v základním školství. Navíc jsou to právě ženy, které vystudovaly a vyučují humanitní předměty (kam spadá právě předmět český jazyk a literatura), než je tomu např. u předmětů přírodovědných.

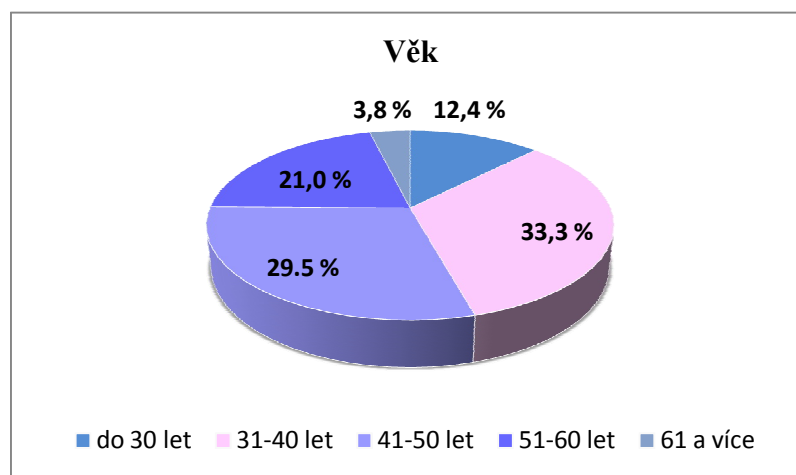
Dané zjištění je pouze orientační, vzhledem k návratnosti dotazníků (přibližně 25%), přesto počet rozeslaných dotazníků adresovaných ženám výrazně převyšoval počet dotazníků adresovaných mužům.

### Dotazníková položka č. 2

#### **Věk:**

<b>Možnosti</b>	<b>Do 30 let</b>	<b>31-40 let</b>	<b>41-50 let</b>	<b>51-60 let</b>	<b>61 a více let</b>
<b>Četnost odpovědí</b>	<b>13</b>	<b>35</b>	<b>31</b>	<b>22</b>	<b>4</b>

Tab. 2: Věk respondentů



Graf 2: Věk respondentů

Do výzkumného šetření se zapojili učitelé různé věkové kategorie. V této souvislosti jsme uvažovali, zda učitelé prvních dvou kategorií pracují raději s multikulturními tématy v literární výchově (odpověď na otázku č. 8) než učitelé zbylých věkových kategorií. Předpoklad zde souvisí s pozdějším zavedením multikulturní výchovy do škol.

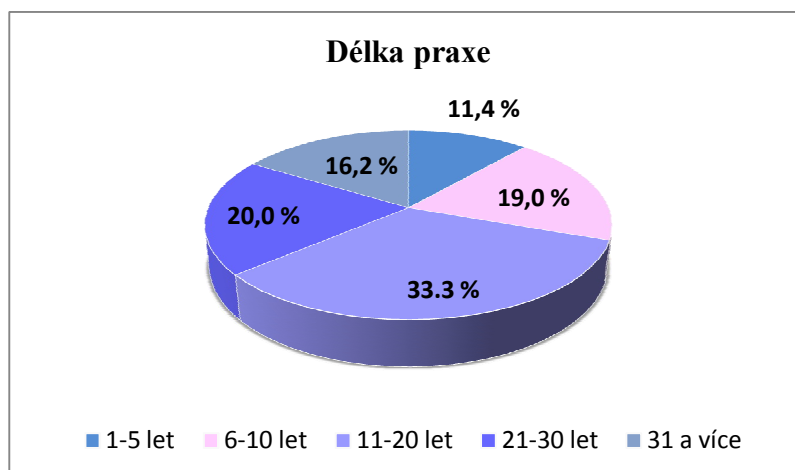
Výsledkem je, že učitelé do 40 let pracují ze 75 % s multikulturními tématy víceméně rádi. Učitelé nad 40 let dopadli nicméně lépe, neboť pracují víceméně rádi s danými tématy na 82,5 %. Původní předpoklad se tedy nepotvrdil. Není možné ani jasně říct, že starší učitelé pracují raději s multikulturními tématy, neboť rozdíl tvoří pouze 7,5 %.

### Dotazníková položka č. 3

#### **Délka pedagogické praxe:**

<b>Možnosti</b>	<b>1-5 let</b>	<b>6-10 let</b>	<b>11-20 let</b>	<b>21-30 let</b>	<b>31 a více let</b>
<b>Četnost odpovědí</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>35</b>	<b>21</b>	<b>17</b>

Tab. 3: Délka pedagogické praxe



Graf 3: Délka pedagogické praxe

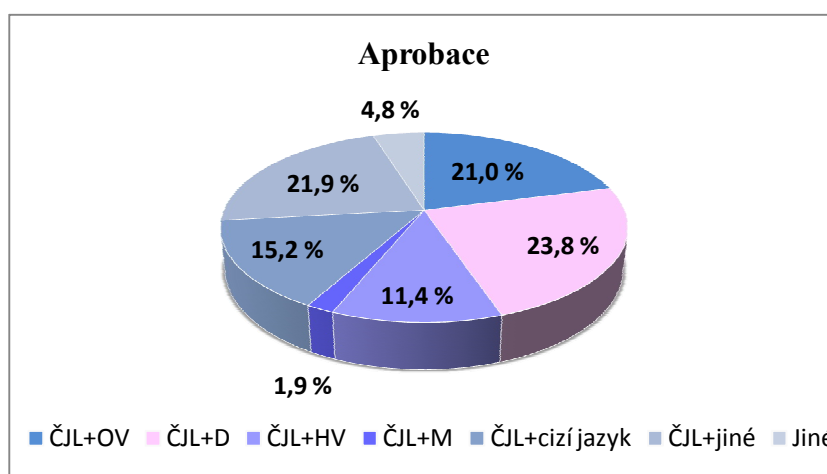
Respondenti mají za sebou různou délku svého pedagogického působení. Tedy od učitelů začátečníků, kteří se zpravidla vymezují do 5 let v oboru až po skutečně velmi zkušené učitele, kteří vyučují přes 30 let. Největší zastoupení bylo v případě učitelů vyučujících od 11 do 20 let, poměrově 33 %.

Dotazníková položka č. 4

**Vystudovaná aprobace:**

Možnosti	ČJL+OV	ČJL+D	ČJL+HV	ČJL+M	ČJL+cizí jazyk	ČJL+jiné	Jiné
Četnost odpovědí	22	25	12	2	16	23	5

Tab. 4: Vystudovaná aprobace



Graf 4: Vystudovaná aprobace

Téměř polovina respondentů (44,8 %) kromě předmětu českého jazyka a literatury vystudovala občanskou výchovu či dějepis.

V této souvislosti jsme zvažovali, zda vystudovaná aprobace bude mít vliv na názor, že literární výchova v sobě má prostor pro multikulturní problematiku. Učitel, který totiž pracuje s průřezovým tématem MKV v rámci některého z předmětů z oblasti *Člověk a společnost* si totiž může osvojit MKV natolik, že ji bude řadit bez větších problémů i do LV. Předpoklad se potvrdil. Celkem 87,2 % respondentů odpovědělo kladně (ano či spíše ano), zbylých 12,8 % odpovědělo spíše ne.

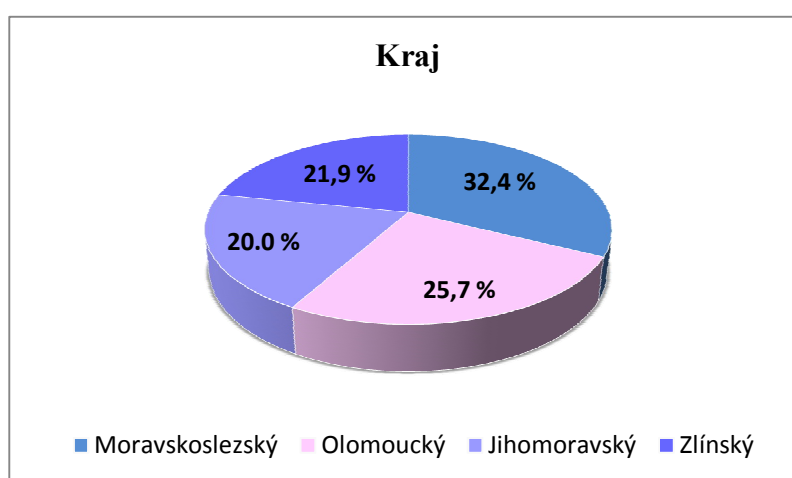
Celkem 5 respondentů předmět český jazyk a literatura nevystudovalo, přesto jej učí.

#### Dotazníková položka č. 5

**Vyberte kraj, v němž pracujete:**

Možnosti	Moravskoslezský	Olomoucký	Jihomoravský	Zlínský
Četnost odpovědí	34	27	21	23

Tab. 5: Kraj, v němž respondenti pracují



Graf 5: Kraj, v němž respondenti pracují

Snažili jsme se o relativně rovnoměrné zastoupení působnosti ve čtyřech krajích, ve kterých odpovídající učitelé pracují. Cíleně jsme rozesílali přibližně shodné počty dotazníků na příslušné školy, nehledě na velikost krajů, počet škol, obyvatel apod.

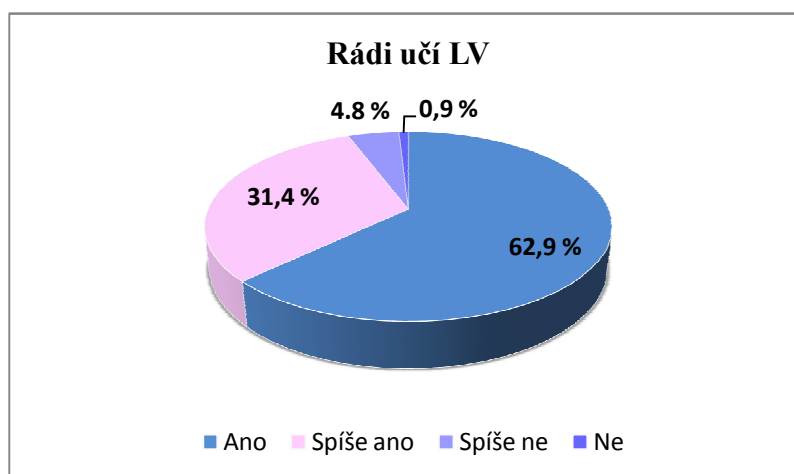
Přesto zde nebylo možné zaručit rovnoměrnost v počtu, neboť zde záleželo především na samotných respondentech a jejich chuti odpovědět.

Dotazníková položka č. 6

**Učíte rádi literární výchovu?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	66	33	5	1

Tab. 6: Vztah k literární výchově



Graf 6: Vztah respondentů k LV

Z této otázky jasně vyplývá, že učitelé mají výrazně kladný vztah k literární výchově, odpovědělo tak 66 respondentů a dalších 33 respondentů má rovněž víceméně kladný vztah k LV. Pouze 1 respondent neučí rád literární výchovu, přestože ji vystudoval a rovněž jeho druhý obor je humanitního zaměření. 5 respondentů se pak přiklonilo k variantě spíše ne.

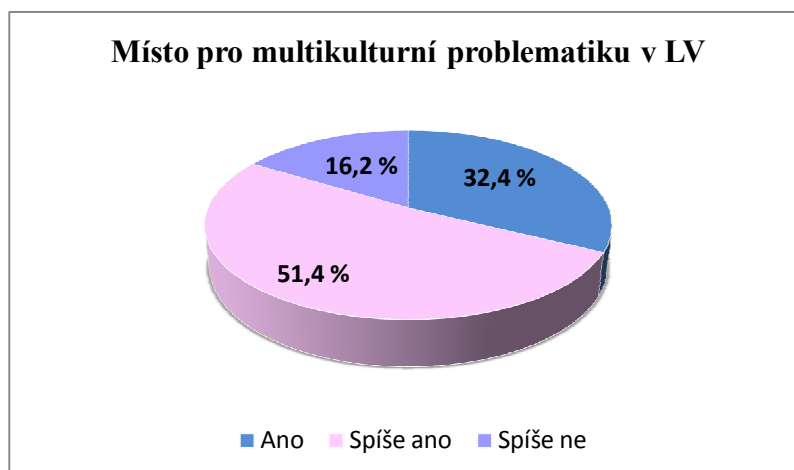
V této souvislosti nás zajímalo, zda položku „spíše ne“ neoznačili právě učitelé, kteří nevystudovali ČJL. Tento předpoklad byl ale plně vyvrácen.

Dotazníková položka č. 7

**Je v literární výchově prostor pro multikulturní problematiku?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	34	54	17	0

Tab. 7: Prostor pro multikulturní problematiku v LV



Graf 7: Místo pro multikulturní problematiku v LV

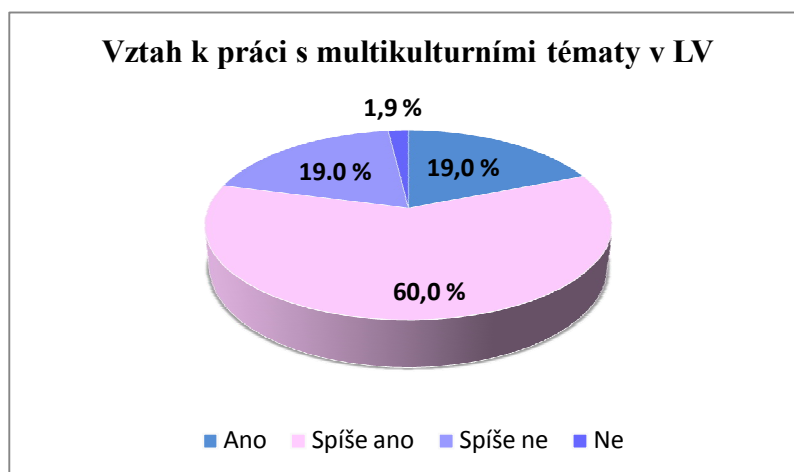
Výrazná většina respondentů se přiklání k tomu, že literární výchova v sobě nese kapacitu pro práci s multikulturní problematikou (odpovědělo tak 83,8 %). Pouze 16,2 % odpovídajících se přiklonilo k možnosti „spíše ne.“ Vysvětlením může být fakt nízké hodinové dotace, časově je tedy pro učitele nereálné či obtížně realizovatelné zabývat se multikulturní problematikou v rámci jedné vyučovací jednotky.

Dotazníková položka č. 8

**Pracujete rádi s multikulturními tématy v literární výchově?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	20	63	20	2

Tab. 8: Vztah k práci s multikulturními tématy v LV



Graf 8: Vztah respondentů k práci s multikulturními tématy v LV

V této položce byl zjišťován čistě vztah učitelů k multikulturní problematice. Celých 79 % respondentů odpovědělo, že rádi či celkem rádi pracují na hodinách literární výchovy s multikulturními tématy.

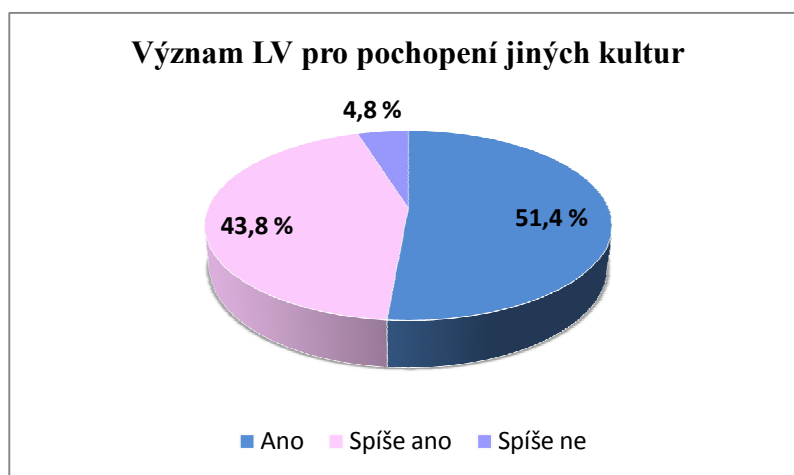
V této souvislosti můžeme odpovědi srovnat s dotazníkovou položkou č. 7, kdy část respondentů se domnívá, že LV nemá ani dostatečnou kapacitu pro multikulturní témata.

Dotazníková položka č. 9

**Přispívá literární výchova k pochopení jiných kultur?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	54	46	5	0

Tab. 9: Význam LV pro pochopení jiných kultur



Graf 9: Význam LV pro pochopení jiných kultur

Polovina respondentů (51,4 %) se přiklonila k možnosti, podle které literární výchova v sobě skrývá potenciál pro žákově pochopení v případě odlišných kultur. Téměř zbylá polovina všech respondentů se pak přiklonila k rezervovanější možnosti, když odpověděla na otázku, že spíše k danému pochopení přispívá.

Dotazníková položka č. 11

**Pracujete s binární opozicí? (ve smyslu MY/ ONI, MY/ TI DRUZÍ)**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	11	41	43	10

Tab. 11: Práce respondentů s binární opozicí





Graf 11: Práce s binární opozicí v LV

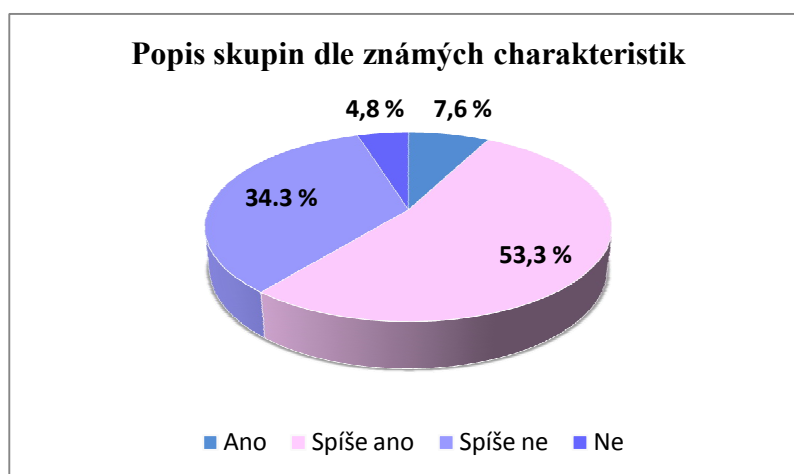
V této položce bylo zjišťováno, zda respondenti pracují s binární opozicí. Tedy zda během literárních hodin a práce s multikulturní problematikou klasifikují jedince do minoritní a majoritní části společnosti, odpovědělo přibližně stejné procento respondentů kladně jako záporně. Ke kladnému stanovisku se přiklonilo 50,5 % respondentů, k zápornému stanovisku pak 49,5 % respondentů.

Dotazníková položka č. 16

**Popisujete odlišné sociokulturní skupiny dle známých charakteristik?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	8	56	36	5

Tab. 16: Popis sociokulturních skupin dle známých charakteristik



Graf 16: Popis skupin dle známých charakteristik

Otázka č. 16 do jisté míry navazovala na otázku č. 11, kdy s binární opozicí pracovala polovina respondentů. V tomto případě celkem 60,9 % respondentů popisuje odlišné skupiny dle známých charakteristik. Rozdíl u respondentů je v tom, že ne všichni pak zdůrazňují polarizaci my a oni.

Dotazníková položka č. 17

**Setkáváte se s předsudky a stereotypy u žáků během literární výchovy?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	33	42	29	1

Tab. 17: Předsudky a stereotypy u žáků během LV



Graf 17: Předsudky a stereotypy u žáků během LV

V tomto případě jsme očekávali kladné odpovědi. Učitelé skutečně odpověděli, že se setkávají s předsudky a stereotypy během hodin literární výchovy, konkrétně tak 31,4 % dotázaných a 40,0 % se rovněž spíše s předsudky a stereotypy setkává. Pouze 0,9 % dotázaných se s nimi neseťkává, což je vůbec zanedbatelné.

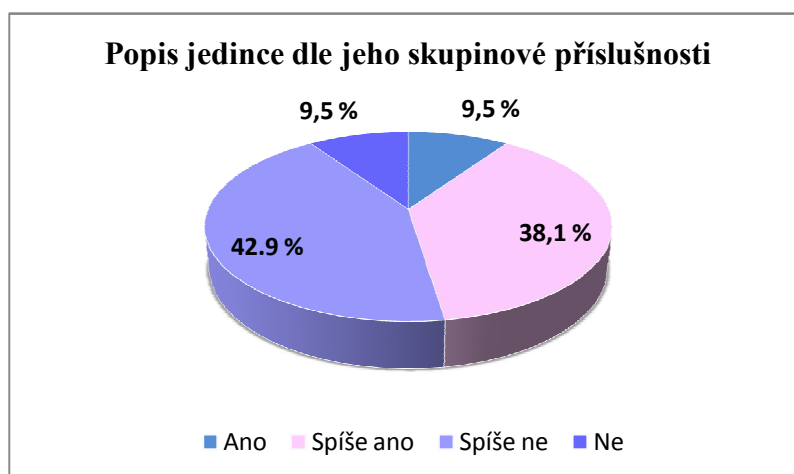
Závěrem tedy můžeme říct, že pouze jeden ze čtyř učitelů se s předsudečným a stereotypním jednáním u svých žáků povětšinou neseťkává.

Dotazníková položka č. 20

**Popisujete jedince v literárním textu na základě jeho skupinové příslušnosti?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	10	40	45	10

Tab. 20: Popisování jedince na základě jeho skupinové příslušnosti



Graf 20: Popis jedince dle jeho skupinové příslušnosti

V případě popisování jedince dle jeho skupinové příslušnosti se vyjádřilo 9,5 % respondentů pro jasně kladnou variantu a zároveň stejný počet respondentů se vyjádřil pro jasně zápornou variantu. Rovněž obdobná situace vznikla v případě přiklonění se více ke kladnému stanovisku či více zápornému stanovisku (38,1 % : 42,9 %). Výsledek je tedy téměř půl na půl.

Dotazníková položka č. 10

**Považujete za důležité vést žáky k tomu, aby porozuměli jiným kulturám?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	76	29	0	0

Tab. 10: Důležitost vedení k porozumění jiným kulturám



Graf 10: Důležitost vedení k porozumění jiným kulturám

V této položce dotazníku, která zjišťovala, zda učitelé považují za důležité vést žáky k tomu, aby porozuměli odlišným kulturám, se všichni odpovídající učitelé přiklonili ke kladné (72,4 %) a spíše kladné odpovědi (27,6 %). Žádný z odpovídajících tedy nezvolil zápornou možnost.

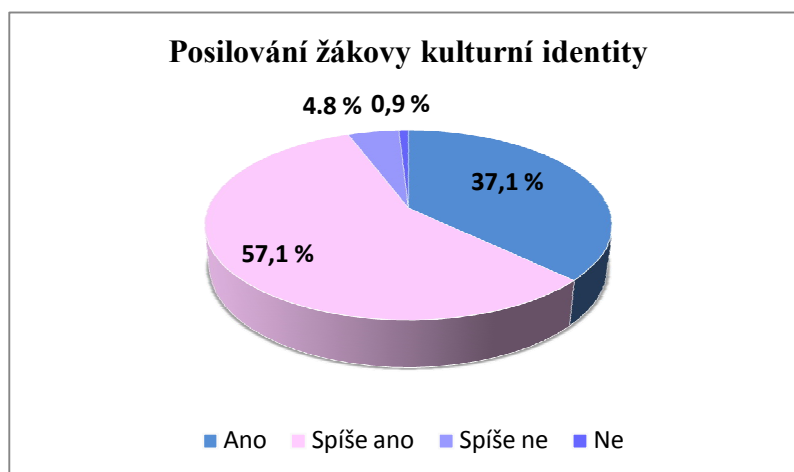
Na tuto dotazníkovou položku dále navazuje otázka č. 14.

#### Dotazníková položka č. 12

**Posilujete u žáků prostřednictvím literární výchovy jejich kulturní identitu?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	39	60	5	1

Tab. 12: Posilování žákovy kulturní identity prostřednictvím LV



Graf 12: Posilování žákovy kulturní identity prostřednictvím LV

V otázce: zda se učitelé během literárních hodin zaměřují také na žákovu kulturní identitu a zda se ji zároveň snaží jistým způsobem posílit, odpověděla kladně většina respondentů. Výrazně se na ni zaměřuje 37,1 % dotázaných a poněkud střízlivěji se na ni zaměřuje pak dalších 57,1 % dotázaných.

#### Dotazníková položka č. 13

**Nepovinná otázka: Jak či jakým způsobem posilujete u žáků jejich kulturní identitu v rámci literární výchovy? Napište:**

Tato dotazníková položka byla navržena jako nepovinná. Většina učitelů se v předchozí otázce shodla na důležitosti v případě posilování žákovy kulturní identity. Na otázku v tomto případě odpověděla přibližně čtvrtina všech dotázaných.

Učitelé nejčastěji uváděli, že žákovu kulturní identitu v rámci literární výchovy rozvíjejí tak, že na základě práce s textem blíže žáky seznamují s vlastní národní literaturou a jejím zlatým fondem, významnými autory a jejich díly, dále pak rozebíráním významných historických událostí apod.

#### Výběr z konkrétních odpovědí respondentů:

1. „*Diskuzemi o současných politických i kulturních událostech, uvědomováním si kultury a tradic jejich (našeho) národa a jeho kultury, uvědomováním si vývoje a hodnot různých historických období a jejich představitelů v různých oblastech lidské činnosti, z mých zkušeností je přínosnější nepřipravená a spontánní diskuze na aktuální téma než připravený referát jednoho žáka.*“
2. „*Prezentací české literatury a kultury vůbec jako pozoruhodného a hodnotného světa. Výběrem autorů a textů a jejich srovnáváním.*“
3. „*Pomocí znalostí z historie - evropské i naší, literatura jako odraz doby - přes konkrétní díla hledání souvislostí, formování evropského filozofického myšlení (moje druhá kombinace), sociologického vývoje. Literatura poukazuje na soudobé sociální problémy. Pomocí tradice, folklóru.*“
4. „*Prací s textem. Například při probírání cestopisů - upozorňuji na rozdíly v kulturních zvycích v jiných zemích, mám žáky k tomu, aby se zamýšleli, než odsoudí jiný kulturní rituál (například koridu)*“.
5. „*Zdůrazňování významu české literatury a českého umění obecně v kontextu světové kultury na množství konkrétních příkladů a jejich interpretací.*“

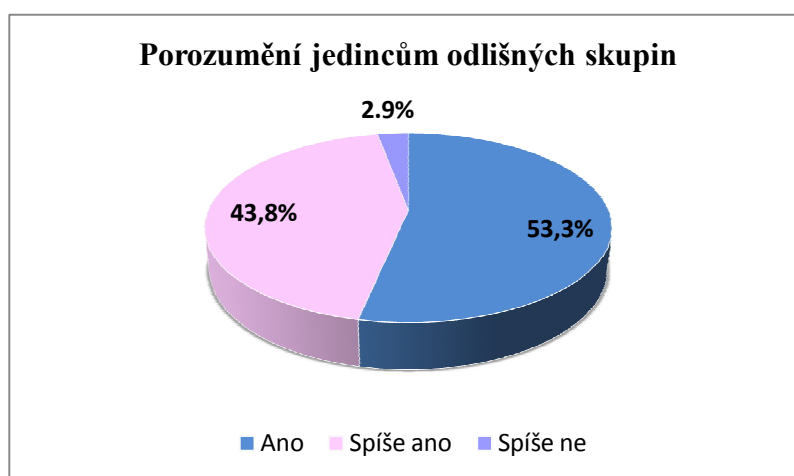
6. „Snaha apelovat na národní citění a to zejména u národního obrození. Probouzet hrdost na náš národ, naše slavné osobnosti, naši historii, naše zvyky.“
7. „Zdůrazněním důležitosti vlastního mateřského jazyka, umět se jím co nejlépe vyjadřovat, uvědomit si historii jazyka i existence literárních děl“
8. „Tradice, přínos národa dnešku, kultuře, Evropě...“
9. „Čteme ukázky (i celé dílko), rozebíráme, aplikujeme na život - a nabízí se i ona kulturní identita...“
10. „Při probírání národních pověstí, legend, lidové slovesnosti, historické prózy, vyzvednutí slavných historických období, recitace básní.“
11. „Čteme texty typické pro české prostředí a mluvíme o lidových zvycích atd. Čteme také texty vypovídající o jiných zemích (dobrodružná literatura) a srovnáváme s naší kulturou.“
12. „Seznamuji s významnými spisovateli, kteří měli vliv ve světě, a upozorňuji na úspěšné spisovatele, upozorňuji na sledování pořadů a filmů, hudby spojených s literaturou.“

#### Dotazníková položka č. 14

**Vedete žáky prostřednictvím literární výchovy k porozumění jedincům odlišných skupin? (odlišností je myšleno jiný národ, náboženství, handicap, genderová odlišnost, sex. orientace a další).**

<b>Možnosti</b>	<b>Ano</b>	<b>Spíše ano</b>	<b>Spíše ne</b>	<b>Ne</b>
<b>Četnost odpovědí</b>	<b>56</b>	<b>46</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

Tab. 14: Vedení k porozumění jedincům odlišných skupin prostřednictvím LV



Graf 14: Porozumění jedincům odlišných skupin během LV

Odpovídající učitelé považovali v otázce č. 10 za důležité vést své žáky během literární výchovy k porozumění jedincům odlišné skupiny, což se následně projevilo i v této dotazníkové položce, kdy téměř všichni učitelé vedou či v podstatě vedou své žáky právě k chápání odlišných skupin.

#### Dotazníková položka č. 15

**Nepovinná otázka: Jak či jakým způsobem vedete žáky k porozumění jedincům odlišných skupin? Napište:**

Tato dotazníková položka byla navržena jako nepovinná. Většina učitelů se v předchozí otázce shodla na důležitosti v případě posilování žákovy kulturní identity. Na otázku: Jakým způsobem vedete své žáky k porozumění jedincům odlišných skupin, odpověděla téměř celá třetina dotázaných.

Nejčastěji zde byly uváděny odpovědi: vcítěním se do daných jedinců, tedy snahy o jejich pochopení a pochopení jejich situace s tím, že často využívají diskuse.

#### Výběr z konkrétních odpovědí respondentů:

1. „Snažím se o probuzení empatie, schopnosti vcítit se do odlišného pohledu třeba na životní hodnoty, také ukazovat, že svět není černobílý, že mnohdy nelze nalézt jednoznačnou odpověď... Snažím se vést je k toleranci vůči jakékoliv odlišnosti, která nikoho neohrožuje.“
2. „Bližší vysvětlení např. společenských poměrů.“
3. „Snaha o zdůraznění nutnosti plurality názorů, relativity světa, schopnosti empatie - opět na množství konkrétních příběhů a příkladů.“
4. „Cesta vede přes znalost druhé kultury většinové populace. Upozorňováním na možnosti manipulace davem - lze najít v literatuře.“
5. „Uvádím případy a příhody z vlastního života, z vlastní zkušenosti, posiluji vědomí, že nic a nikdo není jen černé nebo jen bílé, do určité meze má každý své právo o určitých věcech rozhodovat sám.“
6. „Rozbor literatury s těmito tématy, debata, diskuse o příslušné skupině.“
7. „Snaha pochopit jejich situaci, vcítění se. Ovšem tato odlišnost by neměla být v opozici s našimi zákony, zvyklostmi a tradicemi.“
8. „Diskuse na tato témata, zjistit, jak žáci smýšlejí, jaké jsou jejich názory, popřípadě navrhnout otázky k zamyšlení - schopnost empatie, schopnost přijmout názor jiných lidí, změnit svůj stávající názor - poskytnout žákům jiný, nový pohled na tato témata.“

9. „Povídáme si o životech spisovatelů, také o jejich odlišnostech a vysvětlujeme si, že tyto odlišnosti jsou normální, že na nich není nic zvláštního. Případně to samé na literárních postavách. Např. homosexualita.“

10. „Např. výběr textů, jejichž vypravěčem je příslušník takové skupiny popř. široce řečeno outsider, popř. textů s hrdiny tohoto typu (u mladších žáků např. první díl potterovské ságy Harry Potter a kámen mudrců - témata odlišnosti, šikany,...).“

11. „Diskuze spojená s konkrétními zkušenostmi, které děti mají ze svého okolí, rodiny, případně co znají z televize apod.“

12. „Četbou ukázek, návodnými otázkami typu - jak se cítí, jak byste se cítili vy, co je důležité pro lidský život, co je důležité pro tebe apod...“

#### Dotazníková položka č. 18

**Vedete žáky prostřednictvím literární výchovy k tomu, aby porozuměli odlišným skupinám?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	48	55	2	0

Tab. 18: Vedení žáků k porozumění odlišným skupinám



Graf 18: Porozumění odlišným skupinám

V této dotazníkové položce týkající se toho, zda jako učitelé vedou své žáky prostřednictvím literární výchovy k tomu, aby porozuměli odlišným skupinám, odpovědělo 45,8 % respondentů výrazně kladně. K nim se připojuje 52,4 % respondentů, kteří se vyjádřili



pro variantu spíše ano. Pouze zbylých 1,9 % odpovídajících se přiznalo k variantě, že spíše žáky nevedou.

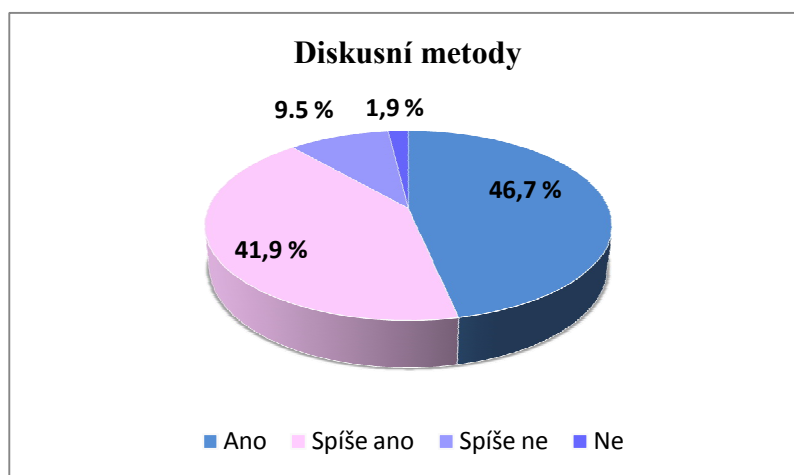
Získané odpovědi z této otázky korespondují s odpověďmi na otázku č. 14, ve které jsme se ptali, zda jako učitelé vedou své žáky k porozumění konkrétně jedincům odlišných skupin. V daném případě se přiznalo k relativně záporné variantě 2,9 % respondentů.

Dotazníková položka č. 19

**Používáte diskusní metody při práci s multikulturní problematikou?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	49	44	10	2

Tab. 19: Diskusní metody při práci s multikulturní problematikou



Graf 19: Diskusní metody

V případě této otázky odpovědělo 46,7 % respondentů, že používají diskusní metody během literární hodiny při práci s multikulturním tématem. Dalších 41,9 % respondentů se přiklonilo k možnosti, podle které rovněž spíše používají diskusní metody.

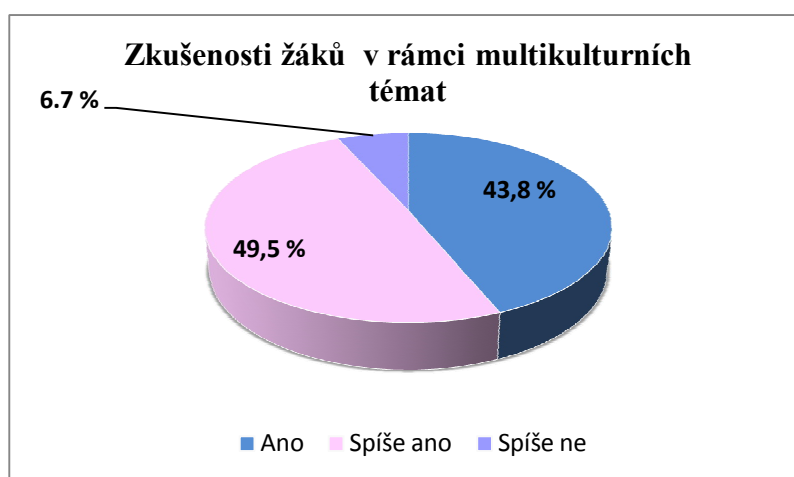
Nicméně zbylých něco přes 11 % respondentů přiznalo, že diskusní metody nepoužívá či je spíše nepoužívají. Důvodem k takové odpovědi můžeme být výsledek z otázek č. 7 a č. 8, podle kterých 16,2 % respondentů si myslí, že v literární výchově není prostor pro multikulturní problematiku a 20,9 % spíše nerado pracuje s touto problematikou.

Dotazníková položka č. 21

**Pracujete v literární výchově v rámci multikulturních témat s osobními zkušenostmi žáků?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	46	52	7	0

Tab. 21: Zapojení osobních zkušeností žáků při práci s multikulturními tématy během LV



Graf 21: Práce se zkušenostmi žáků v rámci multikulturních témat

Dotazníková položka č. 22

**Nepovinná otázka: Jak či jakým způsobem pracujete v rámci multikulturní problematiky v literární výchově s osobními zkušenostmi žáků? Napište:**

Tato dotazníková položka byla navržena jako nepovinná. Většina učitelů v předchozí otázce odpověděla, že pracují s konkrétními zkušenostmi žáků na hodině literární výchovy. Pracuje tak v podstatě 93,3 % učitelů. Opatrněji odpovědělo 6,7 %, když se přiznalo, že s osobními zkušenostmi žáků spíše nepracují. Na nepovinnou otázku v tomto případě odpověděla přibližně čtvrtina všech dotázaných.

Respondenti, kteří otázku zodpověděli, se shodli, že pak pracují nejčastěji formou diskuse s tím, že je z jejich strany řízená. Rovněž nechávají žákovi (pokud chce) prostor pro vyjádření vlastních zkušeností. Žákův zážitek či zkušenost pak nekritizují, nehodnotí, pouze je-li třeba, se snaží uvést sdělení na správnou míru či jinak korigovat.

### Výběr z konkrétních odpovědí respondentů:

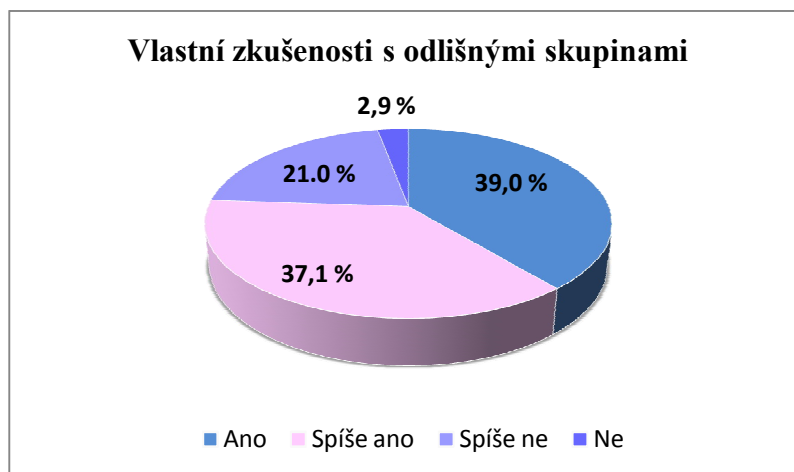
1. *„Reaguji na dané téma dle vlastní zkušenosti, většinou se objeví protichůdné názory, takže se snažím vést, řídit diskusi, řečníky, aby se výměna názorů nezvrhla ve vzájemné osočování a omilaná hesla. Snažím se, aby pro svůj názor uvedli argumenty, upozorňuji na nebezpečí paušalizace.“*
2. *„Diskuse, skupinová práce, hledání argumentů. S žáky mluvím, učím je, aby dokázali definovat svou zkušenost. Neodsuzuji.“*
3. *„Vycházím z jejich sociálního prostředí, z jejich zážitků venku na ulici a pod.“*
4. *„Nechám žáky vyjádřit svůj názor a podle potřeby je koriguji, aby si uvědomili, že odlišnost není na závadu, že je to výhoda a mnohdy i přednost.“*
5. *„V rámci diskuse mají žáci možnost se vždy otevřeně k jakémukoliv tématu vyjádřit, jejich zkušenosti a názory - žáci se vyslechnou navzájem, tak se tedy obohacují a vyměňují si své postřehy.“*
6. *„Diskutujeme v rámci možností a schopností žáků se vyjádřit o jejich osobních zkušenostech, zážitcích...“*
7. *„Každý má možnost se vyjádřit. Některé nevhodné názory koriguji, některé názory, i když s nimi nesouhlasím, nekomentuji nebo jen uvádím na pravou míru.“*
8. *„Na základě tématu dané literární hodiny mají (ne vždy) možnost mluvit, polemizovat, argumentovat...“*
9. *„Nechám je promluvit o osobní zkušenosti, setkání s menšinou apod.“*
10. *„V rámci diskuse - někdo z žáků se svěří se zkušeností, ostatní, pokud mají chuť, se přidají.“*
11. *„Nejčastěji formou úvahy (písemné, anonymní); anonymní názory rozebíráme společně, pokud by byl znám autor, cítil by se ohrožen.“*
12. *„Sdílení zkušeností prostřednictvím debaty, diskuse atd. Hledáme klady, co nám rozdílnost může přinést, naopak, v čem jsme jiní my, zda by chtěli být jiní a proč - žáci obhajují názor, zkoušejí přemýšlet o tom, jak se mají děti jinde atd.“*

Dotazníková položka č. 23

**Zapojujete do literární výchovy v rámci multikulturní problematiky své vlastní zkušenosti s odlišnými skupinami?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	41	39	22	3

Tab. 23: Vlastní zkušenosti s odlišnými skupinami během LV



Graf 23: Vlastní zkušenosti s odlišnými skupinami

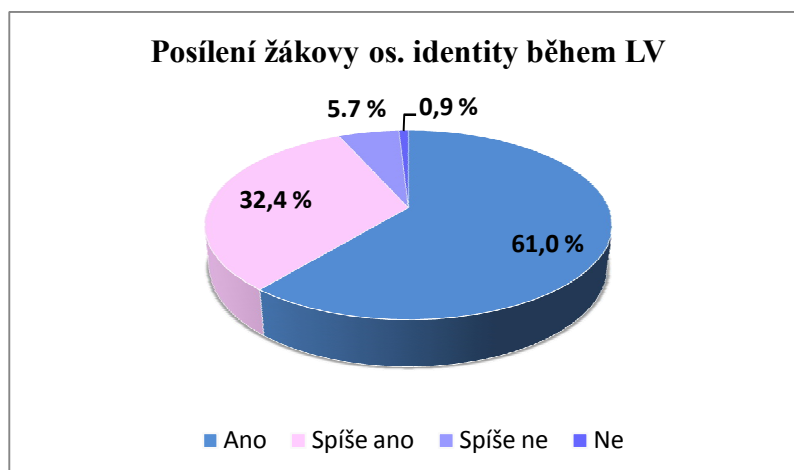
V této otázce, která zjišťovala, zda sami učitelé zahrnují do práce s multikulturní problematikou v rámci literární výchovy i své vlastní zkušenosti s odlišnými skupinami, bezprostředně kladně odpovědělo 39,0 % dotázaných. Dalších 37,1 % dotázaných vybralo možnost spíše ano. Přibližně čtvrtina všech dotázaných pak obvykle neprezentuje vlastní zkušenosti, z toho 2,9 % vůbec své zkušenosti nezapojuje.

Dotazníková položka č. 24

**Může být podle Vás prostřednictvím literární výchovy posílena osobní identita žáka?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	64	34	6	1

Tab. 24: Posílení žákovy osobní identity prostřednictvím LV



Graf 24: Posílení žákovy osobní identity během LV

Na základě odpovědí této otázky, která zjišťovala, zda si učitelé myslí o literatuře, že může být prostředkem pro posílení žákovy identity, vyplývá: že v této oblasti má literární výchova jasný potenciál. Dokládá to fakt, 93,4 % učitelů se přiklonilo či spíše přiklonilo ke kladnému určení. Do opozice se pak postavilo 6,6 % respondentů.

#### Dotazníková položka č. 25

**Nepovinná otázka: Jak či jakým způsobem může být posílena osobní identita žáka prostřednictvím literární výchovy? Napište:**

Tato dotazníková položka byla navržena jako nepovinná. Většina učitelů se v předchozí otázce, která se týkala posílení žákovy identity na základě literární výchovy, shodla na kladných odpovědích (93,4 %), vidí tedy potenciál v této oblasti. V této otázce jsme se snažili zjistit konkrétní způsoby, prostřednictvím kterých může pak být ona osobní identita posílena. Respondenti se ponejvíce shodovali - prostřednictvím četby a diskuse, rovněž vlastním uvědomováním sebe sama. Na otázku v tomto případě odpověděla téměř celá pětina dotázaných.

#### Výběr z konkrétních odpovědí respondentů:

1. „Uvědomění si vlastního já v konfrontaci s odlišnými či indentickými přístupy ke světu.“
2. „Přes uvažování o osudech, názorech a myšlenkách literárních postav se velmi často dostáváme k uvažování o vlastních zkušenostech a myšlenkách.“

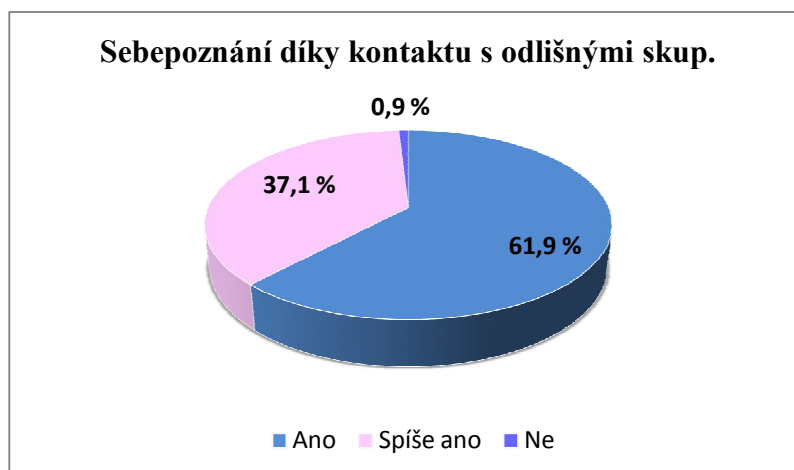
3. „Setkává se s novými informacemi, vychází z textu, zkušeností postavy, slyší názory spolužáků, sám si vytváří názor.“
4. „Ano, pokud žák skutečně čte a o přečteném přemýšlí. Snažím se vyzvednout životní hodnoty a cíle, umět myslet v souvislostech, pochybovat a umět i změnit názor. Tím se člověk formuje jako osobnost. V literatuře je mnoho vzorů, příkladů, je možné najít ztotožnění. Jde o to najít průměr, který je pro žáky přijatelný, srozumitelný.“
5. „Přes získání vědomostí k utváření postojů.“
6. „Na základě diskutování o problematice.“
7. „Maximálním poznáním sebe sama i druhých; odbouráním předsudků.“
8. „Ztotožní se s lit. hrdinou, zjistí, že v určitých věcech/problémech není sám.“
9. „Kritickým přístupem žáka k jednotlivým postavám literárního díla, prostředí, v němž se děj odehrává, sociálními vztahy mezi lidmi v rámci literárního díla apod.“
10. „Číst a číst a číst, zamyslet se, rozebrat, prodiskutovat, zapřemýšlet, porovnat, vyjádřit své domněnky, poslechnout si domněnky ostatních..., pozměnit, nebo upevnit, nebo rozšířit a prohloubit své osobní názory, postoje, žebříček hodnot, sebevědomí, odhodlanost, prezentaci sebe sama, objektivitu nazírání na sebe i okolí.“
11. „Je to velice náročný a křehký proces, ale dalo by se asi opět při správném uchopení tématu na základě přečtení ukázky, životů autorů a jejich osudů pomocí následné diskuse dospět k tomu, aby alespoň u některých žáků došlo k jakémusi uvědomění a posílení jejich osobní identity...“
12. „Osobní identita žáka bývá posílena právě tím, že je to žák, který je ve skupině respektovaný, aby jej ostatní žáci přijali mezi sebe - snažit se vymazat jakékoliv rozdíly mezi žáky - ukázat rovnost nás všech.“

Dotazníková položka č. 26

**Je podle Vás kontakt s odlišnými skupinami příležitostí pro vlastní sebepoznání?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	65	39	0	1

Tab. 26: Vlastní sebepoznání díky kontaktu s odlišnými skupinami



Graf 26: Sebepoznání díky kontaktu s odlišnými skupinami

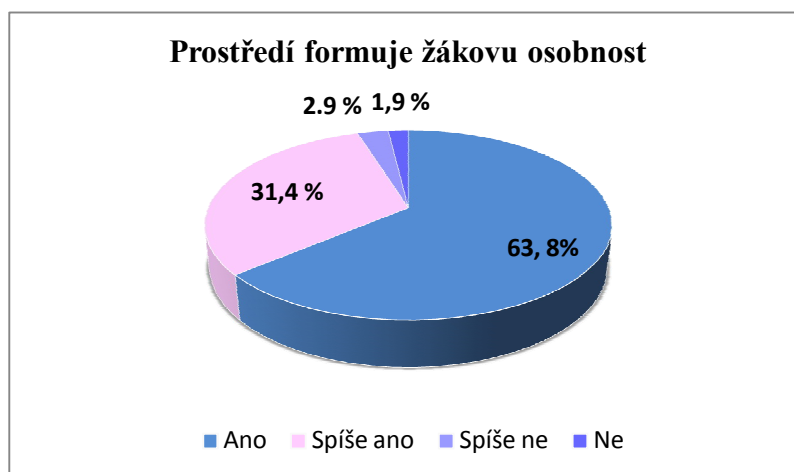
Z této dotazníkové položky jasně vyplývá, že v podstatě všichni učitelé považují (v různé míře) bezprostřední kontakt s odlišnými skupinami za příležitost pro vlastní sebepoznání. 61,9 % respondentů zodpovědělo jasně kladně, s jistou rezervou pak kladně odpovéděli i zbylí respondenti. Není důvod pracovat s negativní odpovědí (pouze 0,9 %).

Dotazníková položka č. 27

**Vnímáte při práci prostředí, z něhož žáci pochází, jako významný faktor pro formování jejich osobnosti?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	67	33	3	2

Tab. 27: Vnímání prostředí jako faktor pro formování žákovy osobnosti



Graf 27: Prostředí formuje žákovu osobnost

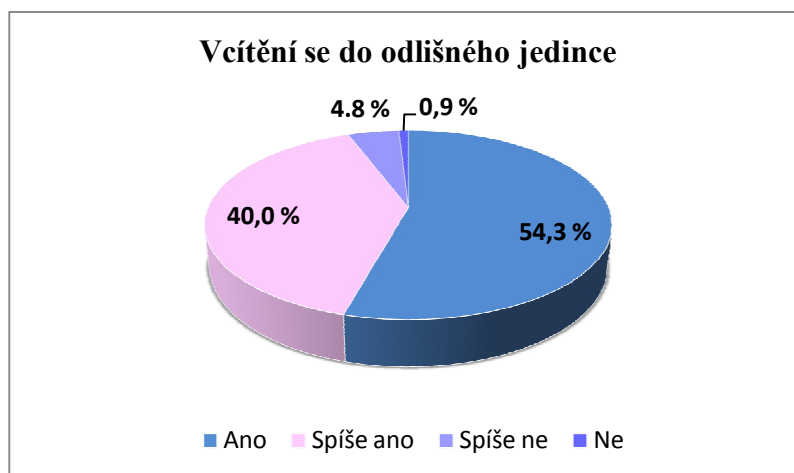
V této dotazníkové položce bylo zjišťováno, zda učitelé vnímají prostředí, z něhož žák přichází jako vůbec významný faktor pro formování jejich vlastní osobnosti. Z odpovědí vyplývá, že většina skutečně o prostředí smýšlí jako o významném faktoru (celkem kladnou variantu zvolilo 95,2 % respondentů. Zbýlých 4,8 % respondentů danou položku negovalo.

Dotazníková položka č. 28

**Vedete žáky při literární výchově k tomu, aby se vžili do jedince pocházejícího z jiného sociokulturního prostředí?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	57	40	5	1

Tab. 28: Vedení žáků ke vcitění se do jedince pocházejícího z jiného prostředí



Graf 28: Vcitění se do odlišného jedince

V dotazníkové položce: zda vedou své žáky k tomu, aby se vžili do jedince pocházejícího z jiného sociokulturního prostředí, což by pomohlo k lepšímu pochopení jeho situace, se nakonec pro vcitění vyjádřila většina respondentů. Jasně 54,3 %, dalších 40,0 % o něco rezervovaněji. Zbýlí respondenti s tímto přístupem spíše nebo vůbec nepracují.



Dotazníková položka č. 29

**Může literární výchova s multikulturním tématem pozitivně ovlivnit žákův hodnotový systém?**

Možnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Četnost odpovědí	54	47	3	1

Tab. 29: LV pozitivně ovlivní žákův hodnotový systém



Graf 29: LV pozitivně ovlivní žákův hodnotový systém

Tato závěrečná dotazníková položka byla zaměřena na zhodnocení, zda může literární výchova s multikulturním tématem pozitivně ovlivnit žákův hodnotový systém.

V tomto případě polovina respondentů zvolila jasné ano (51,4 %). Dalších 44,8 % respondentů zvolilo z nabídky spíše ano. Zbýlé možnosti jsou v tomto případě zanedbatelné.

## 7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Dané výzkumné šetření bylo realizováno za účelem **zjištění současné situace přístupu k multikulturní problematice v literární výchově** ve školské praxi, konkrétně pak na 2. stupni základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií v několika moravských lokalitách.

Pro dané šetření byl zhotoven **online dotazník**, který byl rozeslán prostřednictvím e-mailu odpovídajícím učitelům „češtinářům“. Dotazník byl vytvořen z otázek, které se zajímaly předně o samotné respondenty (pohlaví, věková kategorie, počet let praxe), dále o jejich osobní postoj k literární výchově, načež v návaznosti pak byly zhotoveny otázky týkající se konkrétně kulturně standardního či transkulturního přístupu v rámci multikulturní výchovy. Dotazník tvořilo celkem 29 otázek, z toho bylo 25 uzavřených otázek, kdy odpovídající pouze vybírali ze čtyř možností (ano, spíše ano, spíše ne a ne), 4 otázky pak tematicky souvisely s předchozí otázkou, kterou rozvíjely tak, že nabízely prostor (byly navrženy jako nepovinné) pro konkrétní vyjádření respondentů. Celkem se do výzkumného šetření zapojilo **105 respondentů**, jejichž odpovědi byly zpracovány z hlediska četnosti odpovědí do tabulky, následně procentuelně do grafu.

Odpovídající, kteří se do výzkumného šetření zapojili, byly víceméně ženy, konkrétně 89 %. Učitelé se také zařadili do různé věkové kategorie a různé délky praxe v oboru, zastoupení tak byli jak učitelé začátečníci (do 5 let), tak i učitelé velmi zkušené. V souvislosti s tím jsme uvažovali, zda učitelé prvních dvou věkových kategorií pracují raději s multikulturními tématy v rámci hodin literární výchovy než učitelé zbylých kategorií v souvislosti s pozdějším zavedením samotné multikulturní výchovy do škol. Tento předpoklad se ale nepotvrdil, naopak o něco lépe dopadli nakonec zkušenější učitelé. Výsledky nebyly nicméně statisticky ověřovány. Porovnávali jsme zde procentní počty, ale nezohledňovali jsme počet respondentů v jednotlivých skupinách.

Dále jsme zjišťovali subjektivní vztah učitelů k samotnému vyučování literární výchovy, v tomto případě většina učitelů má obecně kladný vztah. Několik procent přesto odpovědělo záporně, pak jsme tuto skutečnost srovnávali s tím, zda se nejedná právě o učitele, kteří literární výchovu sice učí, ale nevystudovali ji. Daný předpoklad ale tomto případě neplatil.

K zastoupení multikulturní problematiky v literární výchově jsme se dostali přes otázku, která zjišťovala, zda si učitelé myslí, že má literární výchova kapacitu pro práci

i s multikulturálními tématy. V tomto případě 83,8 % respondentů odpovědělo kladně, (přestože v další otázce se již téměř všichni shodli na tom, že literární výchova obecně přispívá k pochopení jiných kultur, tedy si uvědomují tento její význam). Pro ty, kteří odpověděli záporně, byl důvodem víceméně nedostatek času na hlubší práci s multikulturálními tématy, citujeme: „*Bohužel většina mých odpovědí je spíše záporných, protože reálně na to není čas.*“

Klíčovou roli učitele můžeme spatřit v případě, kdy musí žáky vést ke kritickému zhodnocení předsudků a stereotypního uvažování a snažit se o jejich překonání, neboť 71,4 % respondentů uvedlo, že se s předsudky u žáků na svých hodinách skutečně často setkává.

Rovnoměrně rozdělení nastalo v případě práce s binární opozicí, kdy s ní polovina učitelů pracuje a druhá polovina se tomuto dělení vyhýbá. Rovněž podobný případ nastal v případě řazení jedince do odlišné skupiny („škatulkování“). Zde daného jedince podle charakteristických rysů právě dané skupiny popisuje rovněž polovina respondentů, nepřistupuje k němu tedy osobnostně, ale v rámci skupinového pojetí.

Za podstatně důležité považují respondenti vést žáky k porozumění celým odlišným skupinám, stejně jako konkrétně těmto daným jedincům. Toto zjištění je tak pozitivní, neboť si učitelé uvědomují důležitost informovanosti a nutnosti pochopení pro to, aby žáci jednoduše neodsoudili odlišujícího se jedince či skupiny. Objevují se tedy snahy o vedení žáků k tomu, aby se do daného jedince „vcítili“ a přemýšleli nad situací také z jeho pohledu.

Rovněž si téměř všichni učitelé uvědomují obecně význam kontaktu s odlišnými skupinami jako příležitost pro žákovu sebepoznání a v literární výchově, v níž se promítne multikulturální problematika, pak vidí potenciál, který může pozitivně ovlivnit žákův hodnotový systém.

Žádoucí by pochopitelně bylo, aby se učitelé méně uchylovali ke skupinovému pojetí a popisování jedinců na základě jejich skupinové příslušnosti. Dotazníkové položky, které byly totiž navrženy s tím, aby ukázaly, kterým směrem se učitelé ubírají, zda pracují s přístupem kulturně standardním či spíše transkulturním, dopadly přibližně 50: 50.

Můžeme tak říct, že polovina učitelů stále pracuje s prvky, které charakterizují kulturně standardní přístup, nicméně ale i u nich se objevují snahy vést žáky k porozumění odlišným skupinám a jejich jedincům. Cesta zde vede často přes diskusi, hledání příčin a argumentů. Učitelé si také uvědomují možnost pozitivního formování žákovy osobnosti přes kontakt s odlišnými jedinci, který představuje také příležitost pro jejich vlastní sebepoznání.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký přístup v současnosti preferují učitelé v rámci práce s multikulturálními tématy na hodinách literární výchovy. Úvodní teoretické poznatky týkající se multikulturální výchovy a jejích konkrétních přístupů, jejichž prostřednictvím učitelé pracují s multikulturální problematikou v rámci školní výuky, tvořily nutný základ pro následný návrh a realizaci výzkumného šetření.

V první kapitole jsme se věnovali multikulturalismu v obecné rovině, významem slova ve smyslu koexistence množství kultur, jeho zrodem v polovině 20. století, odlišným pojetím ve srovnání se situací v zahraničí, kde mají s daným tématem a vedenými diskusemi výrazněji bohatší zkušenosti, než je tomu v našem prostředí. Rovněž jsme se snažili prezentovat jeho významné proudy, konkrétně pluralistický, liberální a kritický multikulturalismus. Kapitulu pak uzavíráme pojednáním o vnímání jisté krize multikulturalismu, neboť nedošlo k naplnění jeho cílů.

V rámci druhé kapitoly jsme směřovali svou pozornost výrazně na školní prostředí, ve kterém se multikulturální problematika realizuje v rámci jednoho z průřezových témat jako multikulturální výchova. Snažili jsme se postihnout základní školní cíle multikulturální výchovy, jako je např. eliminace žákových předsudků a stereotypů, snaha o vnímání rovnocennosti kultur, vedení k respektu a toleranci, naopak odmítání netolerance a rasismu. Obecně pak vedení k porozumění odlišnostem ve společnosti, prostřednictvím čehož žák může jednak lépe porozumět dnešní postmoderní době, ale také sobě.

V následujících dvou kapitolách jsme se zabývali danými přístupy v práci s multikulturální problematikou, konkrétně tedy kulturně standardním přístupem, který staví na celých sociokulturních skupinách, a přístupem transkulturním. První jmenovaný představuje zjednodušený způsob vnímání, vytyčuje hranice mezi majoritní společností a její minoritou tak, že zviditelňuje dané rozdíly. V konečném důsledku to ale může vést k upevňování nežádoucích předsudků a stereotypních postojů. Transkulturní přístup se pak realizuje prostřednictvím osobního kontaktu a staví na reálných zážitcích jedinců. Nedochází v tomto případě k povrchnímu definování odlišného jedince, neboť si jasně uvědomuje, že každá skupina je uvnitř jistým způsobem heterogenní. Zaměřuje se tedy detailněji na konkrétního člověka, přičemž si uvědomuje i vlivy prostředí a další aspekty, které jej ovlivňují. Podle transkulturního pojetí je upřednostňováno zapojení odlišných skupin do vzájemného dialogu a rovněž tak poznání druhého, což se ve výsledku projeví jako poznání sebe sama. Vyjadřujeme se rovněž k zásadním přednostem a nedostatkům osobnostního a skupinového přístupu.

Pátá kapitola je orientována na samotnou literární výchovu, která v sobě nese jak literárně-estetické, tak výchovně-vzdělávací cíle. Hovořili jsme o tom, jakým způsobem se do ní promítají multikulturální témata. Zaměřili jsme se na způsob, kterým probíhá didaktika s příklonem k transkulturnímu pojetí. Rovněž na význam interpretace, pro kterou je zcela nezbytné řádné porozumění textu. Didaktická interpretace pak směřuje k vlastnímu sebepoznání a k utváření osobnosti žáka, ke které dochází právě skrze výchovu literaturou. Spatřujeme také značný potenciál literární výchovy v možnosti utváření žákových hodnot a postojů. Hovoříme zde také o klíčové roli daného didaktika, který musí vytvořit adekvátní podmínky pro tvůrčí práci a iniciovat otevřenou diskusi, která vede k hlubšímu promyšlení konkrétních problémů, s kterými se žák během svého života reálně setkává.

Závěrečné dvě kapitoly práce se orientovaly již na samotné výzkumné šetření, do kterého se zapojilo celkem 105 učitelů „češtinářů“ z Olomouckého, Moravskoslezského, Jihomoravského a Zlínského kraje. Zkontaktování daných učitelů probíhalo prostřednictvím e-mailu, který obsahoval odkaz k online verzi anonymního dotazníku. Zjišťovali jsme tak jejich vztah k literární výchově, oblibu či neoblibu práce s multikulturální problematikou a konkrétní způsob, v rámci kterého pracují s odlišnými skupinami během hodin literatury. Poslední kapitola pak shrnuje výsledky z daného výzkumného šetření.

Součástí práce jsou rovněž přílohy, obsahující texty a úkoly s multikulturální tematikou, s kterými je možné pracovat v rámci literárních hodin. Materiály jsou prezentovány pouze ve smyslu možného způsobu práce s multikulturálním tématem, pochopitelně k nim lze přistupovat i jinak.

## SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ

aj.	<i>a jiné</i>
apod.	<i>a podobně</i>
atd.	<i>a tak dále</i>
ČJL	<i>český jazyk a literatura</i>
D	<i>dějepis</i>
EU	<i>Evropská unie</i>
HV	<i>hudební výchova</i>
LV	<i>literární výchova</i>
M	<i>matematika</i>
MKV	<i>multikulturní výchova</i>
např.	<i>například</i>
os.	<i>osobní</i>
OV	<i>občanská výchova</i>
RVP ZV	<i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</i>
sex.	<i>sexuální</i>
skup.	<i>skupina</i>
srov.	<i>srovnej</i>
ŠVP	<i>Školní vzdělávací program</i>
Tab.	<i>tabulka</i>
tzv.	<i>takzvaný</i>
USA	<i>Spojené Státy Americké</i>
VB	<i>Velká Británie</i>

# SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha 1:** Dotazník pro učitele literární výchovy

**Příloha 2:** Ukázka metodických a pracovních listů

Milena Hübschmannová: Romské pohádky

William Styron. Sophiina volba

John Boyne: Chlapec v pruhovaném pyžamu

Martina Drijverová: Domov pro Mart'any

Hana Doskočilová: O Mamě Romě a romském pámbíčkoví

**Příloha 3:** Vizualizace webové stránky <http://www.czechkid.cz/>

## POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

- BALVÍN, J. 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86798-07-3.
- BARŠA, P. [et al.]. 2012. *Krize multikulturalismu. Multikulturalismus v krizi*. Ústí nad Orlicí: Oftis. ISBN 978-80-7405-188-3.
- BEDNÁŘOVÁ, J. 2008. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-371-2.
- BERÁNKOVÁ, E. 2002. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-182-2.
- BÍNA, D. 2007. Hledá se tvar didaktiky slohu a literární výchovy pro 21. století. In: *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-059-1.
- BURDA, F. 2012. Multikulturalismus na lavici obžalovaných. In *Krize multikulturalismu. Multikulturalismus v krizi*. Ústí nad Orlicí: Oftis. ISBN 978-80-7405-188-3.
- BURDA, F. 2013a. Dignita jako fundamentální východisko transkulturní komunikace. In: *Člověk jako východisko dialogu kultur: Konceptuální předpoklady transkulturní komunikace*. Ústí nad Orlicí: Oftis. ISBN 978-80-7405-315-3.
- BURDA, F. 2013b. Hledání transkulturality nebo hledání člověka? In: *Člověk jako východisko dialogu kultur: Konceptuální předpoklady transkulturní komunikace*. Ústí nad Orlicí: Oftis. ISBN 978-80-7405-315-3.
- BURYÁNEK, 2006. Multikulturní výchova v RVP. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>
- ČERNÁ, M [et al.]. 2010. *10 krát s MKV: metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-07-1.
- DOPITA, M.; STANĚK, A. (eds.). 2007. *Multikulturalita a výchova k občanství: sborník příspěvků ze 14. ročníku Letní školy pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd. Multikulturní dimenze v RVP ZV a její reflexe v ŠVP prostřednictvím výchovy k občanství*



*konané v dnech 20. – 24. srpna 2007 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.* Praha: Epoque. ISBN 978-80-87027-37-0.

FIBIGER, M. HÁDKOVÁ, M. 2011. *Nové úkoly didaktiky mateřského jazyka a literatury (se zaměřením na gymnázia).* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-345-8.

FUJDA, M. KLOCOVÁ, E., KUNDT, R. 2011. *Identity v konfrontaci – Multikulturní výchova pro učitele a učitelky SŠ a ZŠ.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5558-2.

GARCEA, E. A. A. 2009. *Kultura jako východisko a rámec pro poradenství – základní koncepty a perspektivy.* In *Multikulturní poradenství: teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě.* Praha: Dům Zahraničních služeb MŠMT pro centrum Euroguidance. ISBN 978-80-87335-07-9.

GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GEJGUŠOVÁ, I. 2004. *Problematika práce s uměleckým textem v hodinách českého jazyka a literatury.* In: *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-361-7.

GEJGUŠOVÁ, I. 2011. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-013-1.

HNÍK, O. 2007. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: Inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství.* Jinočany : H & H. ISBN 80-7319-067-2.

HOLÁ, A. et al. 2012. *Já a oni jsme my: nápady a náměty pro multikulturní výchovu: předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek.* Praha: In iustitia. ISBN 978-80-260-3742-2.

HOLOUŠOVÁ, D.; KROBOTOVÁ, M. 2005. *Diplomové a závěrečné práce.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1237-3.

CHRÁSKA, M. 1998. *Základy výzkumu v pedagogice.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-798-8.

- CHRÁSKA, M. 2006. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1367-1.
- JIRÁSKOVÁ, V. 2006. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque. ISBN 80-87027-31-0.
- KARLOVÁ, J. 2013. Antropolog hledá člověka: Od interkulturní k transkulturní komunikaci. In *Člověk jako východisko dialogu kultur: Konceptuální předpoklady transkulturní komunikace*. Ústí nad Orlicí: Ofis. ISBN 978-80-7405-315-3.
- KNÁPEK, P. ed. 2012. *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-547-2.
- KOŠÁK, P. Rámec pro aplikaci MKV ve školách. In *Strategie rozvoje multikulturní výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Dostupné z: [http://www.ptac.cz/data/Multikulturni\\_vychova\\_ocekavane\\_vystupy.pdf](http://www.ptac.cz/data/Multikulturni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf).
- KOZÁK, K.; ZELENDA, J. (eds.). 2012. *Multipolis: Přemýšlíme o lidech*. Metodická příručka. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-082-0.
- KRÁKORA, P. a kol. 2010. *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. Praha: Epoque. ISBN 978-80-7425-079-8.
- KREUZZIEGER, M. 2012. *Kultura v době zrychlené globalizace*. Praha: Filosofia. ISBN 978-80-7007-389-6.
- KUSÁ, J. 2012. *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <https://theses.cz/id/j1bxb>.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2010. *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-891-6.
- LEŽÁKOVÁ, D. 2007. *Vyučovací metody, techniky, strategie ve slohu a literární výchově*. In: *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-059-1.

- LUPTÁKOVÁ - VANČÍKOVÁ, K. 2008. Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum. ISBN 978-80-8045-527-9.
- MOORE, D. et al. 2008. *Než začneme s multikultúrnou výchovou: Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-61-3.
- MOREE, D.; BITTL, K-H. 2007. *Dobrodružství s kulturou: Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem. ISBN 978-80-7043-566-3.
- MORVAYOVÁ, P.; MOREE, D. 2009. Dvakrát měř, jednou řež: Od multikultúrní výchovy ke vzhledu. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-86-6.
- NIKLESOVÁ, E. 2008. Inovace ve výuce didaktiky českého jazyka a slohu a didaktiky literární výchovy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. In: K moderní výuce českého jazyka a literatury. Vodňany: Gymnázium Vodňany. ISBN 978-80-254-2030-0.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. 2014. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4134-4.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A.; CICHÁ, M.; GULOVÁ, L. 2012. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikultúrní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3287-8.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A.; ŠVACHOVÁ, I. 2013. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3413-1.
- PRŮCHA, J. 2001. *Multukultúrní výchova: Teorie, praxe, výzkum*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J. 2004. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-885-6.
- SARTORI, G. 2011. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-380-6.
- SEMANCOVÁ, A. 2002. *Cože? Já, a rasista?* Praha: Multikultúrní centrum. ISBN 80-238-8066-7.

- SLÁDEK, K. 2014. *Ruská menšina a česká společnost: Východiska transkulturní komunikace*. Ostrava: Moravapress. ISBN 978-80-87853-12-2.
- STANĚK, A. 2008. Evropská a národní identita v kontextu teritoriální identity. In *Evropská a národní identita*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2049-3.
- STANĚK, A.; LABISCHOVÁ, D.; MEDVEĎOVÁ, G. 2011. Multikulturní výchova. In *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>
- SUCHÁNKOVÁ, H. 2012. Bariéry v interkulturní komunikaci pro studenty ekonomiky a marketingu. In *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-547-2.
- ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-285-8.
- ŠIŠKOVÁ, T. 2001. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠPIRUDOVÁ, L. a kol. 2004. *Pečujeme o klienty odlišných etnik a kultur: Transkulturní péče v praxi aneb jak překonávat komunikační a kulturní bariéry při péči o pacienty odlišných etnik a kultur*. Dostupné z: [http://www.eifzvip.cz/dokumenty/elektronicka\\_knihovna/Pecujeme\\_o\\_klienty\\_odlisnych\\_etnik\\_a\\_kultur.pdf](http://www.eifzvip.cz/dokumenty/elektronicka_knihovna/Pecujeme_o_klienty_odlisnych_etnik_a_kultur.pdf)
- TOMAN, J. 2008. Doporučená četba se zvláštním zaměřením na současnou četbu pro mládež. In: *K moderní výuce českého jazyka a literatury*. Vodňany: Gymnázium Vodňany. ISBN 978-80-254-2030-0.
- WELSCH, W. 1999. Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. In *Spaces of Culture. City – Nation – World* London: Sage. ISBN 0-7619-6122-4.

# **PŘÍLOHY**

**Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,**

prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku a spolupráci na výzkumném šetření.

Dotazník je plně anonymní.

Pro jeho vyplnění je zapotřebí 10 - 15 minut.

Jednotlivé otázky a odpovědi si prosím pozorně přečtěte a vyberte variantu.

Otázky 13, 15, 22 a 25 jsou sice nepovinné, vypisovací, případné odpovědi jsou ale velmi vítané.

Získané údaje budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce s názvem Transkulturní pojetí multikulturality v literární výchově.

Děkuji Vám za ochotu a čas, který jste vyplnění věnovali.

Bc. Milena Trávníčková

studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia (kombinace ČJ - SV)

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Katedra českého jazyka a literatury

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

**1. Jste:**

Muž    žena

**2. Věk:**

Do 30 let    31-40 let    41-50 let    51-60 let    61 a více

**3. délka pedagogické praxe:**

1-5 let    6-10 let    11-20 let    21-30 let    31-více let

**4. Vystudovaná aprobace:**

ČJL + OV    ČJL + D    ČJL + HV    ČJL + M    ČJL + cizí jazyk    ČJL +jiné  
Jiné

**5. Vyberte kraj, v němž pracujete:**

Moravskoslezský                      Olomoucký                      Jihomoravský                      Zlínský

**6. Učíte rádi literární výchovu?**

Ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Ne

**7. Je v literární výchově prostor pro multikulturní problematiku?**

Ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Ne

**8. Pracujete rádi s multikulturními tématy v literární výchově?**

Ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Ne

**9. Přispívá literární výchova k pochopení jiných kultur?**

Ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Ne

**10. Považujete za důležité vést žáky k tomu, aby porozuměli jiným kulturám?**

Ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Ne

**11. Pracujete s binární opozicí? (ve smyslu MY/ ONI, MY/ TI DRUZÍ)**

Ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Ne

**12. Posilujete u žáků prostřednictvím literární výchovy jejich kulturní identitu?**

Ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Ne

**13. Nepovinná otázka: Jak či jakým způsobem posilujete u žáků jejich kulturní identitu v rámci literární výchovy? Napište:**

**14. Vedete žáky prostřednictvím literární výchovy k porozumění jedincům odlišných skupin? (odlišností je myšleno jiný národ, náboženství, handicap, genderová odlišnost, sex. orientace a další).**

Ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Ne

**15. Nepovinná otázka: Jak či jakým způsobem vedete žáky k porozumění jedincům odlišných skupin? Napište:**

**16. Popisujete odlišné sociokulturní skupiny dle známých charakteristik?**

Ano            Spíše ano            Spíše ne            Ne

**17. Setkáváte se s předsudky a stereotypy u žáků během literární výchovy?**

Ano            Spíše ano            Spíše ne            Ne

**18. Vedete žáky prostřednictvím literární výchovy k tomu, aby porozuměli odlišným skupinám?**

Ano            Spíše ano            Spíše ne            Ne

**19. Používáte diskusní metody při práci s multikulturní problematikou?**

Ano            Spíše ano            Spíše ne            Ne

**20. Popisujete jedince v literárním textu na základě jeho skupinové příslušnosti?**

Ano            Spíše ano            Spíše ne            Ne

**21. Pracujete v literární výchově v rámci multikulturních témat s osobními zkušenostmi žáků?**

Ano            Spíše ano            Spíše ne            Ne

**22. Nepovinná otázka: Jak či jakým způsobem pracujete v rámci multikulturní problematiky v literární výchově s osobními zkušenostmi žáků? Napište:**



**23. Zapojujete do literární výchovy v rámci multikulturní problematiky své vlastní zkušenosti s odlišnými skupinami?**

Ano              Spíše ano              Spíše ne              Ne

**24. Může být podle Vás prostřednictvím literární výchovy posílena osobní identita žáka?**

Ano              Spíše ano              Spíše ne              Ne

**25. Nepovinná otázka: Jak či jakým způsobem může být posílena osobní identita žáka prostřednictvím literární výchovy? Napište:**

**26. Je podle Vás kontakt s odlišnými skupinami příležitostí pro vlastní sebepoznání?**

Ano              Spíše ano              Spíše ne              Ne

**27. Vnímáte při práci prostředí, z něhož žáci pocházejí, jako významný faktor pro formování jejich osobnosti?**

Ano              Spíše ano              Spíše ne              Ne

**28. Vedete žáky při literární výchově k tomu, aby se vžili do jedince pocházejícího z jiného sociokulturního prostředí?**

Ano              Spíše ano              Spíše ne              Ne

**29. Může literární výchova s multikulturním tématem pozitivně ovlivnit žákův hodnotový systém?**

Ano              Spíše ano              Spíše ne              Ne

## **MILENA HÜBSCHMANNOVÁ: Romské pohádky**

### Přínos k rozvoji osobnosti žáka:

- napomáhá žákům uvědomit si vlastní sociokulturní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí,
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin,
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů,
- vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností.

### Klíčové kompetence:

- kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

### Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák si uvědomí hodnoty vlastní kultury.
- žák srovná romské pohádky s klasickými, které zná.
- žák chápe kulturní diferenciaci ve smyslu možnosti vzájemného obohacení.

### Tematické zaměření podle RVP ZV:

- etnický původ, lidské vztahy, multikulturalita.

### Mezipředmětové vztahy:

- komunikační a slohová výchova (rozvoj slovní zásoby),
- multikulturní výchova (kultury),
- osobnostní a sociální výchova (kulturní obohacení).

### Požadavky na přípravu:

- pracovní listy s literární ukázkou (M. Hübschmannová: O macešce, Haničce a ježibabě), listy s vyobrazením jednotlivých pohádek.

### Doporučené metody práce:

- aktivizační, pojmová mapa, řízený rozhovor, práce s textem, samostatná práce, skupinová práce, didaktická hra.

### Ročník, časová dotace:

- šestý, 1 vyučovací hodina.

### Doporučená literatura:

- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Romské pohádky*. 1999. Praha: Fortuna. ISBN 80-8071-658-1.

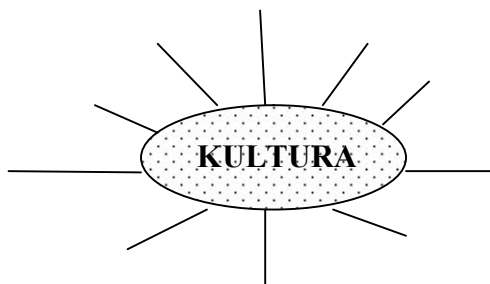
- LEŽÁKOVÁ, D. 2007. Vyučovací metody, techniky, strategie ve slohu a literární výchově. In: *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-059-1.

Metodické pokyny:

- V rámci úvodní motivace bude žák zaktivizován prostřednictvím pojmové mapy, práce bude společně shrnuta, nejlépe ve společné pojmové mapě na tabuli.
- Následně se má žák zamyslet nad tím, co konkrétně pro něj znamená kultura a jakým způsobem ho ovlivňuje, zda se setkal s jinou kulturou a jakým způsobem jej ona ovlivnila. Zde narážíme na obohacující prvky. Žák vychází z vlastních zážitků a zkušeností, rovněž učitel může prezentovat své vlastní zkušenosti.
- Na přečtení literární ukázky navazuje několik úkolů, v nichž mají žáci možnost uplatnit svou kreativitu a tvůrčí myšlení.
- Aktivita zaměřená na poznávání pohádek může být pojata formou soutěže (kdo první sepíše názvy všech dvaceti pohádek, ...). Pokud žáci ví, mohou doplnit i jejich autory.
- V závěrečné aktivitě je vyhrazen prostor pro rozvoj vlastního mluveného projevu, kdy se děti budou prezentovat jako pohádkové postavy. Aktivitu je možné realizovat i formou meziskupinového soutěžení.

Aktivita:

- ✦ **Vytvoř pojmovou mapu na slovo: „kultura“**  
Napiš, co všechno tě napadne:



- ✦ Zamysli se nad tím:  
**Co konkrétně pro tebe znamená kultura? Jakým způsobem tě ovlivňuje?  
Setkal ses někdy s kulturou jiného národa? Kdy? Ovlivnila tě nějak?**

.....

.....

.....

.....

.....

## Aktivita:

### O macešce, Haničce a ježibabě

Sladký, požehnaný, spravedlivý, ať se děje po právu, byl jeden Rom a Romka. Ale ta Romka, ta žena, ta matka zemřela a otec vzal k sobě macechu. Zkrátka se znovu oženil. No a teď děti chtěly jíst. Ale ta macecha se na děti neohlížela, jestli mají hlad nebo ne, ani si jich nevšimla. Hleděla si jen muže.

A jednou povídá macecha muži: „Jdi, muži, na tu a tu horu, roste tam stříbrná bříza, nařež stříbrné proutky, udělej koště a dones to stříbrné koště králi.“

Dobrá, muž macechu poslechl, udělal to. Přinesl stříbrné proutky ze stříbrné břízy, udělal stříbrné koště.

„No, muži, a teď jdi s tím koštětem ke králi.“

Sotva přišel k bráně, hned povídá král: „Co se mu tak blýská pod paždí?“ A dále povídá: „Blýská se to tak, jako by měl pod paždí slunce.“

Král poslal za Romem sluhu: „Jdi, sluhu, za tím Romem, ať jde dál, otevři mu bránu.“

Sluha otevřel bránu, Rom vejde dovnitř.

„Pojď dál, Rome, co bys chtěl za své koště?“

„Nic nechci, drahý králi, nic nechci než jídlo.“

„Jen jídlo? Sluhu, zapřáhni koně do vozu a nalož vůz vším, co si bude přát. Slaninu, chleba, mouku, brambory, všechno mu tam nalož za to, že nám prodal tak pěkné koště.“

Sluha naložil Romovi mouku, maso, slaninu, chleba.

„Máš dost?“ ptá se král.

„Mám.“

„Až budeš mít zase takové koště, přijď rovnou sem, nikam jinam než sem.“

„Dobře, králi, přijdu.“

Přivezl Rom jídlo domů: „Ženo moje, pojď sem. Tady máš jídlo a navař dětem.“

„Ty máš pořád jen děti, děti, děti, nemluv mi pořád o dětech!“

A dětem najíst nedala.

„Poslyš, muži, tohle jídlo mi nejde k duhu, ráda bych snědla zajíce. Na lesního zajíce mám chuť. Nemohl bys mi nějakého donést?“

„Ženo, to bude těžké, to je těžká věc,“ povídá muž. „Jak lesního zajíce chytím, když nemám pušku? Takového lesního zajíce nechytím,“ povídá, „víš přece, že zajíc utíká.“

„Jen jdi, muži, a nějak to zaříd, abys mi toho zajíce donesl.“

„No dobrá, ženo.“

Muž se sebral a šel. Vzal pytel pod paždí a šel. Viděl různé zajíce, viděl, ale nechytit, protože zajíci utíkají.

(Milena Hübschmannová: Romské pohádky)

**Aktivity:**

✦ **Napiš alespoň 5 vlastností, kterými bys charakterizoval/a macechu:**

.....  
.....

✦ **Napadá tě jiná známá pohádka, ve které se rovněž objevují děti, otec a macecha?  
Napiš:**

.....

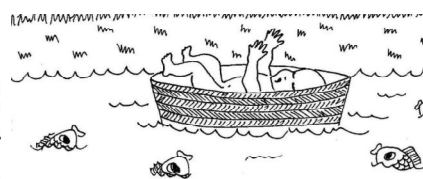
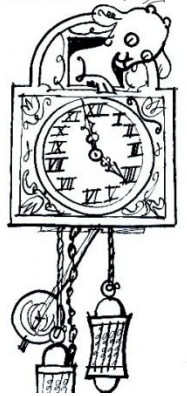
✦ **Zamysli se nad tím, co bys ty žádal/a za ono stříbrné proutí.  
Uveď i proč:**

.....  
.....  
.....

✦ **Napiš názvy pohádek, které jsou vyobrazeny na následujícím listu:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

✦ **Vyber si jednu pohádkovou postavu a tu popiš ostatním co nejlépe, aniž bys  
vyslovil/a její jméno.**



## WILLIAM STYRON – Sophiina volba

### Přínos k rozvoji osobnosti žáka:

- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie,
- učí přijmout druhého jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazená jiné,
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské a jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti,
- utváří základní dovednosti pro spolupráci,
- vede k respektování kulturních a jiných odlišností.

### Klíčové kompetence:

- kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence občanské, kompetence sociální a personální.

### Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák definuje pojem selekce.
- žák si uvědomí problém, který jedinec zažíval ve spojitosti s návratem do normálního života poté, co prožil válečnou hrůzu v koncentračním táboře.
- žák si uvědomí dopady netolerantního jednání vůči jedincům z odlišných sociokulturních skupin.

### Tematické zaměření podle RVP ZV:

- lidské vztahy, multikulturalita.

### Mezipředmětové vztahy:

- komunikační a slohová výchova (úvaha),
- multikulturní výchova (židé x nacistické Německo),
- dějepis (2. světová válka),
- osobnostní a sociální výchova (sebepoznání).

### Požadavky na přípravu:

- Pracovní list s ukázkou W. Styron: Sophiina volba.

### Doporučené metody práce:

- Samostatná práce, řízený rozhovor, párová práce, práce s textem, diskuse, tvůrčí činnost (úvaha).

### Ročník, časová dotace:

- devátý, 1 vyučovací hodina

### Doporučená literatura:

- STYRON, W. *Sophiina volba*. 2009. Praha: Knižní klub. ISBN 978-80-242-2473-2.

### Metodické pokyny:

- Aktivitu týkající se citového rozpoložení žáka během jeho obtížné volby by bylo vhodné shrnout. Žáci by tak prezentovali své nejistoty a uvědomili si, že i ostatní prožívají podobné stavy.
- Ještě před zahájením samotné četby by bylo dobré shrnout některé vědomosti a poznatky, které mají žáci ohledně 2. světové války, např. časové vymezení, Mnichovská dohoda, Protektorát Čechy a Morava, Křišťálová noc, napadení Polska, A. Hittler, NSDAP, R. Heydrich, Gestapo, koncentrační tábory apod. (žáci by měli mít teoretické znalosti z hodin dějepisu).
- Čtení literární ukázky (W. Styron: Sophiina volba).
- Pokud někdo viděl filmové zpracování, může převyprávět děj.
- Následující aktivity jsou zaměřeny na žákovu kreativní uvažování, promýšlení a spolupráci.
- V případě klíčové Sophiiny volby je možné vyvolat diskusi.

### Aktivita:

- ✦ **Vzpomeň si na své poslední důležité rozhodnutí. Co jsi při něm zvažoval? Jaké pocity se v tobě mísily, co jsi prožíval apod.?**

.....  
.....  
.....

### Aktivita:

#### **Sophiina volba**

Někdy brzy odpoledne se roznesla zpráva o stovkách a stovkách Židů z Malkinie v předních vagonech. Všechny Židy odvezli, zněl vzkaz, který dostal Wiktor, vzkaz, který v té pochmurné atmosféře přečetl nahlas a který si Sophie, příliš otupělá hrůzou, aby si k sobě dokonce pro útěchu přitiskla Jana a Evu, přeložila takto: Všichni Židé šli do plynu. A Sophie se přidala k modlitbám dívek z kláštera. A právě když se modlila, rozplakala se Eva hodně hlasitě. Děti byly cestou statečné, ale děvčátko už mělo zřejmě z hladu skutečné bolesti. Úpěnlivě se rozkvílela a Sophie se ji snažila ukonejšit a utišit, ale nic nepomáhalo; dětské výkřiky byly pro Sophii na okamžik daleko horší než zpráva o strašném osudu Židů. Kupodivu pomohl Jan. Dovedl to se sestřičkou a ujal se jí – nejdřív ji tišil slovy jakéhosi jejich společného jazyka a pak se vedle ní vmáčknil s knihou. V chatrném světle jí začal číst o Penrodovi a o těch lotrovinách malých kluků z pokojného zapadlého amerického městečka stopeného pod korunami stromů; dovedl se i zasmát a zachichtat a jeho sopránový monotónní hlásek na Evu musel zapůsobit zvláštním kouzlem, takže díky Janovi a částečně taky díky svému vyčerpání nakonec usnula.



Uplynulo několik hodin. Pozdní odpoledne. Wiktor dostal konečně další vzkaz: ZA z prvního vagonu naložili do vozů. To jasně znamenalo jediné – že několik set příslušníků Zemské armády ve vagoně před nimi odvezli do Brzezinky a do spaloven. Sophie se zahleděla před sebe, složila ruce do klína a připravovala se na smrt; cítila přítom nevýslovnou hrůzu, ale také poprvé slabě blaženou příchutí chutnající pocit úlevy ze smířeného přijetí. Staříčká neteř Wieniawského usnula jakýmsi tupým kómatózním spánkem, s Polonaise zoufale zmačkanou a s potůčky slin v koutcích úst. Když se Sophie snažila později ten okamžik v mysli přesněji vybavit, uvažovala, jestli sama tehdy na nějakou dobu nepozbyla vědomí, protože pak už si jen vzpomínala, jak stojí, oslněna denním světlem, s Janem a Evou na rampě a hledí tváří v tvář Hauptsturmführerovi Fritzovi Jemandovi von Niemand, doktoru medicíny.

Sophie se jeho jméno tehdy nedověděla, a víckrát ho už neviděla. Pokřtil jsem ho Fritz Jemand von Niemand, protože mi to jméno připadá vhodné pro kteréhokoli esesáckého doktora – i pro člověka, který se náhle před Sophií objevil téměř odnikud a opět jí zmizel navěky z očí, a přitom za sebou přece jen zanechal několik výrazných stop. První dojem: Sophie si vzpomínala, že byl poměrně mladý – třicet pět čtyřicet –, nepřijemným způsobem hezký, tou zjemnělou znepokojující krásou. Skutečně, ty základní rysy dr. Jemanda von Niemand a jeho zjevu a jeho hlasu a chování a dalších podrobností v jeho vzezření zůstaly v Sophiině mysli vryty navěky. Například první slova, která jí řekl: „Ich möchte mit dir schlafen.“ Což znamená naprosto po lopatě a prozaicky: „Chtěl bych se s tebou vyspat.“ Špinavá hrubá slova vyslovená z výhodné pozice člověka, který může zastrašovat, bez trochy vkusu, bez úrovně, klackovitá a krutá, slova, která by člověk očekával z úst nějakého nacistického Schweinhunda v druhořadém filmu. Ale přesně ta slova jí řekl na uvítanou. Nechutný začátek konverzace, aspoň na doktora a džentlmena (možná dokonce aristokrata), přestože byl viditelně a nad veškeré pochyby opilý, což mohlo částečně jeho hrubost vysvětlit. Sophie si při prvním pohledu pomyslela, že by mohl být aristokrat – pruský anebo aspoň pruského původu –, a totiž proto, že jí nesmírně připomínal jednoho junkerského důstojníka, přítele jejího otce, člověka, kterého spatřila za své návštěvy v Berlíně, někdy když jí bylo šestnáct let. Ten mladý důstojník vypadal velice „nordicky“ a přitažlivě, s těmi svými přísnými úzkými rty a nekompromisní upjatostí; a přestože s ní během jejich krátkého setkání jednal ledově, skoro s jakýmsi pohrdáním, až hrubostí, přec jen na ni zapůsobil svou nápadnou krásou, čímsi kupodivu nikoli zženštilým, ale jaksi hebcem ženským, co se zračilo v jeho tváři v klidu. Vypadal trochu jako zmilitarizovaný Leslie Howard, na kterého od dob Kamenného lesa trpěla. Přes tu nelibost, jakou v ní tehdy vzbudil, a přes uspokojivý pocit, že toho německého oficírka už víckrát nebude muset spatřit, na něj ke svému znepokojení přec jen, jak vzpomínala, později myslela: Kdyby byl žena, býval by byl někým, kdo by mě myslím přitahoval. Ale teď tu měla před sebou jeho obdobu, skoro přesnou kopii, stál tu před ní, v pět hodin odpoledne, na tom prašném cementovém nástupišti, v esesácké uniformě, celý trochu nakřivo, zarudlý od vína či brandy nebo od nějaké kořalky a slabikoval naprosto nepatricijská slova tupě patricijským hlasem a zřetelnou berlínštinou. „Chtěl bych tě do postele.“

Sophie jeho slova ignorovala, ale když hovořil, všimla si jednoho z těch bezvýznamných, leč nesmazatelných detailů: několik zrněk vařené rýže na klopě jeho esesácké blůzy. Čtyři, pět, ještě se vlhce leskla a vypadala jako červíci. Udiveně se na ně zahleděla a přitom si poprvé uvědomila, že věžeňská kapela – zoufale falešná a rozlezlá, a

přesto drásající její nervy svou erotickou uplakaností a strnulým rytmem, jak už na ni působila v temném vagoně – hraje transportu na uvítanou argentinské tango La Cumparsita. Že je nepoznala už dřív? Papam-pa-rí-ra!

„Du bist eine Polack,“ řekl jí doktor. „Bist du auch eine Kommunistin?“ Sophie vzala jednou rukou kolem krku Evu, druhou Jana a neříkala nic. Doktor říhl a pak slova zostra doplňoval: „To vím, že jsi Polka, ale jsi k tomu ještě i špinavá komunistka?“ A nato se ve svém mlhavém omámení otočil k dalšímu vězni, jako by na Sophii zapomněl.

Proč jen nedělala hloupou? Nich sprecht Deutsch. Celou tu chvíli tím mohla zachránit. Byl tam takový nával lidí. Kdyby byla neodpověděla německy, byl by je všechny tři nejspíš nechal jít dál. Ale svírala ji ledová hrůza, a ta hrůza ji doháněla k nerozváznému chování. Věděla však o něčem, co se dovědělo díky slepé milosrdné nevědomosti vskutku jen málo přicházejících Židů a co zjistila díky své známosti s Wandou a čeho se nevýslovně děsila: věděla o selekci. Právě v tom okamžiku prochází ona a její děti onou osudnou zkouškou, o které už ve Varšavě slyšela tolikrát povídat, ale která jí připadala tak hrůzná a v jejím případě tak nepravděpodobná, že ji zapudila z mysli. Jenže teď tu právě stála a před ní stál ten doktor. A kousek opodál – za těmi střechami železničních vagonů, které právě vyprázdnili malkinští Židé odeslaní na smrt – je Brzezinka, a do těch propastných dveří může tenhle doktor vybrat kohokoli, koho si umane. Ta myšlenka v ní vyvolávala hrůzu, že nedokázala mlčet a řekla: „Ich bin polnisch! In Krakau geboren!“ A pak vyhrkla zoufale: „Ale nejsem Židovka! Ani moje děti – taky nejsou Židi...“ A dodala: „Jsou čistá rasa. A mluví německy.“ A konečně mu oznámila: „Já jsem křesťanka. Věřící katolička.“

Doktor se opět otočil k ní. Povytáhl obočí a podíval se na Sophii vlhkýma těkavýma očima, s podnapilým pohledem bez úsměvu. Byl u ní v tu chvíli tak blízko, že jasně cítila alkoholické výpary – nažluklý pach ječmene nebo žita – a neměla sílu ten pohled opřevzat. A v tu chvíli si uvědomila, že řekla, co neměla, možná něco osudově chybného. Na okamžik odvrátila obličej, pohlédla na frontu vězňů, kteří se vlekli svou Golgotou k selekci, a uviděla Evina profesora hry na flétnu Zaorského, kterého zastihla právě v onom osudově zpečetěném okamžiku jeho života – jediným, téměř nepostřehnutelným kývnutím hlavy jej doktor poslal nalevo, do Brzezinky. Pak se dr. Jernand von Niemand znovu obrátil k ní a řekl: „Takže ty nejsi komunistka. Ty jsi věřící.“

„Ja, mein Hauptmann. Věřím v Krista.“ Ta pošetilost! Vycítila, z jeho postoje, z výrazu jeho očí – z nového výrazu jeho očí, v kterých jako by silně zajiskřilo –, že všechno, co řekla a říká, jí vůbec nijak nepomůže a nijak ji neochrání, naopak, že to všechno vede velice rychle k zlému konci. Pomyslela si: Kdybych rázem oněměla!

Doktor trochu vrávorál. Naklonil se na okamžik k nějakému svému vojenskému poskokovi, který v ruce držel podložku s lejstry, a něco mu šeptal, zatímco se soustředěně dloubal v nose. Eva se prudce přitiskla k Sophii a rozplakala se. „Takže ty věříš v Krista spasitele?“ řekl jí doktor těžkým jazykem, ale hlasem podivně věčným, jako přednášející, který zkoumá poněkud nejasný aspekt nějakého logického axiomatu. Pak pronesl cosi, co ji na okamžik dokonale mystifikovalo: „Copak neřekl: Nechte maličkých přijít ke mně?“ Otočil se k ní zády, s úpornými trhavými pohyby opilce.

Sophie, zájímavě se hrůzou, už už měla na jazyku nějakou tupou odpověď, když jí doktor řekl:

„Smiš si nechat jedno děcko.“

„Bitte?“ vyjekla Sophie.

„Smiš si nechat jedno děcko,“ opakoval. „Druhé půjde pryč. Které si chceš nechat?“

„Chcete říct, že musím sama zvolit?“

„Jseš Polka, nejsi Židovka. Máš výsadu – máš volbu.“

Jakékoli uvažování jako by v ní ustrnulo, přestalo. Pak cítila, jak se pod ní podlomila kolena. „Já nemůžu volit! Já přece nemůžu volit!“ začala křičet. Dobře se pamatovala, jak se tehdy rozkřičela! Ani mučení andělé nekřičeli tak hlasitě do lomozu pekelných muk. „Ich kann nich wählen!“ vykřikla.

Doktor si uvědomil, že výstup vzbuzuje nežádoucí pozornost. „Neřvi!“ poručil jí. „Dělej a řekni, jak ses rozhodla. Vyber jedno, krucihiml, anebo tam pošlu obě. A dělej!“

Vůbec tomu všemu nemohla věřit. Vůbec nevěřila, že tu najednou klečí na tom drsném cementu, tiskne k sobě obě děti tak zoufale, že má pocit, jako by jejich kůže měla i přes vrstvy šatů rázem srůst s její. Nemohla tomu věřit, totálně, až k hranici pomatení myslí. A její neschopnost uvěřit se zračila i v očích hubeného Rottenführera s voskovou pleť, doktorova pomocníka, ke kterému náhle z nevysvětlitelných důvodů upírala prosebný zrak. I on byl zřejmě ohromen a opětoval její údiv pohledem široce otevřených očí s překvapeným výrazem, jako by chtěl říct: Já tomu taky nerozumím.

„Nenuťte mě volit,“ šeptala v úpěnlivé prosbě. „To přece nemůžu.“

„Tak je tam pošlete obě,“ řekl doktor pomocníkovi, „nach links.“

„Mami!“ a už slyšela Evin tichý, ale silící pláč, protože právě v tom okamžiku dítě od sebe odstrčila a s podivně neohrabaným pohybem se na vycementované rampě zvedla. „Vezměte si tu menší!“ vykřikla. „Vezměte si mou malou!“

A v té chvíli vzal doktorův pomocník Evu šetrně za ručičku – na jeho ohleduplnost se Sophie marně snažila zapomenout – a odváděl ji do čekající legie zatracených. Věčně si vybavovala ten matný obrázek, jak se to dítě se zoufale prosebnými zraky stále a stále otáčí. Ale jelikož ji pak téměř oslepila záplava slaných slzí, přec jen byla ušetřena a výraz v Evině obličejí nerozeznávala, za což byla vděčná. Protože v tom nejsmutnějším koutě svého upřímného srdce naprosto jistě věřila, že to by nesnesla, protože už tak byla téměř šílená, když viděla, jak jí ta malá postavička navždy mizí z očí.

„Držela pořád toho svého medvídka – a svoji flétnu,“ dodala Sophie na závěr. „Celá ta léta jsem nebyla s to tahle slova přenést přes srdce. Vyslovit je, v jakémkoli jazyce.“

Od té doby, co mi ten příběh Sophie vypověděla, jsem mnohokrát musel uvažovat o enigmatu pana dr. Jemanda von Niemand. Rozhodně to byl přinejmenším svérázný člověk. Se smyslem pro zvrácený humor; k čemu donutil Sophii, určitě v žádných esesáckých řádech nebylo. Svědčilo o tom i překvapení mladého Rottenführera. Než konečně potkal Sophii s jejími dětmi a mohl uskutečnit svůj důmyslný čin, musel zřejmě dlouho čekat. Ve svém zbídačelém srdci zřejmě nejvíc ze všeho toužil zatížit Sophii nebo někoho podobného – nějakého jemného a zranitelného křesťana či křesťanku – naprosto neodpuštělným hříchem. A právě proto, že tak vášnivě prahl, aby byl strůjcem nejhroznějšího hříchu...

(William Styron: Sophiina volba)



## **JOHN BOYNE – Chlapec v pruhovaném pyžamu**

### Přínos k rozvoji osobnosti žáka:

- učí přijmout druhého jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazená jiné,
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské a jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti,
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie,
- přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost,
- vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností.

### Klíčové kompetence:

- kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence občanské.

### Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák objasní význam židovské hvězdy.
- žák si uvědomí dopady netolerantního jednání vůči jedincům z odlišných sociokulturních skupin.
- žák si uvědomuje rozdíly mezi kulturně odlišnými jedinci, ale rovněž i stejné prvky.

### Tematické zaměření podle RVP ZV:

- lidské vztahy, multikulturalita.

### Mezipředmětové vztahy:

- komunikační a slohová výchova (úvaha),
- osobnostní a sociální výchova (sebepoznání),
- multikulturní výchova (židé x nacistické Německo),
- dějepis (2. světová válka).

### Požadavky na přípravu:

- literární text J. Boyne: Chlapec v pruhovaném pyžamu s aktivitami.

### Doporučené metody práce:

- samostatná práce, práce s textem, řízený rozhovor, diskuse, kladení otázek, tvůrčí práce (úvaha).

### Ročník, časová dotace:

- devátý, 1 vyučovací hodina.

### Doporučená literatura:

- BOYNE, J. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. 2008. Praha: BB/art. ISBN 978-80-7381-265-2.

### Metodické pokyny:

- Ještě před zahájením samotné četby by bylo dobré shrnout některé vědomosti a poznatky, které mají žáci ohledně 2. světové války, např. časové vymezení, Mnichovská dohoda, Protektorát Čechy a Morava, Křišťálová noc, napadení Polska, A. Hittler, NSDAP, R. Heydrich, Gestapo, koncentrační tábory apod. (žáci by měli mít teoretické znalosti z hodin dějepisu).
- Společné čtení literární ukázky.
- Samostatné vypracování prvních čtyř úkolů, poté společná kontrola. Může se rozpoutat i diskuse v případě společných a odlišných znaků obou chlapců.
- Závěrečným úkolem je úvaha, žák je veden k tomu, aby se „vžil“ do nežádoucího jedince během války. Měl by se zaměřit na to, co by prožíval apod.
- V případě časové rezervy je možné zařadit i ukázku ze stejnojmenného filmového zpracování.

### Aktivita:

#### **CHLAPEC V PRUHOVANÉM PYŽAMU**

Šmuel se zamýšlí nad Brunovou otázkou

„Já vím jen to,“ spustil Šmuel, „že než jsme sem přijeli, tak jsme všichni, tedy tatínek, maminka, já a můj bratr Josef, bydleli v malém bytě nad obchodem, kde tatínek vyráběl hodiny. Každé ráno jsme se v sedm hodin ráno společně nasnídali, já pak šel do školy a táta šel spravovat hodinky, které mu lidi přinesli, anebo vyráběl nové. Já jsem měl také krásné hodinky, které mi dal, ale už je nemám. Měly zlatý plášť a každý večer před spaním jsem si je natahoval, šly úplně přesně.“

„Co se s nimi stalo?“

„Sebrali mi je.“

„Kdo?“

„No přece vojáci,“ odpověděl Šmuel, jako by to bylo úplně samozřejmé.

„No a pak se začalo všechno měnit. Jednou jsem přišel ze školy domů a našel maminku, jak pro nás všechny dělá pásy ze žluté látky a na každou kreslí hvězdu. Takovouhle.“ Prstem nakreslil do prachu šesticípou hvězdu.



„Řekla nám, že pokaždé, když jdeme ven, musíme si navléknout tuhle pásku.“

„Můj otec nosí také pásku,“ přidal se Bruno. „Má ji připevněnou na rukávu své uniformy. Je moc pěkná. Má jasně červenou barvu a to, co je na ní namalované, je černé a bílé.“ Ted' zase on namaloval prstem do prachu obrázek.



„Ale každá páska je jiná, že jo?“

„Mně ještě nikdo žádnou pásku nedal,“ postěžoval si Bruno.

„Ale já jsem nikdy žádnou nechtěl,“ opáčil Šmuel.

„To je jedno, já bych určitě nějakou chtěl. Ale nemůžu se rozhodnout kterou, jestli tu tvoji, nebo otcovu.“

„Šmuel zavrtěl hlavou a pokračoval ve svém vyprávění. Ted' na to už moc často nemyslel, protože vzpomínání na bývalý život nad hodinářstvím ho velice rmoutilo.

„Tak jsme ty pásky pár měsíců nosili, ale pak přišla zase změna. Vrátil jsem se ze školy domů a maminka řekla, že v našem starém domě už bydlet nesmíme...“

„To se mně stalo taky!“ zvolal Bruno a měl radost, že není jediným chlapcem na světě, který byl donucen se přestěhovat. „Víš, to bylo tím, že Fíra přišel na večeři a pak jsme se museli bleskově přestěhovat sem. A já to tady tak nenávidím! Přišel k vám taky povečeřet, a pak to s vámi dopadlo stejně?“

„Ne, ale když nám řekli, že nesmíme bydlet v našem domě, museli jsme se přestěhovat na jiný konec Krakova, kde postavili vysokou zeď, a potom jsme máma, táta a já s bratrem museli bydlet v jednom pokoji.“

„Všichni dohromady?“ zeptal se Bruno nevěřicně. „V jednom pokoji?“

„Ale nejenom my. Byla tam s námi ještě jedna rodina a tátové a mámy se pořád hádali a jeden jejich syn byl větší než já a mlátil mě, i když jsem mu nic nedělal.“

„Nemohli jste přece žít všichni dohromady v jedné místnosti,“ vrtěl nad tím hlavou Bruno. „To nedává žádný smysl.“

„Jo, všichni dohromady,“ přikývl Šmuel. „Bylo nás tam dohromady jedenáct.“

Bruno otevřel pusou, už už se s ním chtěl začít přít, protože to přece nebylo možné, aby v jednom pokoji bydlelo jedenáct lidí, ale pak si to rozmyslel.

„Žili jsme takhle pár měsíců, všichni v tom jednom pokoji. Bylo tam i okénko, ale já jsem se nechtěl dívat ven, protože to jediné, co bylo vidět, byla ta zeď a já jsem ji neměl rád, protože náš pravý domov byl na druhé straně za ní. Tahle část města byla moc špatná, protože tu byl pořád rámus a nedalo se spát. A nesnášel jsem Luku, to byl ten kluk, který mě bil, i když jsem si ho nevsímal.“

„Gretel mě taky někdy praští. To je moje sestra. Ona je naprosto Beznadějný případ. Ale já brzy vyrostu a budu silnější než ona, a ta bude potom koukat.“

„Načež přijeli vojáci s velkými nákladáky,“ pokračoval Šmuel, kterého Gretel očividně příliš nezajímala. „Všem poručili, že musí z domů ven. Spousta lidí nechtěla a snažila se někde schovat, ale mám dojem, že je nakonec všechny pochyтали. Ty nákladáky nás

dovezly k vlakům a ten vlak...“ Tady se odmlčel a kousl se do rtu. Bruno měl pocit, že se dá do pláče, a nemohl pochopit proč.

„Ten vlak byl příšerný. Byli jsme v těch vagonech tak strašně nacpaní. Nebyl tam vůbec vzduch, jenom strašný smrad.“

„To proto, že jste se všichni hnali jen do jednoho vlaku,“ poučil ho Bruno, který si vzpomněl, jak na nástupišti v Berlíně, když odjížděl, stály vedle sebe dva vlaky. „Když my jsme jeli sem, na druhé straně nástupiště stál další, ale vypadalo to, že ho nikdo nevidí. Do toho jsme pak nastoupili my. Měli jste tam nastoupit taky.“

„Asi by nám to nedovolili,“ zavrtěl hlavou Šmuel. „My jsme z těch našich vagonů nesměli ven.“

„Dveře jsou na konci vozu.“

„V našich nebyly žádné dveře.“

„To se ví, že tam byly. Jsou až na konci, hned za bufetem,“ vzdychl Bruno.

„Ale my jsme tam žádné dveře neměli,“ trval Šmuel na svém. „Kdyby tam byly, všichni bychom vyskákali ven.“

Bruno si pro sebe zatvrzele mumlal: „To se ví, že tam byly,“ ale neříkal to moc nahlas, takže to Šmuel ani neslyšel.

„Když ten vlak pak konečně zastavil, vystoupili jsme do strašné zimy a museli jsme jít pěšky až sem.“

„Pro nás přijelo auto,“ řekl Bruno, teď už hlasitě.

„Maminku od nás odloučili, a my, tatínek, Josef a já, jsme byli ubytováni támhle v těch barácích, a jsme tam pořád.“

Když Šmuel vyprávěl svůj příběh, vypadal strašlivě smutně a Bruno vůbec nevěděl proč. Nezdálo se mu to tak hrozné, vždyť i jemu se stalo něco podobného.

„Jsou tam u vás ještě nějakí jiní kluci?“

„Stovky.“

Bruno vykuli oči. „Stovky? To je ale nespravedlivé! Tady, kde jsem já, na téhle straně plotu, není nikdo, s kým bych si mohl hrát. Vůbec nikdo.“

„My si nehrajeme.“

„Vy si nehrajete? Pročpak ne?“

„jak bychom si mohli hrát?“ Ve Šmuelově tváři se zračil zmatek, nechápal, jaká se od něho očekává odpověď.

„No, já nevím. Je přece spousta her. Například fotbal. Nebo průzkumnictví. Jakpak se dá tam u vás zkoumat, stojí to za to?“

Šmuel potřásl hlavou a už neřekl nic. Ohlédl se směrem k barákům a potom se podíval na Bruna. Nechtělo se mu do té otázky, ale přinutila ho bolest v žaludku.

„Nemáš s sebou náhodou nějaké jídlo?“

„Bohužel nemám. Chtěl jsem si vzít s sebou nějakou čokoládu, ale pak jsem na to zapomněl.“

„Čokoláda!“ To slovo řekl Šmuel pomaličku a přešel si jazykem rty. „Čokoládu jsem jedl jenom jednou v životě.“

„Jenom jednou? To já mám čokoládu moc rád. Cpu se jí pořád, i když maminka říká, že budu mít zkažené zuby.“

„A nějaký chleba náhodou nemáš?“



Bruno zavrtěl hlavou. „Žádný. Čas večere je u nás v půl sedmé. Kdypak je u vás?“ Šmuel pokrčil rameny a vstal. „Už musím zpátky.“

„Mohl bys přijít někdy na večeri k nám,“ navrhl Bruno, ale nebyl si jistý, že je to opravdu tak dobrý nápad.

„Možná,“ souhlasil Šmuel, ale ani on nezněl příliš přesvědčivě.

„Nebo já bych mohl přijít k vám. Mohl bych se aspoň seznámit s tvými kamarády,“ dodal s nadějí. Pořád doufal, že to Šmuel navrhne sám, ale tomu se do toho nějak nechtělo.

„Když ty jsi na špatné straně plotu,“ vzdychl Šmuel.

„To já bych se klidně mohl protáhnout skrz,“ řekl Bruno, shýbl se a nadzvedl drátěný plot kus od země. Uprostřed mezi sloupy byl trochu povolený a chlapec tak malý jako Bruno by se pod ním snadno protáhl.

Šmuel se na to díval a ustrašeně ustupoval. „Musím zpátky,“ opakoval.

„Tak se uvidíme zas někdy jindy odpoledne.“

„Ale já sem nesmím. Kdyby mě chytili, bylo by zle.“

Otočil se a šel pryč a Bruno si zase všiml, jaký je jeho nový kamarád maličký a hubený. Ale neříkal nic, on dobře věděl, jak je nepříjemné, když člověka kritizují kvůli něčemu tak hloupému, jako je výška, a to poslední, co chtěl, bylo být nelaskavý ke Šmuelovi.

„Já sem zítra zase přijdu,“ volal za odcházejícím chlapcem, ale ten už neodpověděl, naopak se dal do běhu směrem k táboru a Bruno zůstal sám.

Rozhodl se, že pro dnešek bylo průzkumnění už dost, a též se vydal cestou k domovu, plný vzrušení nad tím, co se mu přihodilo. Netoužil po ničem jiném než vyprávět matce, otci a Gretel – která zezelená závistí – a Marii, kuchařce i Larsovi o svém posledním dobrodružství, o novém příteli, který měl takové legrační jméno, a to, že se oba narodili ve stejný den. Ale čím blíže byl domovu, tím víc v něm hlodaly pochybnosti – asi to nebyl ten nejlepší nápad.

Koneckonců, napadlo ho, mohli by jim zakázat se spolu kamarádit a dokonce by mu mohli zatrhnout i vycházky. Když vešel hlavními dveřmi a kolem nosu mu zavanula vůně masa, které se peklo k večeri, už byl rozhodnutý, že si celou tu příhodu nechá jenom pro sebe a nikomu neřekne ani slovo. Bude to jeho tajemství. A Šmuelovo.

Podle Brunových zkušeností – rodiče, a zvláště sestry, co nevědí, to je nebolí.

(John Boyne: Chlapec v pruhovaném pyžamu)

### **Aktivita:**

#### **🔦 Odhadni dobu a místo, kde se děj odehrává:**

.....

#### **🔦 Napiš alespoň 3 rozdíly mezi chlapci – Brunem a Šmuelem:**

.....  
.....



## MARTINA DRIJVEROVÁ – Domov pro Mart'any

### Přínos k rozvoji osobnosti žáka:

- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých,
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů,
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin,
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie.

### Klíčové kompetence:

- kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

### Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák vysvětlí Downeyův syndrom ve smyslu genetického onemocnění.
- žák si uvědomí, že i těžce handicapovaní lidé jsou součástí společnosti.
- žák si uvědomí nutnost zvýšené podpory právě u těchto lidí.

### Tematické zaměření podle RVP ZV:

- lidské vztahy, multikulturalita

### Mezipředmětové vztahy:

- komunikační a slohová výchova (osobní projev, argumentace)
- multikulturní výchova (odlišnost handicap)
- osobnostní a sociální výchova (spolupráce, pomoc)

### Požadavky na přípravu:

- literární ukázka M. Drijverová: Domov pro Mart'any.

### Doporučené metody práce:

- samostatná práce, řízený rozhovor, metoda kladení otázek, párová práce, práce s textem, aktivizační, pětilístek.

### Ročník, časová dotace:

- šestý, 1 vyučovací hodina.

### Doporučená literatura:

- DRIJVEROVÁ, M. *Domov pro Mart'any*. 2012. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-02938-2.

### Metodické pokyny:

- Po sdělení hodinového cíle se učitel třídy zeptá, zda mají jako žáci vlastní zkušenosti s handicapovaným člověkem, přičemž je vede k uvědomění si, že handicapovaní jsou také členy naší společnosti, a také k nezbytnosti jisté míry jejich podpory.
- Učitel se může žáků zeptat, co v nich evokuje titul Domov pro Marťany, po přečtení literární ukázky se žáci mohou vrátit ke svým původním předpokladům a srovnat je.
- Spolupráce je rozvíjena prostřednictvím párového úkolu, kdy se žáci mají pokusit pochopit Martininu situaci (bráška, který potřebuje více pomoci), je třeba jistá míra porozumění.
- Závěrečnou aktivitou je pětílístek, prostřednictvím jehož si žáci uvědomí důležitost domova a zázemí v jejich životě. Seznámí se i s názory ostatních.  
Pětílístek má danou formu: 1. řádek: 1 slovo (domov), 2. řádek – 2 vlastnosti, přídavná jména, 3. řádek – děj, 3 slovesa, 4. řádek – 4 slova, věta, 5. řádek - synonymum, motto, co ho nejlépe vystihuje.

### Aktivita:

- ✦ **Máš nějakou osobní zkušenost s handicapovaným člověkem? Byl/a jsi svědkem, kdy se takový jedinec stal obětí např. slovních útoků?**
  
- ✦ **Víte, co to je Downova choroba?**

### Aktivita:

#### Domov pro marťany

Až přijede Martin... Babička ho přiveze za dva dny. Pokoj pro něho je už hotový. Musí být úplně bezpečný, protože Martin si nedává pozor: klidně by strčil prsty do zásuvky s elektřinou nebo vylezl na okno. Maminka mu vybrala pokoj hned vedle ložnice, aby ho slyšela, kdyby se v noci vzbudil. Ona k němu stejně musí vstávat, když se začne převalovat. Znamená to, že chce na záchod, a maminka ho tam doprovodí. Kdyby to neudělala, tak... No, víte, co by se stalo.

„Děti s Downovou nemocí si na čistotu zvykají pomaleji než jiné děti,“ vysvětlila mi maminka. Obstarala si knížky o té Martinově nemoci a všechno už o ní ví. Trošku jsem jednu knížku prolistovala, ale bylo to na mě moc učené. Jedno je ale jisté: Martina musí pořád někdo hlídat. A doopravdy! Nikdy nevíte, co ho napadne. Každé malé dítě ví, že váza je na květiny a na vodu sklenice. Ale náš Martin? Měl žízeň. Klidně vyhodil kytky a vypil vodu z vázy. Udělalo se mu pak děsně zle. A to byla maminka vedle v pokoji!

Tatínek měl pravdu. Nějaký Marťan by taky nedělal rozdíl mezi vázou a sklenicí. Jde jen o to, aby se mu něco nestalo. A tak se vždycky domluvíme, kdo bude dávat pozor. Já to nedělám ráda. Jednak se bojím, že Martin něco provede, a tyky si přitom nemůžu číst ani hrát.

Martinův pokoj vypadá hezky. Na stěny s omyvatelnou tapetou dala maminka obrázky velkých aut. Ty se mu určitě budou líbit! Hračky musí mít Martin jen ty bezpečné – žádné setrvačníky, žádné baterie. Všecko je třeba často mýt, protože Martin občas strčí něco do pusy. A nesmí dostat korálky, ani kuličky – mohl by je spolknout. S polykáním to má vůbec složité: děti co mají tuhle nemoc, mají taky veliký jazyk. Kdoví proč. Špatně se jim vejde do pusy, proto ji mívají skoro pořád otevřenou. A to je hlavní důvod, proč vypadají jako pitomečci. Jakoby se pořád něčemu divily!

My Martina učíme, aby jazyk zastrkoval a pusou zavíral.

„Martine, pusa!“ zavoláme na něj a on pusou zavře. Když to udělá, vypadá docela hezky. Má modré oči jako maminka a rovné hnědé vlasy. Bohužel dlouho se zavřenou pusou nevydrží, musíme mu to pořád a pořád připomínat. Maminka tvrdí, že časem se to naučí. Podle ní bude časem všechno lepší...

Přišla jsem na to, že se na Martina docela těším. Ono je tu bez něj přece jen trochu prázdně. A pak: až tu bude, maminka se bude starat hlavně o něj. A nebude mě pořád dokola zkoušet z matematiky nebo ze zeměpisu.

(Martina Drijverová: Domov pro Mart'any)

### **Aktivity:**

- 🔦 **Objevuje se v textu přímá řeč? Jestliže ano, vyhledejte.**
  
- 🔦 **S Martinou se přestane bavit její nejlepší kamarádka poté, co zjistí, že má handicapovaného bratra. Co byste v takovém případě Martině poradili? Můžete pracovat ve dvojicích.**

.....

.....

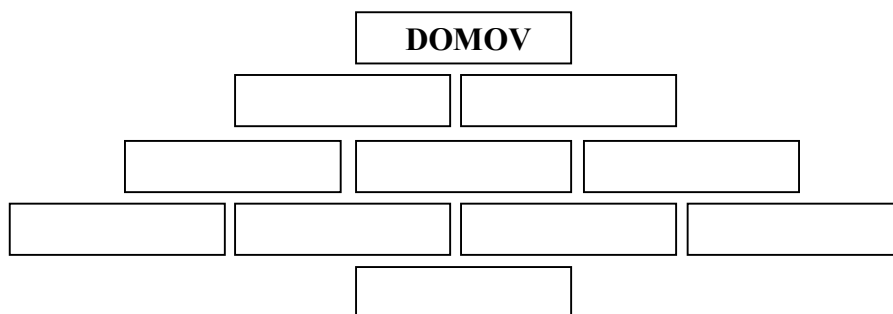
.....

.....

.....

.....

- 🔦 **Vytvoř pětilístek na dané slovo:**



## HANA DOSKOČILOVÁ - O Mamě Romě a romském pámbičkovi

### Přínos k rozvoji osobnosti žáka:

- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin,
- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti,
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie,
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazená jiné.
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů.

### Klíčové kompetence:

- kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

### Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák chápe svobodu ve smyslu významné a nezbytné hodnoty v životě každého člověka.
- žák si uvědomí dopady netolerance na život jedinců odlišných sociokulturních skupin.
- žák si uvědomí vlastní předsudky a stereotypní postoje.

### Tematické zaměření podle RVP ZV:

- etnický původ, lidské vztahy, multikulturalita

### Mezipředmětové vztahy:

- komunikační a slohová výchova (diskuse, argumentace),
- multikulturní výchova (Romové),
- výtvarná výchova (náčrt situace),
- osobnostní a sociální výchova (mezilidské vztahy).

### Požadavky na přípravu:

- text ukázky H. Doskočilová: O velikém trápení, papíry na úvodní kresbu.

### Doporučené metody práce:

- samostatná práce, řízený rozhovor, diskuse, metoda kladení otázek, práce s textem, párová práce.

### Ročník, časová dotace:

- šestý, 1 vyučovací hodina

### Doporučená literatura:

- DOSKOČILOVÁ, H. *O Mamě Romě a romském pámbičkovi: dvanáct romských příkázání, jak je svým dětem vypráví romské maminky*. 2001. Praha: Amulet. ISBN 80-86299-86-4.

- MOREE, D.; K.-H. BITTL. *Dobrodružství s kulturou: Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. 2007. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem. ISBN 978-80-7043-566-3.

#### Metodické pokyny:

- Propojení tématu s jistými reálnými zkušenostmi žáků dosáhneme prostřednictvím úvodní aktivity, ve které požádáme žáky, aby načrtli prožitou situaci, která se týkala izolace menšiny, diskriminace, projeveného nepřátelství vůči odlišnému jedinci apod. Ve vyobrazení musí žáci zachytit i vlastní postavu. Kresba by neměla být uměleckým dílem. Následně budou vytvořeny skupiny po 4-6 žácích. Žáci si nejprve všechny kresby prohlédnou, následně je jejich autoři ostatním představí.
- Společné přečtení literární ukázky.
- Prostřednictvím úkolů se žáci seznamují s názory svých spolužáků (jak, kdo vnímá svobodu, její význam v životě člověka apod.). Nezbytným předpokladem je kreativní uvažování, promýšlení a spolupráce.

#### Aktivita:

- ✦ **Vzpomeňte si na prožitou situaci, jíž jste byli např. přímí pozorovatelé, ve které šlo o izolaci menšiny, diskriminaci, projevené nepřátelství vůči odlišnému jedinci apod. Pokuste se ji načrtnout na papír, nezapomeňte načrtnout i svou postavu.**

#### Aktivita:

### **O velikém trápení**

Když je někdo chudý, má být aspoň svobodný. A když pracuje, měl by z toho něco mít. Ale kdepak! Otroci pracují od slunka do slunka, a nemají z toho vůbec nic. Je taky úplně jedno, jsou-li pilní nebo líní, chytrí nebo hloupi, hodní nebo zlí, otrokářův bič praská nad všemi stejně.

„Než takovýhle život, je lepší umřít,“ naříkali Romové.

„Nemluvte hlouposti!“ okřikla je vždycky Mama Roma. Ona o své děti náramně dbala, však taky byly od ostatních otroků na první pohled k nerozeznání. Noc co noc je vodívala k řece Ganze, aby se pořádně umyly a vypraly si aspoň košili.

A když se jim nechtělo, když reptaly, říkala jim pokaždé:

„Co jestli právě dneska potkáme Pánaboha? Špinavých by si nás ani nevšiml.“

Nikdo z Romů tomu nevěřil, ale milovali Mamu Romu, a tak jí nechtěli kazit radost.

Až jednou za jasné noci, kulatý měsíc se kutálel oblohou a u řeky bylo světlo jako ve dne, našla Mama Roma spícího Pánaboha na větvi starého stromu.

„Vždyť to je on!“ zvolala překvapeně.

Romové se hned shlukli kolem, byli však velice zklamaní. Že je Pánbůh takový maličký a celý zaprášený.

„Tím se netrapte,“ usmála se Mama Roma. „Když ho budeme mít rádi, však on povyroste!“

A vzala Pánaboha do náruče a vykoupala ho v řece Ganze jako své nejmilejší děťátko.

(Hana Doskočilová: O Mamě Romě a romském Pámbíčkoví)

### **Aktivita:**

✦ **Vzpomenete si na vlastní situaci, kdy jste naposledy tvrdě pracovali a nic jste z toho ve výsledku neměli? Žádné ocenění, pochvalu? Byla daná práce zbytečná?**

✦ **Co představuje ono „veliké trápení“ v názvu ukázky?**

.....

✦ **Jaké pocity musela podle tebe zažívat Mama Roma, když objevila Pánaboha?**

.....  
.....  
.....

✦ **Zamysli se nad tím, co pro tebe znamená svoboda.**

Své myšlenky shrň v několika bodech.

.....  
.....  
.....

✦ **Jsou všichni lidé na světě svobodní?**

Diskutujte ve dvojici, podložte své tvrzení argumenty. Své konečné stanovisko prezentujte před třídou.



**Příloha 3 : Vizualizace webové stránky <http://www.czechkid.cz/>**



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Milena Trávníčková
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jana Kusá, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Transkulturní pojetí multikulturality v literární výchově
<b>Název v angličtině:</b>	Transcultural concept of multiculturalism in literary education
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na relativně nový transkulturní přístup v multikulturní výchově, jeho srovnání s kulturně standardním přístupem, na jeho přínos pro školní praxi a jeho konkrétní uplatnění v literární výchově. Praktická část práce je pak věnována zjištění současné situace ohledně práce s transkulturním přístupem v multikulturní problematice a jeho uplatnění v literární výchově.
<b>Klíčová slova:</b>	Multikulturní výchova, literární výchova, transkulturní přístup, kulturně standardní přístup, kultura, multikulturalismus, předsudky, stereotypy, tolerance, identita.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis is focused on the relatively new transcultural approach to multicultural education, its comparison with the standard approach culturally, to its contribution to educational practice and its concrete expression in literary education. The practical part is devoted to finding the current situation regarding working with transcultural approach in multicultural issues and its use in literary education.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Multicultural education, literary education, cross-cultural

	approach, the standard approach culturally, culture, multiculturalism, prejudice, stereotypes, tolerance, identity.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>3 - Dotazník pro učitele literární výchovy</p> <p>- Ukázka metodických a pracovních listů</p> <p>- Vizualizace webové stránky <a href="http://www.czechkid.cz/">http://www.czechkid.cz/</a></p>
<b>Rozsah práce:</b>	92 stran, 164 003 znaků
<b>Jazyk práce:</b>	Český