

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Literární text jako prostředek multikulturní výchovy
v pedagogice volného času

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Autor práce: Sedláčková Anna

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Prezenční

Ročník: 3.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne:

Sedláčková Anna

.....

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Heleně Zbudilové, PhD. za její ochotu, vstřícnost, pomoc a věcné rady při vedení mé bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. MULTIKULTURALISMUS.....	8
2. MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	11
2.1 ETAPY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	13
2.2 CÍLE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY.....	13
3. POJETÍ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH	15
3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – PRŮŘEZOVÁ TÉMATA	15
3.2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA JAKO PRŮŘEZOVÉ TÉMA	16
3.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
3.4 TEMATICKÉ OKRUHY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	18
4. VÝZNAM MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY PRO ROZVOJ OSOBNOSTI	20
5. VYMEZENÍ VĚKOVÉ KATEGORIE	23
5.1 VÝVOJ MYŠLENÍ.....	23
5.2 EMOČNÍ VÝVOJ.....	24
5.3 SOCIALIZACE.....	24
6. MULTIKULTURNÍ KOMPETENCE	26
6.1 VÝZNAM LITERÁRNÍHO TEXTU JAKO PROSTŘEDKU PRO ROZVOJ KOMPETENCÍ V MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ.....	26
7. LITERÁRNÍ VÝCHOVA V PEDAGOGICE VOLNÉHO ČASU.....	29
7.1 SPECIFIKA LITERÁRNÍ VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE.....	29
7.2 VÝZNAM LITERÁRNÍ VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE.....	30
7.3 ŠKOLSKÁ VOLNOČASOVÁ ZAŘÍZENÍ ZABÝVAJÍCÍ SE LITERÁRNÍ VÝCHOVOU	31
7.3.1 Školská zařízení pro zájmové vzdělávání.....	31
7.3.2 Školská účelová zařízení	32
8. LITERÁRNÍ TEXTY S MULTIKULTURNÍ TEMATIKOU	33
8.1 LITERATURA S TEMATIKOU CIZÍCH KULTUR A MINORIT ŽIJÍCÍCH V ČESKÉ REPUBLICE	33
8.2 LITERATURA ZACHYCUJÍCÍ SETKÁNÍ ODLIŠNÝCH KULTUR, NÁRODNOSTÍ ČI NÁBOŽENSKÉHO VYZNÁNÍ.....	34
8.3 LITERATURA S ŽIDOVSKOU TEMATIKOU	35
8.4 LITERATURA S TEMATIKOU CESTOVÁNÍ A POZNÁVÁNÍ CIZÍCH ZEMÍ	36
8.5 LITERATURA S TEMATIKOU JINAKOSTI	37

9. VYBRANÉ VÝUKOVÉ METODY VHODNÉ PRO PRÁCI S LITERÁRNÍM TEXTEM	39
9.1 PÁROVÝ DIALOG	39
9.2 ZÁKLADNÍ POJMY	39
9.3 GENERÁTOR OTÁZEK.....	40
9.4 HODNOTOVÉ ŠKÁLY	41
9.5 DOKONČENÍ UKÁZKY	42
9.6 SPOLEČNÉ ČTENÍ	42
9.7 ZPŘEHÁZENÉ VĚTY	42
9.8 HOVORY O ČETBĚ.....	42
9.9 ROLE NA ZDI.....	43
9.10 ROZDÍLY A PODOBNOSTI.....	43
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
10. PŘEDSTAVENÍ APLIKACE LITERÁRNÍHO TEXTU JAKO PROSTŘEDKU MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY	44
11. CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ.....	45
11.1 VĚKOVÁ KATEGORIE DĚTÍ VE SKUPINĚ A JEJÍ CHARAKTERISTIKA	45
11.2 POPIS PRACOVNÍCH LISTŮ.....	45
11.3 CÍLE POUŽITÝCH AKTIVIT	46
11.4 POPIS SETKÁNÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	46
11.5 REFLEXE SETKÁNÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	47
12. PRACOVNÍ LISTY.....	48
12.1 TEMATIKA CIZÍCH KULTUR A MINORIT ŽIJÍCÍCH V ČESKÉ REPUBLICE	48
12.2 TEMATIKA ZACHYCUJÍCÍ SETKÁVÁNÍ ODLIŠNÝCH KULTUR, NÁRODNOSTÍ ČI NÁBOŽENSKÉHO VYZNÁNÍ.....	49
12.3 ŽIDOVSKÁ TEMATIKA	51
12.4 TÉMA CESTOVÁNÍ A POZNÁVÁNÍ CIZÍCH ZEMÍ	52
12.5 TÉMA JINAKOSTI	53
ZÁVĚR.....	55
SEZNAM ZDROJŮ.....	57
LITERÁRNÍ PRAMENY	57
INTERNETOVÉ ZDROJE	62
ZÁKONY A VYHLÁŠKY.....	63
PERIODIKA	64
PŘÍLOHY	65
SEZNAM PŘÍLOH	65
PŘÍLOHA 1	66
PŘÍLOHA 2.....	68
PŘÍLOHA 3.....	70
PŘÍLOHA 4.....	71

PŘÍLOHA 5.....	74
BIBLIOGRAFIE.....	76
ABSTRAKT	76
ABSTRACT	76
KLÍČOVÁ SLOVA	76
KEY WORDS.....	76

Úvod

Fenomén multikulturní výchovy je znám teprve v několika posledních letech, nicméně multikulturalita existovala vždy. V minulosti, a stejně tak i dnes, se střetávala různá etnika, což vedlo k častým lokálním i celosvětovým problémům. I když dnešní doba udává směry, které jsou vstřícné střetávání kultur a etnik, i dnes dochází k řadě konfliktů. Proto vznikají různé teze, jak docílit multikulturalismu.

Jednou z těchto snah je působení na jedince skrze multikulturní výchovu. Multikulturní výchova je pedagogická disciplína, které působí na osobnost člověka. Dopomáhá mu získat znalosti nejen o jeho vlastní kultuře, ale i kulturách cizích, čímž zároveň působí jako prevence vůči vzniku xenofobie a předsudků. Disciplína multikulturní výchovy vychází z celosvětové potřeby po multikulturní osvětě a odpovídá na narůstající etnickou, kulturní a subkulturní variabilitu.

Bakalářská práce se nejprve zaměří na definici multikulturalismu a s ním spojeným pojmem multikulturní výchovy. Část multikulturní výchovy bude detailněji rozpracována na jednotlivé etapy, obecné cíle, ukotvení v kurikulárních dokumentech a její přínos k rozvoji osobnosti člověka. Pro představení multikulturní výchovy budeme vycházet ze základních kurikulárních dokumentů platných v České republice. Multikulturní výchova je jako průřezové téma nedílnou součástí rámcových vzdělávacích programů. Předmětem našeho zájmu bude konkrétně Rámcový vzdělávací program pro základní školy, na který bude navazovat pojetí multikulturní výchovy ve školních vzdělávacích programech.

Dále bude popsána vybraná věková kategorie dětí. Popis bude zahrnovat vývoj emocí, myšlení a zaměří se na proces socializace jedince. Jednou z možností, jak se učit o jiné kultuře a etniku již od útlého věku, je propojení multikulturní výchovy s uměleckou literaturou, přesněji řečeno s vybranými díly literatury pro děti a mládež, a skrze ně na děti působit. Z tohoto důvodu jsou v teoretické části práce uvedená literární díla rozdělena do pěti kategorií.

První kategorie literárních děl se zabývá tematikou cizích kultur a minorit v České republice. Druhá skupina obsahuje literární díla zachycující setkávání odlišných kultur, národností či náboženského vyznání. Třetí skupina uvádí příklady knih, které se zaměřují na židovskou tematiku a čtvrtá kategorie se zabývá tematikou cestování a poznávání jiných zemí. Poslední skupina pak zahrnuje literární díla pro děti s tématem jinakosti.

Praktická část bakalářské práce zahrnuje sérii pracovních listů, které zpracovávají díla multikulturní literatury zaměřené na děti mladšího školního věku při multikulturní výchově v družinách základních škol. V pracovních listech jsou uvedeny úryvky textů, na kterých jsou aplikovány vybrané výukové metody. Výukové metody jsou modifikovány a zakomponovány do pracovních listů. Ty jsou navrženy tak, aby mohly být využity v rámci pedagogiky volného času.

I. Teoretická část

1. Multikulturalismus

Vztahem mezi multikulturalismem a multikulturní výchovou se zabývá mnoho autorů. Jedním z této velké skupiny je například J. Průcha, který poukazuje na fakt, že se multikulturní výchova zrodila v důsledku naléhavosti jistých společenských problémů. Například v USA se od 60. let 20. století projevovaly značné snahy o zmírnění rasových konfliktů mezi černošskou a bělošskou populací, které v této zemi trvaly po mnoho let. Nejednalo se však jen o tyto dvě skupiny. Problémy vznikaly i mezi příslušníky jiných etnik, například mezi emigranty ze Střední a Jižní Ameriky, což vytvářelo velice složitou multietnickou situaci.¹ Tyto události vedly k prvním snahám vytvořit nápravné programy a akce s nimi spojené, jež měly za úkol zlepšit vztahy mezi lidmi různých ras. Jedním z hlavních míst, kde se tyto programy uskutečňovaly, byly zejména školy. Cílem bylo umožnit lidem harmoničtější soužití prostřednictvím jazykové edukace. V souvislosti s těmito událostmi se předpokládal vznik tzv. tavícího kotlíku, kdy se všechny kultury „přetaví“ do jedné jediné. Tento předpoklad se však nenaplnil a místo tavícího kotlíku vznikla tzv. salátová mísa, která označuje vzájemné mísení jednotlivých kultur se zachováním vlastních specifických rysů.² Současně s těmito prakticky zaměřenými programy se vytvářela také teoretická koncepce multikulturalismu, která se dle J. Průchy později rozšířila do všech demokratických zemí včetně České republiky.

Současné modely multikulturní výchovy jsou tedy založeny na ideologii multikulturalismu, jejíž podstatou, jak v knize *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* uvádí J. Průcha, jsou názory a axiomy o rovnocennosti lidských kultur, rasových a etnických společenství. Zde jsou uvedeny nejdůležitější z nich:³

- „Každá kulturní skupina je stejně hodnotná jako ostatní a přispívá svým specifickým dílem, a její odlišnost by měla být uznávána a respektována příslušníky ostatních kultur.“
- „Příslušníci každé kultury musejí mít rovnoprávné postavení a stejnou příležitost ke vzdělání a uplatnění v životě jako příslušníci jiných kultur.“
- „Každá kultura je stejně hodnotná jako ostatní a přináší svůj specifický vklad do historie a rozvoje lidské civilizace.“

Tyto ideje se postupně přenesly spíše do politického prostředí, kde mají prostřednictvím legislativních ustanovení působit na zlepšování soužití minority s majoritou. V zemích západní Evropy se problematika soužití imigrantů s příslušníky dalších národnostních menšin s majoritní skupinou obyvatelstva dostala do popředí již po

¹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy, ISBN 80-7254-866-2, str. 237.

² ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Olomouc: Jiří Dostál, 2014, ISBN 978-80-87658-09-3, str. 12.

³ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy, ISBN 80-7254-866-2, str. 238.

2. světové válce.⁴ „Multikulturalismus však není ani politickou doktrínou s propagovaným obsahem ani filozofickou světovou teorií, ale perspektivou lidského života, jejímž hlavním poznáním má být uvědomění si, že lidé jsou kulturně ovlivňováni životem v kulturně strukturovaném světě. Uspořádávají si život na základě kulturní identity a prostředí ve kterém žijí, jsme tedy hluboce poznamenáni vírou a kulturními praktikami, i když není možné je překonat. Je tedy důležité uvědomit si, že rozdílné kultury znamenají rozdílné vize a názory na život a že žádná kultura není zcela bezcenná. Všechny, i ty nejjednodušší kultury, jsou vnitřně pluralitní a tvoří pokračující rozmluvu mezi rozdílnými tradicemi a způsoby myšlení. Tento dialog je však možný jen tehdy, uzná-li každá kultura druhou jako sobě rovnocennou.“⁵

Česká republika se po mnoho let vyznačovala dominantním postavením občanů české národnosti. Změny v našem národnostním složení spočívají v posledních letech převážně v tom, že je patrný trend snižování podílu takzvaných tradičních národnostních menšin a přibývání nových národností, se kterými jsme se doposud setkávali pouze v omezené míře nebo vůbec. Můžeme tedy předpokládat, že v důsledku rozsáhlých možností migrace, politických i společenských změn nejen v Evropě, ale na celém světě, bude nevyhnutelně docházet ke stále většímu přílivu a vlivu rozličných národů, sociokulturních skupin a kultur i do České republiky.

Ve vzdělávací sféře vedly ideje multikulturalismu k opatření na podporu výuky dětí z rodin etnických menšin nebo z rodin migrantů. Jako možný příklad můžeme uvést zavedení romských asistentů, v rámci školní docházky romských dětí. V některých zemích jsou pro děti z minoritních skupin sestavovány zvláštní učební osnovy a učebnice, které respektují jejich jazykové a kulturní odlišnosti.⁶

V řadě zemích se ideje multikulturalismu staly východiskem pro multikulturní výchovu a pronikly do vzdělávacích programů a školních učebnic. J. Průcha ve své knize *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* uvádí, že „nelze pochybovat o tom, že ideje multikulturalismu jsou ušlechtilé, morálně oprávněné a odpovídají principům demokracie a respektují lidská práva.“⁷ Tato teorie se ale bohužel v praxi střetává s tak velkými rozdíly etnických, rasových či náboženských přesvědčení, které nejen zabraňují nekonfliktnímu soužití, ale mohou vést i k válkám.

Dle D. Švingalové je multikulturalismu alternativním modelem etnického a kulturního soužití. Každý člověk má právo být ostatními respektován jako rovnocenný bez ohledu na jeho původ a na něm závislou hodnotovou a kulturní orientaci. To nás ovšem může dovést k zamyšlení, zda bychom mohli za základ multikulturalismu považovat respekt a úctu ke každému jednotlivému člověku a jeho lidství, které je z filozofického hlediska naší podstatou a akcidenty (tedy jeho ostatní vlastnosti

⁴ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy, ISBN 80-7254-866-2, str. 238.

⁵ KROUPOVÁ, Alena, ed. *Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: sylaby a anotace vybraných příspěvků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, ISBN 978-80-7290-359-7, str. 39.

⁶ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy, ISBN 80-7254-866-2, str. 237.

⁷ Tamtéž, str. 240.

či charakteristiky jako rasu, národnost, postižení apod.) bychom vnímali jako druhotné, pak by zřejmě nebylo obtížné respektovat člověka i v jeho jinakosti.⁸

Multikulturalismus můžeme chápat vícevýznamově. Jednou z možností, jak na multikulturalismus můžeme nahlížet, je jeho vidina jakožto stavu společnosti, ve kterém vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny se specifickými systémy institucí, tradic, postojů a hodnot. V tomto pojetí je pojem multikulturalismu neutrální, což znamená, že koexistence různých skupin automaticky neznamená přítomnost tolerance a respektu ve vzájemných vztazích. Další možností je chápání multikulturalismu jako procesu, během kterého dochází k výměně kulturních statků, vzájemnému ovlivňování kulturních systémů a případně k vytváření systémů nových. Pokud bychom se multikulturalismem zabývali, jako různými aspekty sociokulturní rozmanitosti, šlo by pak o jeho chápání ve smyslu vědecké teorie. V neposlední řadě jej můžeme vnímat jako společenský cíl, což v tomto pojetí znamená vědomé úsilí o vytváření pluralitní společnosti zahrnující soužití mnoha odlišných sociokulturních skupin, přičemž by toto soužití mělo být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu, dialogu a konstruktivní spolupráci. Klíčovým nástrojem toho pojetí je multikulturní vzdělávání.⁹

⁸ ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007, ISBN 978-80-903953-0-5, str. 12.

⁹HORVÁTOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, c2002, ISBN 80-7106-614-1, str. 8 – 9.

2. Multikulturní výchova

„Multikulturní výchova se ve světě rozvíjí od druhé poloviny 20. století jako reakce na existenci multikulturní společnosti. Ve školství jde zejména o to, připravit studenty a žáky na život v národnostně, etnicky, sociálně, nábožensky, kulturně a jinak heterogenní společnosti. Výchova k multikulturnímu porozumění by tak dle legislativy České republiky měla vést nejen k porozumění jiným kulturám, rozvíjení smyslu pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, ale také by měla zprostředkovávat poznání vlastního kulturního dědictví.“¹⁰ Multikulturní výchova samozřejmě nemohla vzniknout svévolně. U jejího zrodu bylo zapotřebí určitých společenských změn, které vznikly ze zamyšlení se nad novými přístupy ve výchově a vzdělávání.

Mezi první státy, které se začaly zabývat konceptem multikulturní výchovy, byly tzv. přistěhovalecké země, převážně tedy USA, Kanada a Austrálie. V České republice je pojem multikulturní výchovy relativně mladým pedagogickým pojmem, který se ve školství začal aplikovat teprve od 90. let 20. století a přesto, že je pojem multikulturní výchovy již akceptován závaznou školskou legislativou, je stále málo terminologicky ujasněn. Používá se mnoho alternativních pojmů, na které lze nahlížet jako na možná synonyma. Za nejbližší pojem ovšem považujeme pojem interkulturního vzdělávání či výchovy, který je mnoha autory dokonce vyzdvihován nad multikulturním.¹¹ Jako příklad lze uvést J. Buryánka, který svůj postoj zdůvodňuje tezí: „Multikulturní znamená pouze koexistenci alespoň dvou kultur (resp. sociokulturních skupin) vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné vztahy. Oproti tomu termín interkulturní (lat. inter – mezi) zahrnuje mezikulturní vzájemnost, vzájemné interakce a vztahy odlišných sociokulturních skupin.“¹²

Pro ujasnění významu multikulturní výchovy je klíčové zmínit několik jejich definic. V *Pedagogickém slovníku* je multikulturní výchova definována jako „Interdisciplinární oblast teorie a výzkumu a soubor praktických aktivit, který prostřednictvím vzdělávacích programů usiluje o způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní a o eliminaci či oslabení etnických rasových předsudků.“¹³

Autorky A. Preissová a I. Švachová ve své knize *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu* pak definují multikulturní výchovu jako: „Přípravu na realitu, která souvisí se změnami ve společnosti, migrací, diskriminací, upevňováním lidských práv a s řadou dalších oblastí.“¹⁴

Každá z definic představuje důležité vymezení multikulturní výchovy, avšak pouze spojení všech umožní celistvou představu o významu multikulturní výchovy a toho,

¹⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy, ISBN 80-7254-866-2, str. 237.

¹¹ Tamtéž, str. 239.

¹² BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, ISBN 80-7106-715-6, str. 13.

¹³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vyd. [i. e. Vyd. 5.]*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-416-8, str. 129.

¹⁴ PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, ISBN 978-80-244-3413-1, str. 14.

co představuje. Tímto sjednocením docházíme k názoru, že multikulturní výchova by měla na jedné straně působit na to, co je hluboce zakořeněno v postojích a hodnotách lidí, bez ohledu na jejich příslušnost k etnickým skupinám či národům. Na druhé straně by se ale stále měla opírat o věrohodná, tedy vědecká ověření různých jevů multikulturní reality. Je tedy nezbytné, aby stála na konkrétních teoriích a vědeckých zjištěních. Nelze však předpokládat, že pouze na základě vědomostí a nabytých znalostí by bylo možné dojít ke změně pohledu na odlišné kultury, jejich zvyky a tradice. Je proto zásadní v dětech podněcovat i kladný přístup a respekt k těmto informacím.¹⁵

Podobně jako multikulturalismus v první kapitole je možné i multikulturní výchovu rozdělit do několika základních oblastí. J. Průcha uvádí tyto čtyři oblasti:¹⁶

1. Praktická část edukační činnosti

Tato část se uskutečňuje především ve školní výuce, kde jsou v některých předmětech začleněny charakteristiky jiných kultur, požadavky na zaujímání tolerantních postojů k příslušníkům jiných ras, informace k poznání jiných kultur apod. Mimo školní výuku je možné multikulturní výchovu realizovat v rámci osvětově zaměřených programů, v muzeích, na výstavách, festivalech, v publikacích vládních i nevládních organizací a mnoha dalších, kde má stejný cíl i účel jako ve školní výuce. Je možné mezi tyto programy řadit i mezinárodní školskou spolupráci, podporu výuky cizích jazyků i programy Evropské unie zaměřené na výměnné pobyty studentů.

2. Oblast vědecké teorie

Tato oblast dokládá interdisciplinární charakter multikulturní výchovy, jelikož pedagogika není jedinou vědou zabývající se multikulturní výchovou. Už jen skutečnost, že součástí jejího názvu je slovo kultura, nás přivádí k faktu, že pokud chceme multikulturní výchovu pochopit v její komplexnosti, musíme o ní získat poznatky právě v interdisciplinárním charakteru. Je proto pro její chápání zásadní nabytí znalosti a vědomosti v oborech s ní spojenými. Jako příklad těchto oborů lze uvést: etnologii, kulturní antropologii, interkulturní psychologii, srovnávací sociologii či teorie komunikace.

3. Oblast výzkumu

Vědecká teorie se neobejde bez výzkumů, které by předkládaly nálezy o daném úseku objektivní reality. V zahraničí (postupem času i u nás) se provádí řada empirických výzkumů souvisejících s multikulturní výchovou, například: postoje členů jedné etnické nebo jazykové skupiny vůči příslušníkům jiné etnické skupiny; vnímání a uznávání odlišností v komunikaci samostatných etnických skupin; počátek rasových předsudků u dětí a mládeže; problémy vyučování dětí migrantů v hostitelské zemi apod.

4. Systém informačních a organizačních aktivit

Pro správné fungování vztahu mezi vědou, výzkumem a edukační praxí je klíčová opora podpůrných zařízení – vědecké organizace, informační centra, odborná literatura, periodika aj. Multikulturní výchova má tuto oporu v mnoha zemích,

¹⁵ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006- První pomoc pro pedagogy, ISBN 80-7254-866-2, str. 20 – 22

¹⁶Tamtéž.

a to i na mezinárodní úrovni. Existuje mnoho odborných časopisů orientovaných na tuto problematiku nebo s ní úzce souvisejících témat; jsou pro ni dokonce vedeny databáze a zřizovány informační centra.

2.1 Etapy multikulturní výchovy

Multikulturní výchova je dlouhodobým procesem, který z velké části pracuje na změně postojů edukanta. Vzhledem k tomu, že egocentrismus a xenofobie jsou do jisté míry vlastní všem kulturním společenstvím, není jednoduchým úkolem tyto hluboce zakořeněné postoje měnit.¹⁷ Tato fakta vedla autory knihy *Interkulturní vzdělávání* (J. Buryánek a kol.) rozdělit multikulturní výchovu na několik etap:¹⁸

- Žáci si sebe sama představují ze zevnějšku, přehodnocují vnímání kladů a záporů v našem světě, naší realitě. Směřují k pochopení, že naše myšlení, životní styl, zvyky a tradice jsou pouze jedním z možných reakce na svět. Uvědomují si, že existují i jiné způsoby vnímání světa, které nejsou lepší ani horší, jen jiné a vysvětlují samozřejmosti našeho vnímání světa někomu, kdo k „nám“ nepatří.
- Žáci se učí rozumět světu a době, ve které žijí. Jsou vedeni k pochopení skutečnosti, že právě rozmanitost a rozdílnost zajišťuje dynamiku vývoje. Kultury se navzájem potřebují a každá má, co nabídnout. Evropa není celá planeta. Většina obyvatel planety Země nahlíží na svět jinak než Evropané. V neposlední řadě, že 20. a 21. století jsou jen nepatrným střípkem dějin člověka.
- Žáci se seznamují s odlišnou realitou (jinými náhledy na svět, způsoby myšlení a jednání), analyzují způsoby získávání informací o jiných kulturách a posuzují, nakolik reálné jsou obrazy, které si utváříme o odlišných společenstvích. Směřují k uvědomení si, že neexistují „nadřazené“ a „podřazené“ kultury a jsou vedeni k poznání, že v každé kultuře existují pozitivní aspekty, které nás mohou obohatit.
- Žáci se učí chápat kulturní rozmanitost jako pozitivní jev, jsou vedeni k pochopení přínosu obohacení odlišných kultur nejen pro jednotlivce, ale pro celou společnost. Směřují k poznání, že kultura má zároveň potenciál předávat pozitivní aspekty jiným a zároveň od nich pozitivní aspekty přebírat. Hledají způsoby a učí se strategie, jak bychom se mohli vyvarovat unáhleným soudům o odlišných kulturách a jak by bylo možné nejlépe využít možnosti, které se naskýtají při setkání s těmito kulturami, k obohacení vlastní identity.

Uvedené etapy postupují logickým induktivním způsobem od pochopení vlastního identity a jedinečnosti, k pochopení celkového fungování multikulturní společnosti.

2.2 Cíle multikulturní výchovy

V některých z definic již byly cíle multikulturní výchovy naznačeny, tato podkapitola je systematizuje a vyjasňuje.

¹⁷ HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, ISBN 80-7318-424-9, str. 28.

¹⁸BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, ISBN 80-7106-715-6, str. 16 – 17.

Dle J. Hladíka lze za nejobecnější cíl multikulturní výchovy považovat „podporu a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami.“¹⁹ Tento nárok klade na příslušníky všech sociokulturních skupin požadavky na uvědomění si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti, snaze poznat různé kulturní identity, naučení se poklidného řešení konfliktů a respektu. Důležitým východiskem pro multikulturní výchovu je rovněž vytváření vstřícného a bezpečného prostředí pro přijímání odlišností vyplývajících z rozdílné etnické či náboženské příslušnosti a z uplatňování kritického myšlení. Tento základ poskytuje pevnou půdu pro vytváření individuálních postojů a názorů na společnost i role jednotlivců v ní. Zásadní je vyzdvihnout zmínku o vedení k uplatňování kritického myšlení, neboť snahou multikulturní výchovy je vychovat člověka, který dokáže sám hodnotit předložené informace a jen slepě nepřijímá tvrzení jiných lidí či médií. Naučit děti tomuto pohledu je velice obtížné, ale také opravdu nutné pro zdárné získání multikulturních kompetencí.²⁰

Centrem pozornosti v multikulturní výchově je slovo *odlišnost*. Dnešní doba se vyznačuje možností výběru a odlišností, proto je zajímavé, jak negativně dokáží lidé reagovat na odlišnost názoru, náboženského přesvědčení, rasy či kultury. Proces odlišování se může v různých případech nazývat vzdělání bez předsudků a multikulturní výchova je právě na tomto základě v některých případech označována jako *protipředsudková výchova*, která si v tomto pojetí klade následující tři cíle:²¹

1. „Podporovat u žáka vytváření pozitivního sebepojetí, sebevědomí a skupinové identity.
2. Posílit vztahy mezi školou, rodinou a komunitou, ve které děti vyrůstají.
3. Podpořit sociální spravedlnost.“

¹⁹ HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, ISBN 80-7318-424-9, str. 26.

²⁰ Tamtéž, str. 26 – 27.

²¹ Tamtéž, str. 27.

3. Pojetí multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech

Téma multikulturní výchovy je v dnešní pluralitní společnosti více než aktuální, a proto byla multikulturní výchova zařazena i do závazných školských dokumentů. Existence těchto dokumentů zajišťuje ze zákona každému občanu České republiky nebo jiného státu Evropské unie rovný přístup bez jakékoliv diskriminace.

Státní úroveň kurikulárních dokumentů představuje Národní program pro vzdělávání, dle kterého se následně upravují rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, středoškolské a jiné vzdělávání. Školní úroveň je zastoupena školními vzdělávacími programy, které si jednotlivé školy vytvářejí samy a podle kterých se následně uskutečňuje výchovně – vzdělávací proces.

Základem pro úpravu vzdělávání ve školách a školských zařízeních je Školský zákon 561/2004sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. září 2004 s úpravou ke dni 15. 2. 2019.²²

Ve Školském zákoně je dáno několik paragrafů, které se přímo vztahují k multikulturní výchově a které je důležité zmínit, pro lepší pochopení znění Rámcového vzdělávacího programu, o kterém se bude práce zmiňovat v další podkapitole. Jedním z těchto paragrafů je §2, ve kterém jsou stanoveny zásady a cíle vzdělávání, které jsou právě v souladu s multikulturalitou založeny na „rovném přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělání bez jakékoli diskriminace z důvodu barvy pleti, rasy, jazyka, pohlaví, víry, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.“²³

Další paragrafy, které je důležité zmínit, jsou §13 a §14, které se vztahují na výuku jazyka a vzdělávání příslušníků národnostních menšin, přičemž vyučovaným jazykem je jazyk český. V souladu se Školským zákonem je příslušníkům minoritních skupin zajištěno právo na vzdělávání se v jazyce národnostní menšiny, a to za podmínek, které jsou dále rozebrány právě v §14 Školského zákona. V neposlední řadě je třeba zmínit také §20, který pojednává o vzdělávání cizinců a osob dlouhodobě pobývajících v zahraničí. V tomto paragrafu jsou uvedena práva na vzdělávání občanů Evropské unie a jejich rodinných příslušníků.²⁴

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – průřezová témata

Pojetí cílů a strategií vzdělávání v rámcovém vzdělávacím programu pro primární vzdělávání vychází z doporučení mezinárodní komise Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) – Učení je skryté bohatství. „V tomto

²² Národní ústav pro vzdělávání. [online], [cit. 2020-19-01], dostupné z <http://www.nuv.cz/t/in>

²³ Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), In: Sběrka zákonů České republiky, ve znění platném k 24. 9. 2004.

²⁴ Tamtéž.

dokumentu byly stanoveny čtyři základní pilíře pro vzdělávání pro 21. století, a sice učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít a učit se být.“²⁵

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je jedním z hlavních dokumentů pro utváření jednotlivých školních vzdělávacích programů, které jsou poté v režii jednotlivých škol. Průřezová témata zastupují nejen v RVP ZV okruhy současných problémů ve světě a jsou tak nezbytnou součástí základního vzdělávání. Jsou stěžejním formativním prvkem. Nejenže zastupují okruhy aktuálních problémů současného světa, ale také poskytují žákům možnost individuálního uplatnění, vzájemné spolupráce a napomáhají rozvíjet jejich osobnost zejména v oblasti postojů a hodnot. Jejich realizace má tedy nenahraditelnou pozici.²⁶

Průřezová témata procházejí napříč všemi vzdělávacími oblastmi a umožňují tak propojení jednotlivých oborů. Velkou měrou přispívají ke komplexnosti vzdělávání a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, čímž dopomáhají k utvoření integrovaného pohledu na dané problematiku a k uplatnění širšího spektra dovedností. Průřezová témata jsou povinnou součástí vzdělávání a školy jsou proto povinny je zařazovat, avšak jejich zastoupení v každém ročníku není podmínkou. Je tedy na konkrétních školách, jak tato témata do svého školního vzdělávacího programu zařadí. Podmínkou jejich účinnosti je jejich propojení se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků, které se realizují ve škole i mimo ni.²⁷

3.2 Multikulturní výchova jako průřezové téma

Pojem multikulturní výchovy je v české pedagogice relativně mladým. Nárůst zájmu o tuto problematiku je zapříčiněn vlivem sociokulturních změn ve společnosti a multikulturní výchova tak začala být vnímána jako prostředek pro zlepšování vztahů mezi majoritními skupinami a minoritami. „Přestože je v současné době Česká republika pluralitním státem, ze sociologických výzkumů jasně vyplývá, že valná většina obyvatel soudobou společnost stále vnímá jako monokulturní.“²⁸

Multikulturní výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu vedena, jako jedno ze šesti průřezových témat, a její elementy by se tak měly objevovat v různých vzdělávacích oblastech a být součástí vyučovacích předmětů. „Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání však umožňuje i vznik samostatného předmětu. Tato varianta implementace multikulturní výchovy do edukačního procesu je některými odborníky

²⁵ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Olomouc: Jiří Dostál, 2004., ISBN 978-80-87658-09-3, str. 29.

²⁶ČESKO, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami k 1. 9. 2017)*, Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, [online], [cit. 2020-20-01] dostupné z file:///C:/Users/sedla/Downloads/RVP%20ZV2017%C4%8Derven-2.pdf.

²⁷Tamtéž.

²⁸MOREE, Dana., [online], Praha: Člověk v tísní o.p.s., 2008, [cit. 2020-20-01], dostupné z <http://www.variatny.cz/download/pdf70.pdf>.

odmítána pro obavu nad zvýšenou sumou učiva a znalostí, které by si museli žáci osvojit.²⁹

Multikulturní výchova žákům umožňuje poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Jejím cílem je rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci a vést k chápání a respektu stále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. Multikulturní výchova se dotýká i vztahů ve školách, tedy vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, školou a komunitou apod. Škola je institucí, kde se setkávají jedinci z nejrůznějšího sociálního zázemí a je tedy zásadní, aby se starala o vytváření takového klimatu, kde se všichni budou cítit rovnoprávně. Nebude zanedbávat zájem minoritních skupin a jejich úspěšnost bude stejná jako těch majoritních a kde bude většinová skupina ochotná poznávat kulturu svých spolužáků. Tímto škola přispívá k vzájemnému poznání, toleranci a odstranění předsudků a nepřátelství vůči nepoznanému.³⁰

Průřezová témata by se měla prolínat všemi vzdělávacími oblastmi, pokud se jedná o multikulturní výchovu, lze tvrdit, že nejbližší vazbu má především k oblastem Jazykové komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis.³¹

Současné pojetí multikulturní výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školu je však ze stran mnoha autorů vystavováno značné kritice (Moree, Nikolai, Hájská aj.). V souvislosti s touto kritikou se autoři zmiňují i o faktu, že žáci prvních stupňů základních škol nejsou dostatečně vyžralí na to, aby byli schopni pochopit problematiku multikulturní výchovy. V opozici s těmito názory stojí například autorka V. Šindelářová, která vyzdvihuje, že mladší školní věk je důležité období, ve kterém dochází k formování mravního usuzování, jehož základy jsou založeny na prekonceptech žáků nezávisle na logickém myšlení. Zkušenostní základ dle autorčina názoru je důležité budovat u dětí v co nejnižším věku tak, aby byly schopné později odvozovat reflektované souvislosti. Dalším autorem, který poukazuje na skutečnost, že teoretický koncept multikulturní výchovy není dostačující, je J. Banks, který zdůrazňuje, že k rozvoji celé společnosti je zařazení multikulturní výchovy do edukačního procesu zásadní.³²

3.3 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Školní vzdělávací programy jsou dokumenty, dle kterých se uskutečňuje výuka a které si zpracovává škola sama, na základně příslušného rámcového vzdělávacího programu.

²⁹TANCOŠ, Ján. *Multikulturní výchova: současný stav a její úloha v integračním procese společnosti*. In. GULOVÁ, Lenka a Eliška ŠTĚPÁŘOVÁ (eds.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, ISBN 80-8663-324-4, str. 29–30.

³⁰ČESKO, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami k 1. 9. 2017)*, Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, [online], [cit. 2020-20-01] dostupné z file:///C:/Users/sedla/Downloads/RVP%20ZV2017%C4%8Derven-2.pdf.

³¹Tamtéž.

³²ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Olomouc: Jirí Dostál, 2004., ISBN 978-80-87658-09-3, str. 32.

Do školních vzdělávacích programů tak musejí ze zákona být zařazena všechna průřezová témata včetně multikulturní výchovy.

„Každé průřezové téma je kroskurikulární, nemůžeme ho plánovat izolovaně, ale musíme ho vplánovat, zaplánovat, proplánovat do celého vzdělávacího programu, na všechna „vhodná místa“ (doslovně i přeneseně). O cílech průřezových témat musíme přemýšlet v rámci všech ostatních cílů, které před nás staví rámcový vzdělávací program, potažmo náš školní vzdělávací program.“³³

Realizace multikulturní výchovy ve školách se ovšem netýká jen vzdělávacích programů, ale celého kurikula. Vše, co se ve školních institucích odehrává, by mělo být promyšleno z hlediska pluralitní společnosti a z ní vyplývajících nároků na multikulturní výchovu. Je žádoucí, aby škola důkladně prozkoumala průřezová témata v obecnější rovině dříve, než přikročí k samotné tvorbě školního vzdělávacího programu.³⁴

3.4 Tematické okruhy multikulturní výchovy

Tematické okruhy multikulturní výchovy se odvíjejí od aktuálního dění ve škole, jejím okolí a od současného dění ve společnosti. Výběr těchto témat může být ovlivněn na základně vzájemné dohody mezi pedagogy, jejich žáky a jejich zákonnými zástupci.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou uvedeny tyto tematické okruhy:³⁵

- „Kulturní diference – individuální zvláštnost člověka a jeho jedinečnost. Člověk je zde chápán jako jednota duše a těla a jako součást etnika. V tomto okruhu jde tedy o poznání vlastního kulturního zakotvení a respekt vůči ostatním etnickým skupinám. Probírají se zde základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a Evropě samotné.
- Lidské vztahy – každý člověk má právo na mírumilovné soužití s kolektivem a na podílení se na spolupráci. Děti se v rámci tohoto okruhu učí udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s ostatními bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost. Důležité jsou zde i vztahy mezi kulturami (jak naše kultura může obohatit jiné a jak ostatní kultury mohou obohatit tu naši), ale i konflikty, které vyplývají z rozdílnosti, předsudky a zavedené stereotypy, z jakých příčin může vzniknout diskriminace apod. Klíčovým obsahem pak je interakce jedince v rodinných, profesních a vrstevnických vztazích, naučení a uplatňování principů slušného chování.
- Etnický původ – tento okruh poskytuje dětem základní informace o různých etnických a kulturních skupinách, které žijí v české společnosti. Děti se seznámí

³³ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ed. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: Sborník z projektu „Varianty – projekt pro interkulturní vzdělávání“*, [online]. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2005, [cit. 2020-20-01], dostupné z https://www.varianty.cz/download/docs/2797_interkulturni-vy-chova-ve-skolni-m-vzde-la-vaci-m-programu.pdf, ISBN nevedeno, str. 25.

³⁴ Tamtéž.

³⁵ ČESKO, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami k 1. 9. 2017)*, Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, [online], [cit. 2020-20-01] dostupné z file:///C:/Users/sedla/Downloads/RVP%20ZV2017%C4%8Derven-2.pdf, str. 135.

s různými způsoby života a poznají odlišné smýšlení a pohled na svět jako celek. Významově důležitá je i rovnocennost všech kulturních skupin a etnických kultur a dovednost rozpoznat důvody vzniku rasové nesnášenlivosti.

- Multikulturalita – představení multikulturality současného světa a jejího předpokládaného vývoje. Rozvíjí schopnost komunikace s příslušníky rozdílných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem, základní znalosti specifik cizích jazyků a významu jejich používání jako nástroje dorozumívání se.
- Princip sociálního smíru a solidarity – tento tematický okruh si klade za cíl seznámit děti s nekonfliktním životem v multikulturní společnosti a odpovědností za odstranění diskriminace a předsudků vůči odlišným etnickým skupinám. Vyžaduje aktivní spolupodílení se na přetváření společnosti v mezích možností jedince, zohledňuje potřeby minoritních skupin a seznamuje děti s otázkou základních lidských práv a dokumentů s nimi spojenými.“

4. Význam multikulturní výchovy pro rozvoj osobnosti

Multikulturní výchova je především o ovlivňování postojů a hodnotových systémů žáků a o snaze a podpoře upevnování vztahů s jejich okolím a odlišnými sociokulturními skupinami. Jejím cílem je vybavit člověka poznatky, schopnostmi a postoji, které mu umožní chápat a tolerovat existenci multikulturalistické společnosti. Z těchto důvodů je multikulturní výchova stěžejní při formování lidské osobnosti.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou klady průřezových témat k rozvoji osobnosti jedince specifikovány jako přínosy průřezových témat. Tato pozitiva jsou neoddelitelnou součástí občanských, sociálních a personálních kompetencí člověka.³⁶

Z psychologického hlediska přispívá multikulturní výchova k rozvoji osobnosti převážně v následujících oblastech³⁷:

- Kognitivní oblast – tato oblast zahrnuje například rozvoj tvořivého a kritického myšlení. Během výchovy tolerantního člověka, který je schopen koexistovat s odlišnými jedinci a dokáže respektovat a ocenit jejich odlišnosti, je nutné rozumět nejen procesům, které se ve vývoji člověka odehrávají, ale je také důležité vědět, jakými způsoby je lze ovlivňovat. V multikulturní výchově je především usilováno o ovlivňování zmíněných procesů, tak aby u dítěte došlo k zamyšlení, participaci a také zvnitřnění pozitivního postoje k sobě samému a k jiným lidem. Pokud se ve třídě nacházejí žáci z jiného sociokulturního prostředí, je to právě tato rovina, která si zaslouží velkou pozornost a citlivý přístup pedagoga.
- Afektivní oblast – během rozvoje osobnosti v afektivní oblasti vyvstává otázka, jak v multikulturní výchově postupovat ve snaze ovlivnit žáky, tak, aby dokázali překonat vlastní nezájem či odpor k danému tématu a problematice samotné. Je třeba dojít k jakési citlivosti vnímání mezikulturních problémů. Je nezbytné žáky vést k citové odpovědnosti a vytváření vlastních hodnot, které si zvnitřní a stanou se tak součástí jejich každodenního života. Příkladem v tomto případě může být snaha o vytváření pozitivního vztahu k romské populaci. Vliv multikulturní výchovy by pak mohl vypadat následovně: pokud je pedagogickým cílem vyvolat u žáků zájem o téma romské komunity, připraví si pedagog krátký výklad o romské kultuře či historii, který doplní různými texty. Posléze by mohl zařídit setkání žáků s představitelem této komunity. Toto setkání podnítl jejich reagování na skutečnost, podpoří jejich pozitivní vnímání romské populace a může být i účinným prostředkem k vyvolání diskuse na toto téma.

³⁶ ČESKO, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*: (se změnami k 1. 9. 2017), Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, [online], [cit. 2020-20-01] dostupné z file:///C:/Users/sedla/Downloads/RVP%20ZV2017%C4%8Derven-2.pdf.

³⁷ DÚBROVÁ, Vlasta, *Multikulturní výchova*, in *Sborník Multi-Kulti na školách: metodická příručka pro multikulturní výchovu*. Bratislava, 2006, ISBN 80-89008-21-6, str. 18.

- Psychomotorická oblast – tato oblast není pro multikulturní výchovu stěžejní, a tak se jí v tomto směru nevěnuje přílišná pozornost. Psychomotorické schopnosti jsou komplexní zvládnutí učení, plný rozvoj této oblasti prostřednictvím různých aktivit ulehčuje rozvíjení kognitivní a afektivní oblasti. Tato oblast tvoří důležitou část multikulturní komunikace především u východních kultur (Japonsko, Korea apod.).

Očekávané výstupy multikulturní výchovy jsou stanoveny v rámcových vzdělávacích programech takto:³⁸

„V oblasti vědomostí poskytuje multikulturní výchova žákům základní znalosti pojmů, které již byly uvedeny výše, v kapitole Multikulturní terminologie, tedy: etnikum, etnicita, etnické vědomí, národ, národnost, rasa apod., spolu s nimi poskytuje i informace o životě, zvycích a tradicích různých kulturních a etnických skupin, které žijí v české a evropské společnosti.

Další oblastí působení je pak oblast schopností a dovedností, která má za cíl rozvinout dovednosti žáků orientovat se v multikulturním prostředí, přijímat druhé, jako osoby se stejnými právy, schopnostmi komunikace s odlišnými sociokulturními skupinami, chápat a tolerovat odlišné zájmy druhých lidí a respektovat jejich možnosti a schopnosti. Tato oblast rovněž rozvíjí dovednost dítěte rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a pomáhá během prevence vzniku xenofobie. Jedním z cílů v této oblasti je také rozvíjet schopnost uvědomění si dopadů svého verbálního i neverbálního jednání a přijetí odpovědnosti.

V oblasti formování postojů a hodnot se multikulturní výchova snaží vytvářet postoje tolerance a respektu vůči odlišnostem a jiným sociokulturním skupinám. Současně je v této oblasti kladen důraz na uvědomění si hodnoty vlastního zázemí, identity člověka a aktivní spolupráci při utváření pozitivních vztahů mezi většinovými skupinami s menšinovými.“

Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → koexistovat a kooperovat³⁹

Toto schéma dle autora J. Průchy vystihuje smysl multikulturní výchovy, který je založený především na znalostech. Autor tedy předpokládá, že k dosažení cílů multikulturní výchovy jsou zásadní znalosti jevů, které souvisejí s etnickým, kulturním a rasovým soužitím. Nelze tedy předpokládat, že je možné skrze multikulturní výchovu přímo působit na chování jednotlivců a měnit jejich chování k lepšímu pouhým odvoláváním se na lidské morální postoje, pokud těmto jedincům chybí základní znalosti daných jevů.

³⁸ ČESKO, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*: (se změnami k 1. 9. 2017), Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, [online], [cit. 2020-20-01] dostupné z file:///C:/Users/sedla/Downloads/RVP%20ZV2017%C4%8Derven-2.pdf.

³⁹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. Vyd. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-502-2, str. 16.

Toto je však jen teoretická formulace a její realizování v oblasti praxe může být těžší, než by se na první pohled mohlo zdát. Představovat, utvářet základní kompetence a morální principy není pro pedagoga snadným úkolem. Tyto idealistické teze se během praktického působení mohou dostat do konfliktu se stávajícími znalostmi žáka, jeho zkušenostmi, předsudky či stereotypy, se kterými přicházejí do styku již od raného věku. Tento střet však nehrozí jen u žáků ale i u pedagogů, jelikož i oni sami jsou během práce s multikulturní tematikou vystaveni možné konfrontaci mezi obecně platnými normami a jejich vlastními postoji, názory a morálkou⁴⁰. Z těchto důvodů je velmi důležité, aby se pedagog byl schopen oprostít od svého osobního postoje k různým otázkám pluralitní společnosti, a aby byl jako specialista na práci s lidmi schopen zprostředkovat žákům tzv. kulturní transmissi a umožnil jim tak pochopit projevy jiné kultury, šířil osvětu a nepřipouštěl jakékoliv projevy intolerance, rasismu, xenofobie či šikany.⁴¹

⁴⁰ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006- První pomoc pro pedagogy, ISBN 80-7254-866-2, str. 238.

⁴¹ ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primárních škol*. Olomouc: Jirí Dostál, 2014, ISBN 978-80-87658-09-3, str. 57.

5. Vymezení věkové kategorie

Školní věk je zahájený nástupem dítěte na základní školu a trvá až do doby zhruba patnácti let, kdy už je pohlavně dospělý a prošel si výraznými stádii vývoje, které jsou doprovázeny změnami v psychických projevech. Nástupem do první třídy základní školy je dítěti přisouzena nová sociální role mimo jeho rodinu, a sice role žáka. Doba, kdy dítě tuto roli získává, je přesně časově vymezena a jako významný společenský akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost této sociální proměny a počátek jeho nové životní fáze. Škola ovlivňuje další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství a projeví se i v oblasti sebehodnocení velmi zásadním způsobem. Z širšího hlediska jde o obecnější potvrzení vlastních kvalit v různých sociálních skupinách, nejen ve vztahu k požadavkům dospělých, ale i vrstevníků. Tomu odpovídá a úzce souvisí rozvoj mnoha kompetencí i celé osobnosti dítěte, z toho důvodu je žádoucí začít s multikulturní výchovou od útlého věku, aby dítě bylo schopné disponovat správně nastavenými multikulturními kompetencemi a poskytnout tak dítěti pevné základy pro následující postavení jejich postojů a hodnot ve starším věku. Mladší školní věk lze posuzovat i jako fázi vytváření horizontálního společenství (tj. vrstevnické skupiny), která má svou vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly. Pro dítě je zásadní uspět v obou oblastech, být za své výkony pozitivně hodnoceno a kolektivem akceptováno.⁴²

5.1 Vývoj myšlení

Myšlení mladšího školáka (6–9 let) je vázáno na realitu. To znamená, že je schopen uvažovat o něčem určitém, co sám zná, i když není objekt jeho úvah aktuálně přítomen. Stačí mu minimální zkušenost, aby si to, co potřebuje, mohl alespoň představit. Dítě mladšího školního věku zaměřuje svou pozornost na poznávání skutečného světa, tedy toho, podle jakých pravidel funguje a popřípadě jak je lze ovlivňovat. Konkrétní logické myšlení se projevuje rozvojem schopnosti klasifikace, chápání různých souvislostí a vztahů.⁴³ Významnými charakteristikami konkrétního logického myšlení mladších školáků jsou schopnosti:⁴⁴

- „Decentrace – schopnost posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy. Decentraci lze chápat jako překonání určitých omezení v posuzování reality. Je jedním z nezbytných předpokladů komplexnějšího a kvalitnějšího poznání. Dítě opouští způsob, který byl omezující, ale zároveň mu pomáhal, protože poznávání zjednodušoval.
- Konzervace – je vědomí trvalosti určitých objektů, jejich znaků či vlastností. Dítě školního věku je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, i když se změní jejich vnější vzhled. Začne si uvědomovat, že objekty i situace se sice mohou za různých okolností jevit jinak, ale jsou to stále tytéž objekty.

⁴² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac.* Praha: Karolinum, 2012., ISBN 9788024621531, str. 237.

⁴³ Tamtéž, str. 242 – 243.

⁴⁴ Tamtéž, str. 243.

- Reverzibilita – tj. vratnost, je významnou složkou proměnlivosti. Školáci začínají chápat vratnost určitých proměn, respektive myšlenkových operací. Už vědí, že pokud něco udělají, situace se změní, ale uvědomují si i možnost vrátit ji zpět, do původního stavu.“

5.2 Emoční vývoj

Ve školním věku se dále rozvíjí emoční intelekt dítěte, rozumí svým pocitům, je schopné lépe diferencovat jejich kvalitu, intenzitu i délku trvání. Emoční paměť se projevuje stabilizací citového očekávání, například ve vztahu k určité situaci, osobě či vlastnímu projevu. Emoční zkušenost se sice rozvíjí už od raného věku, ale nyní se dále specifikuje a přenáší na jiné situace. Například na školu či na vztah k učiteli a k vrstevníkům. Mnohé emoce jsou sociálně indukované, vyplývají ze vztahů s různými lidmi, a naopak, také je nějakým způsobem ovlivňují. Vztahy s lidmi mohou sloužit jako citová opora, ale i jako zdroj strachu. Pro mladší žáky jsou oporou převážně rodiče, možnost emočního sdílení je důležitá pro zdravý citový i sociální rozvoj dítěte. Empatie, sdílení, poskytnutí sociální opory, sdílení konfliktů a jejich řešení jsou ústředními aspekty emoční komunikace.⁴⁵ „Emoční komunikace je proces vysílání a přijímání signálů, je umožněná percepcí a interpretací těchto podnětů. Děti školního věku dovedou komunikovat i tímto způsobem, jsou schopné chápat emoční signály a vyjádřit vlastní pocity způsobem, který je pro ostatní srozumitelný.“⁴⁶

5.3 Socializace

Ve školním věku je ze socializačního hlediska nejdůležitějším bodem nástup dítěte do školy, který představuje odklon od výlučného vlivu rodiny a podřízení instituci, jež reprezentuje normy a hodnoty, které jsou nejbližší kultuře střední a vyšší vrstvy společnosti. Tyto hodnoty jsou zde reprezentovány jako obecná norma, platná pro všechny stejně. Úspěšnost uplatnění ve škole předurčuje pozdější společenské zařazení dítěte a zároveň se jejím prostřednictvím rozvíjejí vlastnosti a kompetence, které mohou být v tomto směru užitečné.⁴⁷

Škola dítěti umožňuje postupnou integraci do společnosti a spoluurčuje jeho další vývoj nabídkou určité perspektivy. Prezентuje žádoucí cíl a stimuluje rozvoj schopností, dovedností o osobnostních vlastnostech, které jedinec potřebuje k jejich dosažení. Činí tak ve směru požadovaném majoritní společností. Škola určitým způsobem klasifikuje jeho výkony a chování a toto hodnocení má význam pro jeho budoucí sociální pozici. Dítě získává nové, mnohdy i zcela odlišné, zkušenosti, než jaké znalo z prostředí rodiny. Dochází k stimulaci vzniku nových potřeb a přijetí nových hodnot, s čímž úzce souvisí i posun hodnotové hierarchie.⁴⁸

Významnými osobami, podle nichž se dítě mladšího školního věku učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale připisují se k nim stále více

⁴⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac.* Praha: Karolinum, 2012., ISBN 9788024621531, str. 263.

⁴⁶ Tamtéž.

⁴⁷ Tamtéž, str. 267.

⁴⁸ Tamtéž.

spolužáci a pedagogové. Dítě mladšího školního věku lépe kontroluje své jednání: učí se postupně jednat podle určitých pravidel i v nepřítomnosti autority, i když jsou tato pravidla zatím jednoduchá a konkrétní. Nejdůležitější činností pro poznávání světa a začleňování se do lidského společenství byla v předškolním věku převážně hra, v tomto období se k ní připisuje i práce, i když zatím je málo náročná.⁴⁹

⁴⁹ LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Jinočany: H&H, 1998, ISBN 80-86022-37-4, str. 85 – 86.

6. Multikulturní kompetence

Pojem multikulturní kompetence je z empirického hlediska relativně mladý a neprobádaný, lze jimi rozumět soubor několika složek, kterými nejčastěji jsou znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a komunikační schopnosti. V souhrnu se tedy jedná o schopnost člověka změnit v procesu adaptace svůj pohled na požadavky jiné kultury.⁵⁰ Jde však o poměrně širokou definici, která dostává konkrétní obsahovou náplň díky autorkám R. Popeové a L. Reynoldsové, které definovaly multikulturní kompetence jako „vědomí, znalosti a dovednosti nezbytné pro efektivní práci napříč etnickými a kulturními rozdíly různých skupin.“⁵¹

Tím, jak člověk přichází do kontaktu s odlišnou kulturou než jeho vlastní, u něj dochází k aktivizaci adaptačních mechanismů, které jsou postaveny právě na jeho dosavadních multikulturních kompetencích. O těchto kompetencích lze hovořit jako o typu transformativního poznání, které vyjadřuje dynamický charakter multikulturních kompetencí, kdy je jednou ze základních charakteristik právě transformativnost – přeměna současného, mnohdy nevyhovujícího stavu vnímání multikulturní reality, ve stav žádoucí. Člověk se během života přirozeně setkává s životem v pluralitní společnosti, ať už v rámci rodiny, vrstevnických skupin či prostřednictvím médií. Pokud ovšem hovoříme o osvojování multikulturních kompetencí, máme na mysli jejich intencionální, tedy institucionalizovaný rozvoj. Multikulturní kompetence jako takové, si tedy člověk osvojuje v edukačním procesu pod záštitou vzdělávacích institucí.⁵²

6.1 Význam literárního textu jako prostředku pro rozvoj kompetencí v multikulturní výchově

Následující kapitola práce se pokusí objasnit funkce literárního textu, které jsou základem pro propojení jejích obsahů s multikulturní výchovou. Důraz bude kladen především na roli literatury v procesu enkulturace a možnosti jejího formativního působení v oblasti komplexní přípravy žáka na život v pluralitní společnosti. Oba tyto procesy představují základní východiska pro uskutečnění multikulturní výchovy při práci s literárním textem. V průběhu enkulturace dochází zároveň k formování a ovlivňování osobnosti jedince, který pomocí těchto procesů utváří vlastní vnímání života a společenského života a rovněž postupně vrůstá do okolního kulturního kontextu a sdílí jej.⁵³

Enkulturační se rozumí „proces, jehož prostřednictvím si jedinec v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti.“ (pojem je autory považován za synonymum

⁵⁰ HLADÍK, Jakub. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*, [online], [cit. 2020-26-02], dostupné z http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/pedor_10_4_konstrukceamodelymk_hladik.pdf, str. 31.

⁵¹ POPE, R. L., REYNOLDS, A. L. *Students affairs core competencies: Integrating multicultural awareness knowledge, and skills*. *Journal of College Student Development*, 1997, roč. 38, č. 3, ISSN 0897-5264, str. 266.

⁵² HLADÍK, Jakub. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*, [online], [cit. 2020-26-02], dostupné z http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/pedor_10_4_konstrukceamodelymk_hladik.pdf, str. 31.

⁵³ KUSÁ, Jana. *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol*. Olomouc, 2012. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, vedoucí práce Mgr. Jana Sládková, Ph.D., str. 65.

socializace)⁵⁴ Tento proces může probíhat prostřednictvím kontaktů s uměleckou literaturou a je tak v tomto směru vázán právě na školní prostředí. V průběhu procesu enkulturace či socializace dochází jak k navazování vztahů s národním uměním, což do jisté míry upevňuje jedince v jeho vlastní identitě, tak k rozvoji vztahů k jiným kulturám.

Krásná literatura je důležitým prostředkem k dosažení kulturnosti člověka, formování jeho světového názoru, poznání i sebevzdělání. Zatímco funkce vzdělávací přísluší především naučné literatuře, krásné literatuře se více přikládá funkce výchovná. Výchovně působí četba i nezáměrně, mezitímco vzdělávací proces jako takový působí především intencionálně. Ale i v těchto případech, tedy i když původní záměr četby byl studijní (tzn. zcela účelový), nelze oddělit původní estetický a emocionální efekt krásné literatury.⁵⁵

Výchovná a společensky utvářející úloha literatury vyplývá z její podstaty samotné. Četbou se realizují výchovné funkce naučné i krásné literatury, přičemž výchovná úloha literatury je mimořádně společensky závažná. Především v literatuře pro děti a mládež je tento význam zásadní, neboť tkví ve schopnosti spoluvytvářet či měnit postoje, jednání i hodnotový systém jedince.⁵⁶ J. Cigánek uvádí, že „u dětského čtenáře se realizuje zejména didaktická varianta výchovného působení, jejímž prostřednictvím je dítě seznamováno se základními poznatky o světě, osvojuje si pravidla a normy společenského života. Tehdy se začíná utvářet základní podoba příští osobnosti. Výchova je určující, i když ne jediná forma aktivity, která člověka socializuje.“⁵⁷ V tomto smyslu hovoříme u literatury o funkci formativní – poučuje o základních normách vztahů mezi lidmi, ujasňuje pojmy, poskytuje zkušenosti a návody k řešení. Pomocí výzkumů bylo zjištěno, že jsou děti ochotné identifikovat se, přijmout postoje a hodnoty hrdinů, kteří si v procesu četby získali jejich obdiv a sympatie, a to jak v pozitivním, tak i negativním směru. Je proto žádoucí, aby pedagog na tuto skutečnost bral zřetel a vybíral pro práci s textem tituly, které budou v souladu se společenským vědomím. Literatura pro děti a mládež ve smyslu utváření vazeb mezi individuálními a společenskými aspekty literatury jsou tak pokládány za významné složky sepětí kultury a společenské reality.⁵⁸

Uplatňováním formativní funkce literatury se vzestupně formují schopnosti literární percepcie a aktivní osvojení hodnot uměleckého díla. Tato skutečnost přímo souvisí s intenzifikací ideových kvalit osobnosti, s její harmonií a socializací. Formativní funkce literárního textu se dotýká i funkcí literatury s náplní výchovně – vzdělávací práce školy: poznávací, projevující se v oblasti gnozeologických zdrojů odrazu reality, ideo – estetické, která působí na přístup a vztah vnímajícího subjektu k těmto zdrojům,

⁵⁴ PRŮCHA, Jan, Jiří Mareš a Eliška Walterová. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2003, ISBN 978-80-7376-416-8, str. 58.

⁵⁵ VÁŠOVÁ, Lidmila a Milena ČERNÁ. *Bibliopedagogika: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijních oborů 72-36-8*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), ISBN 80-04-24503-X, str. 90.

⁵⁶ Tamtéž, str. 92.

⁵⁷ CIGÁNEK, Jan. *K aktualizaci funkcí literárního díla z hlediska výchovy čtenáře*. In: *Estetická výchova čitatele*. Bratislava, Mest. knižnica vo vyd. SŮV SZM Smena, 1975, ISBN neuvedeno, str. 39.

⁵⁸ VÁŠOVÁ, Lidmila a Milena ČERNÁ. *Bibliopedagogika: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijních oborů 72-36-8*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), ISBN 80-04-24503-X, str. 93.

a kulturně – společenské, která zprostředkovává vazbu mezi poznány (osvojenými) a praktickými kulturně – společenskými projevy žáka.⁵⁹

Aby se prostřednictvím literárního textu dala skutečně formovat osobnost žáka, musí dojít k propojení všech složek literárního díla a literární výchovy. V současné době se multikulturní výchova dotýká především základního vzdělání. Důraz na tuto věkovou kategorii je kladen převážně z důvodu jisté otevřenosti a přístupnosti vůči formativním vlivům vzhledem k právě probíhajícím procesům socializace, enkulturace a identifikace. Literatura pro děti má tak centrální pozici mezi nástroji multikulturní výchovy, jelikož je svou povahou v přímé souvislosti s hledáním vlastní a kulturní identity, která je právě pro období mladšího školního věku typická.⁶⁰

⁵⁹ JURČO, Ján. *Didaktika literatury: vysokoškolská učebnice pre filozofické a pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, ISBN neuvedeno, str. 47.

⁶⁰ KUSÁ, Jana a Jana SLADOVÁ. *Multikulturní výchova a dětský čtenář. In Multikulturní výchova jako možná cesta ke vzájemnému poznání a pregraduální příprava učitelů. Sborník příspěvků z 15. ročníku letní školy Výchovy k demokracii a evropanství. 1. vyd. Olomouc, Praha: Nakladatelství Epoque, 2008, ISBN 978-80-87027-83-7, str. 20.*

7. Literární výchova v pedagogice volného času

Literární výchova zaujímá klíčovou pozici ve školním vzdělávání. Prostor pro její realizaci však není určen výhradně škole. Na literární výchovu ve školách lze navázat v různých školských zařízeních, která zprostředkovávají výchovu ve volném čase, ale také v dalších organizacích a institucích, které volnočasové aktivity nabízejí.

Mimoškolní prostředí je prostor, který nabízí širokou škálu možností, jak navázat na literární výchovu ve školách ale i v rodině. L. Vášová ve své knize *Úvod do bibliopedagogiky* poukazuje na fakt, že pedagogové volného času mají možnost navázat na školní vyučování, například tím že se zaměří na oblasti literární výchovy, čímž mohou pomoci nejen k naplnění cílů vzdělávání, které formuluje rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ale současně mohou přispět k formování celoživotního vztahu dítěte k literatuře.⁶¹

Literární výchova ve volném čase si i přes četná specifika, která se pojí s výchovou ve volném čase, zachovává svůj komplexní charakter a naplňuje obecné cíle literární výchovy. Specifika, která sebou volný čas nese, významným způsobem mění podobu literární výchovy. Činnosti v tomto čase se stávají dobrovolnými, nejsou vnímány jako povinné a závazné. Pro literární výchovu ve volném čase se tak stěžejními stávají cíle literárně výchovné. Jinak řečeno výchova dítěte literaturou k literatuře. V mimo školním prostředí můžeme využívat moderní literaturu určenou dané cílové skupině, která zpracovává mnoho aktuálních témat, jako je multikulturní problematika, handicap, šikana, smrt, odlišnost aj. Záměrné užívání těchto témat vede k sociální, osobnostní a etické výchově žáka.⁶²

7.1 Specifika literární výchovy ve volném čase

Jak již bylo nastíněno, literatura ve volném čase se liší od té školní. Volnočasová je zájmovou činností, vychází tedy z vlastního zájmu, dobrovolnosti a motivace žáků. S tímto souvisí i odlišný vztah mezi pedagogem volného času a dětmi. Pedagog v tomto případě zastává spíše roli průvodce, poradce a do jisté míry se v případě mladších dětí může stát i vzorem. Tento vztah je tedy spíše partnerský, jelikož pramení ze společných zájmů a cílů.

Spojovacím článkem je tedy stejný zájem, který je i větší motivací k aktivitě a účasti na jednotlivých aktivitách. V případě zájmových činností je nutno vzít v potaz fakt, že si nelze vynutit kázeň stejně jako ve školách. Úspěšnost výchovného působení je tak postavena na přístupu pedagoga, jeho dovednostech v dané zájmové oblasti, znalostech a na jeho osobnosti.

Během literární výchovy ve volném čase je vhodné volit především díla z umělecké literatury a střídát různé literární druhy a žánry, skrze které formujeme postoje, hodnoty

⁶¹ VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2, str. 54 – 55.

⁶² ZBUDILOVÁ, Helena. *Literatura ve volném čase*. Praha: H&H, 2020. ISBN 978-80-7319-138-2, str. 104 – 105.

a názory jednotlivce. Je ovšem třeba stále klást důraz na estetickou funkci díla. Literární výchova ve volném čase může být velice nápomocná k rozvíjení různých složek lidské osobnosti, a to díky předložení pozitivního lidského vzoru či navození citových prožitků.⁶³

Jedním s hlavních specifických znaků literární výchovy ve volném čase je její výslovné čtenářské, interpretativní a zážitkové pojetí, které se zaměřuje na formování osobních hodnot. Důraz tedy není kladen na prohlubování znalostí žáka, ale na naplnění jeho osobních potřeb: estetických, relaxačních, socio-aktivních. Jde tedy o pozitivní působení na tyto stránky dětské osobnosti a o formování jejich hodnotových a životních orientací.⁶⁴

7.2 Význam literární výchovy ve volném čase

Význam literární výchovy ve volném čase lze spatřit již v její kooperaci s běžnou školní literární výchovou. Díky spolupráci obou dvou lze pracovat na výchově čtenáře a ovlivňovat tak jeho vkus a kulturnost. Jinými slovy jedna nevyklučuje druhou, naopak lze říci, že literární výchova ve volném čase dopomáhá rozvíjet gramotnost čtenářů.

„Její význam spočívá v motivaci, podpoře a kultivaci četby, v rozvoji čtenářských kompetencí. Vztahuje se jednoznačně k humanistickému pojetí výchovy a subjektu žáka, k výchově k lidskosti. Pojetí předmětu odpovídá intencím humanizace školy v duchu Komenského „dílny lidskosti“.“⁶⁵

Je důležité, aby volba textu v rámci volnočasové literární výchovy byla adekvátní k dané věkové kategorii. Její velkou výhodou je, že tyto texty je možné v pedagogice volného času vybírat dle aktuálních potřeb účastníků, není tedy její povinností kopírovat obsah školní výuky Českého jazyka. Různorodé příběhy z knih mohou mít velký vliv na osobnost čtenáře a mnohdy nejsou ve školním vzdělávání zcela využívány. Tyto texty nabízejí žákům možnost zamyslet se nad sebou a okolním světem. Zároveň prostřednictvím literatury dostávají děti možnost ztotožnění se s ústřední postavou, která může čelit stejným problémům jako oni. Toto srovnání pak může nabídnout možná řešení, poznání a vést dítě k novému přístupu a náhledu na život samotný.

Běžně se tak v rámci volnočasové literární výchovy dětem překládají aktuální témata, která se opírají o současné dění ve společnosti, mezilidské vztahy, nebo kontroverzní témata, o kterých není vždy snadné hovořit, jako například šikana, smrt, drogy apod. Tyto náměty mají značný socializační vliv na osobnost čtenáře, je ovšem důležité pamatovat na fakt, že dítě prostřednictvím četby nepoznává jen okolní svět, ale poznává i samo sebe.⁶⁶

⁶³ ZBUDILOVÁ, Helena. *Literatura ve volném čase*. Praha: H&H, 2020. ISBN 978-80-7319-138-2, str. 112 – 114.

⁶⁴ Tamtéž, str. 28.

⁶⁵ Tamtéž, str. 29.

⁶⁶ BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Literatura mě baví: studijní text se souborem pracovních listů*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. ISBN 978-80-7494-045-3, str. 12.

7.3 Školská volnočasová zařízení zabývající se literární výchovou

Školy se tradičně zaměřují především na poskytování vzdělání, jejich zájmem je však i výchova mimo vyučování, což vede k propojení vyučování a zájmových činností. Mezi školská zařízení, která se podílejí na výchově ve volném čase, patří například školní družiny, kluby a střediska volného času.⁶⁷

Než ale přikročíme k specifikaci literární výchovy jako zájmové činnosti, je nutné určit pojem zájmová činnost. Dle M. Kaplánka je v rámci pedagogiky volného času zájmové vzdělávání zařazeno do neformálního vzdělávání⁶⁸. Legislativně je pak určeno dle §111 školského zákona: „zájmové vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času. Školních družinách a školních klubech.“⁶⁹ Dále nabídku zájmové činnosti rozšiřuje §117 o školská výchovná a ubytovací zařízení, která zajišťují zájmové vzdělávání v době mimo vyučování.⁷⁰

7.3.1 Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

Literární výchovu ve volném čase zprostředkovávají v první řadě školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Mezi tato zařízení řadíme školní družiny, školní kluby a střediska volného času.

Školní družiny jsou většinou zřizovány při základních školách, ale je možné, aby fungovaly i samostatně jako zařízení pro žáky několika škol. Jsou zřizovány z velké části pro žáky prvních stupňů, kteří v nich tráví jistou část volného času před a po vyučování, která slouží k odpočinku, přípravě na vyučování. Zájmové činnosti družiny se skládají z pěti základních oblastí činností: sportovní činnost, pracovní-technická činnost, esteticko-výchovná činnost, přírodovědná činnost a společenskovední činnost. Literární výchova ve školních družinách přináší široký výběr možností, jak s literárním textem pracovat. Nejčastěji se jedná o četbu na pokračování, práci s dětskými časopisy, zkoušení krátkých říkadél, básní, tvoření ilustrací apod. Cílem literární výchovy v družinách je rozvoj dětských schopností, řeči, estetického cítění, kreativity a fantazie, utváření zájmu o literaturu samotnou aj.

Školní kluby jsou převážně pro žáky druhého stupně základních škol. Jedná se o další školské zařízení, které zprostředkovává volnočasové aktivity v rámci dané školy, nebo může sloužit více školám najednou. Školní kluby poskytují více forem zájmové činnosti. Může se jednat o příležitostnou nebo rekreační zájmovou činnost, pravidelnou zájmovou činnost či spontánní zájmovou činnost. Oblast vzdělávání zde vychází ze zájmového

⁶⁷ ZBUDILOVÁ, Helena. *Literatura ve volném čase*. Praha: H&H, 2020. ISBN 978-80-7319-138-2, str. 119.

⁶⁸ KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8, str. 120.

⁶⁹ Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon), §111.

⁷⁰ Tamtéž, §117.

zaměření jednotlivců. Může jít o četbu knih a periodik, ale je možné ji systematicky a cíleně rozvíjet založením školního čtenářského klubu či kroužku.

Pro zájmové čtenářství v prostředí školy se nejčastěji používá označení čtenářský klub. Cílem tohoto klubu je nejen četba, ale i snaha o literární činnost ve smyslu tvůrčího psaní apod. Tento zájmový útvar je z pravidla uskutečňován jednou týdně jako mimoškolní aktivita, která si klade za cíl systematicky rozvíjet čtenářskou gramotnost, radost z četby a prezentovat četbu jako nápomocnou činnost pro další vzdělávání. Školní čtenářské kluby se skládají ze tří hlavních činností, a sice ze samostatného čtení dle vlastního uvážení přímo v klubu, sdílení vlastního čtení, zážitků z četby a vzájemného doporučování si knih, v neposlední řadě pak z půjčování knih domů.⁷¹

Střediska volného času pak poskytují své služby většímu spektru zájemců od dětí až po dospělé. Rozlišujeme dva typy středisek volného času: dům dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Literární výchova je v těchto zařízeních přítomna v zájmových útvarech se zaměřením na esteticko-výchovné činnosti, např.: dramatický či literární kroužek. Střediska volného času také pořádají nejrůznější akce na podporu čtenářství jako jsou například besedy, literární soutěže apod.⁷²

7.3.2 Školská účelová zařízení

Školská účelová zařízení jsou zřizována na základě §120 Školského zákona, který zároveň jako cíl těchto zařízení uvádí „zajišťování výchovy mimo vyučování a vytváření podmínek pro zájmovou činnost žáků.“⁷³

K těmto zařízením patří například školní knihovny, které si kladou za cíl pomáhat studentům osvojovat si informační gramotnost, zvyšovat jejich zájem o četbu a zprostředkovat jim přístup k informacím.⁷⁴

Mimo školních knihoven zprostředkovávají žákům zájmové vzdělávání také školská výchovná a ubytovací zařízení, jako například školy v přírodě či domovy mládeže. Tato zařízení nabízejí pravidelné zájmové útvary, které organizují literární kroužky či literárně hudební kluby.⁷⁵

⁷¹ ZBUDILOVÁ, Helena. *Literatura ve volném čase*. Praha: H&H, 2020. ISBN 978-80-7319-138-2, str. 122-123.

⁷² Tamtéž, str. 127 – 128.

⁷³ Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon), §120

⁷⁴ ZBUDILOVÁ, Helena. *Literatura ve volném čase*. Praha: H&H, 2020. ISBN 978-80-7319-138-2, str. 128-129.

⁷⁵ Tamtéž, str. 132.

8. Literární texty s multikulturní tematikou

K literárním textům s multikulturní tematikou lze zařadit např.: literaturu cizích kultur a minorit žijících v České republice, literaturu zachycující setkávání odlišných kultur, náboženství či náboženského vyznání, literaturu s židovskou tematikou, tematikou cestování a poznávání cizích zemí a literaturu s tématem jinakosti.⁷⁶

8.1 Literatura s tematikou cizích kultur a minorit žijících v České republice

Knihy s touto tematikou představují početně velice obsáhlou skupinu knih pro děti a mládež. Literatura národnostních menšin a jiných kultur se neomezuje jen na pohádky a pověsti, ale zahrnuje také knihy hádanek, příběhové prózy či dětskou poezii. Prostřednictvím práce s těmito texty lze zprostředkovat seznámení s jinými kulturami, jejich tradicemi a hodnotami a zároveň poskytnout dítěti pohled z jiného úhlu na vlastní kulturu, protože často přivádí čtenáře ke srovnání vlastních kulturních charakteristik s kulturou jiných národností.⁷⁷ Jako příklad multikulturní literatury lze uvést například knihu autorky E. Lackové – *Romské pohádky (Romane parasim)*⁷⁸. Kniha je souborem sedmi pohádek a je psána dvojjazyčně (na jedné straně romsky a na druhé česky). Pohádky vycházejí z tradičních romských příběhů, které se autorka snažila co nejvíc přiblížit malému čtenáři, aby byl schopen pochopit romský národ, jeho historii a tradice. Dalšími možnými knižními tituly, které se dají použít v rámci této tematiky, je například kniha M. Hübschmannové *Romské pohádky*⁷⁹, která pracuje s podobnými náměty jako *Romane Parasima*, útlá sbírka *Cikánský smích*⁸⁰ od autorky H. Rudlové, kniha *Král bydlí za rohem*⁸¹ od spisovatelky L. Hodáčové či *Zpívající housle: Cikánské pohádky*⁸² od M. Voříškové.

Při práci s tématem cizích kultur v České republice lze využít dětský časopis *Kamarádi*⁸³, který je zaměřen na děti 1. stupně základní školy pocházející z jazykově smíšených rodin, národnostních menšin, mající zahraniční kořeny, nebo učící a komunikující vedle českého jazyka také dalším jazykem. Tento časopis je dílem skupiny lidí, převážně pedagogů a rodičů z národnostních menšin, kteří vycházejí z vlastních zkušeností z práce s příslušníky národnostních menšin v České republice. Časopis je unikátní pro svoji multijazyčnost – píše se v něm jazyky všech oficiálních národnostních menšin na území České republiky.

⁷⁶ *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole*. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ LACKOVÁ, Elena. *Romane paramisa*. Přeložil Marián BALOG, ilustroval Jozef ČERVENĚNÁK. Praha: Radix, c1999. ISBN 80-86031-25-X.

⁷⁹ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Romské pohádky*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-658-1.

⁸⁰ RUDLOVÁ, Helena. *Cikánský smích*. Havlíčkův Brod: Východočeské nakladatelství, 1965.

⁸¹ HODÁČOVÁ, Lilly. *Král bydlí za rohem*. Ilustroval Jitka KOLÍNSKÁ. Praha: Albatros, 1973.

⁸² VOŘÍŠKOVÁ, Marie. *Zpívající housle: Cikánské pohádky*. Praha: Práce, 1969.

⁸³ SPOLEK ZAEDNO. *Kamarádi: časopis pro vícejazyčné děti a multikulturní výchovu* [online]. 2020, [cit. 2020-03-01]. dostupné z <https://www.zaedno.org/casopis/o-casopisu>.

Dalším možným textem, který lze ve spojení s tímto tématem uvést, je kniha autorky L. Horové *Pohádkové přátelství*⁸⁴. Tato kniha sice přímo nesouvisí s tématem minoritních skupin v České republice, nicméně její příběh o vodníkovi, kterému zamrzl rybník, a tak se vydal mezi obyčejné lidi, se jeví jako vhodný pro toto téma. Prostřednictvím této knihy lze dětem ukázat, že opravdové přátelství může vzniknout navzdory odlišnostem.

8.2 Literatura zachycující setkání odlišných kultur, národností či náboženského vyznání

Tato díla tematizují multikulturní setkávání, a to jak harmonické soužití a vzájemné obohacování, tak konflikty a bariéry, které střet jednotlivých kultur mnohdy způsobuje. Tyto náměty mohou ovlivnit postoje žáků, umožnit jim uvědomit si komplikovanost mezilidských vztahů, rozvinout schopnost navazování multikulturních kontaktů, smysl pro toleranci a chápání rovnocennosti všech kultur a přesvědčení o potřebě nekonfliktnosti soužití bez projevů diskriminace, xenofobie a rasové nesnášenlivosti.⁸⁵

Příkladem tematiky náboženského vyznání je kniha *Proč je na světě tolik bohů?*⁸⁶ od autora P. Kostky. Tato kniha pracuje se základními otázkami náboženství, a sice: V čem se liší křesťanství od buddhismu? Jaký je rozdíl mezi judaismem a islámem? Které náboženství má nejvíce příslušníků? Odpovědi na tyto otázky jsou zpracovány tak, aby jim dobře porozuměly i děti a seznamují čtenáře s historií, současností a uspořádáním nejrozšířenějších světových náboženství. Další knihou, která dětem zprostředkovává náhled do jiného náboženství, je kniha *Buddhovy pohádky na dobrou noc*⁸⁷ od D. Nagaraja. Tato kniha obsahuje dvacet tradičních buddhistických příběhů, převyprávěných zábavnějším způsobem. Poutavé vyprávění rozproudí dětskou fantazii a podnítl v nich kreativitu, sebevědomí a soucit s druhými. Na konci každé kapitoly je napsáno jedno z buddhistických poselství, z kterého lze vycházet při diskusi s tímto tématem. Jako zastupitele křesťanské literatury pro děti lze uvést knihu od autora M. Vopěnky *Biblické příběhy pro nevěřící děti*⁸⁸. Tato kniha je nejen zjednodušenou literární podobou klasické Bible, ale je také náhledem do počátků evropského myšlení jako takového. Dítěti předkládá moderní podání tradičních příběhů z Nového a Starého zákona, které jsou minimem toho, co bychom jako Evropané měli znát o svých kořenech.

Příkladem literatury pro děti mládež související s tematikou setkávání odlišných kultur může být kniha autora J. V. Plevy *Robinson Crusoe (převyprávění)*⁸⁹, která vypráví

⁸⁴ HOROVÁ, Ladislava. *Pohádkové přátelství*. Ilustroval Zdeňka ŠTUDLAROVÁ. Praha: Bambook, 2020. Pohádkové čtení (Grada). ISBN 978-80-271-2514-2.

⁸⁵ *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole*. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

⁸⁶ KOSTKA, Petr. *Proč je na světě tolik bohů?: vyprávění o světových náboženstvích pro děti*. I. vydání. Ilustroval Petr URBAN. Praha: Fragment, 2017. ISBN 978-80-253-3297-9.

⁸⁷ NAGARAJA, Dharmachari. *Buddhovy pohádky na dobrou noc: příběhy lásky a moudrosti, které okouzlí, inspirují a obohatí vás i vaše děti*. Přeložil Lucie MOUČKOVÁ. Praha: Supraphon, 2015.

⁸⁸ VOPĚNKA, Martin. *Biblické příběhy pro nevěřící děti*. Ilustroval Jiří VOTRUBA. Praha: Mladá fronta, 2018. ISBN 978-80-204-4678-7.

⁸⁹ PLEVA, Josef Věromír. *Robinson Crusoe (převyprávění)*. Ilustroval Zdeněk BURIAN. Albatros, 1970. ISBN 13-066-70.

Robinsonův příběh jednodušší formou a prostřednictvím dialogů mezi Robinsonem a Pátkem zachycuje odlišnosti kultur ostrovanů z Jižní Afriky.

Jako příklad vhodné knihy pracující s tematikou setkání odlišných kultur pro práci s dětmi a mládeží lze uvést také knihu *Konečně doma*⁹⁰ od A. Rexe. Tato kniha vypráví příběh holčičky Bakšiš, kterou při nedávné invazi z vesmíru odtrhly od její matky mimozemšťané. Lidstvo dostává povel přesunout se na Floridu pomoci mimozemských transportérů, malá Bakšiš ale nasedá do auta na vlastní pěst. Čeká ji bláznivá cesta v doprovodu poněkud zmatkářského mimozemšťana. Kniha je zároveň předlohou stejnojmenného filmu, který by mohl sloužit jako vhodný interaktivní doplněk v souvislosti práce s tímto dílem.

Krásnou ukázkou s tématem odlišnosti je i kniha od H. CH. Andersena *Ošklivé káčátko*⁹¹. Příběh káčátka, které ostatní zvířátka na farmě považovali za ošklivé, protože se od ostatních příliš lišilo, ale nakonec se z něj stala krásná labuť, je pro děti ukázkovým příkladem toho, že ne vždy je dobré dát na první dojem.

8.3 Literatura s židovskou tematikou

Samostatnou kategorií v oblasti náboženství tvoří literatura pro děti a mládež s židovskou tematikou, jelikož se vyznačuje několika specifiky a je v jejím rámci možné vyčlenit dvě skupiny literárních děl. První skupinou jsou díla, která jsou kulturním dědictvím Židů a jejich náboženství, druhou pak, a to v nemalé míře, představují díla na téma válečného utrpení židovských obyvatel v průběhu války. Četba knih s tématem holocaustu umožňuje demonstrovat tragické dopady lidské nesnášenlivosti, a to především prostřednictvím osudů skutečných lidí, kteří se stali objektem vyvražďování jen kvůli svému náboženskému přesvědčení.⁹²

Tuto tematiku zpracovává autorka A. Tetzner ve svém díle s názvem *Červená stuha*⁹³. Tato kniha je souborem tří povídek, v nichž autorka zpracovává vlastní zkušenost malého dítěte v terezínském ghettu. Povídky jsou doslova postavené na obrazech, které se skládají ze slov i ilustrací, ztvárňující hlad, smutek a strach, ale současně i zážitky blízkosti, radosti a malých vítězství. S kulturním dědictvím a tematikou Judaismu pracuje autor L. Pavlát v knize *Osm světél*⁹⁴. Tato kniha je souborem neznámějších židovských pohádek, příběhů, legend, bajek a anekdotického vyprávění, které čerpají ze starých náboženských textů a zároveň se v nich odráží pozdější nešťastné osudy Židů. Autor do knihy vpracoval přes sedmdesát příběhů z prostředí židovských učenců.

⁹⁰ REX, Adam. *Konečně doma*. V Praze: Paseka, 2015. ISBN 978-80-7432-490-1.

⁹¹ ANDERSEN, Hans Christian, GAUDORE, Pavel, ed. *Ošklivé káčátko*. Ilustroval Luděk MAŇÁSEK, přeložil Jaroslav VRCHLICKÝ. Praha: Aventinum, 2016. ISBN 978-80-7442-069-6.

⁹² *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole*. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

⁹³ TETZNER, Annika. *Červená stuha: terezínské ghetto očima dítěte*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-875-3.

⁹⁴ PAVLÁT, Leo. *Osm světél*. Vyd. 2. Ilustroval Hana BERGMANNOVÁ KLÍMOVÁ. Praha: Argo, 2007. ISBN 978-80-7203-804-6.

Dalším textem, se kterým lze v rámci této tematiky pracovat, je kniha *Skandál v Jeruzalémě*⁹⁵ od autorů Cooluse a Biruse. Jde o komiksový příběh, který překládá všechny evangelijní postavy v podobě zvířat, přičemž jen postava Ježíše Krista zůstává v lidské podobě. Komiks popisuje drama velikonočních událostí a radost z Kristova vzkříšení. Přestože je kniha zpracována současnou dětskou mluvou a humorem, je v ní zpracováno vše, co k evangeliím patří.

Téma holokaustu lze dětem přednést za pomoci světové klasiky v komiksovém vydání *Deníku Anne Frankové*⁹⁶ od autorky A. Folman, který moderně a zjednodušeně zprostředkovává dětem náhled do doby 2. světové války.

8.4 Literatura s tematikou cestování a poznávání cizích zemí

Další kategorií pracující s multikulturalitou je literatura pro děti a mládež s tematikou cestování a poznávání cizích zemí. Knihy tohoto typu poskytují dětem prostor pro rozšíření znalostí o jiných kulturách a zemích⁹⁷. Reprezentantem této kategorie může být kniha s názvem *Cestování po světě*⁹⁸ od I. Melounové, která vypráví příběhy dvou malých kluků, kteří jen díky své fantazii a kouzelné létající bedně objeli během prázdnin celý svět. Prostřednictvím jednoduchých příběhů, je čtenář zaveden na všechny kontinenty.

Kam ve vesmíru patříme? Jak se chovat k naší planetě a k sobě navzájem? Tato závažná témata dětem zprostředkovává kniha *Tady jsme doma*⁹⁹ od autora O. Jeffrese. Je krásným návodem k tomu, jak by se měl člověk chovat nejen sám k sobě, ale k ostatním a jak je v životě člověka důležitá tolerance, zodpovědnost a pokora.

Dalším příkladem knihy pracující s tematikou poznávání cizích zemí je kniha od L. Špačka *Dědečku vyprávěj o světě*¹⁰⁰. V této knize jsou ústředními postavami dědeček a jeho malá vnučka Viktorka, která se s ním vydává na cesty po Evropě. Během jejich cest dědeček svou vnučku učí o historii, jazycích a tradicích měst, která spolu navštěvují. Tato kniha je doplněna i o audio verzi, která jí dodává další rozměr a zároveň rozšiřuje možnosti práce s ní.

⁹⁵ COOLUS, BIRUS a ELVINE. *Skandál v Jeruzalémě*. Přeložil Veronika KLOUČKOVÁ. V Uhřetěpech: Doron, 2020. ISBN 978-80-7297-216-6.

⁹⁶ FOLMAN, Ari. *Deník Anne Frankové*. Ilustroval David POLONSKI, přeložil Magda de BRUIN-HÜBLOVÁ, přeložil Miroslav DRÁPAL, přeložil Michaela JACOBSENOVÁ. Praha: Triáda, 2017. Delfin (Triáda). ISBN 978-80-7474-219-4.

⁹⁷ *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole*. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

⁹⁸ MELOUNOVÁ, Ivanka. *Cestování po světě*. Ilustroval Veronika KUBÁČOVÁ. Praha: Grada, 2011. Čtení pro prvňáčky. ISBN 978-80-247-3431-6.

⁹⁹ JEFFERS, Oliver. *Tady jsme doma: planeta Země pro úplné začátečníky*. Přeložil Lucie KELLNEROVÁ KALVACHOVÁ. Praha: Euromedia, 2018. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-902-8.

¹⁰⁰ ŠPAČEK, Ladislav. *Dědečku, vyprávěj o světě*. Ilustroval Sylva FRANCOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2019. ISBN 978-80-204-5211-5.

Vzájemné obohacení kultur se skrývá v knize *100 nejlepších her z celého světa*¹⁰¹ od autorky W. Osuji, která dle slov autorky jasně dokazuje, že jen ten, kdo se vystaví riziku naučit se něčemu cizímu, se nakonec naučí hodně i sám o sobě. Kniha své čtenáře bere na cestu kolem celého světa a ke každé ze zemí přiřazuje hry, které v ní děti hrají. Tato kniha není nejvhodnější pro samotnou práci s textem, nicméně představení dětských her napříč celým světem se v rámci multikulturního vzdělání jeví jako vhodná volba pro volnočasovou pedagogiku.

8.5 Literatura s tematikou jinakosti

Poslední kategorií je literatura pro děti a mládež s tematikou jinakosti. Díla v této kategorii mají největší potenciál stát se pomůckami při naplňování cílů multikulturní výchovy vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tato díla tematizují setkávání s jinakostí ve smyslu cizosti a odlišnosti. Moderní literatura pro děti a mládež zachycuje jinakost ať už ve smyslu kulturní jinakosti či outsiderství (např. handicapovaní hrdinové, migranti apod.), zobrazuje život fantastických bytostí, lidí nebo zvířat odlišujících se od okolního světa, ať už svou vnější či vnitřní rozdílností. Práce s těmito texty vyžaduje od pedagoga kreativitu a důkladnou znalost dané oblasti, protože multikulturní tematika není vyjádřena přímo, ale skrytě. Citlivým didaktickým přístupem se však dá využít těchto děl k formování žákovy schopnosti orientovat se v pluralitní společnosti, nepodléhat xenofobii a předsudkům, tolerovat odlišnost a vnímat ji jako přínos a pramen obohacení.¹⁰²

Příkladem takového díla je například kniha *Malý princ*¹⁰³ od Antoine de Saint – Exupéryho. Tato kniha dětem umožňuje náhled do situace člověka, který se ocitá sám v cizí zemi, ale zároveň jim dovoluje vnímat tuto problematiku z vlastní perspektivy. Příkladem literatury pro děti a mládež s handicapovaným hrdinou mohou být knihy *Pět minut před večeří*¹⁰⁴ od I. Procházkové nebo *Domov pro marťany*¹⁰⁵ od autorky M. Drijverové. Obě tyto knihy pracují s tématem postižení, ačkoliv první s handicapem fyzickým a druhá s mentálním.

Další možnou ukázkou souvisejícím s tímto tématem je kniha *Co vyprávěla gorila*¹⁰⁶ od autorky M. Pilátové. Tato kniha je příběhem gorilího mláděte Ponga, který většinu svého mládí strávil jako majetek bohatého šejka, který si jej pořídil jako svou hračku. Po celou dobu Pong nepřisel do kontaktu s žádnou jinou gorilou, a tak je přesvědčen, že je člověk, jako všichni ostatní. Když Pong trochu povyroste, šejka omrzí a už si s ním

¹⁰¹ OSUJI, Wilma. *100 nejlepších her z celého světa: pro interkulturní učení*. Přeložil Viola SOMOGYI. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1603-2.

¹⁰² *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole*. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

¹⁰³ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. Přeložil Jiří PELÁN. Praha: Témbr, 2020.

¹⁰⁴ PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Pět minut před večeří*. Ilustroval Markéta VYDROVÁ. V Praze: Triton, 2013. Laskavé čtení. ISBN 978-80-7387-731-6.

¹⁰⁵ DRIJVEROVÁ, Martina. *Domov pro Marťany*. 3. vydání. Ilustroval Eva MASTNÍKOVÁ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05636-4.

¹⁰⁶ PILÁTOVÁ, Markéta. *Co vyprávěla gorila*. Ilustroval Daniel MICHALÍK. Praha: Novela bohémica, 2019. ISBN 978-80-87683-95-8.

nechce hrát. Gorilí chlapec je tak převezen do pražské ZOO, kde pomalu objevuje svou pravou identitu a sebeurčení. Jeho sebe zpyt nastoluje řadu etických otázek, nejen co se týče chovu zvířat v zajetí, ale v jistém smyslu i otázek týkajících se, jak se člověk může změnit, pokud je přijat svým okolím.

Kniha autorek K. Kerekesové, K. Molákové a A. Salmela *Mimi a Líza*¹⁰⁷ dětem citlivě přibližuje vnímání nevidomého člověka. Vypráví příběh nevidomé Mimi, která svět vnímá ostatními smysly, a její vidomé kamarádky Lízy. Tento příběh ukazuje dětem, že je setkání s odlišnostmi může obohatit, může být nápomocné pro odstranění některých předsudků vůči handicapovaným lidem a může v dítěti probudit zájem o téma zdravotních znevýhodnění.

¹⁰⁷ KEREKESOVÁ, Katarína a Alexandra SALMELA. *Mimi & Líza*. Ilustroval Boris ŠIMA, ilustroval Ivana ŠEBESTOVÁ, přeložil Radka SVOBODOVÁ. Praha: Slovart, [2017]-. ISBN 978-80-7529-279-7.

9. Vybrané výukové metody vhodné pro práci s literárním textem

Tato část práce se zabývá různými druhy metod, které je možné používat jako východiska pro konkrétní aktivity. „Metody práce s textem mají několik cílů. Mezi ty nejdůležitější patří schopnost čtení s porozuměním, zvýšení komunikačních dovedností a dovednost analytického (kritického) zhodnocení textu.“¹⁰⁸ Pestré metody jsou nejdůležitějším prvkem motivace a základ pro smysluplné zapojení žáků. Tím, že nabídneme žákům škálu pestrých a zábavných aktivit, se zlepšuje jejich vztah k předmětu i k osobě pedagoga a výchovnému prostředí.¹⁰⁹

9.1 Párový dialog

Párovým dialogem nazýváme mluvenou diskuzi ve dvojicích. Dle typu dané aktivity pak rozlišujeme párový dialog strukturovaný nebo spontánní. Tato metoda přispívá k rozvoji verbálních dovedností dítěte, a pomáhá tak žákům získat sebejistotu v komornějším prostředí a připravuje je na projevy před větším publikem.¹¹⁰

Tato metoda má široké využití, může se jednat o brainstorming, tedy o spontánní diskuzi s cílem výměny názorů na dané téma nebo nápadů na řešení úkolů. Lze ji využít ke sdílení výsledků individuální práce nebo k výměně zpětné vazby. Párový dialog není náročný na realizaci a je efektivní z hlediska zapojení všech zúčastněných.

Tuto metodu je možné realizovat ve dvojicích podle pozicí židlí ve třídě, pokud to prostorové podmínky dovolí, je zde i možnost přemísťovat židle jednotlivých dvojic do požadovaného tvaru v rozmezí volného prostoru v učebně.

Stěžejní pro úspěch diskuze je srozumitelné zadání. Žáci musejí znát téma, cíl, způsob i to, co je výstupem zadané aktivity. U párového dialogu je výhodné pracovat s předem stanoveným časovým limitem, který je vyhrazený jak na přípravu, tak i na realizaci. Po dokončení aktivity je vhodná krátká diskuze za účelem hodnocení a sdílení pocitů a dojmů, která přispívá jak k dobré atmosféře a sebejistotě žáků, tak ke zlepšení práce pedagoga.¹¹¹

9.2 Základní pojmy

Tato aktivita má dva způsoby provedení. První variantou je, že pedagog vybere z textu, který žáci zatím nečetli, čtyři až pět základních pojmů a napíše je na tabuli. Úkolem žáků je ve dvojicích tato slova promyslet, konkrétně se zamyslet nad tím, v jakých souvislostech by se tato slova mohla v rámci textu objevit. Je vhodné předem žákům prozradit povahu textu, například jedná-li se o text odborný nebo umělecký. Až se dvojice shodnou na možných relacích mezi pojmy, jsou s textem blíže seznámeny. Následujícím úkolem je text pročíst a pozorovat, jak se jejich tipy obsahem textu shodují či nikoli.

¹⁰⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-3450-7, str. 300.

¹⁰⁹ Tamtéž, str. 27.

¹¹⁰ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7., str. 44.

¹¹¹ Tamtéž.

L. Zormanová tuto metodu modifikuje na práci ve větší skupině, jejímž úkolem je shodnout se na kontextu vybraných pojmů a následně pak své návrhy prezentovat zbytku třídy.¹¹² H. Košťálová, N. Rutová a I. Věříšová pracují s dalším rozšířením této metody. Žákovým úkolem v tomto případě je propojit základní slova se svou vlastní životní zkušeností a na tomto základě vytvořit vlastní hypotézy a závěry, které následně musí před ostatními obhájit pomocí vhodných argumentů.¹¹³

Další možnou modifikací této metody je vymýšlení základních pojmů přímo žáky po přečtení textu. Jádrem je schopnost žáků těmito pojmy shrnout podstatné z obsahu textu, který četli.¹¹⁴

R. Čapek tuto metodu nazývá Filtr klíčových slov. Pedagog rozdává žákům do dvojic či skupin pracovní text a určí počet slov, která má každá skupina vymyslet. (adekvátní je 3–5 slov) Žáci by se měli soustředit na slova nejlépe vystihující podstatu textu. Následně pedagog na tabuli nakreslí trychtýř s baňkou pod ním. Jakmile je skupina či dvojice hotova, přijde k tabuli a svá slova do baňky napíše. Další skupiny píšou jen slova, která v baňce ještě nejsou zapsána. Jakmile jsou všechna slova zaznamenána, celá třída se podílí na selekci pěti, nebo tří opravdu klíčových slov. Následuje diskuse (možné je i hlasování). Tímto způsobem mohou vybraná slova sloužit k zápisu do sešitů a rozhodně pomáhají pochopení látky pomocí jednotlivých, žákem vybraných dobře pochopitelných pojmů.¹¹⁵

9.3 Generátor otázek

Tato aktivizační metoda slouží k rámcové orientaci v tématu, umožňuje zjistit rozsah výchozích znalostí žáků a zároveň připravuje podklady k práci s novými informacemi. Děti pokládají co nejvyšší počet otázek, které se podle jejich aktuálního chápání k dané problematice vztahují, ty následně na základě vybraných kritérií vyhodnocují a třídí, čímž připravují směr, kterým se následně budou ubírat. Tato metoda je velmi podnětnou motivační technikou, jež žáky „vtahuje“ do tématu, účinně aktivizuje jejich pasivní znalosti související s tématem i jejich analytické myšlení, probouzí u nich zvědavost, a stimuluje je tak pro další studium.

Tato metoda je vhodná pro širokou škálu témat jak teoretických, tak praktických. Její pomocí je možné zahajovat řešení případových studií, polemik, krizí, ale také uvádět témata historická, biografická apod.

Metoda generátor otázek probíhá tak, že pedagog nejprve seznámí žáky s daným tématem a vymezí časový interval, během kterého je jejich úkolem sepsat co nejvyšší počet otázek k danému tématu. Je možné, aby žáci pracovali jednotlivě, doporučuje se

¹¹² GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBÁNKOVÁ. *Aktivizační metody ve výuce*, prostředek ŠVP. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007, ISBN 978-80-85783-73-5, str. 79.

¹¹³ KOŠTÁLOVÁ, Lucie, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007, str. 30.

¹¹⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, Pedagogika, ISBN 978-80-247-4100-0, str. 128.

¹¹⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-3450.7, str. 306.

však práce ve dvojicích nebo ve skupinách. Následuje fáze sdílení a třídění otázek. Děti otázky sdílejí buď ústně, nebo je mohou psát na tabuli. V rámci sdílení je důležité, aby pedagog vytvořil atmosféru důvěry a vedl žáky ke vzájemnému respektu. Je proto důležité, aby diskusi vhodně moderoval, a žádná z otázek tak nebyla středem posměchu nebo negativní kritiky.

Tuto aktivitu je možné pojmout jako hru, při níž mezi sebou týmy soutěží v počtu zodpovězených otázek. Nasbírané otázky lze třídit do kategorií podle různých kritérií, jako jsou otázky zodpovězené a bez odpovědi, otázky podle tématu či náročnosti, lze rozdělit mezi skupiny, a využít je pro navazující aktivitu. K nezodpovězeným otázkám je pak možné se znovu vrátit v závěrečné fázi.¹¹⁶

9.4 Hodnotové škály

Hodnotové škály slouží jako nástroj pro vyjádření osobních hodnot nebo zásad, vyjasnění priorit či tříbení názorů a postojů. Tato metoda je postavena na práci s vybranými skupinami pojmů, které žáci na základě vlastního úsudku vyhodnocují, třídí a pořadají dle předem daného schématu a měřítka hodnocení. Jednotlivá schémata je možné variovat do nejrůznějších tvarů podle počtu pojmů a seřadit je podle rozličných kritérií, například podle významnosti, správnosti, četnosti, vhodnosti, oblíbenosti atd. Hodnotové škály jsou účinnou metodou pro rozvíjení schopnosti formulovat vlastní myšlenky, výměny názorů, argumentace, hledání kompromisu či vyjednávání.

Jednou z možných podob této metody je schéma zvané DIAMANT, které lze aplikovat či přizpůsobit v případě devíti nebo šestnácti pojmů, které žáci uspořádávají do požadovaného tvaru podle míry důležitosti, významu, intenzity a podobně. Toto schéma umožňuje dát některým pojmům stejnou váhu nebo je kategorizovat.

Další možnou variantou je schéma s názvem STROM, které se využívá především v případě, kdy je třeba zdůraznit opak nebo protiklady, kupříkladu ke kladně hodnoceným pojmům postavit do kontrastu jeden záporný. Stromu je možné adaptovat sedm nebo jedenáct pojmů, případně je možné tvar upravit dle potřeby.

Soubor pojmů je možné uspořádat i podle posloupnosti do ŘADY v podobě řádku nebo sloupce. Zde je počet pojmů libovolný. V této podobě žáci řadí pojmy do posloupnosti podle míry důležitosti, významu či intenzity, není zde však možné přiřadit některým pojmům stejnou váhu nebo je kategorizovat.

V rámci této metody vybere pedagog několik pojmů a zvolí k tomu vhodné schéma hodnotové škály. Dle autorky D. Siegllové je nejlepší formou práce s pojmy vytisknout si samostatné kartičky, které by žáci mohli volně přemísťovat. Je však možné připravit i kartičky nepopsané a nechat žáky pojmy dopisovat v průběhu aktivity.¹¹⁷

¹¹⁶ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7., str. 91.

¹¹⁷ Tamtéž, str. 102 – 103.

9.5 Dokončení ukázky

Metoda rozvíjí kreativitu a schopnost vlastního vyjádření. Žáci dokončí ukázkou, kterou jim pedagog přečte či promítne. Tyto výtvary mohou být prezentovány před třídou nebo nejprve jen ve skupinách, ve kterých se žáci rozhodnou, jaké dokončení je nejzajímavější. Aktivita může kromě jiného posilovat i schopnost řešit problémy.¹¹⁸

9.6 Společné čtení

Společné čtení je metoda, která by měla vést k posílení dovednosti číst nahlas, čímž se nemyslí pouze hlasité čtení, ale i vystupování před lidmi. Společné čtení může probíhat jako skupinové čtení, tedy tak, že daný text čte celá skupina, které se buďto střídá po odstavcích, větách či rolích, které jsou přiřazeny jednotlivcům.¹¹⁹

9.7 Zpřeházené věty

Tato metoda rozvíjí u žáků schopnost systematického a logického uspořádání informací. Zpřeházené věty lze využít jako vstupní evokační aktivitu, zároveň můžou užitečně fungovat i při reflexi jako ověření původního konceptu. Při této metodě zaměstnáme jak jednotlivce, dvojice, tak i skupiny. Pedagog žákům rozdá obálky s útržky rozstříhaného textu a jejich úkolem je útržky přečíst a poskládat je podle smyslu a výpovědní hodnoty textu. Následuje seznámení s původním nerozstříhaným textem a porovnání s poskládanými ústřížky. Při práci s uměleckým textem tato aktivita vyžaduje i dávku tvořivého myšlení.¹²⁰

9.8 Hovory o četbě

Tato metoda poskytuje žákům příležitost ke sdílení jejich dojmů. Toto sdílení je mnohdy stejně důležité jako studium textu samotné. Umožňuje dítěti reflektovat a vzájemně si vyměňovat pocity, osobní prožitky, vlastní hodnocení, nápady či vzpomínky, které je při čtení provázely. Díky tomuto jsou pak schopny dosáhnout lepšího porozumění obsahu a seznámit se s interpretací svých spolužáků. Hovory o četbě jsou zdrojem vzájemné informovanosti o individuálních čtenářských zážitcích, a posilují tak zájem o vlastní čtení. Tato metoda umocňuje prožitek z četby, podporuje čtenářství a rozvíjí kritické myšlení. Pro pedagoga je to zároveň možnost posoudit, jak žáci textu rozumí a jaké jsou jejich postoje.

Tuto metodu lze aplikovat také na diskuze o filmech, koncertech, výstavách, či sdílení zážitků z cest. Před začátkem této aktivity musí pedagog vymyslet vhodné otázky, například: Co se vám na knize líbilo?, V čem jste s autorem souhlasili?, Odesli jste si z knihy nějaké ponaučení?, Zachovali byste se stejně jako hlavní postava z knihy?, Dozvěděli jste se v knize něco nového?.

¹¹⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-3450.7, str. 323.

¹¹⁹ Tamtéž, str. 318.

¹²⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-3450.7, str. 315.

Po položení první otázky dá pedagog žákům čas na rozmyšlení odpovědi. Žáci se následně jeden po druhém přidávají do diskuze. Diskuze může probíhat spontánně nebo organizovaně, malých skupinkách nebo v rámci celé třídy. Celý proces se opakuje do vyčerpání otázek. Na konci aktivity dostanou žáci prostor k položení dalších otázek nebo vyjádření myšlenek, které se vztahují k tématu a v průběhu aktivity nezazněly nebo které je v souvislosti s tématem napadly.¹²¹

9.9 Role na zdi

Roli na zdi v této metodě představuje velký arch papíru, kam žáci nebo učitel nakreslí například lidskou postavu, které postupně dodávají konkrétní podobu. U mladších žáků se klade důraz především na výtvarné zpracování myšlenek a nápadů. Podobnou metodou je také metoda zázračná hlína, které kombinuje popis pracovního postupu a charakteristiku. V tomto případě je žakovým úkolem představit si, že dostal kus zázračné hlíny, ze které může vytvořit vše, co si jen představí.¹²²

9.10 Rozdíly a podobnosti

Metoda rozdílů a podobností neboli také srovnávací analýza se zaměřuje na porovnávání vlastností nebo hledání podobností a rozdílů na základě porovnávání široké škály aspektů. Tato metoda se využívá za účelem rozlišení mezi dvěma a více subjekty, k výběru z více možností atd. Mezi nejčastější aspekty porovnávání patří charakteristika vlastností nebo hlavních rysů, často sem řadíme například tvar, velikost, barvu, materiál a podobně. Předmětem porovnávání bývají i lidské vlastnosti a dovednosti nebo sociokulturní a jiné aspekty.

Při práci s touto metodou pedagog nejprve představí cíl srovnávací analýzy a sám nebo spolu se skupinou rozhodne, jaký nástroj pro srovnávací analýzu zvolí. Žáci nejprve v přiloženém materiálu naleznou objekt srovnávání a informace o kritériích ke srovnávání. Jakmile tyto informace žáci naleznou, přistoupí k zanesení dat do příslušného obrázku. Pokud jsou informace nekompletní, mohou je dohledat v doplňkových zdrojích.

Srovnávání musí sledovat určitý cíl nebo praktické využití. Pomocí výsledků tak žáci měli být schopni provést rozhodnutí, výběr či volbu, které prostřednictvím své analýzy budou zároveň schopni obhájit.¹²³

¹²¹ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7., str. 145.

¹²² ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-3450-7, str. 325 – 326.

¹²³ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7., str. 172 – 173.

II. Praktická část

Praktická část bakalářské práce se věnuje problematice literárních textů s multikulturní tematikou a jejich využití v pedagogice volného času. Zvolené literární texty s danou problematikou byly zakomponovány spolu s vybranými výukovými metodami do sady pracovních listů. Tyto listy byly vypracovány pro děti ve věku 6–9 let, které navštěvují školní družinu. Tato věková hranice byla vybrána z důvodu důležitosti vzdělávání dětí v problematice multikulturní výchovy od útlého věku. Časné vzdělávání v multikulturní oblasti poskytne dítěti možnost disponovat správně nastavenými multikulturními kompetencemi v průběhu let a postaví pevné základy pro následující nastavení hodnot a postojů ve starším věku. Cílem výukových listů bylo výchovně působit na děti docházející do družiny tak, aby byly rozvíjeny jejich multikulturní kompetence v rámci volného času. Dalším cílem bylo informovat žáky o dalších kulturách a kulturních rozmanitostech, se kterými se během svého života setkají a napomoci porozumění a toleranci vůči jiným kulturám a náboženstvím.

10. Představení aplikace literárního textu jako prostředku multikulturní výchovy

Praktická část bakalářské práce je založena na práci s dětmi prvních až třetích tříd, které docházejí do družiny. Pro tento účel byla vypracována sada pracovních listů, která vychází z práce s konkrétními literárními díly s multikulturní tematikou. Pracovní listy zahrnují vybrané výukové metody, pomocí kterých je práce s nimi pro děti zábavnější.

Pracovní listy nebyly z větší části ověřeny v praxi, protože v době tvorby této bakalářské práce zasáhl Českou republiku vir Covid-19, a způsobil celorepublikový nouzový stav. Po většinu školního roku byla uzavřena školská zařízení včetně školních družin. Protože byly veškeré volnočasové útvary uzavřeny, neměla jsem možnost kompletního ověření sady pracovních listů v praxi.

11. Charakteristika školního zařízení

Praktickou část bakalářské práce se podařilo ověřit pouze částečně v rámci praxe ve školní družině, která je součástí Základní školy Pacov. V současné době má školní družina sedm oddělení, která nabízejí žákům smysluplné využití volného času před začátkem vyučování a po jeho ukončení. Žáci do tohoto volnočasového školního zařízení docházejí pravidelně. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje pravidelnou zájmovou, výchovnou, rekreační či vzdělávací činností včetně možnosti přípravy na vyučování. Pro činnosti školní družiny jsou voleny metody a formy práce, které směřují k naplňování těchto vzdělávacích cílů:¹²⁴

- 1) „Rozvíjet kladné vztahy v kolektivu žáků i mimo něj. Vést žáky ke spolupráci, respektování pravidel slušného chování a morálních hodnot a rozvíjet jejich schopnost vzájemné tolerance.
- 2) Posilovat komunikační dovednosti
- 3) Učit děti efektivně využívat jejich volný čas.“

11.1 Věková kategorie dětí ve skupině a její charakteristika

Pracovní listy jsou zaměřeny na práci s dětmi v rozsahu 6-9 let. Z Důvodu zasažení České republiky pandemií jsem nemohla s dětmi ve školní družině pracovat systematicky. Setkala jsem se s nimi dvakrát, a to v termínech 2. a 3. března 2020, kdy se podařilo ověřit první z pracovních listů. Sada zahrnuje celkem 5 pracovních listů, které jsem chtěla původně ověřovat během sedmi následných setkání.

11.2 Popis pracovních listů

Pracovní listy jsou rozděleny do pěti multikulturně tematických okruhů, jejichž cílem je rozšířit povědomí dítěte o jiných kulturách, tradicích a hodnotách, které ho obklopují a zároveň jejich prostřednictvím učí rozvíjet empatii a spolupráci, poskytují dítěti pohled z jiného úhlu na vlastní kulturu, protože často přivádí čtenáře ke srovnání vlastních kulturních charakteristik s kulturou jiných národností.¹²⁵

V pracovních listech je ke každému multikulturnímu textu přiřazena jedna z výukových metod, které se jeví jako vhodné pro práci s danými úryvky textů. Nejprve bude interpretován multikulturní text, na který navazuje výuková metoda s uvedením důvodu výběru. Každý pracovní list obsahuje minimálně jednu výukovou metodu, která je modifikována tak, aby odpovídala znalostem, schopnostem a dovednostem dětí ve věku 6-9 let.

¹²⁴ *Základní škola Pacov, 2020* [online]. [cit. 15. 6. 2020]. dostupné z <https://sites.google.com/site/novaiso690/priklady-harvardsky-system-jmeno-datum/elektronicke-zdroje-harvardsky-system>.

¹²⁵ *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole. Popis projektové činnosti*, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

11.3 Cíle použitých aktivit

- Formovat postoje dětí
- Vést děti k toleranci a respektu vůči odlišnostem sociokulturních skupin
- Vést děti k uvědomění si hodnoty vlastního zázemí a identity
- Seznámit děti s multikulturní tematikou v literárních dílech pro děti
- Rozvíjet schopnost porozumění textu
- Rozvíjet schopnost interpretovat své názory bez pocitu strachu z odmítnutí

11.4 Popis setkání ve školní družině

Následující popis setkání slouží jako orientační vzor práce s vybranými metodami obsaženými ve vytvořených pracovních listech. Popis se zaměřuje na první setkání, které proběhlo ve školní družině s heterogenní skupinou šestnácti dětí. Během sezení byly kromě pracovních listů využity i velké archy papíru a pastelky. Cílem práce s prvním pracovním listem bylo uvést děti do problematiky multikulturní výchovy, zjistit rozsah jejich dosavadních znalostí o tomto tématu a rozvinout jejich schopnost vlastního vyjádření a práce ve skupině. Časová dotace celého sezení byla přibližně 50 minut.

Na začátku setkání se děti spolu s pedagogem usadily do kroužku. Proběhlo přivítání a představení všech zúčastněných, které bylo následně doplněné otázkami směřujícími na téma četby jako takové a volné uvedení do tématu, například:

- Čtete doma s rodiči?
- Jakou knižní postavu máte nejraději?
- V čem si myslíte, že se vaše oblíbená postava liší od ostatních?
- Myslíte, že být odlišný je dobrá věc?

Usazení v kruhu společně s přivítáním a položenými otázkami mělo navodit pocit sounáležitosti a soustředění na následující aktivitu. Následovalo uvedení do tématu pracovních listů a aktivita samotná. Dětem byly rozdány pracovní listy a skupina přistoupila k prvním z úkolů. Na základě předloženého obrázku měly děti za úkol klást otázky, které v nich obrázek evokoval a přemýšlet nad možným tématem pracovního listu.

Po vyslechnutí všech odpovědí bylo téma pracovního listu více upřesněno a dětem byla doplňkově představena zajímavá fakta o romské kultuře. V souvislosti s tímto úkolem byly dětem položeny další otázky a sice:

- Znáš ve svém okolí někoho, kdo je romské národnosti?
- Znáte nějaká romská slovíčka?

Na tuto otázku navazoval druhý úkol. Cílem aktivity bylo vypsát různá romská slova a určit jejich význam. Vzhledem k tomu, že součástí skupiny bylo několik dětí z romské komunity, nebyl tento úkol natolik náročný. Celý tento blok trval přibližně 15 minut od počátku aktivity.

Následovala třetí aktivita pracovního listu s úryvkem literárního textu, který vhodně doplňoval téma minorit v České republice. V rámci výukové metody dokončení ukázky měly děti za úkol příběh domyslet a následně svou verzi sdílet se zbytkem třídy. Čtení a domýšlení textu zabralo cca 10 minut.

Na závěr byla zařazena odpočinková aktivita. Zde bylo úkolem ve skupinách po dvou rozhodnout, které dokončení je nejzajímavější a nakreslit svou představu předešlého příběhu i s daným koncem na arch papíru. Tyto aktivity probíhaly po dobu cca 20-25 minut.

11.5 Reflexe setkání ve školní družině

Pro začátek práce s pracovním listem byla zvolena výuková metoda generátor otázek. Tato aktivizační metoda byla vybrána, protože zjišťuje rozsah znalostí žáků o daném tématu. Úkolem účastníků bylo sepsat co nejvíce otázek, které v nich uvedený obrázek evokoval a pokusit se tak odhalit téma celého pracovního listu. Tato aktivita se zprvu nejevila příliš složitě, ale během sezení vyšlo najevo, že přiložený obrázek děti nevedl příliš dobrým směrem. Děti sice kladly velké množství otázek, ale ty se k danému tématu přibližovaly jen okrajově. Celé skupině tak tato činnost zabrala více času a žáci vykazovali známky nudy a nepozornosti.

Pro budoucí práci s tímto listem by z tohoto důvodu bylo doporučeno zvolit vhodnější obrázek, či jinou formu modifikace této výukové metody. Nicméně velkým kladem generátoru otázek bylo zapojení celé skupiny a učení tolerance a respektu v rámci sdílení, navzdory počátečních známek nezájmu. Po upřesnění celého námětu pracovního listu bylo dětem téma minorit více přiblíženo za pomoci různých zajímavých faktů o romské kultuře. V reakci na tyto zajímavosti začali žáci klást dotazy, které byly mnohem lépe cílené a bylo zjevné, že po jasnějším úvodu do problematiky je toto téma zaujalo mnohem více, což velice přispělo k plynulému navázání na druhý úkol pracovního listu.

Jako další byla využita výuková metoda dokončení ukázky. Cílem této metody bylo dopomoci žákům získat schopnost vlastního vyjadřování. Na základně vybraného úryvku z knihy bylo úkolem dětí domyslet si vlastní konec příběhu romského chlapce a následně jej sdílet se zbytkem skupiny. Zařazení aktivity, která pracuje s kreativním uvažováním bezprostředně po diskusi, se ukázalo jako velmi přínosné. Děti působily uvolněnějším dojmem, viditelně z nich opadl původní ostych a nebály se prezentovat své příběhy před celou skupinou. V rámci spolupráce bylo dále úkolem celé třídy se ve skupinách rozhodnout, které dokončení je nejzajímavější a následně jej výtvarně ztvárnit na arch papíru.

I přes počáteční známky nepozornosti se účastníci snažili plnit všechny úkoly pracovního listu, po celou dobu sezení. Nicméně bylo zjevné, že po hlubším zabřednutí do tématu získalo setkání zcela jinou dynamiku a skupina začala daleko lépe spolupracovat.

12. Pracovní listy

12.1 Tematika cizích kultur a minorit žijících v České republice

Přínosy k rozvoji osobnosti	<ul style="list-style-type: none">- Rozvíjí dovednost orientace v multikulturní společnosti- Učí děti komunikovat a spolupracovat ve skupině- Učí dítě respektovat práva druhých, chápat a tolerovat jinakost zájmů, názorů a schopností.- Napomáhá prevenci vzniku xenofobie a předsudků, uvědomění si vlastní identity a reflexi vlastního kulturního zázemí
Klíčové kompetence	Rozvíjí kompetence k učení, komunikační kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence
Cíle	<ul style="list-style-type: none">- Afektivní: děti respektují vzájemné odlišnosti a rozdílné kulturní zakotvení- Kognitivní: děti se seznámí s multikulturní tematikou a s knihami, které ji zpracovávají- Psychomotorické: děti pracují s textem, vyhledávají v něm informace a své odpovědi a myšlenky porovnávají a sdílejí se spolužáky, jsou schopny tyto informace prezentovat před kolektivem
Výukové metody	Společné čtení, dokončení ukázky, generátor otázek
Pomůcky	Pracovní listy, tužky, pastelky

Pracovní list, který zpracovává tematiku minorit v České republice (viz příloha č. 1), vychází z knih E. Lackové – *Romské pohádky*¹²⁶ a M. Hübschmannové, která nese stejný název. Cílem tohoto listu je umožnit dětem náhled do kultury národnostních menšin v České republice a pomoci jim tak pochopit rozdíly jejich kultur a zároveň jim pomoci tyto rozdíly respektovat.

Cílem prvního úkolu pracovního listu je děti naladit na dané téma. Záměrem této činnosti je podnítit představivost dítěte a zjistit míru jeho znalostí o daném námětu. Aniž by skupina znala téma činnosti, je jejím úkolem na základně uvedeného obrázku domyslet, jaké téma pracovní list zpracovává.

Po vyslechnutí odpovědí pedagog upřesní téma listu a krátce skupině představí, zajímavá fakta o romské kultuře. V návaznosti na první úkol se také pedagog dětí doptá, zda znají, nebo alespoň vědí o někom ve svém okolí, kdo je romské národnosti.

¹²⁶ LACKOVÁ, Elena. *Romane paramisa*. Přeložil Marián BALOG, ilustroval Jozef ČERVENĀK. Praha: Radix, c1999. ISBN 80-86031-25-X.

V rámci druhého úkolu mají děti vzpomínat, zda oni samy znají nějaká romská slova a jejich význam. V případě, že členem skupiny je dítě romské národnosti, mohou ho děti s tímto úkolem požádat o pomoc.

Třetí úkol pracuje s výukovou metodou dokončení ukázky, která si klade za cíl dítěti dopomoci k získání schopnosti vlastního vyjádření. Na základě vybraného úryvku z knihy je úkolem dětí domyslet příběh romského chlapce a následně jej sdílet se třídou.

V poslední řadě je zařazena odpočinková aktivita, při které mají žáci v rámci spolupráce za úkol ve skupinách rozhodnout, které dokončení je nejzajímavější a následně jej výtvarně ztvárnit na arch papíru.

12.2 Tematika zachycující setkávání odlišných kultur, národností či náboženského vyznání

Přínosy k rozvoji osobnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Rozvíjí dovednost orientace v multikulturní společnosti - Učí děti komunikovat a spolupracovat ve skupině - Učí dítě respektovat práva druhých, chápat a tolerovat jinakost zájmů, názorů a schopností. - Napomáhá prevenci vzniku xenofobie a předsudků, uvědomění si vlastní identity a reflexi vlastního kulturního zázemí
Klíčové kompetence	Rozvíjí kompetence k učení, komunikační kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> - Afektivní: děti respektují vzájemné odlišnosti a rozdílné kulturní zakotvení - Kognitivní: děti se seznámí s multikulturní tematikou a s knihami, které ji zpracovávají - Psychomotorické: děti pracují s textem, vyhledávají v něm informace a své odpovědi a myšlenky porovnávají a sdílejí se spolužáky, jsou schopny tyto informace prezentovat před kolektivem
Výukové metody	Skládání textu, společné čtení, rozdíly a podobnosti, role na zdi
Pomůcky	Pracovní listy, tužky, pastelky, arch papíru

Dalším okruhem pracovních listů je setkávání odlišných kultur, národností anebo náboženského vyznání. Tyto listy si kladou za cíl seznámit děti s růzností světových kultur a náboženství. Tyto náměty mohou ovlivnit postoje žáků, umožnit jim uvědomit si komplikovanost mezilidských vztahů, rozvinout schopnost navazování multikulturních kontaktů, smysl pro toleranci a chápání rovnocennosti všech kultur a přesvědčení

o potřebě nekonfliktnosti soužití bez projevů diskriminace, xenofobie a rasové nesnášenlivosti.¹²⁷

Pro zpracování toho listu bylo vybráno převyprávění příběhu *Robinsona Crusoa*¹²⁸ od J. V. Plevy, které je pro dětského čtenáře snadněji pochopitelné než originál od D. Defoa (viz příloha č. 2).

První úkol pracovního listu využívá didaktické metody skládání textu, která kromě jiného značně zvyšuje kooperaci a zlepšuje soudržnost skupiny. Každý dostane list s přeházeným komiksem, který si přečte a vynasnaží se mu porozumět. V další části se snaží části komiksu seřadit v chronologickém dějovém sledu.

Na tuto aktivitu navazuje úkol druhý. Děti před sebou vidí obrázek Pátka a Robinsona. Jejich úkolem je najít rozdíly mezi postavami a následně odpovědět na otázky pod obrázkem. Z těchto otázek se bude vycházet při následující diskuzi.

Poslední aktivitou související s listem je modifikace výukové metody role na zdi. Děti se rozdělí do skupin po čtyřech a každá skupina dostane velký arch papíru. Úkolem skupin je na arch papíru obkreslit siluetu jednoho z nich a následně z ní vytvořit postavu Pátka dle jejich fantazie. Svůj výtvar mohou doplnit i dopsáním pozitivních vlastností, které by Pátkovi na základně ukázky přiřadily.

¹²⁷ *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole*. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

¹²⁸ PLEVA, Josef Věromír. *Robinson Crusoe (převyprávění)*. Ilustroval Zdeněk BURIAN. Albatros, 1970. ISBN 13-066-70.

12.3 Židovská tematika

Přínosy k rozvoji osobnosti	<ul style="list-style-type: none">- Rozvíjí dovednost orientace v multikulturní společnosti- Učí děti komunikovat a spolupracovat ve skupině- Učí dítě respektovat práva druhých, chápat a tolerovat jinakost zájmů, názorů a schopností.- Napomáhá prevenci vzniku xenofobie a předsudků, uvědomění si vlastní identity a reflexi vlastního kulturního zázemí
Klíčové kompetence	Rozvíjí kompetence k učení, komunikační kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence
Cíle	<ul style="list-style-type: none">- Afektivní: děti respektují vzájemné odlišnosti a rozdílné kulturní zakotvení- Kognitivní: děti se seznámí s multikulturní tematikou a s knihami, které ji zpracovávají- Psychomotorické: děti pracují s textem, vyhledávají v něm informace a své odpovědi a myšlenky porovnávají a sdílejí se spolužáky, jsou schopny tyto informace prezentovat před kolektivem
Výukové metody	Diskuze, základní pojmy, hodnotové škály
Pomůcky	Tabule, křída, pracovní listy, tužky

Samostatnou kategorií literatury pro děti a mládež tvoří literární díla s židovskou tematikou. Ta se vyznačuje několika specifiky a je v jejím rámci možné vyčlenit dvě skupiny literárních děl. První skupinou jsou díla, která jsou kulturním dědictvím Židů a jejich náboženství, druhou pak, a to v nemalé míře, představují díla na téma válečného utrpení židovských obyvatel v průběhu války. Četba knih s tématem holocaustu umožňuje demonstrovat tragické dopady lidské nesnášenlivosti, a to především prostřednictvím osudů skutečných lidí, kteří se stali objektem vyvražďování jen kvůli svému náboženskému přesvědčení.¹²⁹ Literatura s židovskou tematikou je obtížná ke zpracování. Inspirací pracovního listu (viz příloha č. 3) byly tedy knihy, které téma židovství popisují jednoduše, pochopitelnou formou i pro děti mladšího věku. Nicméně z důvodu náročnosti tématu je v tomto případě volena spíše metoda diskuse nad daným tématem, která je doplněná od dvě cvičení pracující s textem samotným.

Na začátek aktivity vypíše pedagog na tabuli pět základních pojmů, které judaismus jasně vystihují. Úkolem dětí je se nad danými slovy zamyslet bez nahlížení do následujícího textu a zamyslet se nad možným tématem pracovního listu. Když si děti

¹²⁹ *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole*. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

slova promyslí, přikročí se ke společnému čtení krátkého textu, který obsahuje základní informace o judaismu.

V návaznosti na text přikročí pedagog k přiblížení náročného období pro Židy a sice k období holocaustu, zmíní se o Terezínském ghettu a stručně představí následující příběh. Po přečtení uvedené ukázky se skupina zaměří na otázky pod ním. Tyto otázky jsou volené tak, aby v dětech podnítily zamyšlení nad situací, ve které se aktéři ukázky nacházejí a následně vyznačily do jaké míry s položenými otázkami souhlasí či ne.

12.4 Téma cestování a poznávání cizích zemí

Přínosy k rozvoji osobnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Rozvíjí dovednost orientace v multikulturní společnosti - Učí děti komunikovat a spolupracovat ve skupině - Učí dítě respektovat práva druhých, chápat a tolerovat jinakost zájmů, názorů a schopností. - Napomáhá prevenci vzniku xenofobie a předsudků, uvědomění si vlastní identity a reflexi vlastního kulturního zázemí
Klíčové kompetence	Rozvíjí kompetence k učení, komunikační kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> - Afektivní: děti respektují vzájemné odlišnosti a rozdílné kulturní zakotvení - Kognitivní: děti se seznámí s multikulturní tematikou a s knihami, které ji zpracovávají - Psychomotorické: děti pracují s textem, vyhledávají v něm informace a své odpovědi a myšlenky porovnávají a sdílejí se spolužáky, jsou schopny tyto informace prezentovat před kolektivem
Výukové metody	Dokončení ukázky, párový dialog
Pomůcky	Rádio (počítač), pracovní listy, tužky, pastelky

Další tematickou oblastí v rámci multikulturně zaměřené literatury pro děti a mládež je oblast s tematikou cestování a poznávání cizích zemí. Literární díla toho typu poskytují dětem prostor pro rozšíření znalostí o jiných kulturách a zemích. Inspirací k tomuto pracovnímu listu byla kniha I. Melounové *Cestování po světě*¹³⁰.

Prostřednictvím tohoto listu (viz příloha č. 4) se děti přenesou do prostředí Afriky a Japonska. Pedagog nejprve dětem předčítá vybrané literární ukázky a jeho četba je

¹³⁰ MELOUNOVÁ, Ivanka. *Cestování po světě*. Ilustroval Veronika KUBÁČOVÁ. Praha: Grada, 2011. Čtení pro prvňáčky. ISBN 978-80-247-3431-6.

podmalována tematickou hudbou ze zvolené země. Úkolem dětí je jen tiše naslouchat a představovat si výlet do cizích zemí.

V části o Africe dostanou děti po přečtení ukázky možnost si ve skupinách navrhnout své vlastní africké mluvící šaty. Dostanou papír s nákresem těchto šatů a budou si muset mezi sebou dohodnout pět vzkazů, které by si na své šaty nechaly vyšíť. Další aktivitou pak je jejich vlastní návrh tradiční africké dřevěné masky.

V části listu o Japonsku je dětem ukázka opět předčítána pedagogem v doprovodu tradiční japonské hudby. Úryvek v tomto okruhu však není dokončen a je na dětech, aby si samy domyslely, jaké další památky by mohly v Japonsku navštívit. Jak celý výlet skončí. Dokončení jejich příběhů pak přednesou před ostatními spolužáky. Na závěr je zařazena odpočinková aktivita, zde je úkolem pomoci sumo zápasníkům dostat se bludištěm do ringu.

12.5 Téma jinakosti

Přínosy k rozvoji osobnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Rozvíjí dovednost orientace v multikulturní společnosti - Učí děti komunikovat a spolupracovat ve skupině - Učí dítě respektovat práva druhých, chápat a tolerovat jinakost zájmů, názorů a schopností. - Napomáhá prevenci vzniku xenofobie a předsudků, uvědomění si vlastní identity a reflexi vlastního kulturního zázemí
Klíčové kompetence	Rozvíjí kompetence k učení, komunikační kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> - Afektivní: děti respektují vzájemné odlišnosti a rozdílné kulturní zakotvení - Kognitivní: děti se seznámí s multikulturní tematikou a s knihami, které ji zpracovávají - Psychomotorické: děti pracují s textem, vyhledávají v něm informace a své odpovědi a myšlenky porovnávají a sdílejí se spolužáky, jsou schopny tyto informace prezentovat před kolektivem
Výukové metody	Společné čtení, generátor otázek, diskuze
Pomůcky	Kniha, pracovní listy, tužky, pastelky

Poslední tematickou kategorií tvoří literární díla spadající do oblasti tématu jinakosti (viz příloha č. 5). Díla v této kategorii mají silný potenciál stát se pomůckami při naplňování cílů multikulturní výchovy vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tato díla tematizují setkávání s jinakostí ve smyslu cizosti

a odlišnosti.¹³¹ Moderní literatura pro děti a mládež zachycuje jinakost, ať už ve smyslu kulturní jinakosti či outsiderství. V těchto literárních dílech často vystupují handicapovaní hrdinové, migranti apod. Zobrazují život fantastických bytostí, lidí nebo zvířat odlišujících se od okolního světa svou vnější či vnitřní rozdílností. Práce s těmito texty vyžaduje od pedagoga kreativitu a důkladnou znalost dané oblasti, protože multikulturní tematika není vyjádřena přímo, ale skrytě. Citlivým didaktickým přístupem se však dá využít těchto děl k formování žákovy schopnosti orientovat se v pluralitní společnosti, nepodléhat xenofobním sklonům a předsudkům, tolerovat odlišnost a vnímat ji jako přínos a pramen obohacení.¹³²

Nejprve pedagog dětem představí knihu *Malý princ*¹³³. Cílem pracovního listu je pomoci dítěti, aby se vcítilo do situace, ve které se člověk nachází, přijde-li do cizí země, či na nějaké nové místo. Děti by měly být schopné se vcítit do situace. V první části pracovního listu je uvedena ukázka, která má děti motivovat k další práci. Skupina se posadí do kruhu a ukázkou si společně přečte. Po přečtení úryvku je úkolem dětí pokusit v textu najít pocity, které malý princ po příchodu na zemi pociťoval a odkázat na část textu, kde tyto pocity spatřují. Následně každý člen skupiny postupně vyjádří jednu myšlenku či pocit, který Malý princ mohl pociťovat po příchodu na Zemi.

Po představení jednotlivých myšlenek je možné rozvinou krátkou debatu, např. jestli zbytek skupiny souhlasí s odpovědí, nebo zda nalézá další podstatné informace, které nebyly zmíněny.

¹³¹ *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole*. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

¹³² *Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole*. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>.

¹³³ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. Přeložil Jiří PELÁN. Praha: Témbr, 2020.

Závěr

V posledních letech došlo v naší společnosti k velkým a rychlým změnám v sociokulturním prostředí. Dříve rozdělený svět se začal velmi rychle měnit, následkem čehož došlo ke zvýšenému prolínání různých kultur a střetávání se rozličných názorů a postojů na život. Tyto změny jsou ve velké míře způsobeny díky velkým vlnám migrace, z důvodu politických a náboženských změn, získání lepšího sociálního statusu, lépe placené práce a lepších nabídek v oblasti vzdělávání. Přestože se dnešní společnost snaží udávat směry, které jsou vstřícné střetávání kultur a etnik, i dnes dochází k řadě konfliktů.

Cílem multikulturní výchovy je nalézt pro jednotlivce způsob soužití s jinou kulturou. Výchova k multikulturalismu je sice zakotvena závaznou školskou legislativou, nicméně je důležité děti v této oblasti vzdělávat i mimo školní učebny. Využití vhodného literárního textu je jednou z možných cest, jak děti nenásilným a zábavným způsobem seznámit s problematikou multikulturalismu a zároveň dopomáhá při rozvoji osobnosti člověka.

Cílem bakalářské práce byla snaha poukázat na význam vzdělávání v multikulturní oblasti již od brzkého věku. V rámci teoretické části jsem se snažila přiblížit téma multikulturní výchovy, tak aby bylo snadněji uchopitelné i pro širokou veřejnost. Zaměřila jsem se na cíle výchovy k multikulturalismu, její přínosy pro rozvoj osobnosti člověka. Dále bylo vybráno deset výukových metod, které byly zakomponovány do série pracovních listů. Ty mohou být využity během práce s dětmi ve školní družině. Cílem aktivit bylo pomocí multikulturních textů formovat dětské postoje, jejich toleranci a respekt vůči odlišnostem sociokulturních skupin, náboženství a jinakosti. Současně bylo jejich cílem dítěti pomoci uvědomit si hodnotu vlastního zázemí a identity. Dílčími cíli pro rozvoj sociokulturního citění a spolupráce bylo seznámení s multikulturní tematikou skrze literární díla určená dětskému čtenáři, porozumění textu a naučit se interpretovat své názory ve skupině bez pocitu studu či strachu z odmítnutí nebo posměchu. Vzhledem k vypuknutí pandemie nebylo možné v praxi ověřit celou sadu pracovních listů. Došlo k částečnému ověření 1. pracovního listu, které proběhlo během jednoho setkání v březnu 2020.

Během práce s prvním pracovním listem, který se zaměřuje na minoritní skupiny v České republice, jsem byla schopna vypořádat se s ochotou dětí spolupracovat ve skupině a absencí předsudků vůči odlišnostem. Vzhledem k heterogenní povaze skupiny nebylo pro účastníky nikterak těžké orientovat se v tomto tématu. Avšak během prvního úkolu nebyla zvolena správná modifikace výukové metody generátor otázek. Tato skutečnost prodloužila práci na daném úkolu a děti jevíly známky nudy a nezájmu. Pro další práci s tímto listem bych tedy v budoucnu volila jiný postup.

Zbylé aktivity však v dětech zájem o dané téma naopak zjevně podnítily a celá skupina nadále bez problémů a se zájmem spolupracovala a aktivně se podílela na všech zbylých úkolech.

Uvědomuji si, že na základě částečného ověření pracovních listů nemohu plně zobecnit jejich přínos a provést tak plnohodnotnou reflexi všech aspektů. Předpokládám,

že pokud se neobjevily větší problémy ve skupině s takto nízkým věkovým rozmezím, nenastaly by ani ve skupinách dalších. Pokud mají již takto malé děti kladně nastavené multikulturní hodnoty, lze předpokládat, že v pokročilejším věku nenastanou zásadní změny. K tomu by zajisté přispívala systematická péče o rozvoj multikulturních kompetencí dětí ve volném čase.

Dětem by měly být kladné postoje k odlišnostem vštěpovány nenásilnou formou mimo rámec školní docházky. Literární text je tak jednou z vhodných cest, jak kladně působit na získání a posilování pozitivního pohledu na dnešní multikulturní společnost.

Seznam zdrojů

Literární prameny

ANDERSEN, Hans Christian, GAUDORE, Pavel, ed. *Ošklivé káčátko*. Ilustroval Luděk MAŇÁSEK, přeložil Jaroslav VRCHLICKÝ. Praha: Aventinum, 2016. ISBN 978-80-7442-069-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Literatura mě baví: studijní text se souborem pracovních listů*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. ISBN 978-80-7494-045-3

BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, ISBN 80-7106-715-6

CIGÁNEK, Jan. *K aktualizaci funkcí literárního díla z hlediska výchovy čtenáře*. In: Estetická výchova čitatele. Bratislava, Mest. Knižnica vo vyd. SÚV SZM Smena, 1975, ISBN neuvedeno

COOLUS, BIRUS. *Skandál v Jeruzalémě*. Doron, 2020, ISBN 978-80-7297-216-6

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-3450-7

ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Interkulturní vzdělávání učitelů primární školy*. Olomouc: Jiří Dostál, 2014, ISBN 978-80-87658-09-3

DRIJVEROVÁ, Martina. *Domov pro marťany*. 3. vydání. Ilustrovala Eva MASTNÍKOVÁ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05636-4

DÚBROVÁ, Vlasta. *Multikulturní výchova, in Sborník Multi-Kulti na školách: metodická příručka pre multikulturnu výchovu*. Bratislava, 2006, ISBN 80-89008-21-6

FOLMAN, Ari. *Deník Anne Frankové*. Ilustroval David POLONSKI, přeložil Magda de BRUIN-HÜBLOVÁ, přeložil Miroslav DRÁPAL, přeložil Michaela JACOBSENOVÁ. Praha: Triáda, 2017. Delfin (Triáda). ISBN 978-80-7474-219-4.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBÁNKOVÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007, ISBN 978-80-85783-73-5

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

HODÁČOVÁ, Lilly. *Král bydlí za rohem*. Ilustroval Jitka KOLÍNSKÁ. Praha: Albatros, 1973.

HOROVÁ, Ladislava. *Pohádkové přátelství*. Bambook (Grada Publishing a. s.), 2020, ISBN 978-80-271-2514-2

HORVÁTOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, c2002, ISBN 80-7106-614-1

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

JEFFERS, Oliver. *Tady jsme doma: planeta Země pro úplné začátečníky*. Přeložil Lucie KELLNEROVÁ KALVACHOVÁ. Praha: Euromedia, 2018. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-902-8.

JURČO, Ján. *Didaktika literatury: vysokoškolská učebnica pre filozofické a pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984, ISBN neuvedeno

KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8

KEREKESOVÁ, Katarína a Alexandra SALMELA. *Mimi & Líza*. Ilustroval Boris ŠIMA, ilustroval Ivana ŠEBESTOVÁ, přeložil Radka SVOBODOVÁ. Praha: Slovart, [2017]-. ISBN 978-80-7529-279-7.

KOSTKA, Petr. *Proč je na světě tolik bohů?* vyprávění o světových náboženstvích pro děti. 1. vydání. Ilustroval Petr URBAN. Praha: Fragment, 2017, ISBN 978-80-253-3297-9

KOŠTÁLOVÁ, Lucie, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007

KROUPOVÁ, Alena, ed. *Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: sylaby a anotace vybraných příspěvků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, ISBN 978-80-7290-359-7

KUSÁ, Jana a Jana SLADOVÁ. *Multikulturní výchova a dětský čtenář. In Multikulturní výchova jako možná cesta ke vzájemnému poznání a pregraduální příprava učitelů. Sborník příspěvků z 15. ročníku letní školy Výchovy k demokracii a evropanství. 1. vyd.* Olomouc, Praha: Nakladatelství Epoque, 2008, ISBN 978-80-87027-83-7

KUSÁ, Jana. *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol.* Olomouc, 2012. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, vedoucí práce Mgr. Jana Sládková, Ph.D.,

LACKOVÁ, Elena. *Romane parasima.* Přeložil Marián BALOG, ilustroval Josef ČERVEŇÁK. Praha: Radix, c1999. ISBN 80-86031-25-X

LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie.* Jinočany: H&H, 1998, ISBN 80-86022-37-4

MELOUNOVÁ, Ivanka. *Cestování po světě.* Ilustroval Veronika KUBÁČOVÁ. Praha: Grada, 2011. Čtení pro prvňáčky. ISBN 978-80-247-3431-6.

NAGARAJA, Dharmachari. *Buddhovy pohádky na dobrou noc: příběhy lásky a moudrosti, které okouzlí, inspirují a obohatí vás i vaše děti.* Přeložil Lucie MOUČKOVÁ. Praha: Supraphon, 2015.

OSUJI, Wilma. *100 nejlepších her z celého světa pro interkulturní učení.* Praha: Portál, 2020, ISBN 978-80-262-1603-2

PAVLÁT, Leo. *Osm světél.* Vyd. 2. Ilustrovala Hana BERGMANOVÁ KLÍMOVÁ. Praha: Argo, 2007. ISBN 978-80-7203-804-6

PILÁTOVÁ, Markéta. *Co vyprávěla gorila.* Ilustroval Daniel MICHALÍK. Praha: Novela bohemia, 2019, ISBN 978-80-87683-95-8

PLEVA, Josef Věromír. *Robinson Crusoe.* Ilustroval Zdeněk BURIAN. Praha: NJŠ, 2011. ISBN 978-80-86922-39-3

PREISSOVÁ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ, ed. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, ISBN 978-80-244-3413-1

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Pět minut před večerí.* Ilustrovala Markéta VYDROVÁ. V Praze: Triton, 2013. Laskavé čtení. ISBN 978-80-7387-731-6

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vyd. [i. e. Vyd. 5.].* Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-416-8

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy, ISBN 80-7254-866-2

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. Vyd. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-502-2

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (ISV), ISBN 80-85866-72-2

REX, Adam. *Konečně doma*. V Praze: Paseka, 2015. ISBN 978-80-7432-490-1

RUDLOVÁ, Helena. *Cikánský smích*. Havlíčkův Brod: Východočeské nakladatelství, 1965.

SAINT – EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. V Kuřimi: Čokoládovny Fikar, 2015. ISBN 978-80-270-1802-4

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

ŠPAČEK, Ladislav. *Dědečku, vyprávěj o světě*. Ilustroval Sylva FRANCOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2019. ISBN 978-80-204-5211-5.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007, ISBN 978-80-903953-0-5

TANCOŠ, Ján. *Multikulturní výchova: současný stav a její úloha v integračním procese společnosti*. In. GULOVÁ, Lenka a Eliška ŠTĚPÁŘOVÁ (eds.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, ISBN 80-8663-324-4

TETZNER, Annika. *Červená stuha: terezínské ghetto očima dítěte*. Praha: Portál, 2011., ISBN 978-80-7367-875-3

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012., ISBN 9788024621531

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2

VÁŠOVÁ, Lidmila a Milena ČERNÁ. *Bibliopedagogika: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijních oborů 72-36-8*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), ISBN 80-04-24503-X

VOPĚNKA, Martin. *Biblické příběhy pro nevěřící děti*. Ilustroval Jiří VOTRUBA. Praha: Mladá fronta, 2018. ISBN 978-80-204-4678-7.

VOŘÍŠKOVÁ, Marie. *Zpívající housle: Cikánské pohádky*. Praha: Práce, 1969.

ZBUDILOVÁ, Helena. *Literatura ve volném čase*. Praha: H&H, 2020. ISBN 978-80-7319-138-2

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, str. 128, Pedagogika, ISBN 978-80-247-4100-0

Internetové zdroje

ČESKO, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami k 1. 9. 2017)*, Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, [online], [cit. 2020-20-01] dostupné z file:///C:/Users/sedla/Downloads/RVP%20ZV2017%C4%8Derven-2.pdf

HLADÍK, Jakub. *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*, [online], [cit. 2020-26-02], dostupné z http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2010/pedor_10-4_konstrukceamodelymk_hladik.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ed. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: Sborník z projektu „Varianty – projekt pro interkulturní vzdělávání“*, [online]. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2005, [cit. 2020-20-01], dostupné z https://www.variandy.cz/download/docs/2797_interkulturni-vy-chova-ve-skolni-mvzde-la-vaci-m-programu.pdf,

MOREE, Dana., [online], Praha: Člověk v tísní o.p.s., 2008, [cit. 2020-20-01], dostupné z <http://www.variatny.cz/download/pdf70.pdf>.

Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole. Popis projektové činnosti, [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2020-03-01]. dostupné z <http://adameklukas.sweb.cz/Projekt.pdf>

Národní ústav pro vzdělávání. [online], [cit. 2020-19-01], dostupné z <http://www.nuv.cz/t/in>

Sociologická encyklopedie. [online], [cit. 2020-19-01], dostupné z <http://encyklopedie.sos.cas.cz>

SPOLEK ZAEDNO. *Kamarádi: časopis pro vícejazyčné děti a multikulturní výchovu* [online]. 2020, [cit. 2020-03-01]. dostupné z <https://www.zaedno.org/casopis/o-casopisu>

Základní škola Pacov, 2020 [online]. [cit. 15. 6. 2020]. dostupné z <https://sites.google.com/site/novaiso690/priklady-harvardsky-system-jmeno-datum/elektronicke-zdroje-harvardsky-system>

Zákony a vyhlášky

Zákon č. 561/2004 sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), In: Sbírka zákonů České republiky, ve znění platném k 24. 9. 2004

Periodika

POPE, R. L., REYNOLDS, A. L. *Students affairs core competencies: Integrating multicultural awareness knowledge, and skills. Journal of College Student Development*, 1997, roč. 38, č. 3, ISSN-0897-5264

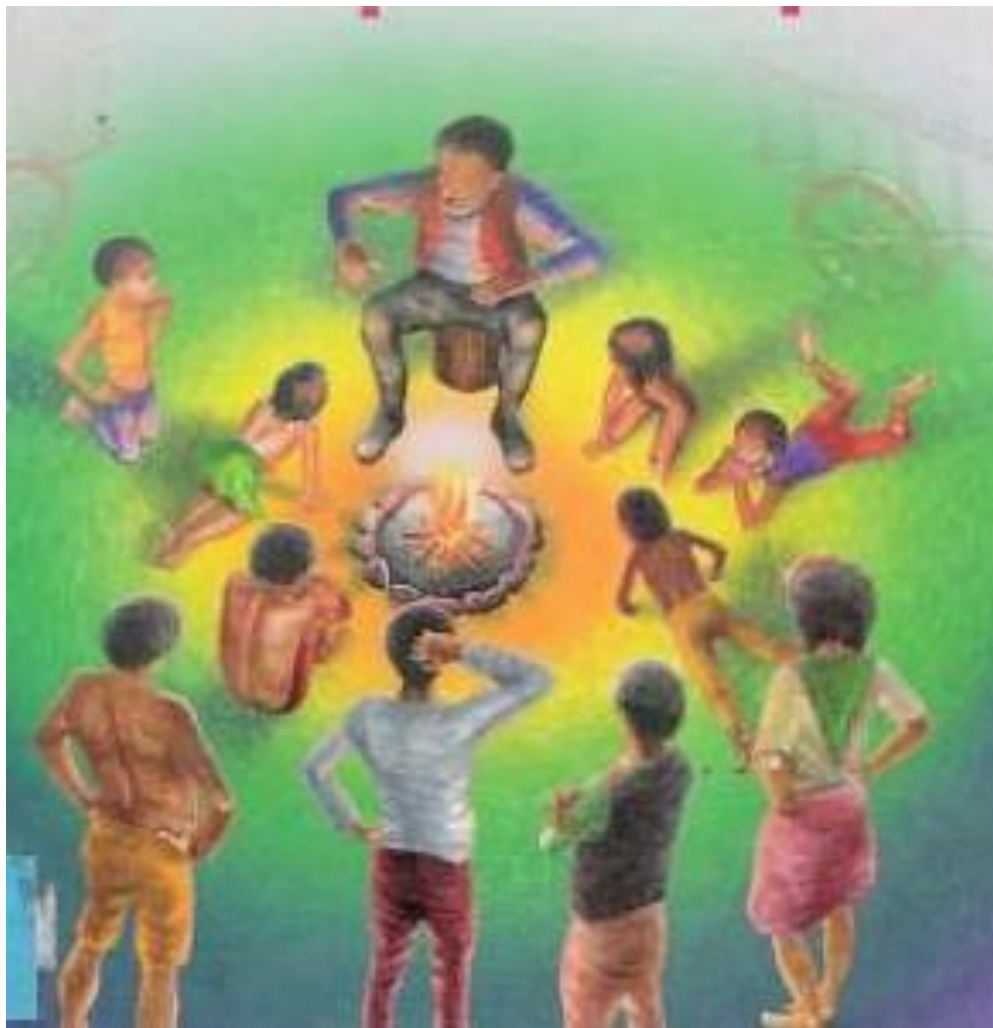
Přílohy

Seznam příloh

1. Příloha č. 1 - Pracovní list s tematikou setkávání cizích kultur a minorit žijících v České republice
2. Příloha č. 2 - Pracovní list s tematikou zachycující setkávání odlišných kultur, národností či náboženského vyznání
3. Příloha č. 3 - Pracovní list s židovskou tematikou
4. Příloha č. 4 - Pracovní list s tematikou cestování a poznávání odlišných zemí
5. Příloha č. 5 - Pracovní list s tematikou jinakosti

Příloha 1

1. Dle obrázku se pokus uhádnout, o čem kniha může být.



¹³⁴(obr. 1)

¹³⁴ Obrázek z knihy E. Lackové – Romské pohádky (obálka knihy).

2. Znáš nějaká Romská slova? (vypiš je)

3. Jak to s romským chlapcem mohlo dopadnout? Zabil draka? Vzal si princeznu za ženu? Domysli vlastní konec pohádky.

„Romský chlapec šel ke králi, a třebaže byl černý, králi se velmi líbil.

Povídá král: „Chlapečku můj, je tě škoda, takový mladý člověk. Co jsem kdy měl pastýře, žádný se mi nevrátil z pastvy domů.“

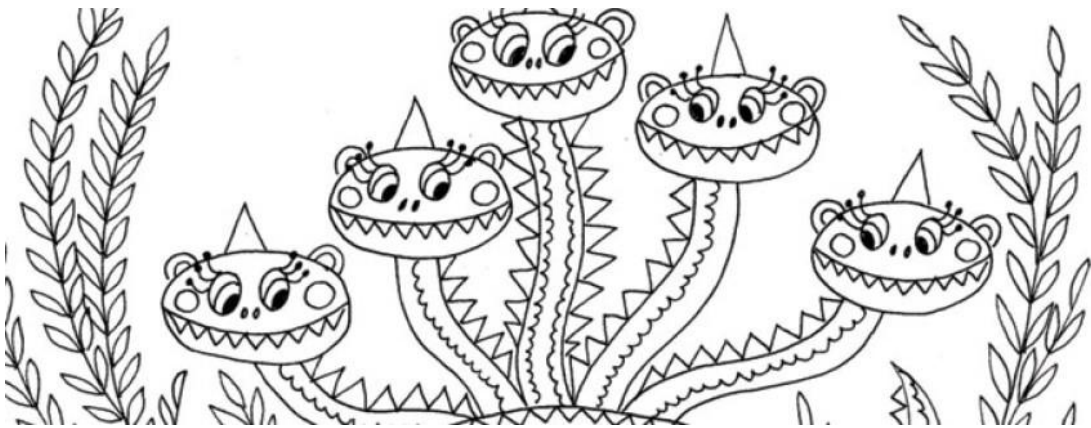
Ale princezna otce prosila, jen aby vzal chlapce do služby.

Dobrá, romský chlapec šel spát, ráno vstal, a král povídá: „Chlapečku můj, nebudeš dělat nic jiného než pást ovce.“

„Kde je mám pást?“ ptá se Rom.

„Ovce tě samy povedou.“

No, dovedly ho na diamantovou louku. Pase, pase a najednou strašná bouře, nad ním na nebi sedí stohlavý drak.“¹³⁵



¹³⁶(obr.2)

¹³⁵ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Romské pohádky*. Praha: Fortuna, 1999., ISBN 80-8071-658-1, str. 174 – 175.

¹³⁶ AUTOR NEUVEDEN. *Dětské stránky* [online], [cit. 24. 6. 2020]. Dostupné na [www://https://www.detskestranky.cz/omalovanka-dracek/](http://www.detskestranky.cz/omalovanka-dracek/).

Příloha 2

1. Seřaď obrázky komiksového příběhu v pořadí, jak by měly jít za sebou.

137 (obr. 3)

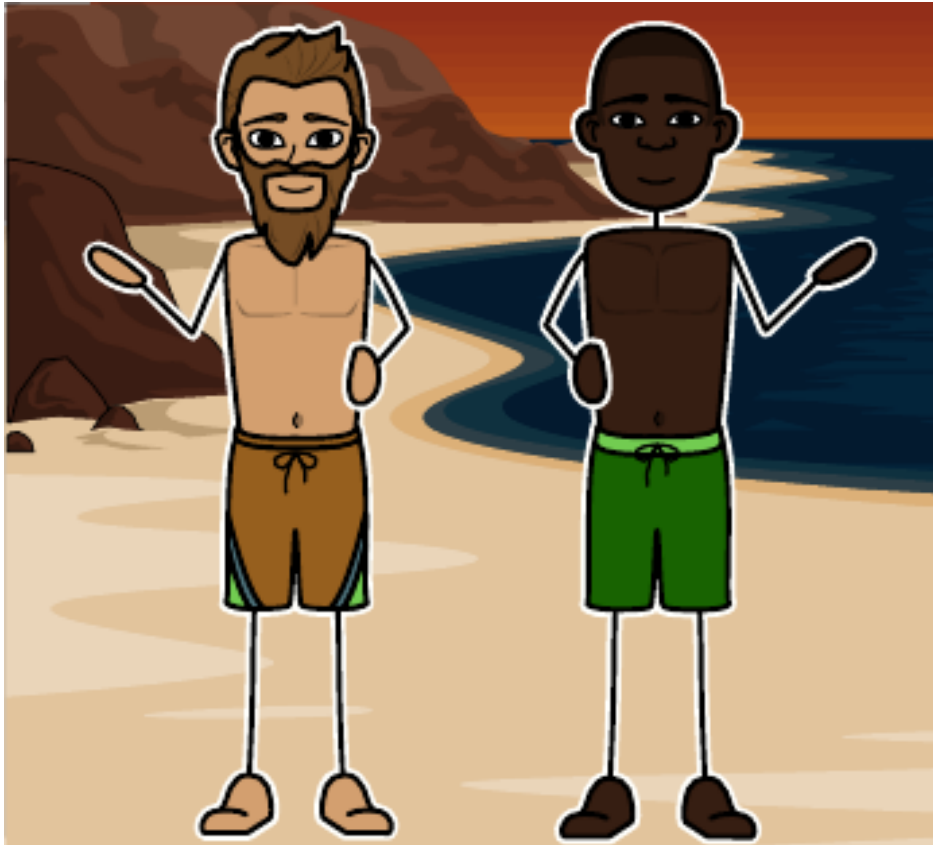


138

137 SEDLÁČKOVÁ, Anna. *Storyboard* [online], aplikace dostupná na: <https://www.storyboardthat.com/cs/blog/e/create-komiksy>.

138 PLEVA, Josef Věromír. *Robinson Crusoe*. Ilustroval Zdeněk BURIAN. Praha: NJŠ, 2011. ISBN 978-80-86922-39-3, str. 91 – 92.

2. Najdi rozdíl.



¹³⁹(obr.4)

1. V čem se Pátek od Robinsona liší?
2. V čem jsou Robinson s Pátkem stejní?
3. Byli by jste na opuštěném ostrově raději sami, nebo se svým kamarádem?
4. Jak se jmenuje ostrov, na kterém žije Robinson s Pátkem?
5. Stal by se Pátek také vaším kamarádem?

3. Role na zdi

Vytvoř skupinu se třemi dalšími spolužáky. Na arch papíru obkresli siluetu jednoho z vás a společně nakreslete svou představu Robinsonova společníka Pátka. Připiš k Pátkovi alespoň pět kladných vlastností.

¹³⁹ SEDLÁČKOVÁ, Anna. *Storyboard* [online], aplikace dostupná na: <https://www.storyboardthat.com/cs/blog/e/create-komiksy>.

Příloha 3

1. Na tabuli je nakresleno několik obrázků. Dříve, než si text přečteš, zamysli nad nimi a zkus přijít na to, o čem by text mohl být.¹⁴⁰

2. Přečti si následující text a pastelkou zakroužkuj své odpovědi na otázky.

„Jeden z velkých chlapců se jmenoval Jánoš. Byl hubený a hodně vysoký. Šaty na něm visely jako na věšáku. Měl tmavé kudrnaté vlasy a silné ruce. Všichni jsme se ho báli. Byl to rváč. Ale měl krásné oči. Když ho nikdo neviděl, uměl být i milý. Jánoš byl ze všech chlapců nejotrhanější a nejšpinavější. Jednou, když mě Jánoš okřikl: „Ty malá štěnice!“, mi bráška vysvětlil: „Nevšímej si ho, Bubele. Je zlý, protože je už dlouho úplně sám. Jeho rodinu poslali na východ.“ Bylo mi Jánoše líto. Nemít maminku, tatínka ani brášku! Ten večer před spaním jsem doma každého objala o trochu víc. Teta Fischgruntová, kterou jsem často doháněla k šílenství, vypadala překvapeně a potěšeně.

Od té doby jsem se usilovně snažila, aby Jánoš poznal, že s ním chci kamarádit. Nejprve mě odháněl. Ale já na něj byla pořád milá. Občas jsem mu přinesla půlku brambory nebo list kapusty.“¹⁴¹

1. Myslíš si, že byl Jánoš zlý, protože byl sám?

ANO -----I----- NE

2. Zachovali byste se stejně jako Bubele?

ANO -----I----- NE

3. Myslíš si, že dal Bubele její bráška dobrou radu?

ANO -----I----- NE

4. Setkali jste se někdy s takovým „Jánošem“?

ANO -----I----- NE

¹⁴⁰ Obrázky na tabuli: jarmulka, sedmiramenný svícen, Davidova hvězda.

¹⁴¹ TETZNER, Annika. *Červená stuha: terezínské ghetto očima dítěte*. Praha: Portál, 2011., ISBN 978-80-7367-875-3, str. 36–37.

Příloha 4

Afrika

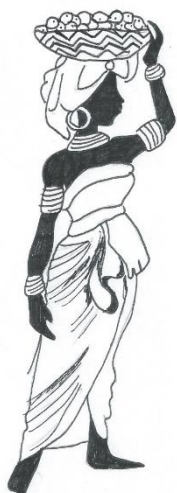
„Kam poletíme?“ zeptal se Tedík, když už byly na dvorečku. „Všichni lidé pocházejí z Afriky. Tak co kdybychom se tam podívali?“ navrhl Vašík. Sedli si do svého superbednoletu. Pevně přivřeli oči a moc si přáli, aby vzlétli.

Prásk! Prásk! Zarachotilo to uvnitř stoje. Z roury zarsřeli drobné zlaté jiskřičky. Letadlo poskočilo, pak ještě jednou a už se vznášelo v oblacích. „Hurá“ křičeli kluci radostí.

Jejich dřevěný bednolet vzbudil v horké Africe úžas. Brzy se kolem nich seběhl dav zvědavců. Nejmenší z nich, sedmiletá Togo, oba cestovatele hezky přivítal. Ukázal jim celou vesnici, u které přistáli. Kolem vyprahlého místa připomínajícího náves stály domy. Jejich tlusté válcovité zdi byly postaveny z hliněných cihel sušených na slunci. Tadeášovi a Vašíkovi se líbilo, jak jsou domečky pěkně pomalovány červenou barvou. Uvnitř byl příjemný chládek. Togova maminka pak všem třem klukům přinesla limonádu ze šťáv rostlin a zralých banánů. Měla na sobě nádherné barevné šaty. Vlastně to ani nebyly šaty. Jen dlouhý pruh látky obtočený kolem těla. „Takové by se líbily mamince,“ řekl Vašík. Togo se zasmál: „Ty šaty se jmenují kagas a říká se jim mluvící šaty. Píší a malují se na nich mezi květy různé vzkazy. Třeba – zahod' špatnou náladu, usměj se na mě, nehádej se a podobně.“

V tom venku zaslechli zvuky bubnů, zpěv a smích. Na udusané návsi se tančilo. Afričané milují hudbu a tanec. Kluci si vesele podupávali spolu s nimi. Docela jim to šlo. Potom poděkovali za krásnou vyřezávanou masku, kterou jim Togo daroval. Rozloučili se a spěchali domů.¹⁴²

1. Jakých pět vzkazů pro ostatní, byste si nechali vyšíit na své africké šaty (kagas).



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

¹⁴² MELOUNOVÁ, Ivanka. *Cestování po světě*. Ilustroval Veronika KUBÁČOVÁ. Praha: Grada, 2011. Čtení pro prvňáčky., ISBN 978-80-247-3431-6., str. 13–15.

2. Dokresli si svou vlastní Africkou masku



Japonsko

„Vašík s Tedíkem si prohlíželi atlas světa. Zaujalo je Japonsko. Tahle země leží skoro na třech tisících malých i velkých ostrovech. Lidé tu však musejí žít v přeplněných městech na mořském pobřeží, protože zbytek jsou vysoké hory.

Kluci se nemohli dočkat, až do té zajímavé země jejich bednolet dorazí. Hned po přistání poznali, že jsou na nádherném a podivuhodném místě. Líbily se jim stařícké dřevěné chrámy s nahoru prohnutými střechami i malá rýžová políčka. Prošli se tichými zahradami, tak zvláštními a krásnými, až se jim tajil dech. V zahradě Zlatého císařského paláce potkali chlapce Jiniho a holčičku Mitaki. Obě děti se s radostí ujaly rolí průvodců. Nejprve vzaly Vašíka s Tadeášem na zápasy sumo. Ty jsou v Japonsku hodně oblíbené. Těžcí zápasníci byli oblečeni jen do jakých si černých plavek. Snažili se jeden druhého povalit na zem. Celý zápas trval jen okamžik. Šťouch, dre, bum – a bylo to. Vašík si pomyslel: „To fotbal je zajímavější.“

Mitaki je potom pozvala do divadla. Herci byli oblečeni do krásně vyšíváných barevných županů, kimon. Když se kluci dozvěděli, že takové kimono stojí víc peněz než auto, nechtěli tomu ani věřit.¹⁴³

Dokážeš sumo zápasníkům pomoci najít cestu do ringu?



¹⁴³ MELOUNOVÁ, Ivanka. *Cestování po světě*. Ilustroval Veronika KUBÁČOVÁ. Praha: Grada, 2011. Čtení pro prvňáčky., ISBN 978-80-247-3431-6., str. 17–18.

Příloha 5

„Když se malý princ ocitl na Zemi, dost ho překvapilo, že nikoho nevidí. Už se bál, jestli si planetu nespletl, ale v tom se v písku pohnul kroužek v barvě měsíce.

„Dobrou noc,“ zkusil malý princ.

„Dobrou noc,“ odpověděl had.

„Na kterou planetu jsem se dostal?“ chtěl vědět malý princ.

„Na Zemi, do Afriky,“ prozradil had.

„Aha! Takže na Zemi nikdo není?“

„Tohle je poušť. V poušti nikdo není. Ale Země je velká,“ vysvětloval had.

„Tak mě napadá,“ poznamenal, „jestli nejsou hvězdy osvětlené proto, aby si každý jednou mohl najít tu svou. Podívej, moje je zrovna nad námi... Ale je strašně daleko!“

„Je krásná,“ řekl. „Co tady děláš?“

„Mám starosti s jednou květinou,“ na to malý princ.

A zmlkli.

„Kde jsou lidé?“ ozval se po chvíli malý princ. „V poušti je jeden trochu sám...“¹⁴⁴

1. Zamysli se nad tím, na co mohl malý princ myslet?



¹⁴⁵(obr. 5)

¹⁴⁴ SAINT – EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. V Kuřimi: Čokoládovny Fikar, 2015., ISBN 978-80-270-1802-4, str. 61–62.

¹⁴⁵ SAINT-EXUPÉRY. [www.idnes.cz](https://www.idnes.cz/kultura/literatura/exupery-v-obrazech.A131210_002127_literatura_kla?galerie) [online]. [cit. 24.6.2020]. Dostupný na WWW: https://www.idnes.cz/kultura/literatura/exupery-v-obrazech.A131210_002127_literatura_kla?galerie.

2. Čas na otázky.

- Jak by vypadala tvoje planetka?
- Co pro Malého prince jeho planetka znamenala?
- Co znamená domov pro vás?
- Nakresli erb tvé planetky související s českou kulturou.

- Jak by vypadala planetka Roma, Žida, Japonce a Afričana? (vyber si)
- Kolektivní diskuze o rozdílnosti planetek.

Bibliografie

SEDLÁČKOVÁ, Anna. *Literární text jako prostředek multikulturní výchovy v pedagogice volného času*. České Budějovice. 2021. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá využitím literárního textu, jako prostředku multikulturní výchovy v pedagogice volného času. Teoretická část definuje multikulturalismus a s ním spojený pojem multikulturní výchovy, její detailnější rozpracování a zakotvení v kurikulárních dokumentech České republiky. Dále jsou uvedeny vhodné literární texty s multikulturní tematikou a vybrané výukové metody vhodné pro práci s textem v rámci volnočasové pedagogiky školních družin. Praktická část obsahuje sadu pracovních listů, které mají sloužit k rozvoji multikulturních kompetencí prostřednictvím literárního textu.

Abstract

This Bachelor thesis deals with the use of literary text as a mean of multicultural education in leisure time pedagogy. The theoretical part defines multiculturalism and the concept of multicultural education including its detailed elaboration and anchoring in the curricular documents of the Czech Republic. The next part mentions literary texts with multicultural themes and selected teaching methods suitable for working with text as a part of the leisure time pedagogy of school clubs. The practical part contains a set of worksheets intended to develop multicultural competencies through literary text.

Klíčová slova

Multikulturalismus, multikulturní výchova, literární text, multikulturní kompetence

Key words

Multiculturalism, multicultural education, literary text, multicultural competence