

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**



**PEDAGOGICKÁ REFLEXE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY PŘI PRÁCI  
S LITERÁRNÍMI TEXTY NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Mgr. Jana Kusá**

**Školitelka: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.**

**OLOMOUC 2012**

Disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Jany Kusé a podléhá právní ochraně podle § 2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně pod odborným vedením školitelky Mgr. Jany Sladové, Ph.D., a čerpala jsem pouze ze zdrojů, které uvádím v seznamu použité literatury.

.....  
Datum a podpis autorky disertační práce

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Janě Sladové, Ph.D., za vedení disertační práce, odbornou pomoc, konzultace a poskytování cenných a podnětných rad.

Rovněž děkuji ředitelům a učitelům základních škol, kteří se ochotně zapojili do výzkumného šetření.

Závěrem vyjadřuji upřímné poděkování svým rodičům a partnerovi, kteří mi byli po celou dobu studia velkou oporou.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>TEORETICKÉ A VÝZKUMNÉ CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE</b> .....	<b>14</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE</b> .....	<b>18</b>
<b>1 KULTURA A MULTIKULTURALISMUS</b> .....	<b>19</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU KULTURA.....	19
1.2 VYMEZENÍ DALŠÍ ODBORNÉ TERMINOLOGIE.....	22
1.2.1 Enkulturační funkce.....	22
1.2.2 Kulturní identita .....	23
1.2.3 Akulturační funkce .....	25
1.2.4 Kulturní pluralita a kulturní relativismus .....	25
1.3 IDEOVÁ VÝCHODISKA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....	26
1.3.1 Pluralistický multikulturalismus.....	28
1.3.2 Liberální multikulturalismus .....	30
1.3.3 Kritický multikulturalismus .....	30
<b>2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>32</b>
2.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA – ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA .....	32
2.1.1 Vztah mezi pojmy multikulturní a interkulturní výchova .....	32
2.1.2 Definice multikulturní výchovy .....	34
2.1.3 Multikulturní výchova a další vědecké disciplíny.....	35
2.1.4 Obsah a cíle multikulturní výchovy.....	36
2.2 KONCEPTUÁLNÍ BÁZE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....	40
2.2.1 Kulturně standardní přístup .....	40
2.2.2 Transkulturní přístup.....	41
2.3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A SEKUNDÁRNÍ ŠKOLSTVÍ.....	43
2.3.1 Multikulturní výchova v soudobých kurikulárních dokumentech .....	44
2.3.2 Kritická reflexe současné multikulturní výchovy .....	48
<b>3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V SOUDOBÉM SYSTÉMU ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>53</b>
3.1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A JEJÍ POZICE V RVP ZV.....	53
3.2 SOUČASNÉ POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY .....	55
3.3 FUNKCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY .....	60
<b>4 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A JEJÍ MULTIKULTURNÍ ASPEKTY</b> .....	<b>64</b>
4.1 FORMATIVNÍ A ENKULTURAČNÍ ROVINA LITERÁRNĚVÝCHOVNÉHO PROCESU .....	64
4.1.1 Enkulturační funkce .....	65
4.1.2 Formativní funkce.....	66
4.2 KURIKULUM JAKO VÝCHODISKO .....	70
4.3 DIDAKTICKÝ RÁMEC MULTIKULTURNÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY .....	71
4.3.1 Model Dawidowského a Wrobela .....	72
4.3.2 Literární text a multikulturní výchova .....	74
4.3.2.1 Interkulturalita jako změna perspektivy .....	75
4.3.2.2 Multikulturní výchova a literatura pro děti a mládež .....	76
4.3.2.3 Multikulturní literatura a její klasifikace .....	77
4.3.3 Role čítanky v multikulturní výchově .....	81
4.3.4 Osobnost učitele při realizaci multikulturní výchovy.....	85

4.4 MULTIKULTURNÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM PROSTŘEDÍ .....	89
<b>5 SHRNU TÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK DISERTAČNÍ PRÁCE .....</b>	<b>99</b>
<b>6 ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY .....</b>	<b>103</b>
6.1 MULTIKULTURNÍ TEMATIKA V ČÍTANKÁCH .....	104
6.2 VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA UČITELE.....	107
<b>EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE.....</b>	<b>111</b>
<b>7 NÁVRH VÝZKUMU A JEHO METODOLOGIE.....</b>	<b>112</b>
7.1 TÉMA VÝZKUMU .....	113
7.2 FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	114
7.2.1 Obsahová analýza čítanek .....	115
7.2.2 Dotazníkové šetření .....	116
7.3 FORMULACE VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ.....	117
7.4 CELKOVÁ VÝZKUMNÁ STRATEGIE A POSTUP .....	119
7.4.1 Výzkumný vzorek – obsahová analýza čítanek.....	119
7.4.2 Výzkumný vzorek – dotazníkové šetření.....	121
7.4.3 Výzkumné metody, způsob sběru a vyhodnocení dat.....	122
7.4.3.1 Obsahová analýza čítanek.....	122
7.4.3.2 Dotazníkové šetření.....	124
7.4.4 Celkový časový plán výzkumu.....	127
<b>8 PILOTÁŽ A PŘEDVÝZKUM .....</b>	<b>128</b>
8.1 PILOTÁŽ .....	128
8.1.1 Rozhovory s učiteli literární výchovy .....	128
8.1.2 Analytická sonda do školních vzdělávacích programů.....	131
8.2 PŘEDVÝZKUM .....	133
8.2.1 Obsahová analýza čítankových řad .....	133
8.2.2 Dotazníkové šetření .....	137
<b>9 VLASTNÍ VÝZKUM .....</b>	<b>155</b>
9.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA ČÍTANKOVÝCH ŘAD.....	155
9.1.1 Závěrečná interpretace – kvantitativní část.....	158
9.1.2 Závěrečná interpretace – kvalitativní část.....	163
9.1.3 Závěrečná interpretace – kategorizační systém.....	178
9.1.4 Shrnutí výsledků obsahové analýzy.....	181
9.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	183
9.2.1 Základní údaje o respondentech .....	184
9.2.2 Výzkumná část – charakter realizace multikulturní výchovy .....	186
9.2.3 Průzkumná část – charakter realizace multikulturní výchovy .....	191
9.2.4 Vyhodnocení škálových položek .....	213
<b>10 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÝCH A PRŮZKUMNÝCH ŠETŘENÍ .....</b>	<b>220</b>
<b>11 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI .....</b>	<b>226</b>
11.1 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU TEORII.....	226
11.2 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU PRAXI .....	227
<b>12 PRAKTICKÉ VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE.....</b>	<b>230</b>

<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>232</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ.....</b>	<b>237</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>238</b>
<b>SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....</b>	<b>239</b>
<b>SEZNAM ANALYZOVANÝCH UČEBNIC.....</b>	<b>251</b>
<b>PROFESNÍ KURIKULUM A PUBLIKAČNÍ ČINNOST AUTORKY.....</b>	<b>254</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>260</b>
<b>ANOTACE .....</b>	<b>289</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>291</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG.....</b>	<b>293</b>

## ÚVOD

*„[...] objevuji s mystickou radostí, že při troše trpělivosti a prostoty se lze jakž takž srozuměti se všemi lidmi jakékoliv kůže a víry.“*

Karel Čapek, 1924

Současný charakter světa, společnosti a jejího uspořádání je determinován mnoha složitými procesy, které zasahují do každodenního života a jejichž důsledkem jsou specifické nároky kladené na jednotlivce, jenž je s dynamicky se měnící životní realitou v neustálém kontaktu. Postmoderní civilizace (srov. Bauman, 2002; Kučerová, 1996 aj.) čelí krizi hodnot, kultury a mezilidských vztahů a zároveň se potýká s následky vlastního rozvoje, které ohrožují samotnou lidskou existenci. Globalizace a propojenost celosvětového dění, jež jsou příznačným rysem společnosti dvacátého prvního století, na jedné straně umožňují sdílení kulturních elementů a hodnot, na straně druhé krizové jevy a problémy nabývají globálních rozměrů, mají dopad na všechny dílčí složky systému a vyžadují komplexní řešení.<sup>1</sup> Jedním ze symptomů postmoderní doby je podle V. Soukupa (2004) právě **intenzivnější konfrontace s jinakostí různých kultur** a vznik **nového, multikulturního světa**, a to s nemalým přispěním masmédií, která tzv. pohlcují čas a prostor, průmyslu cestovního ruchu a migrace obyvatel třetího světa za příslibem participace na životním stylu euroamerické civilizace.

Koexistence rozmanitých ras, etnik a národů je provázána nejen vzájemným prolínáním a obohacováním o nové podněty, ale také negativními důsledky střetu jejich odlišných kultur. Výjimkou nejsou napjaté vztahy založené často na předsudcích a stereotypch nebo xenofobní a rasisticky motivované projevy diskriminace či nepřátelství. Soudobá společnost si je vědoma skutečnosti, že **prozatím nebylo dosaženo takového stadia humanity**, v němž je množství předsudků, projevů interkulturní nenávisi a nepřátelských postojů mezi jednotlivými kulturami eliminováno. Současná podoba multikulturního světa však zároveň

---

<sup>1</sup> S. Kučerová zmiňuje v souvislosti s krizovými jevy společnosti ekologické a nukleární hrozby, možnosti komunikace a sblížení obyvatelstva celé planety na jedné straně a mnohonásobné rozdělení lidstva na straně druhé, procesy urbanizace, kontrast mezi zeměmi blahobytného komfortu a oblastmi zmírajícími hladem (Kučerová, 1996).



očekává připravenost jedinců na život v ní, umění orientovat se v kulturních kontaktech a čelit možné tenzi mezi různými světy (Petrucciová, 2005). Ve výchovně-vzdělávacích strategiích moderního světa se proto odrážejí **snahy připravit budoucí generace na život v kulturně heterogenní společnosti**. V prostředí české základní školy a jejích kurikulárních dokumentů (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, dále jen RVP ZV) je již několik let zakotvena multikulturní výchova, která je základním edukačním faktorem v oblasti rozvíjení interkulturní způsobilosti žáků (pojem interkulturní kompetence vnímáme jako obecný cíl multikulturní výchovy, přičemž vycházíme zejména z teorie G. Auernheimera, E. Mistríka a J. Buryánka).

Předkládaná disertační práce s názvem *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol* reaguje na skutečnost, že multikulturní výchova je ve školské legislativě vymezena jako průřezové téma, má nadpředmětový charakter a vstupuje v různé míře do všech vzdělávacích oblastí a oborů. Dlouhodobé studium české i zahraniční odborné literatury a výsledky dílčích analytických sond do školního prostředí, vzdělávacích programů a učebních materiálů potvrdily náš předpoklad, že vhodným prostorem pro funkční a efektivní implementaci témat multikulturní výchovy do výuky je například **propojení jejích obsahů s aktivitami probíhajícími během literárněvýchovného procesu**.

Vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** zaujímá výhradní postavení v oborovém systému základní školy, neboť jeho zvládnutí ovlivňuje úspěšnost průběhu veškerého vzdělávání žáka. Literární výchova, která je jeho dílčí složkou a je tradičně spojována s funkcí informativní, formativní a estetickou, prochází v současné době jistou transformací. Profil předmětu je přizpůsobován měnící se společnosti a jejím potřebám. Lze tak pozorovat **akcentování estetických a výchovných funkcí literární výchovy** či její **spojení s dalšími předměty formativního charakteru**, například s výchovou etickou, osobnostní a sociální nebo multikulturní.

Podle J. Petrucciové jsou vzdělávací instituce a dílčí edukační oblasti základním činitelem socializace a enkulturace (Petrucciová, 2005). **Enkulturuaci, socializaci a formativnost** vnímáme jako východisko multikulturní výchovy uskutečňované v hodinách literární výchovy. Při práci s literárním dílem se vytváří vztah jedince k umění národnímu i jinonárodnímu, dochází k formování žákovy individuální kulturní identity. Zároveň je stále více podporována snaha pracovat s literárními texty nejen za účelem naplnění kognitivních cílů předmětu, ale také se záměrem

rozdíjet žáka, jeho osobnostní kvality a axiologický systém. Prostřednictvím literárního textu se čtenář pohybuje v modelech pravděpodobných životních situací, poznává paradigmatu lidského chování a emocionálně se účastní literárně zaznamenané skutečnosti. Propojení předmětu s multikulturální výchovou vychází z existence takových literárních textů, které jsou ve svých významových strukturách explicitně spjaty s tématy jako multikulturalita současného světa, kulturní pluralita, jazyková heterogenita apod.

Přestože je multikulturální výchova již několik let integrální součástí závazného kurikula pro základní školy, není její koncepce ustálená a dochází k redefinici výchozích pojmů a reformulaci obsahového zaměření průřezového tématu. Významný je zejména posun od principu kulturně standardního k modelu transkulturnímu. Tyto změny se promítají rovněž do **tzv. multikulturální literární výchovy**. Aktuálně tedy vznikají nové teorie a hledají se další možnosti aplikace průřezového tématu, které postupně nacházejí svoji reflexi v pedagogické praxi.

Domníváme se, že právě v této situaci je **potřebné systematizovat teoretickou a didaktickou bázi zkoumané edukační oblasti** a zároveň **zmapovat současný stav a možnosti multikulturální literární výchovy**, tak aby mohla být účinně aplikována do výchovně-vzdělávacího procesu, nadále rozvíjena a uzpůsobena moderním tendencím v oblasti pedagogické teorie i praxe. Do dnešní doby **chybí nosný koncepční rámec upravený s ohledem na podmínky české základní školy** a na historický, politický a společenský kontext České republiky. Zároveň doposud **nebylo v našem prostředí realizováno žádné výzkumné šetření, které by se primárně zabývalo propojením multikulturální a literární výchovy**. Předkládaná disertační práce reaguje tedy zejména na absenci výzkumných šetření, jež by mapovala aktuální podobu multikulturální literární výchovy v České republice z pozice jejích aktérů, pedagogů, a současně zachycovala vztah mezi obsahovými prvky učebnic a zkoumaným průřezovým tématem.

Disertační práci členíme na dva základní oddíly – **teoretický** a **empirický**. První část přináší základní teoretické poznatky vztahující se k problematice multikulturální literární výchovy a vytváří východisko pro část empirickou. Oba oddíly pak směřují k vytvoření praktických výstupů aplikovatelných ve školním prostředí. Součástí disertační práce jsou rovněž **přílohy**.

V **teoretické části disertační práce** se zaměřujeme na takové jevy z oblasti pedagogiky, didaktiky a literární výchovy, které umožní vymezit primární charakteristiky, principy a zásady multikulturní literární výchovy.

**Základní teoretické východisko** vytvářejí pojmy kultura, kulturní identita, enkulturace, akulturace, kulturní pluralita a kulturní relativismus, definované nejen v rámci disciplín, z nichž pocházejí (sociologie, kulturní antropologie, psychologie apod.), ale zároveň z hlediska pedagogického (didaktického) a s ohledem na jejich možnou reflexi v základním vzdělávání. Koncepční proměna multikulturní výchovy postupující od směru kulturně standardního k transkulturnímu je ovlivněna vývojem myšlenkového směru multikulturalismu. Z tohoto důvodu představujeme multikulturalismus pluralistický, liberální i kritický, přičemž neopomíjíme jejich pedagogicko-didaktickou dimenzi. Ucelenou kapitolu věnujeme samotné **multikulturní výchově** a zejména její pozici v prostředí české základní školy, vycházející z obsahového jádra zkoumané disciplíny, cílového zaměření, zmiňované koncepční modifikace a ze vztahu k ostatním edukačním oblastem a vědním oborům. Teoretické poznatky z českého vědeckého prostředí porovnáváme s vybranými zahraničními odbornými zdroji.

**Literární výchovu** charakterizujeme zejména ve vztahu k její podobě v RVP ZV. Naším cílem je také zachycení probíhající diskuse o směřování soudobé literární výchovy,<sup>2</sup> jež vyúsťuje v hledání nových funkcí předmětu (posílení role literární výchovy při socializaci a enkulturaci jedince, podpora komunikačních schopností a čtenářských dovedností, rozvoj mediální gramotnosti apod.). Zároveň prezentujeme didaktický rámec moderní literární výchovy založený na didaktické interpretaci, komunikačním přístupu a produktivních činnostech při práci s textem umělecké povahy, který vnímáme jako základní východisko pro práci s literárním textem s multikulturní tematikou.

Jádrem teoretické části je kapitola pojednávající o **možnostech propojení vzdělávacích obsahů multikulturní a literární výchovy**. Abychom vytvořili potřebnou didaktickou bázi multikulturní literární výchovy, vymezujeme enkulturační a formativní funkci literárněvýchovného procesu a následně představujeme některé z didaktických konceptů zahraničních literárních didaktiků

---

<sup>2</sup> Zaměřujeme se zejména na diskusi časopisu *Český jazyk a literatura*.

a vybrané klasifikace literárních textů s multikulturní tematikou. Značnou pozornost (s ohledem na zaměření výzkumného šetření) věnujeme dalším didaktickým činitelům multikulturní literární výchovy – čítance a učiteli literární výchovy, neboť předpokládáme, že se jedná o faktory významně determinující její celkovou podobu a efektivitu. Teoretickou část disertační práce uzavírá přehledová studie zachycující reflexi multikulturní literární výchovy v prostředí české vědy a vzdělávací praxe a prezentace nejvýznamnějších výzkumných šetření, která byla doposud v České republice realizována a mají přímý vztah k tématu disertační práce.

**Empirický oddíl disertační práce** sestává ze dvou vzájemně propojených okruhů. Výzkumné šetření členíme na **část kvalitativní**, spočívající v obsahové analýze deseti čítankových souborů (celkem 40 jednotlivých čítanek) z hlediska jejich multikulturních aspektů, a **část kvantitativní**, jež zahrnuje dotazníkové šetření s 212 učiteli literární výchovy z Olomouckého a Zlínského kraje a mapuje aktuální stav multikulturní výchovy v prostředí literární výchovy na druhém stupni základních škol.<sup>3</sup> Součástí disertační práce je představení projektu výzkumu ve všech jeho fázích (výzkumný problém, výzkumné a průzkumné otázky, výzkumné hypotézy, výzkumný vzorek a metody, způsob sběru a analýzy dat a celkový časový plán výzkumu). V empirické části popisujeme jak fázi pilotáže (rozhovory s učiteli literární výchovy, sonda do 51 školních vzdělávacích programů – dále jen ŠVP), tak předvýzkumu a vlastního výzkumu.

V **závěrečné části disertační práce** posuzujeme její **vliv na pedagogickou teorii a praxi** a seznamujeme s jejími **praktickými výstupy**, které sestávají z dílčích kapitol teoretické části, výsledků výzkumných šetření a také ze souboru metodických a pracovních listů založených na práci s uměleckým textem s multikulturní tematikou.

Při zpracování disertační práce vycházíme z **pramenů uvedených v seznamu použité literatury**. Cennými zdroji jsou jak četné odborné studie, sborníky, monografie, slovníky nebo časopisecké články z českého prostředí, tak zároveň literatura zahraničních proveniencí (zejména oblasti angloamerické a německé), kterou jsme využili při koncipování jednotlivých kapitol teoretické části disertační

---

<sup>3</sup> Konkrétní zaměření výzkumných šetření vymezujeme v kapitole *Teoretické a výzkumné cíle disertační práce*.

práce a jež napomohla k vytvoření základní poznatkové opory k multikulturní literární výchově.<sup>4</sup>

Přínosné byly rovněž **konzultace s odborníky**, a to především s metodology *Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*, které poskytly významné informace zejména pro vytváření návrhu výzkumu, jeho vlastní realizaci a vyhodnocení.

---

<sup>4</sup> Informace ze zahraničních zdrojů, které neuvádíme v přímém znění, převádíme do českého jazyka. Přímé citace ponecháváme v původním jazyce a doplňujeme je překladem do češtiny.

## TEORETICKÉ A VÝZKUMNÉ CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

S ohledem na zvolené téma předkládané disertační práce jsme stanovili hlavní, obecný cíl, jenž spočívá ve **zmapování aktuálního stavu a současných možností multikulturní výchovy uskutečňované pomocí práce s uměleckým textem v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol**. Zároveň je naším cílem **systematizovat poznatky o multikulturní literární výchově** tak, aby vytvořily základní teoretickou oporu pro tuto edukační oblast.

K naplnění hlavního cíle disertační práce bude směřovat jak zpracování teoretických východisek, tak výzkumná a průzkumná činnost v podobě obsahové analýzy čítankových edic a dotazníkového šetření s učiteli literární výchovy na druhém stupni základních škol. Zajímá nás tedy, jak ovlivnilo začlenění příslušného průřezového tématu do kurikulárních rámců podobu multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy a v jejich didaktických oporách. Veškeré dílčí cíle, teoretické i empirické, shrnujeme v následujících tezích.

### TEORETICKÉ CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Splnění teoretických cílů disertační práce je podmíněno zevrubným studiem českých i zahraničních odborných zdrojů a je východiskem pro realizaci výzkumných a průzkumných šetření.

#### Formulujeme následující teoretické cíle:

1. vymezit základní pojmy vztahující se k tématu disertační práce (kultura, enkulturace, kulturní identita, akulturace, kulturní pluralita, kulturní relativismus a multikulturalismus);
2. popsat multikulturní výchovu s akcentem na konceptuální bázi, obsahové jádro, edukační cíle a vztah k ostatním vědním oborům, dokazující její multidisciplinární charakter;
3. poukázat na souvislost multikulturní výchovy a soudobých kurikulárních dokumentů (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Rámcový*

*vzdělávací program pro základní vzdělávání, Doporučené očekávané výstupy)*  
a na kritickou reflexi současné multikulturní výchovy;

4. popsat literární výchovu s ohledem na její pozici v současném vzdělávání a aktuálně preferované přístupy a funkce;
5. poukázat na spojitost multikulturní a literární výchovy plynoucí ze společné enkulturační a formativní funkce obou disciplín a na základě odborné literatury české i zahraniční vytvořit didaktický rámec multikulturní literární výchovy;
6. poukázat na vybrané klasifikace literárních textů s multikulturní tematikou;
7. soustředit poznatky o roli čítanky a učitele při zavádění multikulturní výchovy do edukačního procesu;
8. vytvořit přehled reflexe multikulturní literární výchovy v prostředí české vědy a pedagogické praxe a vysledovat metodickou bázi těchto edukačních aktivit.

## **EMPIRICKÉ CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE**

Naplnění hlavního cíle předkládané disertační práce je zároveň podmíněno splněním dílčích empirických cílů. Ty jsou v přímé návaznosti na cíle teoretické a jsou členěny na cíle výzkumné a průzkumné.

### **Cíle výzkumné**

Ve výzkumných cílech se odráží propojení obou fází výzkumu (tzn. analýzy čítankových edic a dotazníkového šetření s učiteli). Zároveň odhalujeme existenci vztahu mezi vybranými zkoumanými jevy (mezi charakterem realizace multikulturní výchovy a typem užívané čítankové řady, věkem a aprobační učitele, vztahem učitele k literární výchově apod.), čímž přispějeme ke zmapování aktuální podoby a možností multikulturní výchovy realizované v literární výchově, a to zejména z perspektivy vyučujícího.

### **Formulujeme tyto výzkumné cíle:**

1. analyzovat vybrané čítankové edice se zaměřením na výskyt literárních textů s multikulturální tematikou; na základě analýzy navrhnout kategorizaci těchto textů a zpracovat profil analyzovaných čítanek z hlediska jejich multikulturálních aspektů;
2. zjistit závislost mezi užíváním čítankových edic vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturálních témat do hodin literární výchovy;
3. zjistit, zda učitelé znají konkrétní díla s multikulturální tematikou v případě, že ŠVP jejich školy počítá s propojením obou disciplín;
4. zjistit, zda multikulturální témata zařazují do literární výchovy častěji učitelé ve věkové kategorii do 30 let v porovnání s ostatními věkovými kategoriemi;
5. zjistit, zda má aprobační kombinace vyučujícího vliv na zařazování/nezařazování multikulturálních témat do hodin literární výchovy;
6. zjistit, zda má kladný vztah učitele k literární výchově pozitivní vliv na aplikaci multikulturálních témat do výuky.

### **Cíle průzkumné**

Pedagogický průzkum členíme dále na dvě oblasti. Cílem první části je zjistit, jaký je současný charakter realizace multikulturální výchovy v hodinách literární výchovy z pohledu učitelů (v návaznosti na cíle výzkumné). V druhé části analyzujeme postoje učitelů k multikulturální výchově a zejména k možnosti propojení vzdělávacích obsahů multikulturální a literární výchovy.

#### **A. Charakter realizace multikulturální výchovy v literární výchově – cílem je zjistit:**

1. jakým způsobem uskutečňují základní školy multikulturální výchovu a zda počítají s propojením multikulturální a literární výchovy ve svém ŠVP;
2. jaké procento učitelů zařazuje multikulturální témata do hodin literární výchovy a jak často s nimi pracují;



3. zda učitelé zařazovali multikulturní témata do hodin literární výchovy ještě před zavedením RVP ZV;
4. na které okruhy multikulturní výchovy se učitelé literární výchovy nejčastěji zaměřují;
5. jaké typy literárních textů a která konkrétní literární díla mohou být podle učitelů nástrojem multikulturní výchovy;
6. zda učitelé při realizaci multikulturní výchovy preferují spíše literaturu pro děti a mládež, nebo literaturu pro dospělé;
7. které ročníky druhého stupně základní školy jsou podle učitelů literární výchovy vhodné pro práci s literárními texty s multikulturní tematikou;
8. zda učitelé shledávají čítanky, které užívají, funkční z hlediska realizace multikulturní výchovy;
9. zda učitelé pracují pouze s čítankou, nebo využívají i jiné materiální zdroje;
10. jaký způsob práce je podle učitelů nejvhodnější pro multikulturní literární výchovu a které metody nejčastěji užívají;
11. zda se učitelé cítí dostatečně teoreticky připravení na aplikaci multikulturních témat do výuky;
12. co činí učitelům v oblasti multikulturní výchovy největší obtíže.

**B. Analýza postojů učitelů ke zkoumanému tématu – cílem je zjistit, jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k:**

1. multikulturní výchově;
2. efektivnosti multikulturní výchovy;
3. možnostem propojení multikulturní a literární výchovy.

# **TEORETICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE**

# 1 KULTURA A MULTIKULTURALISMUS

Vstupem do problematiky multikulturní výchovy je pojednání o kultuře se zaměřením na její pozici v mezích zkoumané disciplíny. Součástí kapitoly je zároveň stručné vysvětlení dalších pojmů vztahujících se k obsahu disertační práce.<sup>5</sup> Upřednostňujeme současný pohled na dané oblasti, a nezabýváme se proto jejich výkladem z hlediska diachronního. Na úvodní podkapitoly přímo navazuje seznámení s hlavními vývojovými směry multikulturalismu, přičemž klademe důraz zejména na objasnění jejich reflexe v soudobém pojetí multikulturní výchovy.

## 1.1 VYMEZENÍ POJMU KULTURA

Pojem kultura představuje důležitou kategorii s centrálním postavením v oblasti multikulturní výchovy. Sémantické vymezení pojmu není jednoduché, neboť se jedná o konstrukt s interdisciplinární povahou a mnoha významovými variacemi danými jeho složitým a dlouhodobým historickým vývojem, specializací příslušných vědních oborů nebo kontextem, v němž je užíván. I přes pojmovou rozkolísanost a nejednoznačnost je naší snahou postihnout hlavní definiční znaky kultury alespoň do té míry, aby vytvořily základní teoretickou oporu zkoumané problematiky. Cílem této kapitoly není zmapování ani shrnutí existujících definic kultury. Upozorníme proto pouze na ty významové roviny pojmu, které se bezprostředně dotýkají tématu naší disertační práce.

Všeobecně rozšířené, a to jak v odborných kruzích, tak mezi laickou veřejností, je chápání pojmu **kultura ve smyslu umění**. Jak zmiňuje T. Eagelton, tvoří takto vymezená kultura velmi uzavřený kruh, jenž se váže pouze na malou skupinu mužů a žen, kteří ji vytvářejí nebo jsou s ní v blízkém kontaktu (Eagelton, 2000). Z hlediska multikulturní výchovy je tedy toto pojetí příliš ohraničené.

S ohledem na koncepci multikulturní výchovy jsou tak obvyklým východiskem **definice kultury, které nacházíme v sociologii a v antropologii**. *Velký sociologický slovník* (Linhart, Petrušek, 1996) upozorňuje na několik možných výkladů pojmu, jež dokládají jeho postupný vývoj a dílčí transformace. V nejobecnějším měřítku je možné

---

<sup>5</sup> Uvědomujeme si, že se zaměřujeme pouze na omezený okruh pojmů, které se zkoumanou oblastí souvisejí. Pozornost soustředíme zejména na takové jevy, jež jsou důležité pro praktickou realizaci multikulturní výchovy a mají přímý vliv na její koncepční rámeček.

kulturu chápat jako protiklad přírody, zahrnující veškeré produkty materiální a duchovní povahy, jejichž původcem je lidská civilizace (srov. Průcha, 2001). Z užšího hlediska je rozlišováno axiologické a antropologické pojetí kultury. V původním, axiologickém přístupu je kulturou označován okruh věcí a jevů, které člověka humanizují a kultivují. Zde se však podle R. Scurtona rovněž projevuje značně selektivní ráz, neboť ne každý má dostatek prostoru a možností, zaujetí či schopností, aby se naučil vše potřebné a stal se vzdělaným a kulturním člověkem (Scurton, 2002). V. Soukup zároveň dodává, že takto chápaná kultura zahrnuje pouze pozitivní hodnoty, které přispívají k rozvoji lidské společnosti, to znamená umění, věda, literatura, výchova apod. (Soukup, 2004).

Antropologická interpretace kultury je kromě antropologie ovlivněna sociologií, etnografií a psychologií a charakterizuje kulturu jako soubor mechanismů a artefaktů, který vychází z činnosti sociálních skupin a jednotlivců, je prostředkem jejich adaptace na vnější prostředí a vytváří tzv. kulturní dědictví, zahrnující výtvořiny lidské práce, normy, hodnoty, kulturní vzorce, ideje a instituce organizující lidské chování (Linhart, Petrusek, 1996; srov. Soukup, 2004). Společnost tak sestává z jednotlivých relativně celistvých skupin, které se vyznačují specifickými kulturními prvky, jež jsou formovány a uchovávány jejich příslušníky, vymezují charakteristický způsob života těchto skupin a slouží k orientaci v prostředí společnosti. Kultura tak poskytuje mapy fyzických a sociálních světů, které umožní jedinci volbu z alternativních způsobů chování v daných životních situacích (srov. Murphy, 1998; Petrucijová, 2007).

Kulturu je možné vymezit také na základě jejích **vlastností**. Opíráme se o teorii R. Lawlesse, který uvádí, že kultura je naučená, jelikož si člověk sociokulturní dědictví osvojuje pomocí učení během procesu socializace. Kultura je zároveň sdílená, neboť k interiorizaci kulturních vzorců dochází v kontaktu s lidmi, kteří patří ke stejné kulturní skupině.<sup>6</sup> Dalším příznakem kultury je její symboličnost, jež je dána přímou vazbou k symbolům, pomocí nichž je předávána a sdílena. Kultura je dále integrovaná, a to v tom smyslu, že všechny kulturní prvky tvoří systém propojený vzájemnými vztahy a podmíněností. Je rovněž racionální, jelikož všichni její členové považují své vlastní kulturní prvky za logické, koherentní a smysluplné. K dalším vlastnostem

---

<sup>6</sup> R. Scurton hovoří v této souvislosti také o tzv. sdílené kultuře, jež je znakem vnitřní soudržnosti kmene nebo skupiny a projevuje se ve zvycích, obyčejích, slavnostech apod. (Scurton, 2002).

kultury řadí Lawless její dynamičnost, vyplývající ze změn, jimž podléhá, a schopnost adaptace na měnící se podmínky prostředí (Lawless, 1996).

Je nezbytné odpovědět na otázku, **jak nahlíží na kulturu multikulturní výchova** dvacátého prvního století a jaké aspekty kultury jsou předmětem soudobých odborných diskusí. Uvedená sociologicko-antropologická definice tvoří hlavní východisko zkoumané disciplíny a je determinantou pro její koncepční vymezení a pro stanovení obsahu a cílů oboru. Přestože je existence mnoha specifických kultur s jejich osobitými kulturními prvky nezpochybnitelná, dominuje tendence odklánět se od zjednodušeného chápání těchto kulturních systémů jako homogenních, neměnných a rigidních komplexů, do nichž patří reprezentanti vykazující všechny charakteristické atributy. R. Leiprecht užívá příměr k marionetám, které visí na nitkách kultury a jsou jí zcela ovládány (Leiprecht, 2004). Tuto téměř utopickou představu o exemplárních představitelích určité kultury vysvětluje také P. Morvayová, podle níž *„se každý jedinec odlišuje nečekanými způsoby od všech kolektivních charakteristik a generalit, které se zdají příhodné“* (Morvayová, 2006: 56). **Kulturu je třeba proto vnímat spíše jako otevřenou, mnohvrstevnatou a vnitřně diferencovanou soustavu s propustnými hranicemi.** Stejně tak jako neexistuje kultura, která by nebyla ovlivněna svým okolím, nelze o jedinci mluvit jako o typickém zástupci jedné kultury.

Důležité je taktéž pochopení **vztahu mezi kulturou a dalšími souvisejícími pojmy.** Se zřetelem k jednoznačnému uchopení zkoumané problematiky lze kulturu zjednodušeně chápat jako hyperonymní označení pro národ, etnikum či náboženská a další kolektivní seskupení, která jsou jejím nositelem (srov. Leiprecht, 2004). S tímto přístupem se setkáváme i v RVP ZV.<sup>7</sup> Domníváme se, že toto vymezení je akceptovatelné, ale pouze za předpokladu poučeného přístupu ke kultuře jako ke složitému systému definovanému celým komplexem zmiňovaných atributivních znaků.

---

<sup>7</sup> V RVP ZV sledujeme významově rozkolísané užívání pojmu kultura. V úvodních charakteristikách multikulturní výchovy a v tematických okruzích se kulturou rozumí všechny sociokulturní skupiny s jejich tradicemi a hodnotami. Pojem kultura vztahuje RVP ZV k většinové společnosti, k národnostním a etnickým menšinám, k náboženství, k etniku apod. V dalších částech RVP ZV se o etnických skupinách již pojednává jako o samostatné kategorii a všechny ostatní sociokulturní skupiny zastřešují opět pojmy kulturní skupina nebo kultura. Odborná literatura definuje etnikum jako skupinu lidí se společným rasovým původem, jazykem a sdílenou kulturou, a jeho zahrnutí mezi nositele kultury (sociokulturní skupiny) je proto oprávněné (Průcha, 2001).

Aktuální je ze současného pohledu také otázka, které skupiny jsou **nositeli kultury**. Jak upozorňuje T. Eagelton, je třeba striktně rozlišovat, zda se jedná o kulturní formu nebo pouze o různorodé životní způsoby, jež se mohou vztahovat jak k jednotlivci, tak k početným kolektivům. Přikláníme se k tvrzení, že kultura vzniká, jsou-li sdíleny „*jazykové zvyklosti, folklór, způsoby jednání, hodnotové rámce a kolektivní představa o sobě samých*“ (Eagelton, 2000: 48). Respektování tohoto principu nedovolí zahrnout mezi kulturní skupiny například handicapované osoby, jednotlivce s odlišnou sexuální orientací, feministky, drogově závislé apod.<sup>8</sup> Sociální a kulturní antropologie hovoří v této souvislosti o sociokulturních skupinách, což jsou „*specifické kultury vázané na relativně autonomní, vnitřně integrované, historicky vzniklé rasové, etnické nebo sociální skupiny lidí*“ (Soukup, 2004).<sup>9</sup>

Máme za to, že uvedená diskutabilní témata a způsob jejich nazírání mají přímý a rozhodující vliv na reálnou podobu multikulturně zaměřených edukačních aktivit.

## 1.2 VYMEZENÍ DALŠÍ ODBORNÉ TERMINOLOGIE

Abychom poskytli ucelený pohled na problematiku kultury a na její těsnou spojitost s multikulturní výchovou, charakterizujeme nyní stručně pojmy enkulturace, kulturní identita, akulturace, kulturní pluralita a kulturní relativismus. Zaměříme tak větší pozornost jak na vazby mezi kulturou a jednotlivcem, tak na kontakty mezi kulturami samotnými. Domníváme se, že jednoznačné uchopení daných pojmů je nezbytné z hlediska zpracování dalších kapitol disertační práce, neboť se dotýkají pedagogické teorie i praxe.

### 1.2.1 Enkulturation

Vztah mezi lidským individuem a kulturou je reciproční, což znamená, že člověk nemůže existovat bez kultury a zároveň kultura nevzniká bez zásahu lidského

---

<sup>8</sup> Tendenci spojovat multikulturní výchovu s otázkami genderu, sexuální orientace nebo handicapovaných lidí však mnohé studie zmiňují (srov. Buryánek, 2002; Moree, 2008). Domníváme se, že se multikulturní výchova zabývá primárně kulturami a nevztahuje se na jakoukoliv jinakost či odlišnou formu života. Souhlasíme ale s E. Mistríkem (2008), který uvádí, že multikulturní výchova může mít v konečném důsledku pozitivní vliv na vnímání odlišnosti v jejím širším významu, nejen ve vztahu ke kulturním diferencím. Uvedená problematika a její vliv na realizaci multikulturní výchovy při práci s literárním textem bude předmětem dalších kapitol disertační práce.

<sup>9</sup> Pojem je užíván v RVP ZV pro označení národnostních, etnických, náboženských a sociálních skupin, které jsou nositeli specifických kultur.

faktoru. Proces, který spočívá v **začlenění jednotlivce do kulturního systému**, je označován v kulturní antropologii jako enkulturace (Soukup, 2004), v interkulturní psychologii jako kulturní transmise (Průcha, 2010), v širším sociologickém pojetí jako socializace (Linhart, Petrušek, 1996). Během enkulturace si jedinec, popř. sociální skupina osvojuje kulturní elementy a celé kulturní komplexy (Linhart, Petrušek, 1996), podle antropologů, například R. F. Murphyho nebo V. Soukupa, se učí zacházet se symboly.<sup>10</sup>

Enkulturační procesy se uskutečňují v rovině formálního i neformálního učení, probíhá tedy v rámci celého ontogenetického vývoje člověka a dochází během ní k interiorizaci norem a hodnot určité kultury, na jejímž základě se formuje osobnost individua a vzniká jeho kulturní identita. Enkulturační procesy se týkají všech fází života člověka a významnou podporu nacházejí také ve školním prostředí. Jak konstatují T. Janík a J. Slavík, je enkulturační procesy jednou z klíčových funkcí školy, která je „*jedinou relativně systematizovanou formou seznamování prakticky všech členů společnosti s kulturními obsahy*“ (Janík, Slavík, 2009: 8).

### 1.2.2 Kulturní identita

Problematika identity jedince, která se vytváří na základě interakce individua a prostředí, patří k nejsložitějším psychologickým kategoriím. *Velký psychologický slovník* rozumí identitou „*prožívání a uvědomování si sebe samého, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních*“ a „*soubor rysů, podle nichž je jedinec znám konkrétní skupině*“ (Hartl, Hartlová, 2010: 212). Podle M. Nakonečného identita znamená totožnost, tj. určení z hlediska příslušnosti k nějaké skupině nebo kategorii jako například muž, Čech, inženýr (Nakonečný, 2009). Autor dále uvádí, že identita přímo zahrnuje identifikaci s určitou skupinou, a dokládá, že kulturní prostředí je pro utváření identity důležitým činitelem, který ovlivňuje smýšlení a role jedinců a zasahuje výrazně do obsahu samotné socializace. Zde už můžeme hovořit o **kulturní identitě**, jež je definována jako „*ztotožnění jedince se sociálními a mravními normami určité etnické či sociální skupiny, s jejími tradicemi, obyčeji a celkovou kulturou*“ (Hartl, Hartlová, 2010: 212).

---

<sup>10</sup> Sociokulturní dědictví, jemuž se jedinec během enkulturace učí, je předáváno z generace na generaci. Tento proces je označován jako endokulturační (Linhart, Petrušek, 1996).

S tématem kulturní identity se pojí určitá specifika, která mají přímý vliv na její vnímání v oblasti multikulturní výchovy. Je to zejména **variabilita kulturní identity**. Podle D. Moree a K. H. Bittla (2007) není identita pevně zakotvena a mění se v průběhu života podle zkušeností. Kultura, jež je v jedinci interiorizována, se zároveň skládá z různých vrstev, které se překrývají, prolínají a mohou navazovat na ostatní podobné kultury.<sup>11</sup> Tato tendence zesiluje právě v době častých interakcí kultur a rozostření hranic mezi kulturními celky. Kulturní kontext jedince tedy ovlivňuje, ale není v něm trvale uzavřen, jeho kulturní identita je porézní. Formování identity jedince, a tedy i kulturní identity, probíhá celoživotně v návaznosti na procesy socializace a enkulturace, čímž dochází k jejím postupným modifikacím a dílčím proměnám.

Je třeba si také uvědomit, že kulturní identita má značně **individuální charakter**. Stejně jako J. Petrucijová se ztotožňujeme s názorem, že každý z nás disponuje odlišným modelem kultury, jelikož míra interiorizace jednotlivých kulturních prvků je různá a závisí na psychosociálních vlastnostech jedince, na historické povaze samotné kultury, míře její uzavřenosti nebo otevřenosti. Vliv mají i genetické predispozice, odlišné životní zkušenosti a specifika sociálních rolí jedince (Petrucijová, 2007). Jednotlivci patřící k určité kulturní skupině vykazují jisté penzum společných znaků, což zaručuje existenci a soudržnost celku, ale zároveň každý vytváří svoji vlastní podobu kulturní identity.

Důležitá je také ta skutečnost, že základní podmínkou pro uvědomění si vlastní kulturní identity je **existence jinakosti**. Ta tedy představuje pozitivní hodnotu, neboť vědomí o odlišném umožní jedinci či skupině vnímat a vymezit vlastní identitu. V podmínkách globalizované a evropeizované životní reality je hledání kulturní identity zkomplikováno, neboť vzniká určité napětí a nejistota při jejím formování na úrovni národní, evropské a celosvětové. Nevyhnutelným cílem je zachování souladu – tedy zakotvení ve vlastní kultuře s vědomím nadnárodní a globální dimenze své lidské existence (srov. Horká, 2000). Zároveň se jedinec nebo skupina musí vypořádat s jazykovou, etnickou, náboženskou či jinou růzností, která jej obklopuje a je další významnou determinantou enkulturačního a identifikačního procesu.

---

<sup>11</sup> J. Petrucijová zmiňuje v této souvislosti identitu mnohočetnou, dílčí nebo tzv. plátkovou (Petrucijová, 2005).



Je nepochybné, že se současná multikulturní výchova musí s uvedenými skutečnostmi vyrovnat a zohlednit je jak při vytváření novodobých koncepčních rámců, tak při řešení reálných životních situací.

### 1.2.3 Akulturace

Doposud jsme objasňovali pojmy, které mají přímou souvislost se vztahem mezi kulturou a jednotlivcem. Vazby však vznikají také mezi kulturami navzájem, v současnosti především vlivem rostoucí migrace obyvatelstva. Proces **dlouhodobého, intenzivního a přímého kontaktu mezi kulturami** označujeme termínem akulturace. Během ní dochází k prolínání kultur s následkem kulturních a společenských změn různého charakteru. Podle J. Průchy mívají akulturační procesy velmi složitý průběh a mohou vést jak k oboustranné modifikaci zúčastněných kultur nebo k vykrytalizování kultury zcela nové, tak k zániku jedné z nich vlivem asimilace<sup>12</sup> (Průcha, 2001).

Akulturace není však z celospolečenského hlediska ani novinkou, ani výjimkou. Antropolog R. F. Murphy uvádí, že *„vzhledem k tomu, že téměř všechny skupiny takový kontakt mají, můžeme ji považovat za obecný faktor společenského života, nikoliv za zvláštní situaci [...]“*, a dále dodává, že *„všechny kultury jsou ve skutečnosti složeniny, neboť přes devadesát procent obsahu většiny z nich tvoří výpůjčky a napodobeniny jiných společností“* (Murphy, 1998: 207). Opět se tak vracíme k tématu otevřenosti většiny kultur světa, které jsou sice do jisté míry ustálené a rozpoznatelné ve svých diferencích, ale na druhé straně jsou ve styku s okolním prostředím, a tedy v neustálém vývoji, přičemž současný způsob života akulturaci zintenzivňuje. Kultury sestávající pouze z původních kulturních elementů jsou ojedinělé.

### 1.2.4 Kulturní pluralita a kulturní relativismus

Pojmy kulturní pluralita a kulturní relativismus vycházejí z kulturní antropologie, jsou navzájem v těsné spojitosti a mají přímý vliv na celkovou podobu multikulturního vzdělávání. J. Průcha chápe **kulturní pluralitu** jako *„princip, podle něhož se uznává, že jednotlivá společenství mají své specifické kultury“* (Průcha, 2010: 46). **Kulturní relativismus** potom představuje základní východisko moderní

---

<sup>12</sup> Asimilací rozumíme proces, během něhož se jedna skupina stává součástí jiné a své původní kulturní znaky nahradí znaky dominantní kultury (Petrucciová, 2007).

kulturní antropologie. Podle V. Soukupa spočívá doktrína kulturního relativismu v posuzování kultur jako jedinečných a neopakovatelných entit a v nazírání cizích hodnot, norem a obyčejů v kontextu kultury, která je vytvořila, a ne z pohledu kulturních standardů společnosti vlastní (Soukup, 2004).<sup>13</sup> Kulturní relativismus staví na toleranci a je popřením původního evropocentrismu a etnocentrických tendencí, jež hodnotí a poznávají jiné kultury prostřednictvím hodnot a norem své kultury, které jsou považovány za jediné správné.

Sociální a kulturní antropologie rozlišuje **etnocentrismus** základní, umírněný a agresivní. Základní etnocentrismus vzniká v souvislosti s enkulturací. Jedinec se identifikuje s vlastní kulturní skupinou a ta je pro něj základním úhlem pohledu na kulturu okolní. Takový etnocentrismus má jistý význam pro vnitřní soudržnost sociokulturní skupiny. Nebezpečný není ani umírněný etnocentrismus, při němž mají sice hodnoty vlastní kultury výsadní postavení, ale vztah k odlišným kulturám je založen na principu tolerance. Agresivní etnocentrismus však už brání přijetí odlišných kultur a jejich prvků a představuje zdroj konfliktu, jenž může vést k patologickým jevům jako diskriminace, xenofobie, rasismus, mezilidská nesnášenlivost apod. Tolerance k odlišným sociokulturním skupinám neexistuje a je propagována vlastní kultura (Soukup, 2004).

Program multikulturní výchovy je při zachování těchto principů založen na uznání kulturní plurality, to znamená na uvědomění si existence rozmanitých kultur, a vychází z kulturního relativismu, což se prakticky projevuje v obecných i specifických cílech multikulturní výchovy.

### 1.3 IDEOVÁ VÝCHODISKA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

Otázky zabývající se koexistencí lidí různých kultur jsou ovlivněny vždy určitým ideovým pozadím, filozofickým a politickým, které modifikuje formy jejich řešení v reálných životních situacích a sekundárně se poté odráží i v základních obsazích multikulturního vzdělávání. Abychom pochopili cílové zaměření multikulturní výchovy v podmínkách současného základního školství, je nutné zachytit její

---

<sup>13</sup> V. Soukup však upozorňuje, že kulturní relativismus neznamená relativismus morální, a připouští existenci mezinárodních měřítek spravedlnosti a morálky, která se neslučují s jevy jako mučení, zabíjení dětí apod. (Soukup, 2004)

**filozoficko-politickou myšlenkovou bázi**, která umožňuje hledání efektivních způsobů praktické aplikace do výuky.

Již několik desetiletí se o tématech spojených s etnickou, rasovou, kulturní či náboženskou heterogenitou světa mluví v souvislosti s tzv. **multikulturalismem**. Odborná veřejnost upozorňuje na mnohovýznamovost daného pojmu a také na častý výskyt jeho chybného užívání.<sup>14</sup> J. Buryánek uvádí čtyři základní sémantické roviny multikulturalismu (Buryánek, 2002). Rozumí jím stav společnosti, v níž vedle sebe žijí různé sociokulturní skupiny lidí. Uvedený význam pojmu je v blízkém vztahu k definici multikulturality, která představuje „*reálný stav soudobého světa, v němž existovalo, existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově, nábožensky odlišných skupin lidí*“ (Fryštecká, 2010: 38). Multikulturalismem označuje Buryánek rovněž proces výměny kulturních statků, vzájemného obohacování kulturních systémů a genezi systémů nových. Zároveň představuje multikulturalismus podle Buryánka vědeckou teorii, která se zabývá zkoumáním různých pohledů na svět a skutečnost, vzorci jednání, komunikačními kódy a kulturními rozdíly jako výsledkem adaptace společností na různá prostředí. Multikulturalismus implikuje také společenský cíl, spočívající ve vytvoření pluralitní společnosti složené z různých sociokulturních skupin, jejichž soužití je založeno na principech tolerance, respektu, rovnosti apod. (Buryánek, 2002: 11–12).

V poslední definici se nejvíce odráží pedagogické hledisko, neboť právě multikulturní výchova, označovaná také jako „aplikovaný multikulturalismus“ – tedy reálná praxe v oblasti vzdělávání a politiky,<sup>15</sup> umožňuje snižování distance mezi skutečným a ideálním stavem, jímž se rozumí symbióza vzájemně se respektujících, tolerujících a uznávajících skupin v multikulturní, otevřené společnosti.

Probíhající procesy globalizace a migrace obyvatel vyvolávají potřebu odborných diskusí a zejména reálných opatření jak ve sféře sociální a ekonomické, tak v oblasti politické, jíž se problematika multikulturalismu úzce dotýká. Od

---

<sup>14</sup> Na nesprávné užívání pojmu multikulturalismus jak v oblasti politické, tak v oblasti akademické upozorňuje například V. Jirásková (2006), která spatřuje příčinu především v nerozlišování filozofického, politického, právního a sociologického kontextu, v němž je termín uplatňován, či v nerespektování jeho jednotlivých významových rovin. Nejednoznačné užívání pojmu a postupné proměny v jeho chápání zmiňuje také J. Šindelářová (2006).

<sup>15</sup> S termínem aplikovaný multikulturalismus se setkáváme například v následujících publikacích: MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.; MISTRÍK, E. *Multikultúrna výchova v prípravě učiteľov*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-89018-10-6.

šedesátých let dvacátého století pozorujeme vývoj teorie a praxe multikulturalismu, způsobující postupné, ale podstatné změny v jeho výchozích principech, cílech i v konečných efektech.

Nebudeme se na tomto místě zabývat všemi vývojovými stadii ideového hnutí multikulturalismu.<sup>16</sup> S ohledem na pedagogické pojetí naší disertační práce připomeneme pouze ty názorové proudy, které dodnes výrazně ovlivňují praktickou multikulturní výchovu, a to především po stránce koncepčních přístupů k její realizaci. Jak uvádí D. Moree (2008), ze současného pohledu je určující zejména **pluralistický, liberální a kritický směr multikulturalismu**. Zároveň je třeba připomenout, že jednotlivé myšlenkové směry nejsou v žádné zemi aplikovány v čisté podobě, jejich prvky se mísí, a proto společně působí na současnou podobu života multikulturní společnosti.<sup>17</sup>

### 1.3.1 Pluralistický multikulturalismus

**Pluralistický multikulturalismus** je často spojován se jménem Ch. Taylora, který v politické rovině hovoří o tzv. **politice uznání**, jejíž základní tezí je uznání

---

<sup>16</sup> J. Buryánek vymezuje pět vývojových fází multikulturalismu: konzervativní, liberální, pluralistický, esenciální a kritický multikulturalismus. In BURYÁNEK, J. *Názorové proudy multikulturalismu* [online]. 2002 [cit. 10-12-2010]. Dostupné z: [www.varianty.cz/download/pdf/texts\\_10.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_10.pdf).

<sup>17</sup> Myšlenkové varianty multikulturalismu lze vymezit také podle modelů jednotlivých zemí, v nichž byly, popř. stále jsou aplikovány. Multikulturalismus se projevuje zejména ve vztahu k cizincům, migrantům nebo příslušníkům menšin. Odborná literatura (například studie A. Baršové a P. Barši *Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem*) uvádí nejčastěji tavicí kotlík Spojených států amerických a dále britský, francouzský a německý model. Francie je zemí, která teorii multikulturalismu nikdy nepřijala. Francouzský model je proto asimilační, to znamená, že přistěhovalci se stávají rovnoprávními členy společnosti pouze v tom případě, že se přizpůsobí kulturním vzorům dominantní kultury, čímž se projevuje snaha vytvořit homogenní národ. Obdobná je situace v USA, kde se prolínají a asimilují lidé různých ras, národností, etnik nebo náboženství a vytvářejí nový, „americký národ“ (Průcha, 2001: 111). V Británii původně přistupovala společnost k přistěhovalcům jako ke společenství s odlišnou kulturou a prosazovala multikulturní integraci založenou na toleranci různých kulturních skupin a na komunitarismu. Zcela odlišný model se rozvinul v Německu. Přistěhovalci byli dlouhodobě vnímáni jako cizinci, kteří se vrátí do svých zemí původu, a proto byla podporována jejich kulturní identita; práva a povinnosti byly diferencovány z hlediska příslušnosti k menšinovému nebo většinovému společenství. Prakticky všechny uvedené země postupně přehodnocují teorii multikulturalismu a její aplikaci při řešení otázky cizinců, přistěhovalců a minorit a jsou hledány takové přístupy, které by se vyhnuly jakýmkoliv extrémním pojetím (Barša, Baršová, 2008).

rovné hodnoty všech kultur s jejich specifiky, neboť „*tak jako musejí mít všichni lidé rovná občanská práva a rovná volební práva, měli by se všichni lidé těšit z předpokladu, že jejich tradiční kultura má hodnotu*“ (Taylor, 2001: 86). Kulturní rozmanitost je pro politiku uznání nejvyšší hodnotou; odlišným kulturám je poskytnut stejný respekt a podpora, tak aby neutrpěly „*skutečnou újmu, skutečnou deformaci*“ (Taylor, 2001: 44). Politika uznání věří v to, že bude-li s pomocí aplikace diferencovaného práva posílena kulturní identita dříve přehlížených skupin, zlepší se vzájemné vztahy mezi jednotlivými kulturami.

Ve vzdělávání je pak pozornost věnována **vytváření multikulturních osnov**, tzn. začlenění kulturního dědictví dosud opomíjených kultur do kurikula, a následnému rozšiřování znalostních horizontů u všech zúčastněných. D. Moree uvádí, že „*v praxi inklinuje pluralistický multikulturalismus často k prezentování kultury v podobě tradic jednotlivých skupin*“ (Moree, 2008: 18). J. Buryánek dále upozorňuje na možné šíření neadekvátních stereotypů a na zdůraznění oslavování tradic, ale ignorování marginalizovaného postavení daných skupin (Buryánek, 2002). Domníváme se, že pouhé poznávání kulturních specifik jednotlivých sociokulturních skupin klade přílišný akcent na kognitivní sféru edukačního procesu, opomíjí stránku afektivní a behaviorální, preferuje skupinové charakteristiky, kolektivní identitu, nedbá individuality jednotlivce, a nepřispívá proto plně k výchově k toleranci a k naplnění vize harmonického soužití v multikulturní společnosti, založené na interkulturním dialogu.

Do opozice proti Taylorově politice uznání se rezolutně postavil například italský politolog **Giovanni Sartori**, který odhaluje stinné stránky multikulturalismu v jeho původním pojetí a osvětluje jeho vztah k pluralismu. Podle Sartoriho je dobrou společností společnost pluralitní, otevřená a jejím základním předpokladem je tolerance. Pluralismus považuje kulturní rozmanitost za hodnotu, respektuje ji, ale záměrně a uměle ji nezmnožuje. Z politického hlediska je menšina integrována, neexistuje tedy diferencované občanství a odlišná práva pro privilegované skupiny. Zároveň zdůrazňuje princip reciprocity při poskytování respektu, tolerance a uznání. Multikulturalismus Sartori uznává pouze tehdy, je-li „*chápán jako faktický stav, jako konstatování existence rozmanitých kultur*“ (Sartori, 2005: 39). Multikulturalismus zastoupený Taylorem považuje Sartori za antipluralitní, jelikož vytvářením uzavřených skupin odporuje základní koncepci pluralismu založené na principu

otevřené společnosti, která umožňuje svobodnou volbu skupinové příslušnosti. Sartori zároveň zpochybňuje Taylorův domnělý efekt uznání kulturní identity určité skupiny a upozorňuje na přílišnou izolaci jednotlivých identit a zviditelnění rozdílů, jež směřuje paradoxně k dezintegraci a k oslabení účinnosti multikulturalismu.

Přínos pluralistického pohledu na soužití v multikulturní společnosti pro oblast vzdělávání spatřujeme především v podtržení významu vzájemné tolerance, která představuje jednu ze základních složek hodnotového systému občana demokratické pluralitní společnosti.

### 1.3.2 Liberální multikulturalismus

Koncepce **liberálního multikulturalismu** spočívá ve vytváření společnosti rovných občanů se stejnými výchozími pozicemi v oblasti politické, ekonomické a sociální. Liberální multikulturalismus uznává kulturní diferenci, uznání kultur je však pouze v rovině symbolické, není konečným cílem, ale prostředkem k zajištění občanské rovnosti (Hirt, 2008). Veřejný prostor odhlíží od kulturních a etnických specifik. Odlišní jedinci jsou integrováni a rozvíjení jejich kulturních identit se týká pouze sféry soukromého života.

Stejně jako D. Moree (2008) se domníváme, že přínos liberálního multikulturalismu je založen zejména na **zdůraznění ideálu rovnosti a otevřených možností pro všechny**, kteří chtějí v dané společnosti uspět. Bezvýhradné uplatnění principů liberální koncepce multikulturalismu, a to především ponechání rozvoje kulturních specifik pouze v rovině soukromé, se však může v důsledném efektu proměnit na neadekvátní propagování stejnosti a ignorování kulturní rozmanitosti v oblasti veřejného života, a potažmo tedy i ve vzdělávání.

### 1.3.3 Kritický multikulturalismus

V polovině devadesátých let dvacátého století se začal konstituovat **kritický multikulturalismus** jakožto reakce na problematické aspekty názorového směru pluralistického a liberálního.

Kritický multikulturalismus rovněž pozitivně hodnotí odlišnost, ale vnímá ji spíše jako prostředek utváření identity jednotlivce či skupiny, neboť *„jinakost je nezbytným doplňkem identity: kdo jsme a jací jsme, závisí na tom, kdo a jací nejsme“* (Sartori, 2005: 32). Klíčovým pojmem kritického multikulturalismu je právě **identita**

**skupiny či jednotlivce**, která je mnohočetná, tzn. vymezená na základě mnoha aspektů, relativní a proměnlivá (Hirt, 2008). Kritický multikulturalismus proto nevnímá hranice mezi skupinami jako striktně dané a soustředí se především na individuální kulturní identitu. Na úrovni politické propaguje integraci odlišných jednotlivců do společnosti, jež jim umožní účast na veřejném dění a rovný přístup k právům. Cílem kritického multikulturalismu je zároveň hledání konkrétních příčin nerovného zacházení s lidmi, rasismu apod. a jejich dopadu na život jednotlivce, čímž se značně odlišuje od původní koncepce multikulturalismu.

Pozitivní stránky kritického multikulturalismu shrnuje J. Petrucijová (2005): princip nediskriminace ve všech oblastech veřejného života, vyrovnání výchozích podmínek pro kulturně znevýhodněné skupiny, podpora aktivní účasti všech členů na veřejném životě společnosti a možnost uplatnění kulturních, sociálních, politických a občanských práv všemi členy společnosti.

Z hlediska pedagogického je významné především zdůraznění osobité identity jednotlivce a snaha překlenout skupinové vidění světa, jehož negativní důsledky spočívají v přetrvávání stereotypního vnímání a předsudků a mohou vést k zesílení skupinové uzavřenosti bez existence interkulturních kontaktů a soudržnosti.

**I přes značnou rozdílnost jednotlivých pojetí mají zmíněné proudy multikulturalismu společné východisko** a jednotné jsou i ve svém cílovém zaměření. Pluralistický, liberální i kritický model představují reakci na kulturní rozmanitost světa a související procesy a jevy, které doprovázejí interkulturní setkávání. Cílem všech názorových směrů je **harmonická koexistence různých sociokulturních skupin**, odlišný je pouze zvolený a propagovaný postup. Ten se vymezuje především na základě vztahu majoritní společnosti k minoritám, dotýká se jejich participace na politickém a kulturním dění a je aplikován jak v rovině politické, ekonomické a sociální, tak v oblasti vzdělávací.

## **2 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA**

Druhá kapitola disertační práce se zabývá zevrubnou charakteristikou multikulturní výchovy v kontextu soudobého vzdělávání. Uvědomujeme si, že na zkoumanou oblast lze nahlížet z mnoha úhlů, neboť představuje značně obsáhlou disciplínu s přesahy do dalších vědních oborů. Vzhledem k tématu disertační práce máme na zřeteli zejména aspekt pedagogický, jeho překročení je však v určitých ohledech nezbytné. Multikulturní výchovu vymezujeme se zaměřením na její vztah k dalším vědním oborům, na obsahové jádro a cíle. Zároveň objasňujeme pojmovou rozkolísanost pohybující se především mezi termíny multikulturní a interkulturní. Další podkapitola nastíní podobu současné konceptuální báze multikulturní výchovy. Poukazujeme rovněž na zakotvení multikulturní výchovy v závazných kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání s akcentem na shrnutí kritické diskuse věnované jejímu současnému pojetí.

### **2.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA – ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA**

Multikulturní výchova je disciplínou s obsáhlou teoretickou základnou a poměrně širokým tematickým rozpětím. Cílem této podkapitoly je zachycení výchozích charakteristik multikulturní výchovy, a to zejména s ohledem na její pozici v edukačním procesu. Zabýváme se pojmovou diverzitou, s níž se soudobá teorie i praxe potýká, vztahem multikulturní výchovy k dalším vědním oborům, jejím obsahovým jádrem a cílovým zaměřením.

#### **2.1.1 Vztah mezi pojmy multikulturní a interkulturní výchova**

Multikulturní výchova vstoupila do českého prostředí v devadesátých letech dvacátého století. Ve Spojených státech amerických, v Kanadě a v zemích západní Evropy nacházela své opodstatnění postupně již od konce druhé světové války a prošla v tamních podmínkách dlouhodobým a intenzivním rozvojem v oblasti teoretické, výzkumné i praktické. V jednotlivých zemích se vytvářely odlišné koncepce multikulturní výchovy, jež značně ovlivnily a ovlivňují její podobu u nás



a mají dopad i na současnou pojmovou rozkolísanost dané oblasti. V českém prostředí jsou nejčastěji užívány pojmy **multikulturní výchova** a **interkulturní výchova**.<sup>18</sup>

Označení multikulturní výchova má svůj původ v americkém prostředí, pojem interkulturní výchova je oproti tomu obvyklý v zemích západní Evropy. Oba termíny jsou mnohdy odbornou i širší veřejností považovány za označení synonymní. Například J. Průcha nebo K. Luptáková preferují synonymní užívání obou pojmů a termín interkulturní výchova považují za terminologickou variantu s identickým významem (Luptáková, 2004; Průcha 2001). Rozdíl mezi oběma termíny naopak spatřuje E. Mistrík, který zároveň upozorňuje na skutečnost, že dané pojmy zahrnují odlišné cílové zaměření. Označení multikulturní výchova zdůrazňuje, že jejím cílem je podporovat existenci množství odlišných kultur v jednom čase a prostoru, přičemž je zdůrazňována zejména úcta k odlišným kulturám, nutnost jejich zachování a vzájemný respekt mezi příslušníky různých kultur. Naproti tomu interkulturní výchova akcentuje spolupráci mezi kulturami a podněcování pozitivních vztahů mezi nimi (Mistrík, 2008).

Do české školské legislativy vstoupil pojem multikulturní výchova, jeho užívání se v naší pedagogické teorii a praxi ustálilo. S interkulturní výchovou se setkáváme zejména v souvislosti s aktivitami projektu Varianty. J. Buryánek, kmenový autor publikací projektu, potvrzuje, že „*multikulturní výchova znamená pouze existenci několika kultur vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog*“ (Buryánek, 2002: 12), kdežto interkulturní výchova kontakty mezi kulturami zahrnuje. Definice i pojetí multikulturní výchovy jsou v současné době podrobovány kritickým zkoumáním a **tendence směřuje spíše k preferování pojmu interkulturní výchova nebo vzdělávání** (srov. Morre, 2008; Morvayová, 2006; Kocourek, 2008; Petrucijová, 2005 a další).<sup>19</sup>

Podle S. Koťátkové se multikulturní a interkulturní výchova vzájemně odlišují nejen ve svých cílech, ale také v prostředcích, které vedou k jejich dosažení. Multikulturní výchova a její pojetí v RVP ZV se orientuje na kognitivní cíle a usiluje o vytvoření poznatkové báze o jiných kulturách; interkulturní výchova směřuje více

---

<sup>18</sup> V dalších odborných pramenech se objevují také pojmy multietnická a interetnická výchova, mezinárodní výchova, globální výchova nebo výchova ke světovému občanství. Uvedené pojmy jsou buď používány zřídka, nebo se tematicky zaměřují na odlišnou problematiku, proto se jimi podrobněji nezabýváme.

<sup>19</sup> Kritická reflexe multikulturní výchovy je předmětem kapitoly 2.3.2.

k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji lidských bytostí a ke kultivaci jejich vztahů, k čemuž využívá zejména interaktivní a prožitkové výukové metody. Autorka zároveň zmiňuje, že se obě pojetí nevyklučují, a požaduje komplexnost výchovně-vzdělávacího působení. Oba pojmy uvádí do vzájemné interakce a hovoří o **interkulturní multikulturalitě** (Koťátková, 2009). Toto označení však postrádá edukační rozměr.

V naší práci uvedenou **terminologickou nejednotnost zohledňujeme** a pojmy nepovažujeme za synonymické.<sup>20</sup> Vzhledem k tomu, že se zaměřujeme přímo na oblast vzdělávání, která má úzkou vazbu k platným kurikulárním dokumentům a k pedagogické praxi, **zůstáváme u užívání pojmu multikulturní výchova**. Jsme si však vědomi skutečnosti, že termín interkulturní výchova je aktuálnější ve vztahu k cílovému zaměření edukační oblasti, jež spočívá v přípravě žáků na život v kulturně heterogenním prostředí.

### 2.1.2 Definice multikulturní výchovy

Multikulturní výchova, představující „*pedagogickou reakci na kulturní diverzitu světa*“ (Hladík, 2009: 39), nenachází v odborné literatuře jednotné vymezení. Definice multikulturní výchovy jsou do velké míry ovlivněny volbou pojmové varianty a teoretickými východisky, která autoři zastávají, a zároveň také situací v zemi, v níž daná teorie vzniká.

Podle *Pedagogického slovníku* vyjadřuje multikulturní výchova „*snahu vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 129). Obdobně definuje multikulturní výchovu E. Mistrík, který ji považuje za systém výchovných cílů a postupů, jež mají podporovat pokojnou koexistenci kultur, a charakterizuje ji jako „*výchovu k mezikulturnímu porozumění. Je to výchova, která podporuje kulturní pluralitu a mírové soužití v této pluralitě*“ (Mistrík, 2000: 7). Obě definice zdůrazňují, že **se multikulturní výchova dotýká především edukační oblasti**, jejímž úkolem je postupovat při výchovně-vzdělávacích aktivitách směrem k porozumění mezi příslušníky různých kultur. U druhé části definice *Pedagogického slovníku* lze pozorovat jednostranné zaměření multikulturní výchovy na majoritní

---

<sup>20</sup> V případě citací z cizích zdrojů respektujeme vždy autorovo pojetí a terminologii.

obyvatelstvo a vytváření jeho vztahu ke skupinám s příznakem jinakosti. Pro srovnání uvádíme rovněž definici J. Šindelářové, která považuje multikulturní výchovu za „*nově vzniklou disciplínu, jejímž hlavním cílem je vytvoření rovných vzdělávacích příležitostí pro žáky (studenty) různých rasových, etnických a společenských tříd a kulturních skupin*“ (Šindelářová, 2006: 67). I v tomto vymezení je znatelné příliš úzké pojetí multikulturní výchovy.

Definice, které vycházejí z pojmu interkulturní výchova, se v určitých aspektech odlišují. J. Buryánek uvádí ve svých publikacích detailní vymezení interkulturní výchovy a vnímá ji jako oblast, která „*umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné. Interkulturní výchova a vzdělávání přispívají k vytváření respektujících vztahů mezi kulturami, aby bylo možno vyhnout se negativním událostem, ke kterým dochází v multikulturních společnostech [...]*.“ (Buryánek, 2002: 13)

Mnohé definice interkulturní výchovy obsahují publikace německých odborníků. Zmíníme například vymezení G. Auernheimera (2010a), který rozumí interkulturní výchovou jednu z dimenzí všeobecného vzdělávání a zdůrazňuje, že se tato oblast zaměřuje na všechny vychovávané bez ohledu na to, zda jsou migranty nebo příslušníky majority (srov. Knoll, 2010). Interkulturní výchova je výchovně-vzdělávací koncept, který se podle Auernheimera zakládá na dvou výchozích principech: rovnost a uznání. Rovnost staví proti rasismu a sociální nespravedlnosti, pod pojmem uznání rozumí všestranné akceptování existující společenské rozmanitosti (Auernheimer, 2010a).

### **2.1.3 Multikulturní výchova a další vědecké disciplíny**

Multikulturní výchova je od svých počátků formována ve spojitosti s dalšími vědními obory, z nichž přejímá jak odbornou terminologii a další teoretická východiska, tak výzkumné metody. Obecný rámec multikulturní výchovy tvoří **pedagogika**. Multikulturní výchova využívá základní pedagogické pojmy a metody pedagogického výzkumu. Zaměření na osobnost vychovávaného a na změny, ke kterým u ní vlivem edukace dochází, určuje společný předmět a cíl obou oblastí.

Mnoho poznatků přináší multikulturní výchově také **psychologie**, a to obecná, vývojová, pedagogická nebo sociální. Vlastnosti a funkce lidské psychiky jsou závislé na kulturních faktorech, které způsobují její variabilitu u příslušníků různých kultur,

etnik, ras a národů. Uvedenou problematiku zkoumá speciální hraniční disciplína, interkulturní psychologie, jež má v současné době již pevnou poznatkovou základnu a odborníky, kteří se jí dlouhodobě věnují (například M. Morgensternová, L. Šulová, J. Průcha, L. Kolman a další).

J. Průcha zmiňuje dále blízký vztah ke **kulturní antropologii**, která se zabývá teorií a výzkumem kultury v různých lidských uskupeních a je pro multikulturní výchovu nezbytnou teoretickou základnou (Průcha, 2001). Multikulturní výchova je dále značně ovlivněna **sociologií**, vědou o společenských skupinách, které jsou determinovány kulturními, etnickými a dalšími činiteli. K vědním oborům, jež působí na teoretickou bázi a koncepci multikulturní výchovy, patří zároveň **etnologie** a **etnografie**. Ty se věnují etnikům a artefaktům hmotné povahy, které jsou jimi vytvářeny, a to v rovině popisné, zobecňující i srovnávací. J. Kocourek řadí mezi příbuzné disciplíny multikulturní výchovy také **filozofii, historii, etiku, právo, lingvistiku, teologii, demografii, ekologii** a další (Kocourek, 2008). Zde jsou vztahy k multikulturní výchově utvářeny především v rovině dílčích témat, která mají společná.

Vlivy všech zmíněných odborných disciplín je třeba mít na zřeteli. Multikulturní výchova dosáhne svých záměrů jen tehdy, bude-li vnímána jako oblast s mezioborovými přesahy, které působí nejen na její teoretickou a výzkumnou základnu, ale zároveň předznamenávají její nadpředmětovou povahu v rámci výchovně-vzdělávací činnosti.

#### **2.1.4 Obsah a cíle multikulturní výchovy**

Přestože se všechny výše uvedené definice dotýkají jednotlivých stránek multikulturní výchovy, nemohou vzhledem ke svému rozsahu pojmut zkoumanou oblast komplexně. Abychom docílili důkladného vymezení multikulturní výchovy a vzdělávání, zabýváme se jejím obsahem a cílovým zaměřením. Multikulturní výchova představuje pestrou a různorodou výchovně-vzdělávací činnost, která zahrnuje několik obsahových rovin.

Ztotožňujeme se s rozdělením zkoumané oblasti na **dva základní proudy** formulované J. Průchou, jenž multikulturní výchovu pojímá jako „*proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet způsoby svého pozitivního vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě*

*mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur“ (Průcha, 2001: 43). Zároveň ale zmiňuje, že „multikulturní výchova je konkrétní vzdělávací program, který zabezpečuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a takové vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobeny specifickým jazykovým, psychickým a kulturním potřebám těchto žáků“ (Průcha, 2001: 43). Obě koncepce mají společný výchozí cíl, to znamená bezproblémové soužití lidí ze všech sociokulturních skupin, zbavené bariér, překážek a konfliktů, částečně se však odlišují v cílových skupinách, kterých se dotýkají, a především v postupech, jimiž jsou jejich cíle naplňovány. Je zřejmé, že současné pojetí multikulturní výchovy v prostředí základního školství je založeno na syntéze obou přístupů.<sup>21</sup>*

Z jiného úhlu nahlíží na obsahové zaměření zkoumané oblasti G. Auernheimer, který rozlišuje **tři stěžejní dimenze interkulturní výchovy a vzdělávání**: rozvoj interkulturních kompetencí, vzdělávání respektující multikulturní dimenze vzdělávacích obsahů a antirasistické vzdělávání. Interkulturní kompetence vnímá Auernheimer jako schopnost rozvíjet vzájemné kontakty na základě pochopení, schopnost interkulturní komunikace a citlivého vnímání odlišností. Vzdělávání respektující multikulturní rozměr učebních obsahů vychází z překonání etnocentrických tendencí, které se mohou projevit jak v učebnicích, tak v učitelově pojetí výuky. Aktivity zaměřené proti rasismu a jakékoliv další diskriminaci jsou podle Auernheimera nedílnou součástí interkulturní pedagogiky (Auernheimer, 2010b).

Na základě uvedených poznatků lze usuzovat, že k hlavnímu obsahovému jádru multikulturní výchovy realizované v prostředí výchovně-vzdělávacího procesu patří **kultura, tematika multikulturality a kulturní rozmanitosti světa, vzájemné vztahy mezi příslušníky různých kultur a jejich důsledky, kulturní identita jedince a skupiny a interkulturní spolupráce a komunikace**. Implementace těchto obsahů do kurikulárních rámců je nezbytným předpokladem úspěšné realizace multikulturní výchovy.

---

<sup>21</sup> V naší disertační práci se zaměřujeme především na vyhledávání metod, postupů a nástrojů, které napomáhají multikulturní výchově orientované na usnadnění vzájemného soužití odlišných sociokulturních skupin. Jsme si však vědomi toho, že pojetí multikulturní výchovy ve smyslu integrace minorit do prostředí majority je touto koncepcí doplňováno a podporováno, a nelze ho proto z našeho bádání zcela vyloučit.

Obsahové jádro multikulturní výchovy úzce souvisí s **obecnými i specifickými cíli**, které mají být prostřednictvím edukačních a dalších aktivit naplňovány. Nejobecnějším cílem multikulturní výchovy je příprava žáků na život v kulturně heterogenní společnosti a podpora rozvoje **interkulturních kompetencí**. S pojmem interkulturní kompetence se setkáváme v pracích mnoha odborníků, kteří se multikulturní výchovou dlouhodobě zabývají (Buryánek, 2002; Mistrík, 2008; Průcha, 2001; Auernheimer, 2010a; Nieke, 2000; Dolinská, 2010 a další). Interkulturní kompetence představují způsobilost k pozitivnímu vnímání a hodnocení odlišných kulturních systémů, která se přímo odráží v jednání a chování k příslušníkům jiných kultur (Průcha, 2001). G. Auernheimer doplňuje čtyři důležité aspekty interkulturní kompetence: senzibilita vůči odlišným kulturním vzorcům, senzibilita při komunikaci s odlišnými kulturami, empatie při vnímání zkušeností příslušníků odlišných kultur a reflexe vlastní jinakosti (Auernheimer, 2008).

Podle E. Mistríka však nestačí poznat a tolerovat kulturní odlišnosti. To je pouze začátek multikulturní výchovy, která pokračuje právě rozvíjením empatie a akceptování jinakosti, to znamená schopnosti vcítit se do cítění nositelů jiné kultury, schopnosti vnímat svět tak, jak jej vnímají oni (Mistrík, 1999). Dovednost empatie je pak předpokladem pro aktivní občanskou angažovanost při tvorbě společného světa (Mistrík, 1999).

Interkulturní kompetence jako jeden z hlavních cílů multikulturní výchovy je složena z dílčích kompetencí, jejichž rozvíjení směřuje k vytvoření interkulturní způsobilosti jako kompaktního celku. J. Buryánek rozlišuje **tři dílčí okruhy interkulturních kompetencí**:

- **znalosti** o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti;
- **dovednosti** orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých;
- **postoje** tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti.

Uvedené oblasti se vztahují ke všem typům specifických výchovně-vzdělávacích cílů – ke sféře kognitivní, afektivní i behaviorální. S obdobným členěním cílů

multikulturní výchovy se setkáváme u D. Moree. Cíle kognitivní se podle autorky týkají především komparativního přístupu ke všem úrovním kurikula a k jeho obsahům, k nejdůležitějším afektivním cílům řadí rozvoj interkulturní senzitivity (srov. Auernheimer, 2010a), cíle behaviorální tvoří rozvoj sociálních dovedností a schopností budovat dobré vztahy (Moree, 2008).

Za shrnující považujeme Mistríkovo pojetí cílových aspektů multikulturní výchovy, podle něž **směřují multikulturní edukační aktivity k následujícím cílům** (Mistrík a kol., 2008: 27):

- **poznání:** poskytuje informace o jiných kulturách a vztazích mezi nimi;
- **sebereflexe:** pomáhá uvědomit si kořeny, možnosti a ohraničení vlastní kultury;
- **tolerance:** podněcuje tolerantní postoje vůči příslušníkům jiných kultur;
- **empatie:** rozvíjí porozumění pro odlišné vnímání světa a pro odlišné životní styly v jiných kulturách;
- **akceptace:** vede k akceptování příslušníků odlišných kultur jako rovnoprávných členů společnosti;
- **spolupráce:** motivuje ke spolupráci s příslušníky odlišných kultur, rozvíjí postoje a schopnosti nutné pro spolupráci.

Pokud se jedinec rozvíjí ve všech uvedených oblastech, stává se **interkulturně kompetentním**. Takový člověk reflektuje vlastní kulturní identitu, je schopen komunikovat a spolupracovat s příslušníky jiných kultur, přistupuje k nim empaticky a uvědomuje si, že existuje mnoho způsobů vnímání světa a života. Základem interkulturní kompetence je nepochybně antirasistický postoj, uznání a respektování základních lidských práv a hodnoty každého člověka.

Obsahové a cílové zaměření současné multikulturní výchovy je předmětem diskusí a snah o jejich aktualizaci s ohledem na prosazující se transkulturní přístup, který naznačuje budoucí charakter této vzdělávací oblasti. Komparace tradičního a moderního pojetí multikulturní výchovy je předmětem následující podkapitoly.

## 2.2 KONCEPTUÁLNÍ BÁZE MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

Multikulturní výchova je neustále ovlivňována jak vývojem společnosti a souvisejícími procesy, tak měnícími se paradigmaty a teoriemi příbuzných vědních disciplín. V současné době lze pozorovat transformaci přístupu k multikulturní výchově pohybující se směrem od tzv. **kulturně standardního pojetí k modelu transkulturnímu**. Distinktivní funkci zastává zejména odlišné vnímání kultury a kulturní identity, které se projevuje v rozdílných definičních znacích uvedených konceptů.

Oba přístupy značně působí na podobu multikulturní výchovy a vzdělávání v České republice. Kulturně standardní pojetí prozatím dominuje, neboť nachází svoji reflexi v kurikulárních dokumentech a promítá se do konkrétních edukačních aktivit na základních školách. Transkulturní přístup představuje inovativní prvek v soudobé výchovně-vzdělávací teorii a praxi, který je konfrontován s tradičním pojetím a stává se podkladem pro tvorbu nových legislativních a metodických opor v oblasti multikulturní výchovy.

### 2.2.1 Kulturně standardní přístup

Při uplatnění kulturně standardního přístupu jsou kulturní skupiny chápány jako neměnné, výrazně ohraničené a vyznačující se specifickými atributy. Kulturní identita je stálá a je výsledkem působení určitého kulturního prostředí na jedince, který se tak stává typickým nositelem kulturních znaků dané sociokulturní skupiny. Východiskem kulturně standardního přístupu je multikulturalita, případně interkulturalita. W. Welsch rozumí multikulturalitou existenci rozdílných a vnitřně celistvých kulturních skupin. Stejným způsobem jsou podle něj nahlíženy kultury v pojetí interkulturním, které však nezmiňuje pouhou existenci, ale pracuje s jejich koexistencí, jež vede k interkulturním konfliktům (Welsch, 1995). Základní hodnotou kulturně standardního pojetí je tedy existence kulturní rozmanitosti ve formě sociokulturních skupin, jejich pevně daných ohraničení a vzájemné odlišnosti.

V pedagogické rovině je kladen důraz zejména na informování o kulturní heterogenitě, o sociokulturních skupinách a jejich příznačných rysech s cílem rozvíjet vzájemný respekt, toleranci a vztahy mezi kulturami a podpořit pozitivní vnímání odlišností jako zdroje obohacení. Přínos kulturně standardního přístupu spočívá především v rozšíření celkových znalostí o jiných kulturách.



D. Moree ale upozorňuje, že několikaletá aplikace tohoto pojetí do praxe odhalila jeho **rezervy a možná rizika**. K nim patří nadměrné zdůrazňování rozdílů mezi sociokulturními skupinami a přílišný důraz na skupinovou identitu jednotlivců. Může tak docházet k fixování dalších národních nebo kulturních předsudků a stereotypů (srov. Leiprecht, 2004; Takeda, 2010). Problémy tedy nenacházejí řešení, ale jsou dále v průběhu výchovně-vzdělávací činnosti paradoxně stupňovány. To je navíc podpořeno úzkým zaměřením kulturně standardního přístupu na vnější kulturní znaky (Moree, 2008). Domníváme se, že dalším nebezpečím tohoto pojetí je upřednostňování kognitivní stránky edukace. E. Mistrík dokládá, že multikulturní výchova, která se omezuje na seznamování žáků s jinými kulturami, může být ve svém konečném efektu kontraproduktivní a označuje ji jako tzv. „*pedagogickou turistiku*“ (Mistrík, 2008: 53).

### 2.2.2 Transkulturní přístup

Transkulturní přístup vychází z **kritiky kulturně standardní koncepce** a snaží se eliminovat její nedostatky a omezení. Teorie transkulturality se objevila již v osmdesátých letech v Německu, výrazně byla potom rozvíjena ve stejné zemi v letech devadesátých. Výchozím pojmem je transkulturalita, definovaná W. Welschem jako koncept, jenž vychází z plurality možných identit v rámci jedné kultury, která se vyznačuje množstvím rozdílných životních forem a stylů a přesahy ke kulturám ostatním (Welsch, 1995). Takto pojatá kultura není pevně ohraničena, je mnohvrstevnatá a neustále se vyvíjí a mění vlivem působení okolního prostředí. Stejně tak kulturní identita jednotlivce není nahlížena jako stabilní kategorie, ale je akcentována její mnohočetnost a značný individuální charakter, přičemž příslušnost k určité kulturní skupině je jednou z několika determinant, které lidskou identitu vytvářejí. Rys individuality hovoří proti existenci typických zástupců jednotlivých kultur. Multikulturní výchova zároveň ztrácí čistě etnické pojetí a zabývá se odlišností v širších souvislostech.

Na těchto premisách se formuje transkulturní koncepce, pro kterou není zásadní příslušnost jedince k určité sociokulturní skupině, důležitá je jeho

**jedinečnost a osobní životní zkušenost.**<sup>22</sup> Existence skupin a rozdílů mezi nimi není popírána, difference však nejsou vztahovány k „*jasně definovaným skupinám osob, ale mnohem více k jednotlivcům, kteří si sami hledají své ukotvení, hodnoty a životní postoje*“ (Moree, 2008: 27).

Nové pojetí kultury a kulturní identity **zasahuje výrazně do koncepčního rámce** multikulturní výchovy, mění její cíle, tematické zaměření a způsoby realizace. Podle K. H. Bittla však transkulturní přístup umožňuje snazší a efektivnější zapojení kultury do pedagogického kontextu, neboť je upřednostňován dialogický charakter edukace a vzájemný proces učení, spočívající v poznávání sebe sama prostřednictvím ostatních (Bittl, 2007; srov. Flechsig, 2005). Podpora vzniku dialogu mezi jednotlivci z různých kultur je další podstatnou myšlenkou transkulturní pedagogiky, vzájemnost se tedy stává výchozím principem a záměrem. Dialog rovnocenných a rovnoprávných partnerů, vycházející ze vzájemného poznávání, prožívání a soucítění, je jedním ze základních předpokladů oboustranné tolerance, jak výstižně konstatuje J. Petruciová (2005).

Ke změnám dochází i v **rovině didaktické**. Do popředí se dostává práce s osobními příběhy, s životními zkušenostmi a srovnávání různých pohledů na reálné životní situace. Je překonána převažující orientace na poznávání jiných kultur a znaky sociokulturních skupin jsou prezentovány vždy ve vztahu ke skutečnosti a k reálným a autentickým životům.

V době sílících migračních a globalizačních procesů a celkového propojení evropského a světového dění je kulturně standardní přístup neudržitelný. Vlivem dynamického nárůstu mobility lidí se prolínání kultur natolik stupňuje, že vnímání kultury jako ohraničené entity odporuje charakteru soudobé společnosti a rovněž moderním poznatkům společenskovedních disciplín. Transkulturní přístup vzniká jako nutný a přirozený důsledek těchto jevů a je východiskem z ustrnulých dogmat tradičního pojetí.

Obě koncepce nejsou však ve vzájemné opozici, ale vývojově na sebe navazují, prolínají se a doplňují. K. H. Flechsig považuje transkulturní model za nadstavbu

---

<sup>22</sup> Respektování jedinečnosti osobnosti je základním principem globální výchovy v pojetí G. Pike a D. Selbyho, neboť stav globální společnosti a bytí jednotlivce jsou v těsném recipročním vztahu (Pike, Selby, 1994). Správné porozumění této vzájemné závislosti je jedním z hlavních východisek z krize dalšího rozvoje společnosti – ať v rovině politické, ekonomické či sociální.

a zkompletování modelu interkulturního, respektive multikulturního. Ve svých úvahách o podobě multikulturní výchovy se zároveň věnuje problematickým oblastem transkulturního přístupu a připomíná, že jeho cílem není monokulturalita ani snaha vytvořit světovou kulturu. Existence množství kulturních systémů je výchozím předpokladem transkulturního přístupu a jejich další rozvoj je nadále podporován (Flehsig, 2005).<sup>23</sup>

Jsme toho názoru, že je nutné přistoupit k multikulturní výchově komplexně, a to zejména v tom smyslu, aby byly využity ty prvky kulturně standardního přístupu, které se osvědčily a bez nichž by nebyla multikulturní výchovou v pravém slova smyslu, a aby současně byly reflektovány inovativní trendy, jež umožní přesah multikulturní výchovy k výchově osobnostní a sociální a podpoří komplexní uchopení výchovně-vzdělávací činnosti v prostředí sekundární školy. Zásah do konceptuální báze multikulturní výchovy ovlivňuje její podobu na všech úrovních – od aktualizací legislativního a kurikulárního rámce<sup>24</sup> po hledání nových nástrojů a metodických postupů<sup>25</sup> a modifikaci konkrétních edukačních aktivit ve všech předmětech.

### **2.3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A SEKUNDÁRNÍ ŠKOLSTVÍ**

Následující podkapitola disertační práce popisuje multikulturní výchovu z pohledu jejího zakotvení ve vzdělávací soustavě České republiky. Pozornost zaměřujeme zejména na RVP ZV a další související dokumenty školské legislativy. Dílčím cílem je zachycení probíhající odborné debaty, jež se zabývá problematikou multikulturní výchovy, jejím významem a možnými úskalími. Věnujeme se rovněž nejvýznamnějším kritickým reakcím, které implementace multikulturní výchovy do kurikula základní školy vyvolala.

---

<sup>23</sup> A. Takeda dodává, že je nutné prověřit, zda je kulturní realita skutečně taková, jak o ní hovoří teoretici transkulturality. Nelze popírat otevřenost a heterogenitu kultur, zároveň však jsou kultury, „v nichž se cítíme doma“, jsme schopni je porovnat s ostatními kulturami a vzájemně je odlišit, což hovoří pro existenci určitých kulturních standardů (Takeda, 2010). Toto koncepční dilema zůstává nadále předmětem současných diskusí v multikulturní výchově a v dalších příbuzných disciplínách.

<sup>24</sup> Vznik tzv. modelových očekávaných výstupů pro aktualizaci RVP ZV v roce 2011.

<sup>25</sup> Transkulturní přístup reflektuje ve svých metodických námětech D. Moree. Jedná se o příručku s názvem *Dvakrát měř, jednou řež*.

### 2.3.1 Multikulturní výchova v soudobých kurikulárních dokumentech

Jeden z hlavních impulsů k začlenění multikulturní výchovy do kurikula české základní školy vyplynul z *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. *Bílá kniha*), který udává směr výchovně-vzdělávací činnosti na všech úrovních a vymezuje základní pilíře, ideová východiska a obecné záměry vzdělávací politiky se zřetelem k potřebám moderní společnosti.

Již úvodní pasáž dokumentu upozorňuje na nutnost zohlednění mezinárodního kontextu při vytváření vzdělávacích programů se záměrem začlenění země a jejích obyvatel do euroatlantických struktur. K multikulturní výchově se vztahuje požadavek vzdělání přístupného pro všechny lidské bytosti bez výjimek, který plynně navazuje na dokumenty zaručující základní lidská práva. Multikulturní hledisko se dále uplatňuje i ve formulacích obecných vzdělávacích cílů, k nimž patří rozvoj lidské individuality a všeobecná kultivace člověka, zprostředkování kulturního dědictví, jeho uchování a rozvíjení, výchova k partnerství, solidaritě a ke spolupráci v evropské i globalizující se společnosti a zachování soudržnosti společnosti výchovou k lidským právům a k multikulturalitě s akcentem jak na poskytování informací o menšinových kulturách, tak na menšinové vzdělávání a vzdělávání cizinců. Dokument neopomíná ani zařazení multikulturních obsahů do přípravy budoucích pedagogických pracovníků (*Bílá kniha*, 2001).

*Bílá kniha* tak vyzývá k adekvátní reakci na měnící se společnost a její uspořádání, které se mimo jiné projevuje i zintenzivňující se kulturní heterogenitou. Orientuje se přitom jak na koncepci bezproblémové integrace cizinců, imigrantů a členů minorit do vzdělávacího systému, tak na multikulturní výchovu ve smyslu rozvoje všech žáků v oblasti multikulturně pozitivních postojů.

V návaznosti na školský zákon a *Bílou knihu* byl zaveden dvouúrovňový systém kurikula. **Státní úroveň vzdělávací politiky tvoří *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* a *rámcové vzdělávací programy*, školní úroveň pak zastupují *školní vzdělávací programy* jednotlivých vzdělávacích institucí, což značně posiluje jejich autonomii při plánování a tvorbě kurikula a přispívá k profilaci škol. Reformní RVP ZV je závazný kurikulární dokument, který vymezuje požadavky pro základní vzdělávání, jež vyžaduje společnost dvacátého prvního století, a to formulací cílů, obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů.**

**RVP ZV** staví na demokratických a humanitních zásadách, které se promítají do všech jeho částí. Hlavní změny spočívají v transformaci výchozích principů edukace, v dílčích proměnách a modifikacích jednotlivých vzdělávacích oblastí a v obohacení výuky o nová, aktuální témata. K výchovně-vzdělávací činnosti přistupuje komplexně, přičemž klade důraz na respektování individuality, odstranění encyklopedického pojetí základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí, které jsou definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2005: 14). Osvojení klíčových kompetencí, které umožní žákovi další vzdělávání a uplatnění ve společnosti, předpokládá plnou aktivní participaci učitelů a žáků na edukační činnosti, aplikaci nových strategií výuky v podobě moderních výukových metod a forem, posílení mezipředmětových vztahů a propojení školních aktivit s praktickým životem. Veškerá výchovně-vzdělávací činnost směřuje k motivaci žáka pro celoživotní učení a k usnadnění jeho zapojení do profesních, vztahových a jiných struktur.

Mimo devět základních vzdělávacích oblastí<sup>26</sup> obsahuje RVP ZV tzv. **průřezová témata**, jejichž implementaci do vzdělávacích obsahů předznamenala již *Bílá kniha*. Průřezová témata představují pedagogickou reakci na aktuální dobové problémy a fenomény. Jak shrnuje M. Pastorová, zdůrazňují svou obsahovou strukturou „*multikulturní, demokratický, globální a proevropský aspekt výchovy a vzdělávání. Přispívají k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka, k získání základní úrovně mediální gramotnosti a vnímání důležitosti environmentální problematiky*“ (Pastorová, 2008).<sup>27</sup> Průřezová témata mají nadpředmětovou povahu, vstupují do všech vzdělávacích oblastí, jsou důležitým prvkem komplexního přístupu k výchově a vzdělávání a prostředkem rozvoje klíčových kompetencí. Zároveň posilují formativní hledisko edukační činnosti a zásadní měrou se podílejí na formování žákových postojů a hodnot. RVP ZV uvádí vždy základní charakteristiku tématu, jeho přínos k rozvoji osobnosti žáka a tematické okruhy, kterých se dotýká.

Kulturní rozmanitost vázaná na globalizační a migrační procesy je výrazným rysem dnešní společnosti. Přináší jak vzájemné obohacování, tak určitou disharmonii,

---

<sup>26</sup> Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce.

<sup>27</sup> Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/1950/HODNOCENI-PRUREZOVYCH-TEMAT.html/>.

kteřá přirozeně vyplývá z existujících kulturních diferencí. Aby byla zachována kontinuita mezi charakterem společnosti a přípravou žáků na život v ní, vstoupila multikulturní výchova do RVP ZV, a stala se tak integrální složkou základního vzdělávání, která při správném uchopení ovlivňuje školu jako celek, její prostředí, klima a zejména veškeré mezilidské vztahy.

**Pojetí multikulturní výchovy v RVP ZV odpovídá kulturně standardnímu přístupu.**<sup>28</sup> Základním cílem a posláním multikulturní výchovy je seznamovat žáky „s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci lépe mohou uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty [...] Multikulturní výchova rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti“ (RVP ZV, 2005: 97).

**Tematické okruhy** multikulturní výchovy a přínos k rozvoji osobnosti žáka opět zřetelně odrážejí její tradiční koncepci. Průřezové téma je rozčleněno do pěti tematických okruhů: kulturní difference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity. Tyto námětové okruhy jsou návrhem praktické realizace multikulturní výchovy. Jejich komplexní začlenění do výuky směřuje k ucelenému rozvoji žákovy osobnosti. Hlavním přínosem podle RVP ZV je v oblasti vědomostí, dovedností a schopností poskytnutí základních znalostí o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, rozvoj dovednosti orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých, rozvoj schopnosti komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, rozvoj dovednosti rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a schopnosti uvědomit si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů atd. Multikulturní výchova utváří žáka zároveň v oblasti postojů a hodnot: napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako zdroj obohacení, pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace, rasismu apod. (RVP ZV, 2005).

---

<sup>28</sup> Zohlednění aktuální transkulturní koncepce přinášejí *Doporučené očekávané výstupy* (2011).

V konečném efektu se podílí multikulturní výchova na **naplňování obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí**, přičemž největší měrou se dotýká kompetencí personálních a sociálních, kompetencí občanských a komunikativních (Buryánek, 2006).

Mnohé odborné studie upozorňují na **vztah multikulturní výchovy k dalším oborům nebo tématům formativního charakteru** (Mistrík, 2008; Buryánek, 2006; Moree, 2008 a další). Společná témata propojují multikulturní výchovu s výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech, s výchovou k občanství nebo s mediální výchovou. Současné transkulturní zaměření multikulturní výchovy akcentuje zejména její blízký vztah k osobnostní a sociální výchově. Průnik spatřujeme v orientaci na individualitu člověka, porozumění sobě a druhým, vytváření pozitivních mezilidských vztahů, řešení konfliktů apod. E. Mistrík (1999) nadto zmiňuje ještě vztah k estetické výchově, který je daný společným cílem – a tedy výchovou ke kulturnosti a k vytvoření pozitivního postoje k odlišným kulturním hodnotám. Dále uvádí souvislost s výchovou o holocaustu a s etickou výchovou, plynoucí z rozvíjení respektu k druhému, který je důkazem mravní vyspělosti člověka. V. Dolinská (2010) konstatuje, že multikulturní výchova má tedy politicko-právní obsah, který ji váže k výchově k lidským právům, k toleranci, k občanství a ke globální výchově. Zároveň však zahrnuje kulturně-etickou dimenzi, jež se projevuje vazbou k výchově estetické a etické.

Všechny vzdělávací okruhy se navzájem podmiňují, doplňují a směřují k přípravě žáků na život ve společnosti dvacátého prvního století, pro niž je příznačná rozmanitost kultur, rostoucí mobilita obyvatel, ale také členství v evropských a celosvětových strukturách, které výrazně ovlivňuje enkulturační procesy a formování identity. J. Buryánek k tomu dodává, že v centru všech zmiňovaných edukačních oblastí je *„snaha vychovávat zodpovědné, otevřené, kriticky myslící, komunikativní, tolerantní, solidární a empatické občany a občanky demokratické společnosti, kteří jsou si zároveň vědomi spoluzodpovědnosti za dění v Evropě i na celé planetě“* (Buryánek, 2006).<sup>29</sup>

Konkrétní podobu nachází multikulturní výchova v **ŠVP jednotlivých škol**. Průřezová témata mohou být zařazena jako samostatný předmět, možná je také

---

<sup>29</sup> Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.

realizace projektů a integrace vzdělávacího obsahu do jiných vzdělávacích oborů nebo případné kombinace jmenovaných způsobů. Nejbližší vazbu má multikulturní výchova podle RVP ZV ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a příroda. U těchto vzdělávacích oblastí, respektive dílčích vzdělávacích oborů, se předpokládá vhodný prostor pro aplikaci multikulturní výchovy do jejich obsahů.<sup>30</sup> Je zcela v kompetenci školy, jakou variantu zvolí, zařazení průřezových témat je však povinné a prolíná všemi ročníky základní školy. Je pravděpodobné, že koncepce multikulturní výchovy nabývá v jednotlivých ŠVP výrazně odlišných podob. Povaha těchto diferencí pramení primárně zejména z míry „*pochopení a přijetí změny v kontextu současného paradigmatu vzdělávání*“ (Kratochvílová, 2007: 102).

Složitost a tematická obsáhlost multikulturní výchovy vyžaduje **promyšlenou strategii** pro její efektivní a funkční začlenění do výuky, které v ideálním případě **přesáhne hranici formálnosti a stane se skutečnou reakcí na potřeby a nároky společnosti**. Výchozím předpokladem úspěšné realizace multikulturní výchovy je podle autorského kolektivu projektu Varianty nezbytnost vnímat ji jako rovnoprávnou část vzdělávacího obsahu ve vztahu k hlavním vzdělávacím oborům. V. Peřich, autor projektu Phare 2000, apeluje dále na nutné zohlednění demografických a kulturně-historických okolností (Peřich, 2008). Problematickými oblastmi a úskalími, jež se přímo dotýkají i tvorby modelu multikulturní výchovy v ŠVP, se zevrubně zabýváme v následující podkapitole.

### 2.3.2 Kritická reflexe současné multikulturní výchovy

Multikulturní výchova prošla od svých počátků značně progresivním vývojem, který se projevil jak v přehodnocování jednotlivých teorií multikulturalismu, tak v postupných proměnách vzdělávacích strategií. V důsledku začlenění multikulturní výchovy do kurikulárního systému České republiky dochází i u nás k zintenzivnění diskusí a kritických zkoumání, které se dotýkají jak úvah o celkovém smyslu

---

<sup>30</sup> Podle J. Buryánka (2006) poskytuje největší prostor pro realizaci multikulturní výchovy vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Oblast Jazyk a jazyková komunikace je podle autora multikulturní výchově vzdálená, její realizaci však umožňuje. Naproti tomu V. Peřich má za to, že příležitost pro uplatnění multikulturních prvků poskytují všechny předměty; preference jedné oblasti je kontraproduktivní a neodpovídá charakteru průřezovosti (Peřich, 2008).



multikulturalismu, tak zhodnocení současného pojetí multikulturní výchovy v rámci základní, středoškolské a vysokoškolské přípravy.

Ke **kritice multikulturalismu na úrovni politické** dochází v zahraničí již od poloviny devadesátých let, v našich podmínkách přibližně od počátku dvacátého prvního století. Do povědomí široké veřejnosti pronikly v posledních letech zejména projevy německých, britských a jiných evropských státních představitelů, kteří skepticky hodnotí stav soužití různých kultur a zpochybňují multikulturalismus v jeho tradičním pojetí, jež propaguje podporu rozvoje odlišných sociokulturních skupin v prostředí majoritní společnosti. Důsledkem těchto postupů je pak často separace, až ghettoizace přistěhovaleckých skupin, narušení soudržnosti země a nárůst sociálně patologického chování. **Kritické hledisko se v této rovině dotýká zejména řešení otázky migrantů a cizinců.** Veřejná prohlášení čelních představitelů jednotlivých zemí zpochybňují význam idey multikulturalismu a zapříčiňují formování lhostejných nebo negativních stanovisek u obyvatel, a to jak ke kulturní pluralitě, tak k praktickým postupům při řešení jejich důsledků.

Podle P. Barši a A. Baršové dochází proto v současné době k hledání takových odpovědí na problém kulturní rozmanitosti, které by se vyhnuly jak multikulturalismu, v němž se vytvářejí uzavřené skupiny a mizí smysl pro kohezi, tak „*netolerantnímu asimilacionismu, který chce rozpustit různé skupinové identifikace ve výlučné loajalitě k jednomu kulturně homogennímu národu*“ (Barša, Baršová, 2008: 48). **Otevírá se tak cesta kritickému multikulturalismu a politice individuální integrace,** která vychází z respektu ke kulturní rozmanitosti, nepojímá ji však jako východisko migrační a přistěhovalecké politiky. Změna přístupu k migrantům a cizincům s sebou nese zároveň odlišnou strategii při jejich začlenění do vzdělávacího systému.

Jsme toho názoru, že vlivem popsaných diskusí však **nedochází ke zpochybnění multikulturní výchovy v její edukační rovině,** chápáné jako realizace vzdělávacích aktivit, jejichž cílem je rozvíjení kulturní identity, podpora vzniku vzájemných kontaktů, porozumění odlišnostem a výchova kulturně tolerantních a empatických jedinců. Takové aktivity jsou nezbytným východiskem pro veškeré další kroky uskutečněné ve vztahu k pluralitnímu uspořádání společnosti, a jsou proto **multikulturní výchovou v její bazální rovině.**

Prostor pro kritickou reflexi skýtá rovněž **podoba multikulturní výchovy v oblasti vzdělávání na základních školách.** Ještě před zavedením RVP ZV do škol

upozorňoval na problematičnost multikulturní výchovy J. Průcha. K hlavním problémům podle něj patří obšírná poznatková základna této disciplíny, která musí být v didaktických programech respektována, nevyjasnění obsahu a cílového zaměření multikulturní výchovy v prostředí základní školy, především její chybné omezení na romskou problematiku, a otázka připravenosti učitelů na realizaci multikulturních vzdělávacích obsahů (Průcha, 2004). Domníváme se, že všechna jmenovaná úskalí ovlivňují i dnešní podobu multikulturní výchovy a mnohdy se výrazně podepisují na jejích konečných efektech.

**Další vlna kritiky je vázána již na samotný RVP ZV.** Pojetí multikulturní výchovy v kurikulárním rámci odpovídá myšlenkové bázi klasického multikulturalismu, který podle P. Morvayové a D. Moree nekoresponduje s paradigmaty současných sociálních věd a selhává v pedagogické teorii i praxi (Morvayová, Moree, 2009). Autorky se proto pokusily o podrobnou analýzu koncepce multikulturní výchovy v RVP ZV a odhalily mnohé sporné body, jež nejsou v souladu ani s obecnými cíli reformy základního školství a s požadavky moderní společnosti, ani se zahraničními trendy, a mohou se proto negativně odrazit v samotném edukačním procesu a jeho výsledcích.

Podle P. Morvayové vychází RVP ZV ve svém pojetí z existence uzavřených a ohraničených skupin, zdůrazňuje dichotomické rozdělení společnosti na majoritu a minoritu a řadí jednotlivce do takto definovaných struktur, čímž se zjevně odklání od preferovaného osobnostního přístupu.

Předmětem kritiky P. Morvayové se staly i jazykové formulace konceptu multikulturní výchovy, které nerespektují identitu jednotlivce užíváním pojmů „děti z majority“ a „děti z minority“, předpokládají společenskou neúspěšnost některých žáků, nepočítají s vývojem a mnohočetností identity individua, nestaví na zkušenostech jednotlivců, ale předem vytvářejí umělá schémata životních situací a jevů, která jsou žákům zprostředkována často v generalizované a stereotypní podobě. Morvayová dále kritizuje preferenci jednostranného zaměření multikulturní výchovy na členy majoritní společnosti (Morvayová, 2009).

D. Moree zmiňuje další nedostatky koncepce multikulturní výchovy v RVP ZV: absence konkrétních metod k práci s multikulturní výchovou, zdůrazňování oblasti kognitivní a opomíjení afektivní a behaviorální stránky edukace, orientace na předávání poznatků bez podpory rozvoje kritického myšlení, nevhodné vymezení

tematických okruhů zaměřené převážně na negativní jevy, nerespektování globální perspektivy občanství a omezená orientace na vztahy mezi etniky v rámci našeho státu (Moree, 2008). Negativně je zejména ze stran učitelů vnímána nepřítomnost reálných výstupů, k nimž by měla multikulturní výchova směřovat.

Popsané problematické rysy multikulturní výchovy vycházejí tedy zejména z konzervativního vnímání kultury, kulturní identity jednotlivce a společenského uspořádání, které je typické pro kulturně standardní přístup. Takto pojatá multikulturní výchova „*má jen stěží potenciál měnit postoje k odlišnostem a jinakosti a k získávání návyku kriticky myslet a bránit se negativnímu stereotypnímu vidění a nálepkování*“ (Morvayová, 2009: 46).

Výzkumný ústav pedagogický proto reagoval na potřebu inovace a aktualizace multikulturní výchovy novou, doplňkovou koncepcí, tzv. ***Doporučenými očekávanými výstupy***, které vznikly zejména za účelem usnadnění integrace tematických okruhů průřezových témat do vyučovacích předmětů, a přibližují tak teorii z RVP ZV praktické výuce. Doporučené očekávané výstupy pro multikulturní výchovu jsou již **založené na pojetí transkulturním, jehož základní premisou je jednotlivec, jeho životní zkušenost a jedinečná kulturní identita**, která je nositelkou kulturních rozdílů. Tato skutečnost se odráží předně ve změnách tematických okruhů multikulturní výchovy. Z původních pěti okruhů jsou zachovány čtyři, a to s modifikací jejich názvů i obsahu.<sup>31</sup> Tematický okruh Etnický původ, který

---

<sup>31</sup> Tematický okruh *Kulturní diference* se objevuje s novým názvem *Společenská diverzita*, který zohledňuje transkulturní přístup, vychází z přirozené diverzity světa a upouští od schematizovaného pohledu na společnost. Tematický okruh akcentuje sdílení různých životních zkušeností a dovedností a jejich propojování. Důraz je kladen na rozvoj interkulturní komunikace. Ke konkrétním výstupům patří například popis vlastní zkušenosti s kulturní rozrůzněností, schopnost diskuse o relativnosti skupinových charakteristik apod. Nezměněný zůstává tematický okruh *Lidské vztahy*, zaměřený na udržování tolerantních mezilidských vztahů, rozpoznání projevů diskriminace a xenofobie a řešení případných konfliktů, s důrazem na rozvoj tolerance, empatie a solidarity. K doporučeným očekávaným výstupům patří uvedení příkladu předsudků a stereotypů, diskriminace a xenofobie, projev solidarity, nabídka pomoci druhým lidem apod. Původní tematický okruh *Multikulturalita* je v současném pojetí označen jako *Interkulturalita*. Autoři *Doporučených očekávaných výstupů* vycházejí ze skutečnosti, že pojem „interkulturní“ je užíván častěji a zároveň je tak zdůrazněna snaha podporovat pluralitní občanskou společnost, a ne pouze poukazovat na její heterogenní charakter. Tematický okruh se zaměřuje na fixaci vlastního kulturního vědomí, porozumění odlišnostem a rozvíjení smyslu pro spravedlnost a toleranci. Celý tematický okruh je zaměřen převážně kognitivně. Pozornost je věnována pěstování kritického postoje k informacím s interkulturní tematikou a dovednosti vést společensky korektní interkulturní dialog. Žák dovede vyjmenovat příklady prolínání kultur, pracuje s informacemi, které se týkají interkulturní problematiky, zná rozdělení jazyků a je si vědom jejich

v největší míře vycházel z kulturně standardního přístupu, je z koncepce vyřazen, pouze jeho část přešla do ostatních okruhů. Podle *Doporučených očekávaných výstupů* se **liší pojetí multikulturní výchovy na prvním a druhém stupni základní školy**. První stupeň staví především na zážitkovém přístupu k multikulturní výchově, na druhém stupni se již pracuje na vytváření kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a občanské.<sup>32</sup>

Transkulturní přístup, který přibližuje multikulturní výchovu výchově osobnostní a sociální, omezuje rizika, s nimiž se multikulturní výchova doposud potýkala a jež snižovala její efektivitu a celospolečenský význam. Zásah do koncepčního rámce v podobě *Doporučených očekávaných výstupů* předpokládá ale především flexibilní pedagogy, kteří budou schopni přijmout diametrálně odlišné postupy a výchovně-vzdělávací strategie.

Naznačená kritická analýza současné multikulturní výchovy a závažnost jejích závěrů jednak potvrzuje problematičnost a složitost průřezového tématu, jednak vyvolává další debaty o jeho celkovém smyslu. Jelikož se multikulturní výchova nachází ve stadiu hledání východiska z ustrnulé koncepce, zůstávají mnohé otázky otevřené. Sílicí mobilita obyvatel, globalizační tendence a život v rámci nadnárodních systémů představují nejen podstatné rysy soudobé společnosti, ale vytvářejí zároveň **argumenty pro zachování a podporu multikulturních edukačních aktivit** (srov. Auernheimer, 2008). Přikláníme se k názoru T. Šiškové, podle níž „*v nás gen tolerance zabudován není, a tak bychom se měli na nové události a podmínky kolem nás připravit*“ (Šišková, 2008: 176).

---

rovnocennosti, využívá cizí jazyky v komunikaci, diskutuje o soužití rozdílných sociokulturních skupin apod. Změna názvu se týká také tematického okruhu *Princip sociálního smíru a solidarity*, který je nově označován jako *Princip sociální soudržnosti*, jež je základním cílem multikulturní výchovy a jejím završením spočívajícím v sociálním zabezpečení všech členů společnosti a v minimalizování nerovností. Vychází se zejména ze zkušeností žáků se sociální realitou. Z konkrétních výstupů jsou uvedeny například tyto: žák jmenuje situace porušování lidských práv či vytěsňování ze společnosti, navrhuje řešení, uvede příklad, kdy se různost stává zdrojem obohacení, diskutuje o zodpovědnosti každého jedince za existenci/neexistenci diskriminace ve společnosti, doloží, jak sám může napomoci při posilování soudržnosti ve společnosti apod. (Doporučené očekávané výstupy, 2011)

<sup>32</sup> *Doporučené očekávané výstupy*, tzn. konkretizace obsahu průřezových témat, rozšiřují prostor pro aplikaci jednotlivých tematických okruhů do vyučování. Odкрývají také potenciál estetickovýchovných disciplín pro realizaci multikulturní výchovy, jejímž východiskem jsou zkušenosti žáků se sociálním prostředím, a to jak ve formě reálné empirie, tak v podobě prožitku literárního, filmového, hudebního či výtvarného.

### 3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V SOUDOBÉM SYSTÉMU ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Třetí kapitola disertační práce je pojednáním jak o pozici literární výchovy v kurikulárním systému základního vzdělávání, tak o moderních trendech, které ovlivňují její konkrétní podobu ve výuce. Naším cílem je také zmapování základních funkcí literárněvýchovného procesu, které jsou v důsledku probíhajících reformních kroků nově formulovány a modifikovány.

#### 3.1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A JEJÍ POZICE V RVP ZV

Výchozí charakteristiky literární výchovy vyplývají z RVP ZV, který určuje její základní podobu, cíle, očekávané výstupy a doporučuje učivo pro jednotlivé etapy vzdělávání. Literární výchova náleží do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který je spolu s obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jež má centrální postavení v oborové soustavě RVP ZV. Tato skutečnost plyne z naprosté nepostradatelnosti jazykového vzdělání, a to nejen pro rozvoj jedince v ostatních vzdělávacích oblastech, ale i pro orientaci a úspěšné uplatnění člověka v jeho společenském a kulturním okolí.

**Trichotomní rozdělení předmětu na oblast jazykovou, literární a komunikační** sleduje dnes již tradiční koncepci vycházející z dlouholeté profilace vzdělávání v oblasti národního jazyka a jeho dílčích složek. Preference vnitřně provázaného přístupu k výchovně-vzdělávacímu procesu na základní škole se však promítá i do předmětu Český jazyk a literatura, a **princip komplexnosti** se tak stává jeho příznačným rysem, který se projevuje nejen vazbami k dalším předmětům, ale zejména účelným propojením složky jazykové, literární a komunikační. To dokládá například I. Gejgušová, která zmiňuje jednak nutnost vnitřní stmelivosti všech složek oboru Český jazyk a literatura, jednak potřebu komplexnosti v samotné literární výchově, plynoucí z posílení vazeb mezi literární historií, teorií a kritikou za podpory soustavné práce s uměleckými texty (Gejgušová, 2008). Dochází tak k celkové systémové provázanosti edukačního procesu, a to jak v dimenzi vnějších vazeb mezi jednotlivými předměty, tak na úrovni jejich vnitřních struktur.

**Základní cíle literární výchovy** vymezuje RVP ZV následovně: poznávání základních literárních druhů a jejich specifických znaků, postihnutí uměleckých

záměrů autora a formulace vlastních názorů o přečteném díle, rozlišování literární fikce od skutečnosti, rozvíjení čtenářských návyků a schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu, zprostředkování takových poznatků a prožitků, které mohou pozitivně ovlivnit postoje a životní hodnotové orientace žáků a obohatí jejich duchovní život (RVP ZV, 2005).

Na obecné cíle, jež se vztahují ke kognitivním, afektivním i behaviorálním aspektům edukace, navazují závazné **očekávané výstupy** a **doporučené učivo**, které umožňuje jejich dosažení. Očekávané výstupy se tedy opět orientují zejména na práci s uměleckým textem a na schopnost jeho interpretace, zhodnocení jazykové stránky díla a autorského stylu a reflexe dojmu z četby. K činnostní stránce náleží rovněž rozvíjení schopnosti vyhledávat informace ve zdrojích různého typu. V oblasti poznatkové směřuje literární výchova k tomu, aby žák rozlišil základní literární druhy a žánry, orientoval se v základních literárních směrech a jejich hlavních představitelích a rozpoznal literaturu hodnotnou a konzumní. K inovativním prvkům RVP ZV patří především zařazení schopnosti tvůrčího psaní mezi očekávané výstupy a schopnosti vnímat literární dílo v komparaci s jeho divadelním či filmovým ztvárněním.

Přestože se do RVP ZV promítají mnohé inovace cílového zaměření literární výchovy, konstatujeme, že se očekávané výstupy předmětu plně neshodují s jeho základní charakteristikou, jelikož zcela opomíjejí afektivní složku literárně-výchovného procesu, která je v úvodních pasážích formulována a akcentována. Uvedené očekávané výstupy a potažmo i učivo jsou převážně zaměřeny na sféru poznatkovou a činnostní. Bez zmínky zůstává jak výchova ke čtenářství, formování postojů a hodnotové orientace, tak podpora prožitků v rovině estetické. Stejně tak je hlavně na kognitivní stránku výchovně-vzdělávacího procesu omezena koncepce doporučeného učiva, zahrnující tvořivé činnosti s literárním textem, jeho interpretaci, základy literární teorie a historie a literární druhy a žánry. Některé z očekávaných výstupů nepřímo implikují možnost naplňování afektivních cílů, jsme však toho názoru, že tyto cíle jsou nezbytnou složkou literární výchovy, a měly by být proto v rámcových vzdělávacích dokumentech vyjádřeny zřetelně.

I přes dílčí úskalí, která z formulací RVP ZV plynou, aktuální koncepce literární výchovy ale na požadavky společnosti dvacátého prvního století reaguje a snaží se s nimi vyrovnat.

### 3.2 SOUČASNÉ POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Literární výchova prošla v posledních desetiletích značným vývojem a současné reformní kroky v oblasti vzdělávání a požadavky moderní doby opět otevírají diskusi nad jejím dalším směřováním, obecnými cíli či tematickou náplní.

**Průběh konstituování literární výchovy** krátce shrnul například M. Hoznauer. Již od samotných počátků literárního vzdělávání se podle autora předmět potýkal s přílišným množstvím poznatků předávaných žákům. Příznivý rozvoj literární výchovy, který naznačila třicátá léta dvacátého století, přerušily jednak válečné události, jednak ideologický diktát let následujících. Diametrálně odlišný přístup k literární výchově je poté možné sledovat v letech šedesátých, kdy byly zdůrazněny výchovné cíle předmětu a jeho estetická stránka, a literární výchova tak začala směřovat ke svému pravému poslání (Hoznauer, 2001, 2002). Vlivem normalizačních událostí bylo možné na tuto tendenci navázat až v letech porevolučních, kdy literární výchova stála opět na novém začátku. Více než dvacetiletý časový úsek napomohl mnoha koncepčním proměnám, které přiblížily literární výchovu jejím vyšším cílům a zbavily ji politických úkolů a demagogií. Dodnes se však literární výchova potýká s určitými nejednoznačnými problémy, jež vyvolávají polemiky mezi vědeckými pracovníky a zejména mezi učiteli.

Chceme-li zachytit současné pojetí literární výchovy uskutečňované v prostředí základní školy, je nezbytné postihnout **hlavní dilemata**, která ji v dnešní době provázejí. Dlouhodobá diskuse v renomovaném časopise *Český jazyk a literatura* dokazuje trvajících rozkolísanost v oblasti obecných principů, celkového smyslu, funkcí předmětu, obsahové stránky a volby adekvátních metodických postupů.

Skutečnost, že žijeme v době, která svým charakterem oslabuje význam knihy a dalších tištěných médií, vyvolává nutně otázku, zda má vůbec smysl zařazovat literární výchovu do závazného kurikula, a pokud ano, jak se s novými trendy vyrovnat. Odborná veřejnost se poměrně jednotně shoduje v názoru, že **literární výchova je nezbytným prvkem základního vzdělávání**, pokud neustrne a přizpůsobí se svou formou aktuálním potřebám společnosti – a to jak v oblasti cílových strategií, tak v oblasti tematické a metodické. Literární výchova realizovaná ve školním prostředí je jediným systematickým a dlouhodobým edukačním působením literárního charakteru na všechny žáky, a zastává proto důležité místo v jejich přípravě na život v kulturním a společenském kontextu, který je obklopuje.

Jak konstatuje O. Chaloupka, byla by „*rezignace na školní literární výchovu zločinná a naopak diskuse o ní je velmi aktuální*“ (Chaloupka, 2003, 2004: 171). Autor ve stejném pojednání zároveň uvažuje o základních úskalích současné literární výchovy, která podle něj spočívají v „*napětí dosti rozporných zřetelů: vzdělanostní literárněhistorické složky, čtenářské výchovy orientované k respektovaným hodnotám a interpretací v pásmu přijatelného uznávání práva čtenáře na subjektivní soud*“ (Chaloupka, 2003, 2004: 171). Jen za předpokladu, že se literární výchova s těmito rozpory vyrovná, může vzniknout nosná koncepce předmětu, která utlumí debaty a pochyby o smysluplnosti literárněvýchovného vzdělávání.

S **převahou faktografické složky** se literární výchova potýká v podstatě od svých počátků. Právě v době, kdy reformní zásahy do kurikulární politiky vystupují proti encyklopedičnosti ve vzdělávání, je opět kladen důraz na odbourání přebytných literárněhistorických a literárněteoretických dat z obsahových rámců literární výchovy, která se tak postupně přibližuje dalším estetickovýchovným předmětům, jako je výchova hudební nebo výtvarná. Situace literární výchovy je však do jisté míry odlišná a není ani zdaleka jednoznačná, a to zejména z toho důvodu, že žák nebude nikdy schopen adekvátně vnímat, pochopit a interpretovat literární dílo, pokud se nebude orientovat v základní teorii a nezohlední historický kontext. Přesto mnohaletá praxe dokazuje, že literární výchova nemůže obstát, bude-li předmětem převážně naukového charakteru, v němž literární texty slouží pouze jako materiál, který dokazuje existenci a platnost literárněteoretických a literárněhistorických faktů (srov. Lederbuchová, 2002, 2003). Takto pojatá literární výchova ztrácí základní význam a podstatu pro dnešního žáka žijícího ve světě snadno dostupných informací. Jak dodává V. Nezkusil, taková práce vždy inklinuje k deduktivnímu postupu, který žákům „*až přehnaně dává najevo, že objevují objevené*“ (Nezkusil, 2001, 2002: 85). Z literární výchovy se pak často úplně vytrácí čtenářský zážitek a aspekty estetické a formativní.

Nedostatky naukově zaměřené literární výchovy se snaží eliminovat **přístup komunikační**, který **prochází podle RVP ZV nejen literární výchovou, ale celým vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura**. Postupuje-li se při faktografickém literárním vyučování od poznatků směrem k uměleckému textu, je u komunikačního pojetí tento princip obrácen. Základem literárního vyučování se stává literární text, se kterým všichni účastníci výuky komunikují a od nějž vycházejí veškeré výukové



aktivity. Během této činnosti probíhá několikasměrný dialog – mezi učitelem, žákem a uměleckým textem, mezi učitelem a žákem a zároveň mezi žáky navzájem, přičemž společným jmenovatelem jednotlivých dialogických sentencí je literární dílo, respektive didaktizovaná ukázka z něj. Umělecký text, který je v pozici komunikátu, není již vnímán jako jednota obsahu a formy, ale jako znak poukazující na mimoliterární skutečnost a zároveň sdělení s širším, obecně platným významovým přesahem (Nezkusil, 2004).

Vztah k literárněteoretickým a literárněhistorickým poznatkům osvětlují J. Svobodová a I. Gejgušová: *„Ideální je taková výuková situace, kdy učitel řídí diskusi o prožitcích z četby a o názorech na ni, vede žáky k analýze textu a k pokusům o interpretaci s využitím postupně budovaného a rozšiřovaného okruhu literárních pojmů“* (Svobodová, Gejgušová, 2006: 32). Z uvedeného tvrzení vyplývá, že poznatková báze je nezbytná, není však vytvářena samoučelně, ale v návaznosti na umělecký text, na jeho vazby k literárněvědné terminologii a na jeho vztah k dobovým souvislostem.

Jádrum komunikačně pojaté literární výchovy je **interpretace uměleckého textu**.<sup>33</sup> I zde se setkáváme s obsáhlou diskusí o podobě interpretačních aktivit na základní škole. Spor se zabývá zejména problematikou subjektivních soudů a ohraničeností či neohraničeností interpretací. Mnozí odborníci, například B. Hoffmann (1999, 2000), akcentují subjektivní hledisko při vnímání a výkladu literárního díla. Podle Hoffmanna, který vychází z individuálního přístupu k literárnímu textu, je podstatou interpretace její bezhraničnost a absolutní otevřenost, která staví na nespoutané interpretační metodologii, zaujaté četbě textu a následném subjektivním hledání významu, které nikdy nemůže být považováno za chybné. Obdobně nahlíží na problematiku interpretace také V. Spousta, jenž tvrdí, že všechny interpretace jsou oprávněné, protože *„odrážejí nejen složitost tohoto světa, ale i odlišné životní zkušenosti, osobnostní výbavu, rozdílné vzdělanostní zázemí nebo různou naladěnost interpreta či recipienta v okamžiku vnímání“* (Spousta, 1997: 33).

Přestože jsou tyto skutečnosti nezpochybnitelné a jejich vliv se podepisuje na vzniku různorodých interpretačních výroků determinovaných životní, čtenářskou

---

<sup>33</sup> Komunikační prostředí v literární výchově je vytvářeno v první řadě volbou vhodných metodických postupů.

i vzdělanostní empirií žáka, jsou edukační činnosti v literární výchově současnou literární vědou vnímány často odlišně, a to především ve snaze reagovat na nebezpečí bezbřehé interpretace, která je částečně v rozporu se základními atributy literárního díla, jež je nutně určeno svými historickými souvislostmi a literárněvědným kontextem.

V naší práci se v tomto směru opíráme především o koncepci L. Lederbuchové. Autorka interpretační aktivity přímo spojuje s výukovou situací a užívá označení **didaktická interpretace** (Lederbuchová, 1995, 1997, 2002, 2003, 2010). Základem této činnosti je komunikace žáka s literárním dílem, tzn. určitá forma přenosu estetické literární informace mezi autorem literárního textu a jeho příjemcem (Haman, 1999), která směřuje k objevení významu a smyslu sdělení. Lederbuchová je však proti bezbřehé interpretaci. Konstatuje, že při interpretačních aktivitách se setkávají významové možnosti textu a interpretační možnosti čtenáře. Výsledná interpretace je ovlivněna mnoha determinantami v čele se záměrem autora. Na základě toho doporučuje přistupovat k interpretačním aktivitám tak, aby v počáteční fázi byly didaktické zásahy minimální a žák měl možnost volné a učitelem podporované komunikace s uměleckým dílem. V další fázi dochází k zúžení komunikačního prostoru, umělecký text se dostává do pozice učiva a dialog je veden již v souvislosti s poznatky, které jsou určujícími faktory při hledání významu textu – literární směr, autorský styl, dobový kontext apod. Závěrečná fáze je podle Lederbuchové vhodným prostorem „*pro uplatnění spontánní kreativní aktivity už poučeného žáka*“ (Lederbuchová, 2002, 2003: 74). Dochází tak sice k individuální interpretaci literárního textu, ta je však vhodně ohraničena literárněteoretickou a literárněhistorickou znalostí recipienta a umožňuje estetický prožitek a porozumění textu, které ale nemusí být nutně jednotné. Obdobně nahlíží na problematiku V. Nezkusil, jenž rovněž připouští vznik různorodých interpretací, ale zároveň dodává, že ty musí být obecně přijatelné a podložené odpovídajícími argumenty, které se opírají především o samotný text (Nezkusil, 2004).

Četné podněty pro koncepční inovaci literární výchovy nacházíme také v zahraniční literatuře. Například německá literární teorie (Spinner, 2006 aj.) preferuje v současnosti tzv. **„handlungs- und produktionsorientierter**

*Literaturunterricht*“,<sup>34</sup> stojící v opozici vůči přístupu založenému pouze na klasických analytických interpretačních technikách.

Podle K. H. Spinnera jsou při uplatnění tohoto modelu žáci zapojeni do procesu nalézání významových rovin literárního textu. Jejich aktivita neplyne pouze z mentální účasti, ale projevuje se tvořivou činností, která vychází ze samotného textu (například doplňování textu, přeformulování textu, tvůrčí psaní) nebo jej propojuje s dalšími estetickovýchovnými předměty (imitace, dramatizace, zhudebnění, ilustrace).<sup>35</sup> Efektivitu této koncepce zdůvodňuje Spinner jejími pedagogickými a psychologickými východisky. Základem veškerého konání je kreativita, která je důležitou pedagogicko-psychologickou kategorií. Různorodé tvořivé činnosti umožňují větší účast žáků při literární výchově a uplatnění jejich subjektivity. Zaměřují se na psanou, vizuální i auditivní složku, a podepisují se tak kladně na učebním procesu žáků, u nichž dominují různé učební styly. Žáci si tak vytvářejí živé představy k výchozímu literárnímu textu. Autoři této koncepce zároveň vycházejí z toho, že právě u dětí dnešního medializovaného světa je nezbytné podporovat schopnost představivosti ve vztahu k uměleckému textu a obecně k tištěnému jazyku. Obrazotvornost se potom stává nutným předpokladem pro další analýzu a interpretaci literárních textů (Spinner, 2006).<sup>36</sup>

Domníváme se, že **kombinace uvedených přístupů** k práci s uměleckým textem je prostředkem k realizaci **hlavních cílů literární výchovy**: pěstování pozitivního vztahu k literatuře a ke kulturním hodnotám, motivace k další četbě, rozvoj komunikačních dovedností a argumentačních schopností, zprostředkování

---

<sup>34</sup> Ve volném překladu se jedná o literární výchovu orientovanou na aktivní a produktivní činnosti.

<sup>35</sup> Literární výchova je tak vnímána ve vztahu k dalším kulturním a uměleckým kontextům – divadelním, filmovým, výtvarným a hudebním.

<sup>36</sup> G. Waldmann, literární teoretik a didaktik, se zabývá jednotlivými fázemi literární výchovy realizované na základě zmiňovaného modelu. Činnosti s literárním textem rozděluje do čtyř fází: v první fázi dochází ke čtení a vnímání samotného textu. Předmětem druhé fáze je subjektivní osvojení uměleckého textu, jeho vlastní konkretizace na základě osobní životní zkušenosti a čtenářské fantazie. V další etapě je umělecký text nazírán v jeho vnějších i vnitřních intertextových souvislostech – tzn. ve vztahu k příbuzným literárním textům a dalším literárněteoretickým a literárněhistorickým atributům. V konečné fázi dochází k takovému výkladu uměleckého textu, který jej překračuje a je ovlivněn historickými, společenskými, kulturními a literárními vztahy, jež jeho význam determinují. Důležitou roli má však i v této fázi individuální zkušenost a subjektivita žáka. Během všech fází jsou uplatňovány takové činnosti, které žáka zaktivizují, umožní jeho účast na výuce a probudí jeho produktivní tvořivost při práci s literárním textem (Waldmann, 2001). Uvedený postup v mnoha ohledech koresponduje s modelem didaktické interpretace L. Lederbuchové.

estetického prožitku, formování osobnosti žáka, jeho postojů a hodnotových orientací a v neposlední řadě naplnění kognitivních cílů. Spojení obou přístupů pak vede k vytvoření **produktivního komunikačního literárního vyučování** (srov. Homolová, 2009). Oba modely zároveň propojují literární výchovu s některými z důležitých požadavků moderní doby, jako je plně rozvinutá komunikativní kompetence a schopnost aktivní a tvořivé spoluúčasti na optimálním rozvoji společnosti, které jsou rovněž v přímé návaznosti k platným kurikulárním dokumentům pro základní vzdělávání.<sup>37</sup>

### 3.3 FUNKCE LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Cílem podkapitoly je pojednání o problematice obecných funkcí literární výchovy jak v rámci edukačního procesu na základní škole, tak v širších společenských souvislostech. Úloha literární výchovy a její cílové zaměření vychází zpravidla z koncepčního rámce. Z přístupů k literárněvýchovnému procesu naznačených v předcházející kapitole vyplývá, že je klasifikace cílů a funkcí literární výchovy mnohvrstevnatá a **zahrnuje několik rovin formování žákovy osobnosti**. Tuto skutečnost potvrzuje již citovaná L. Lederbuchová, která popisuje **funkce didaktické interpretace uměleckého textu**, a dotýká se tedy i **funkcí celého literárněvýchovného procesu**. Podle Lederbuchové (1997) se jedná o následující funkce:

- **motivační** (přispívá ke čtenářskému uspokojení a podporuje vznik zájmu o literaturu);
- **zvyšování čtenářské kompetence žáka** (pěstuje dovednost komunikovat s textem jako se znakovou strukturou v literárním a uměleckém kontextu);

---

<sup>37</sup> O. Hník v souvislosti s preferovaným komunikačním pojetím literární výchovy realizoval výzkum, jehož cílem bylo zjistit, do jaké míry je tento přístup aplikován v praxi. Závěry, k nimž došel, nejsou příliš příznivé. Z uskutečněné výzkumné sondy vyplývá, že literární výchova na základních a středních školách má zpravidla faktografický charakter a umělecký text plní funkci dokládací. Komunikační přístup v praxi tedy svoji reflexi povětšinou nenachází. Zároveň byla zjištěna výrazná absence jakýchkoliv interpretačních aktivit. Opomíjena je také estetickovýchovná dimenze předmětu, není tedy sledován jeden z hlavních cílů literární výchovy – zprostředkování literárního zážitku (Hník, 2010, 2011). Celkový stav literární výchovy tak pravděpodobně neodpovídá moderním tendencím a požadavkům kurikulárních dokumentů.

- **rozvoj čtenářské kreativity** (pěstuje estetickou citlivost ve vnímání textu, představivost, fantazii, nabízí kreativní rozvoj intelektu, respektuje tvořivou individualitu);
- **vzdělávací** (je prostředkem osvojování učiva).

Detailní kategorizaci cílového zaměření literární výchovy nacházíme například v didaktických publikacích **U. Abrahama** a **M. Kepsera**. Autoři pojmají literární výchovu jako edukační oblast, jejíž role je zčásti determinována společenským pozadím a aktuálními poznatky a trendy z dalších humanitních disciplín, což se promítá i do jejich přístupu k základním cílovým kategoriím literární výchovy. Vzhledem ke značné aktuálnosti a komplexnímu charakteru Abrahamovy a Kepserovy teorie ji uvádíme v naší práci v jejím plném znění:

### **1. Utváření kompetencí:**

- literární kompetence (estetická kompetence vytvářena kombinací faktických znalostí a praktických schopností při práci s literárními texty);
- produktivní literárněestetická kompetence (schopnost nalézt cestu k sobě a druhým prostřednictvím aktivní a produktivní činnosti);
- receptivní literárněestetická kompetence (rozvoj obohacujících receptivních schopností a schopností vstoupit s ostatními do dialogu, který se váže k literárnímu textu).

Tyto kompetence potom umožňují individuální rozvoj (vývoj osobnosti jedince, vnímání perspektivy ostatních jedinců), socializaci (podpora kolektivního estetického prožívání, vyrovnání s hodnotami a normami ve skupině) a enkulturaci (podpora soudržnosti jedince s kulturou).

**2. Podpora čtenářství:** rozvoj potěšení z četby a posílení motivace ke čtení.

**3. Literární vzdělanost:** schopnost proniknout do literárního textu, osvojit si jej a diskutovat o něm; vytvoření souboru znalostí o významných dílech a autorech, epochách a základních literárních útvarech; schopnost přečíst literární text, rekapitulovat jej, strukturovat, opsat, adaptovat pro jiná média.

**4. Reflexe jazykové stránky a mediálního kontextu:** schopnost vnímat jazykovou stránku literárního díla, adaptace jedné mediální formy do jiné, historický vývoj médií. (Abraham, Kepser, 2005)

V souvislosti s kategorizací cílových oblastí literární výchovy si je třeba uvědomit, že se jedná o **multidisciplinární oblast s mnoha přesahy do dalších edukačních dimenzí**. Máme za to, že třídění Abrahama a Kepsersa adekvátně reaguje na proměny ve vzdělávání, kterými základní školství prochází. Zároveň pozorujeme snahu vyrovnat se s problematickými jevy, s nimiž se literární výchova doposud potýkala. Autoři vycházejí z **dialogického a produktivního pojetí literárněvýchovného procesu**, přičemž ale kladou přiměřený akcent na poznatkovou rovinu. Pozornost věnují rovněž dalším cílům, které jsou provázané s obecnými funkcemi literatury, a to **cílům estetickým a formativním**.<sup>38</sup> Obsažena je také **podpora rozvoje čtenářství** u žáků, není však nadřazována nad ostatní cílové kategorie. Tato skutečnost vyplývá pravděpodobně z celkově slábnoucího zájmu o literaturu a četbu v době moderních technologií a expanze dalších médií do okruhu zálib žáků. Právě z toho důvodu je nezbytné, aby soudobá literární výchova nesměřovala pouze k jednomu primárnímu cíli, k tzv. výchově ke čtenářství, ale zahrнула i další **výchovně-vzdělávací oblasti**, jež se podílejí na **optimálním rozvoji žákovy osobnosti**. J. Zítková konstatuje, že větší pole působnosti literární výchovy je v současné době právě v oblasti *„rozvoje schopnosti myšlení nad slovesnou kulturou, rozvoje schopnosti aplikovat literární poznatky na mimoliterární prvky slovesné kultury, schopnosti poučeného zamyšlení, soudu a hodnocení, poučeného rozšíření emocionálního působení textu a jeho racionálního uchopení“* (Zítková, 2006: 12).

Můžeme tak pozorovat tendenci spočívající v **akcentování výchovných, estetických a dalších funkcí literární výchovy**. Zároveň je čím dál více kladen důraz na **posílení vazby mezi literární výchovou, etickou výchovou a dalšími obory formativního charakteru**. Právě s ohledem na integraci průřezových témat do kurikulárních rámců pro základní školství se nabízí možnost propojit literárněvýchovné vzdělávání s jejich obsahy. **Literární výchova tak může dlouhodobě a soustavně přispívat jak k rozvoji žákovy identity, tak k pozitivnímu průběhu socializačních a enkulturačních procesů**. Vznikají tak nové vazby zejména mezi literární výchovou, výchovou osobnostní a sociální a multikulturní výchovou. Další z moderních tendencí se projevuje v úzké vazbě mezi výchovou literární a mediální, plynoucí ze zaměření předmětu na komunikaci mezi

---

<sup>38</sup> *Slovník literární teorie* uvádí funkci informativní, formativní a estetickou (Vlašín, 1977).

žákem a médiem, tzn. uměleckým textem, a směřující ke schopnosti analyzovat a hodnotit mediální sdělení (RVP ZV, 2005).

## **4 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A JEJÍ MULTIKULTURNÍ ASPEKTY**

Ve čtvrté kapitole disertační práce věnujeme pozornost tzv. **multikulturní literární výchově**. Navazujeme na poznatky z přecházejících částí a upozorňujeme zejména na formativní a enkulturační hledisko literární výchovy, jež je jedním ze společných pilířů ve vztahu předmětu k výchově multikulturní.

Další část textu je orientována zejména literárnědidakticky. Nejprve rozpracováváme cílové zaměření multikulturní literární výchovy, přičemž se opíráme o požadavky formulované v RVP ZV. V dílčích podkapitolách představujeme modely interkulturní literární výchovy podle Ch. Dawidowského a D. Wrobela. Navazuje pojednání o literárních textech, které jsou východiskem pro multikulturně orientované aktivity v hodinách literární výchovy. Představujeme několik klasifikací interkulturních (multikulturních) literárních textů. Z důvodu nedostatečného teoretického ukotvení problematiky v českém vědeckém okruhu se opíráme především o fundované zahraniční zdroje vznikající v zemích s mnohaletými zkušenostmi v oblasti multikulturních edukačních aktivit. Uvedené klasifikace chápeme jako teoretické východisko pro další výzkumnou činnost.

V návaznosti na pojednání o didaktických modelech a klasifikacích literárních textů s multikulturní tematikou se věnujeme dalším základním pilířům, které dotvářejí ucelený didaktický pohled na zkoumanou problematiku – čítanka a učitel literární výchovy. V závěru kapitoly hodnotíme současnou situaci multikulturní literární výchovy v oblasti vědecké (teoretické) i pedagogické (praktické). Postupně se tak přesouváme do praktické roviny. Naší snahou je zachovat kontinuitu mezi formulovanými obecnými poznatky a jejich dopadem na reálnou podobu výchovně-vzdělávací činnosti. Kapitolou prolínají rovněž odkazy na doporučené metody, které umožňují komunikační a produktivní přístup k literární výchově a zároveň mohou přispět k efektivní aplikaci zkoumaného průřezového tématu do výuky.

### **4.1 FORMATIVNÍ A ENKULTURAČNÍ ROVINA LITERÁRNĚVÝCHOVNÉHO PROCESU**

V následující podkapitole disertační práce se pokusíme analyzovat zejména ty funkce literární výchovy, které tvoří základní oporu při propojení jejích obsahů s multikulturní výchovou. Plynule přitom navazujeme na Abrahamovu a Kepserovu



klasifikaci funkcí literární výchovy a zaměřujeme tak bližší pozornost na roli literární výchovy v procesu **enkulturace** a na možnost jejího **formativního působení** v oblasti komplexní přípravy žáka na život v multikulturní realitě.

Obě hlediska tvoří nezbytné východisko pro uskutečňování multikulturní výchovy při práci s literárními texty. Domníváme se, že jejich vztah je založen na principu vzájemné podmíněnosti. Na podkladě poznávání kulturních artefaktů (tzn. v průběhu enkulturace) dochází k ovlivňování a formování osobnosti jedince, který prostřednictvím této činnosti nejen postupně vrůstá do okolního kulturního kontextu a sdílí jej, ale zároveň se vyvíjí individuální vnímání vlastního životního okruhu s jeho specifickou formou společenských vztahů a uznávaných a preferovaných hodnot a norem.

#### 4.1.1 Enkulturační funkce

Při objasnění enkulturační funkce literatury a literární výchovy navazujeme na obecnou definici kultury a enkulturace.<sup>39</sup>

**Umělecká literatura**, která vytváří základní složku literárněvýchovného procesu, **je součástí kultury**, jíž rozumíme soubor mechanismů a artefaktů, který vychází z činnosti sociálních skupin a jednotlivců a vytváří tzv. kulturní dědictví, zahrnující výtvoř lidské práce, normy, hodnoty, kulturní vzorce, ideje a instituce organizující lidské chování.<sup>40</sup>

**Enkulturation**, představující postupné začlenění jedince do systému existujícího kulturního dědictví, je jev, který může probíhat prostřednictvím kontaktů s uměleckou literaturou a zároveň je v tomto ohledu značnou měrou vázán právě (ale nejenom) na prostředí školní literární výchovy. Vycházíme přitom ze základního předpokladu, že literární text je kulturním předmětem s uměleckou hodnotou (srov. Mistrík, 1999) a tvoří jednu z podkategorií fenoménu, který nazýváme uměním. V průběhu enkulturace tak dochází k navázání vztahu jednotlivce jak k umění národnímu, což upevňuje jeho vlastní identitu, tak k uměleckým artefaktům z jiných kulturních okruhů.

Literatura a taktéž literární výchova se tak stávají jedním z prostředků, který probouzí ve čtenáři pocit sounáležitosti s existující okolní civilizací a s kulturou dob

---

<sup>39</sup> Zevrubné vymezení pojmů kultura a enkulturation je součástí kapitoly 1.1 a 1.2.

<sup>40</sup> Pro přehlednost znovu uvádíme stručnou definici kultury podle *Velkého sociologického slovníku*.

minulých. Proces enkulturace zahrnuje v tomto smyslu několik rovin, jejichž společným cílem je ukotvení jedince v kulturně-historickém životním kontextu.

#### 4.1.2 Formativní funkce

**Formativnost** a výchovnost je s literární výchovou již dlouhodobě v těsném sepětí. V době krize moderní a postmoderní společnosti,<sup>41</sup> zasahující rovněž rovinu mezilidských vztahů, se mnozí literární vědci, didaktici a učitelé literární výchovy opět zamýšlejí nad možnostmi využití práce s literárními texty nejen ve smyslu obohacení poznatkové a prožitkové sféry osobnosti žáka, ale také za účelem harmonického a mnohostranného rozvoje vnímatele literárního díla, jeho osobnostních kvalit a axiologického systému.<sup>42</sup>

Četné podněty je možné čerpat například v publikacích S. Cenka, které se dotýkají jak **výchovy k literatuře**, tak problematiky **výchovy literaturou**.<sup>43</sup> Autor ve svém pojetí literární výchovy vychází ze skutečnosti, že se při styku s literaturou „proměňuje vědomí mladých lidí nad literární evokací často dosud nepoznaných projevů života jako forem bytí. Formuje se společně ve dvou směrech, obohacuje se názorovým poznáním určitých eticko-estetických hodnot, které zobrazuje smyslově konkrétně, jedinečně, emocionálně, s hodnocením a zobecněním literárního díla, ale obohacuje se zároveň i v obecnější podobě: obohacují se povšechné rozumové, citové, smyslové, fantazijní, volní kvality, schopnosti“ (Cenek, 1979: 167). **Výchova k literatuře tedy zahrnuje enkulturační aspekt, výchova literaturou je chápána ve smyslu formativní účinnosti literárního díla na jeho recipienta.**

---

<sup>41</sup> S. Kučerová zdůrazňuje existenci tzv. krizových fenoménů modernosti a vývojové limity jako důsledek vlastního rozvoje civilizace. (Kučerová, 1996)

<sup>42</sup> V případě narušení rovnováhy formativní, informativní a estetické složky literárního díla ve prospěch funkce formativní se může literární dílo stát pouhým nástrojem výchovných cílů, tzv. „moralizátorským příkladem“ (Haman, 1999: 47). Vedle toho přecenění informativní funkce vede k převaze naukovosti, k použití díla jako didaktické pomůcky konkretizující výklad (Kučerová, 1996). Ten či onen přístup devaluje samotnou podstatu literárního díla a odporuje moderním požadavkům na podobu literárnévýchovného procesu, které zdůrazňují jeho komplexnost a multidimenzionalitu.

<sup>43</sup> Citovaná publikace je značně ovlivněna společenským kontextem osmdesátých let dvacátého století. Přesto v ní nacházíme významné teoretické poznatky, které doplňují současný pohled na formativní stránku literárnévýchovného procesu, jenž se však již nevyznačuje naléhavostí, jednostrannou ideologickou propagandou a přehnaně didaktizujícími tendencemi, v nichž utkvěla socialistická literární výchova.

Na význam formativní funkce literární výchovy<sup>44</sup> upozorňuje také D. Moldanová, která chápe literaturu mimo jiné jako rezervoár paradigmat lidského jednání nabízející alternativní řešení základních situací, jejich hlubší pochopení a také toleranci k různorodým řešením problémů (Moldanová, 2005, 2006; srov. Plch, 1979). Literární dílo tedy svou povahou, jež spočívá v umělecké reflexi reality, prezentuje potenciální modely životních situací, a předkládá tak čtenáři možnost jejich poznání, vnímání a hodnocení, a to z úhlu jeho vlastní životní a čtenářské empirie.

Aby se literární text stal skutečným prostředkem formování osobnosti žáka, musí dojít k **propojení všech složek literárního díla a literární výchovy**. Opíráme se především o názory S. Kučerové, která považuje umění (uměleckou literaturu nevyjímaje) za vyjádření estetického vztahu člověka ke skutečnosti, objektivizaci estetických hodnot a vyrovnání člověka s bytím po všech jeho stránkách. Autorka zároveň poukazuje na axiologickou povahu umění. Konstatuje, že umění je jednak samo o sobě hodnotou, ale zároveň vypovídá o hodnotách; vyjadřuje hodnotící soudy prostřednictvím postoje autora a právě axiologický zřetel je nositelem komplexního vlivu uměleckého díla (Kučerová, 1996; srov. Haman, 1999). Také zde je zřejmé prolínání formativní a enkulturační funkce literárního díla. Literární text jako kulturní hodnota poskytuje umělecký exkurz do různých kulturních kontextů. Nad vším stojí autorský subjekt, který ke čtenáři promlouvá, vede s ním myšlenkový dialog a více či méně zjevným způsobem na něj přenáší svůj postoj k zobrazované skutečnosti.

Podle V. Nezkusila může literatura formovat poměr člověka ke skutečnosti v její celistvosti, napomáhá při odhalování jejího řádu a zákonitostí (Nezkusil, 2004). Taková forma komunikace s literárním dílem se vyznačuje několika aspekty: literárním textem se čtenáři otevírá povědomí o tom, že se pohybuje v určitých životních situacích; tyto situace jsou převedeny do znakové podoby a zobrazeny tak, aby si čtenář uvědomil svoji potřebu a snahu se v nich orientovat; čtenář při odkrývání autorského postoje a hledání smyslu překonává překážky, což probouzí jeho uspokojení ze schopnosti pronikat tímto způsobem k tajemstvím života;

---

<sup>44</sup> Označení této funkce literárního díla není jednotné. A. Haman hovoří v této souvislosti o funkci hodnotově orientační (Haman, 1999), R. Lesňák zmiňuje funkci etickou (Lesňák, 1977) apod.

zachycené životní situace jsou bez osudové naléhavosti, kterou mají v reálné podobě mimo literární svět; dochází k rozvoji osobnostní báze člověka (Nezkusil, 2004).

Slovesné umění tedy představuje pouze **model, nápodobu či odraz reality** a skutečných životních situací. Přestože při literární recepci je prožívání pouze v rovině fiktivní, hypotetické, může zanechat stopy v osobnosti vnímatele a v jeho nazírání na zobrazované jevy, které se svojí intenzitou podobají změnám vázaným na reálný prožitek.

Uvedené skutečnosti dokládají, že **formativní funkci**, jejímž cílem je přenos umělecky ztvárněných hodnot na žáka, je nutné v literárněvýchovném procesu vnímat a zohledňovat v **těsné souvislosti s funkcí informativní a zejména estetickou**, implikující možnost estetického prožitku při četbě a objevování smyslu literárního sdělení. I zde existuje vzájemná podmíněnost. Podle V. Nezkusila „...hraje klíčovou roli estetická funkce. Ta dominuje slovesnému uměleckému dílu a vtiskuje svoji pečeť všem ostatním funkcím, jejichž nositelem se dílo může stát“<sup>45</sup> (Nezkusil, 2004: 26). Bez estetického účinku slovesného díla a žákovy schopnosti estetického prožívání ve fantazijní sféře zamýšlená a žádoucí komunikace v rovině spisovatel / příjemce literárního díla nenastane, formativní a informativní účinnost bude výrazně oslabena.<sup>46</sup>

**Estetická rovina prožitku** je významným faktorem podílejícím se na rozvíjení osobnosti čtenáře ve směru cílů multikulturní výchovy, jež vyplývají z enkulturačních a formativních aspektů literatury a literární výchovy. Nezbytná je zároveň **přítomnost emocionálního náboje**, který proces literární recepce dotváří. Tuto problematiku zpracoval například R. Rusňák,<sup>47</sup> jenž se zamýšlí nad vazbami mezi

---

<sup>45</sup> Obdobný názor nacházíme také v publikaci J. Plcha, který má za to, že estetická interakce působí na rozvoj osobnosti, podílí se na jejím formování, a tím také na výchovném působení. Autor dále upozorňuje, že podmínkou vzniku estetické interakce je aktivita vnímajícího subjektu, tzn. žáka, směrem k uměleckému dílu. Probuzení této aktivity je z určité části v kompetenci učitele, jež spočívá v tvořivém přístupu k literárněvýchovnému procesu. (Plch, 1979)

<sup>46</sup> Autor v publikaci *Nástin didaktiky literární výchovy* upozorňuje, že zanedbání estetických souvislostí nejenže znemožní čtenáři prožít skutečnosti zachycené v literárním díle, ale způsobí, že se literární výchova zcela mine s jejím základním smyslem (Nezkusil, 2004).

<sup>47</sup> Autor se zamýšlí také nad úlohou světové literatury ve vztahu k multikulturní výchově. Světová literatura jako prostředek multikulturně zaměřené edukace vstupuje jednak do hodin literární výchovy, ale rovněž do hodin cizího jazyka. R. Rusňák uvádí, že „*inonárodní příběhy vytvárají pocit spolupatričnosti so vškými deťmi na svete*“ (Rusňák, 2009: 57), zároveň považuje světovou literaturu pro děti a mládež za nejpřirozenější prostředek výchovy k multikulturnosti.

literární výchovou a multikulturní výchovou, přičemž se opírá zejména o studie E. Mistríka a L. Lederbuchové a shrnuje, že právě emocionalita estetického vnímání literárního díla umožňuje uvolnit zábrany, předsudky a potenciální psychické bariéry, a čtenář tak může prožít nové a neznámé věci a stává se otevřeným vůči jevům a elementům, které předtím odmítal nebo vnímal jako cizí, nepříjemné. Základní podmínkou je existence emocionální komunikace dítěte s textem, která je pro něj přirozená (Rusňák, 2009).<sup>48</sup>

Německá didaktika tzv. interkulturní literární výchovy zmiňuje v této souvislosti pojem **literární socializace**. Ch. Dawidowski vnímá školní prostředí jako centrální oblast procesu socializace u dětí a dospívajících. V literární výchově je proto nezbytný výběr takových literárních textů, které se ve své tematické rovině vypořádávají se skutečností a zároveň vyvolávají emocionální účast žáků. Literární výchova má tak podíl na vnímání vlastního kulturního původu a identity v kontextu multikulturní společnosti a je výrazným elementem podílejícím se na socializačních a enkulturačních procesech dospívajících. Dawidowski připomíná rovněž výchovně-vzdělávací aspekty interkulturní literatury a literární výchovy, jež má potenciál k rozšíření horizontů ve složce vzdělanostní a emocionální, a to zejména v rovině empatického jednání a chování. (Dawidowski, 2006)

Na závěr této podkapitoly odkazujeme opět na S. Kučerovou, která ve své publikaci *Člověk – hodnoty – výchova* shrnuje jednotlivé **aspekty formativní úlohy umění**:

- vlivem umění dochází ke kultivaci smyslů, citů a fantazie;
- estetické hodnocení jakožto akt celé osobnosti přispívá k integraci jedince, k jeho sebeuvědomění, sebepoznání, sebeprožití a sebevyjádření;
- pomáhá vnímateli odhalit vlastní city, touhy, ideály;
- pomáhá mu překonávat překážky a obtíže;
- dotýká se sféry citů svědomí a odpovědnosti;
- rozvíjí schopnost rozumět pohnutkám jednání druhých lidí;
- prohlubuje a udržuje citové vztahy k druhým lidem;

---

<sup>48</sup> Enkulturační aspekt, formativní funkce a přítomnost emocionálního estetického zážitku jsou základní pilíře realizace multikulturní výchovy prostřednictvím práce s literárním textem. Tato východiska byla zohledněna při vytváření praktických výstupů disertační práce.

- nahrazuje nedostatky skutečnosti;
- činí člověka člověkem, humanizuje ho apod. (Kučerová, 1996; srov. Moldanová, 2005, 2006)

Domníváme se, že mnohé ze jmenovaných atributů plně korespondují se záměrem naší disertační práce, který spočívá v implementaci multikulturních témat do literární výchovy, a to zejména s ohledem na enkulturační a formativní rysy obou disciplín, jejichž propojení může přispět k celkové humanizaci společnosti v měřítku přesahujícím uměle vytvořené hranice národů, států nebo jiných sociokulturních skupin.

## 4.2 KURIKULUM JAKO VÝCHODISKO

Do struktury základního vzdělávání vstoupila multikulturní výchova současně se zavedením RVP ZV, do nějž je včleněna jako jedno z průřezových témat. **RVP ZV uvádí základní charakteristiku, cíle a tematické zaměření multikulturní výchovy, zároveň ale také zmiňuje ty vzdělávací oblasti, u nichž je předpoklad účelné a neformální aplikace multikulturních témat do výuky.** Podle RVP ZV *„prolíná multikulturní výchova všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a příroda“* (RVP ZV, 2005: 97). Charakter vztahu mezi vzdělávacími oblastmi Jazyk a jazyková komunikace a průřezovým tématem Multikulturní výchova je formulací RVP ZV zřetelně naznačen a potvrzen jako jedna z vhodných variant integrace průřezového tématu do edukačního procesu, která může probíhat v několika směrech podle jednotlivých oborů zahrnutých do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.<sup>49</sup>

Vzhledem k tématu disertační práce je předmětem našeho zájmu především vzdělávací obor Český jazyk a literatura, blíže literární výchova jako jedna z jeho dílčích složek. **Spojitost literární a multikulturní výchovy dokládá nejen RVP ZV, ale zároveň mnohé další odborné práce a v neposlední řadě pedagogická praxe.**<sup>50</sup>

<sup>49</sup> Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace sestává ze tří vzdělávacích oborů – Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (RVP ZV, 2005).

<sup>50</sup> Důkazem jsou například praktické návrhy realizace multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy zveřejněné učiteli na metodickém portálu RVP ZV. Význam vztahu mezi literární

Zajímavou studii s názvem *Modelové kurikulum multikulturní výchovy a metodologie tvorby individuálního kurikula pro základní školy* předložil V. Peřich a kol., který se zamýšlí právě nad možnostmi realizace multikulturní výchovy v oblasti jazykové. Autoři se domnívají, že český jazyk a literatura je oblastí, „kde lze použít značně rozsáhlého množství názorného materiálu pro uplatnění přidružených témat s multikulturním obsahem“ (Peřich a kol., 2008: 199). Autorský kolektiv zároveň konkretizuje učební látku a uvádí dílčí témata podporující průnik multikulturní výchovy a českého jazyka a literatury. Je to zejména téma kulturní diference znakových soustav, odlišný kulturní výklad jazykových projevů a literární realie různých kulturních okruhů (Peřich a kol., 2008).

#### 4.3 DIDAKTICKÝ RÁMEC MULTIKULTURNÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY

Multikulturní výchova jako oblast edukačního procesu nachází své teoretické zakotvení v českém pedagogickém prostředí až na počátku nového tisíciletí.<sup>51</sup> Do pedagogické praxe proniká především v souvislosti se zavedením RVP ZV a zejména v posledních letech zesiluje tendence spočívající v odkrývání vztahů mezi multikulturní výchovou a disciplínami jazykově-uměleckými, čímž dochází k postupnému formování nových okruhů pedagogické vědy, výzkumu a praxe. Vznikají tak hraniční edukační disciplíny, které jsou založeny na principu průřezovosti a mezipředmětových vztahů. Přestože RVP ZV uvádí možnost propojení vzdělávacího obsahu multikulturní a literární výchovy, chybí do této doby nosný didaktický koncept, který by aplikaci multikulturních témat do literární výchovy usnadnil, systematizoval a zbavil ji nahodilosti a živelnosti, která se dá vzhledem k absenci dostupných didaktických a metodických opor předpokládat.

Při zpracování této kapitoly odkazujeme proto především na zahraniční zdroje zabývající se **didaktikou tzv. interkulturní literární výchovy**. Vzhledem ke značným česko-německým společenským a historickým paralelám čerpáme ve velké míře z odborných publikací německých didaktiků a literárních vědců. Hlavním cílem podkapitoly je prezentace základních modelů didaktiky interkulturní literární

---

a multikulturní výchovou odráží rovněž podoba ŠVP. V roce 2010 jsme provedli předvýzkumnou obsahovou analýzu 140 ŠVP základních škol v České republice, která ukázala, že více než 70 % škol předpokládá realizaci multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy.

<sup>51</sup> Jednu z prvních teoretických studií předložil v roce 2001 J. Průcha.

výchovy.<sup>52</sup> Zaměříme se jak na teoretické didaktické zakotvení multikulturní literární výchovy, tak na oblast metodickou.

#### 4.3.1 Model Dawidowského a Wrobela

Ch. Dawidowski vychází ve své koncepci z obecných zásad interkulturního učení, které se dělí do čtyř fází: Irritation, Transparenz, Perspektivwechsel a Transfer.<sup>53</sup> Proces probíhající při interkulturní literární výchově má identický průběh:

1. **Fáze iritace** je fází prvního setkání s literárním textem s interkulturní tematikou. Vnímání takového textu je podle Dawidowského ztížené bariérou k zobrazenému prostředí a k zachycené skutečnosti ve srovnání s vnímáním literárního textu z vlastního kulturního prostředí. Během fáze iritace se uplatňuje subjektivita a emocionální a estetický prožitek textu.
2. **Fáze transparentnosti** je fází kognitivní, při níž dochází k interpretaci literárního textu v rovině objektivní, k uplatnění interpretačních dovedností. S ohledem na trendy současné didaktiky literární výchovy zmiňuje Dawidowski zejména interpretační techniky založené na principu tzv. Produktionsorientierung, jako jsou například tvořivé činnosti vázané na samotný text. Dawidowski upozorňuje hlavně na „moment odкрыtí“ – tzn. okamžik, během něžž žák objevuje dosud nepoznaný svět a identifikuje podobnosti ke kultuře vlastní.
3. **Fáze změny perspektivy** je fází subjektivní reflexe, vlastní interpretace. Cílem této fáze je překonání etnocentrické ohraničenosti a jednostranné perspektivy (Monoperspektivität). Žáci tak pronikají do pocitů a myšlenek příslušníků jiných kultur, snaží se porozumět jejich jednání.

---

<sup>52</sup> Německá didaktika literární výchovy upřednostňuje užívání pojmů „Interkultureller Literaturunterricht“ a „Interkulturelle Literaturdidaktik“. Abychom zachovali jednotnou terminologii naší disertační práce, přizpůsobujeme toto pojmosloví českému prostředí a užíváme označení „multikulturní literární výchova“ a „didaktika multikulturní literární výchovy“. V případě přímých citací a parafrází převedených do češtiny však ponecháváme původní terminologii.

<sup>53</sup> V překladu se jedná o nesouhlas, transparentnost, změnu perspektivy a transfer (volný překlad autorky textu).



4. **Fáze transferu** představuje fázi aplikace, použití. Změna perspektivy se již nevztahuje pouze k situaci zachycené v literárním textu, ale přenáší se do praktické realizace v životě. Z metodického hlediska doporučuje Dawidowski tzv. handlungsorientiertes Verfahren. Jedná se o metody založené na propojení literární složky například se složkou vizuální a auditivní za účelem získání živých představ vázaných na literární text. (Dawidowski, 2006)<sup>54</sup>

S jiným modelem interkulturní literární výchovy pracuje D. Wrobel. Výchozím bodem je pro Wrobela interkulturní výchova a vzdělávání (interkulturelle Bildung) a interkulturní setkání (interkulturelle Begegnung). Na základě interkulturní edukace a interkulturního setkání dochází k interkulturnímu učení a získávání příslušné kompetence.

1. Pod pojmem **interkulturelle Bildung** rozumí Wrobel v literárnědidaktických souvislostech již výše zmiňovanou literární socializaci, spočívající ve specifickém přínosu literatury v procesu vytváření kulturní identity jedince. V kontextu interkulturně orientované literární didaktiky se jedná o proces formování vlastní identity v průběhu vypořádávání se s literárním textem. Opět dochází nejprve k identifikaci s vlastním kulturním pozadím, jiné kulturní projevy jsou vnímány jako ohrožení kulturního zakotvení (srov. Irritation u Ch. Dawidowského). Z hlediska psychologického a sociologického se jedná o zcela přirozený proces. Teprve na základě soudržnosti s vlastní kulturou je možné vnímat kultury ostatní.
2. **Fází interkulturního setkání** (interkulturelle Begegnung) míní Wrobel setkání jedince s literárním textem a zároveň s různými způsoby recepce v rámci skupiny žáků. (Wrobel, 2006)

---

<sup>54</sup> Koncepce Ch. Dawidowského je založena na stejných principech jako model didaktické interpretace L. Lederbuchové. Podobnost spočívá v postupu při interpretaci textu, která je zpočátku co nejvíce subjektivní, bez cílených didaktických zásahů (fáze iritace), následně je komunikační prostor mezi žákem a literárním textem zúžen, zobjektivizován a je veden v rovině kognitivní (fáze transparentnosti), v závěrečné fázi proniká do interpretačních aktivit opět subjektivní zřetel – zde již ale ohraničený čtenářovou znalostí (srov. kap. 3.2 *Současné pojetí literární výchovy*).

Oba zmiňované modely interkulturní literární výchovy poukazují na několik důležitých aspektů aplikace multikulturních témat a prvků do literární výchovy. **Teorie Dawidowského** je zaměřena na zachycení **procesuálního charakteru práce s literárním textem s multikulturní tematikou**, postupující od prvních kontaktů s jinonárodním textovým elementem až k přenosu interiorizovaných postojů a dovedností na reálné životní situace. Nezbytné je přitom zachování posloupnosti čtyř etap, dodržení pravidel interpretačních postupů a volba vhodných metod v jednotlivých fázích. Při interkulturní literární výchově není tedy výchozím prvkem pouze literární text s multikulturní tematikou, podstatnou roli sehrává především postupné pronikání do jeho významových a dalších struktur, které má potenciál způsobit změny v perspektivě nazírání a posuzování jiných kultur než své vlastní.

Na obdobných premisách staví **teorie Wrobelova**, jež zdůrazňuje **význam vlastního kulturního zakotvení pro rozvoj neetnocentrického vnímání ostatních kulturních artefaktů**. Wrobel zároveň upozorňuje na socializační faktory práce v interkulturní literární výchově, a to jak ve dvojdimenzionálním vztahu žák / literární text, tak ve vztahu multidimenzionálním, tzn. žák / literární text / sociální skupina, která se tímto podílí na rozvíjení interkulturní kompetence žáka.

Oba modely jsou snahou o vytvoření základní didaktické opory pro interkulturní literární výchovu. Další konkretizaci didaktických koncepcí představují klasifikace interkulturních literárních textů a metodické zakotvení interkulturních edukačních aktivit.

#### **4.3.2 Literární text a multikulturní výchova**

Jádrem multikulturní literární výchovy jsou umělecké texty a aktivity založené na jejich interpretaci. Vzhledem ke skutečnosti, že didaktika multikulturní literární výchovy není v našem prostředí systematicky zpracována a v zahraničí je často rovněž na svém počátku a staví na obecných zásadách literárnědidaktických, setkáváme se i v oblasti samotného výběru literárních textů s různými přístupy a zároveň s pojmovou nejednotností. Diference pozorujeme jak ve výchozích a principiálních otázkách, tak v samotných definicích a klasifikacích literárních textů užívaných při multikulturní literární výchově.

#### 4.3.2.1 Interkulturalita jako změna perspektivy

Chápeme-li umění jako jednu ze složek kultury, ať už v jejím širším, nebo užším pojetí, je možné považovat jakýkoliv umělecký text za kulturní artefakt, na jehož základě může docházet k naplňování cílů multikulturní výchovy.<sup>55</sup> Přestože je z určitého pohledu toto vymezení velmi zobecňující a zjednodušující,<sup>56</sup> dospívají Ch. Dawidowski a D. Wrobel k poznatku, že nositelem interkulturnosti v literární výchově není literární text samotný, ale hlavně **interkulturalizace čtenářských a interpretačních postupů** při práci s jakýmkoliv literárním textem (Dawidowski, Wrobel, 2006). Obsahem multikulturní výchovy jsou tedy nejen literární texty pocházející z jiných kultur, ale zároveň národní umělecká díla, jež jsou nahlížena z multikulturní perspektivy.<sup>57</sup> Jak konstatují Dawidowski a Wrobel, „*es kann auch nicht darum gehen, interkulturelle Literatur als ein eigenständiges Genre mit Systematik und einer Geschichtsschreibung zu etablieren, sondern im Gegenteil darum, Interkulturalität als eine Leseperspektive neben anderen zu begründen*“<sup>58</sup> (Dawidowski, Wrobel, 2006: 5).<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> Také L. Lederbuchová vnímá umění jako „*multikulturní fenomén, který je v jakémsi příčném řezu schopen prostupovat různými kulturami v horizontálním smyslu*“ (Lederbuchová, 2004: 119).

<sup>56</sup> Pokud by toto vymezení bylo chápáno zjednodušeně (tzn. každý literární text je prostředkem multikulturní výchovy, protože je sám o sobě kulturním elementem a z tohoto titulu působí na vnímatele ve směru cílů multikulturní výchovy), multikulturní literární výchova jako svébytná edukační oblast by pravděpodobně svoji specifičnost ztratila, její obsah by se stal prakticky neohrazeným. Je zřejmé, že do okruhu multikulturní výchovy spadá i výchova k vnímání kultury vlastní. „Multikulturní“ nenazýváme ve smyslu „cizí, odlišné, jiné“, multikulturní výchova je výchovou obousměrnou. Také podle RVP ZV „*seznamuje průřezové téma s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice, hodnoty*“ (RVP ZV, 2005: 97). Při výběru literárních textů se však zaměřujeme zejména na taková díla, která umožňují formovat vztah k okolnímu kulturnímu prostředí. Formování vlastního kulturního zakotvení je primárním cílem všech disciplín, s nimiž se žák na základní škole setkává, a to nejen společenskovědních.

<sup>57</sup> Přesto je multikulturní výchova v domácí i zahraniční literárněvýchovné praxi často (a chybně) spojována především s literaturou menšin a migrantů.

<sup>58</sup> Obdobně nahlíží na tuto problematiku H. Müller-Michaels (2006). Upozorňuje, že interkulturní literární výchova nevyžaduje rozšíření předmětu o další tematický okruh (studium jiných kultur) a obohacení literárního kánonu o další výčet děl. V rámci existujících edukačních obsahů by však mělo dojít k zesílení jejich interkulturních aspektů (tematika podobností, konfliktů, cizosti, migrantů, uprchlíků, přistěhovalců, diskriminace, asimilace apod.), a to zvláště prostřednictvím diskusí a analýz.

<sup>59</sup> Překlad citace: interkulturní literatura není chápána jako samostatný žánr s vlastním systémem a historickým vývojem, ale právě naopak, interkulturalita je specifickou čtenářskou perspektivou (volný překlad autorky disertační práce).

U těchto i jiných autorů zároveň však nacházíme různé definice tzv. interkulturní literatury a odlišná pojetí klasifikace literárních textů s multikulturní tematikou. Přestože lze každý literární text vnímat na základě jeho multikulturnosti,<sup>60</sup> existují umělecká díla, která jsou explicitně spjata s tématy multikulturní výchovy, ať už z hlediska námětového, jazykového nebo jiného.<sup>61</sup> Naším cílem je upozornit na některé z definicí a klasifikací multikulturních literárních textů.

#### 4.3.2.2 Multikulturní výchova a literatura pro děti a mládež

Multikulturní výchova se v současné době v našich podmínkách dotýká hlavně základního vzdělávání, a to na prvním i druhém stupni základní školy. Zájem soustředěný na tuto věkovou kategorii žáků je daný specifickým charakterem ontogeneze v oblasti fyzické, psychické a sociální. Pro období mladšího a staršího školního věku je typická otevřenost a přístupnost vůči formativním vlivům vzhledem k právě probíhajícím procesům socializace, enkulturace, identifikace apod. Tato skutečnost značně determinuje výběr literárních textů s multikulturní tematikou, a to dominujícím zaměřením na umělecká díla z literatury pro děti a mládež. I. Honnef-Becker se domnívá, že **literatura pro děti a mládež má centrální pozici mezi literárními nástroji multikulturní výchovy**, neboť je svou povahou v přímé souvislosti s hledáním identity a kulturní identity, která je právě pro období mladšího a staršího školního věku příznačná (Honnef-Becker, 2007).

Literatura pro děti a mládež disponuje mnoha publikacemi, které se multikulturní problematiky dotýkají, a zároveň tyto náměty zpracovává s ohledem na tzv. dětský aspekt (Toman, 1992), což se projevuje v rovině tematické, jazykové i kompoziční. Právě z tohoto důvodu směřuje většina odborníků a vědeckých pracovníků bádání v této oblasti na literaturu určenou dětskému a dospívajícímu

---

<sup>60</sup> Stejný názor sdílí také L. Bredella – domnívá se, že interkulturní literární texty jsou texty o interkulturních setkáních a střetech a texty o cizích kulturách, ale upozorňuje, že při vnímání jakéhokoli literárního textu z jiného prostředí se vždy jedná o percepci a poznávání cizího světa a každý umělecký text se vyznačuje svým interkulturním charakterem. Bredella dále konstatuje, že určujícím faktorem při interkulturní literární výchově nejsou samotné umělecké texty a v nich zachycené životní zkušenosti, ale to, jakým způsobem žák text vnímá, jak při tom uplatňuje své kognitivní, afektivní a evaluační schopnosti. Hlavní úlohou didaktiky literární výchovy je umožnit žákům „vstoupit“ do textu a vnímat jej ve vztahu k vlastní životní zkušenosti. (Bredella, 2007)

<sup>61</sup> Také tzv. texty s interkulturním potenciálem (Texte mit interkulturellem Potenzial), které mají schopnost podporovat interkulturní porozumění. (Honnef-Becker, 2007)

čtenáři. Je samozřejmé, že při práci s uměleckými texty na druhém stupni základních škol dochází k postupnému přechodu k literatuře pro dospělé čtenáře. Jsme toho názoru, že se uvedené didaktické modely (viz Dawidowski a Wrobel) a následující definice a klasifikace literárních textů pohybují v obecné rovině a jsou aplikovatelné při práci s texty jak z literatury pro děti a mládež, tak z literatury pro dospělé.

#### 4.3.2.3 Multikulturní literatura a její klasifikace<sup>62</sup>

Anglicky psaná odborná literatura rozlišuje **literární** a **pedagogickou definici multikulturní literární výchovy**. V roce 1987 vymezil multikulturní literární výchovu R. W. Dasenbrock, který ji rozděluje do dvou základních kategorií: texty, které jsou explicitně o multikulturních společnostech, a texty, jež jsou implicitně multikulturní ve smyslu uvádění čtenářů různých kultur do kulturní dynamiky díla. Literatura implicitně multikulturní zahrnuje texty z vlastního kulturního prostředí, které jsou určeny i čtenářům jiných kultur a umožňují pochopení odlišného způsobu vyjádření kultury (Dasenbrock, 1987). Oproti tomu pedagogická definice multikulturní literatury vychází ze snahy vytvořit pluralistické učební osnovy a studijní programy. Určující není povaha samotné literatury, ale spíše role, kterou hraje ve vzdělávání. Takto se multikulturní literaturou stávají zvláště texty vznikající v marginalizovaných sociokulturních skupinách (Cai, 2002).<sup>63</sup>

M. Cai shrnuje také **základní principy klasifikace multikulturní literatury**.<sup>64</sup> Ve své práci uvádí tři metody členění literárních textů s multikulturní tematikou – **podle obsahu, podle kulturní specifičnosti a podle geografických a kulturních hranic**. První klasifikace se soustředí na literaturu, která ve svých obsazích zpracovává tematiku kultur, jejich setkávání apod. Jedná se o **knihy tzv. kulturně uvědomělé**. Členění podle kulturní specifičnosti zahrnuje knihy **kulturně specifické, obecně americké a kulturně neutrální**.<sup>65</sup> Kulturně specifické knihy zachycují

---

<sup>62</sup> Jednotlivé klasifikace překládáme do českého jazyka.

<sup>63</sup> Jako příklad uvádí autor pohádku *Lon Po Po*, čínskou verzi *Červené karkulky*, která je klasifikována jako multikulturní literatura, protože je to jedna z těch knih, jež vykreslují kultury s nedostačujícím zastoupením, a může být proto použita k realizaci multikulturní výchovy.

<sup>64</sup> V anglicky mluvícím prostředí je preferováno užívání pojmu „multikulturní“.

<sup>65</sup> Uvedená klasifikace nepohlíží na multikulturní literaturu obecně, ale váže se přímo na kulturně-historický kontext Spojených států amerických.

unikátní životní zkušenosti nebílých kulturních skupin.<sup>66</sup> Obecně americká literatura reflektuje existenci minoritních skupin, ale představuje je jako identické s ostatní populací s výjimkou fyzické odlišnosti. Knihy kulturně neutrální jsou většinou informativní obrázkové knihy, které zobrazují jedince s různým kulturním pozadím při určitých činnostech, jež jsou hlavní tematickou rovinou; kultura ani život těchto jedinců zobrazovány nejsou. Také klasifikace podle geografických a kulturních hranic rozděluje literaturu do třech skupin – **světová literatura, interkulturní literatura a paralelní kulturní literatura**. Světová literatura se podle Cai zaměřuje na kultury existující mimo Spojené státy americké. Interkulturní literatura se zabývá vnitřními vztahy mezi kulturami a paralelní kulturní literatura, kterou považuje za nejdůležitější součást multikulturní výchovy, je psána autory, již pocházejí přímo z kulturních skupin a prezentují formou uměleckého vyjádření svoji kulturu. (Cai, 2002)

Dawidowski a Wrobel rozumějí pod pojmem interkulturní literatura umělecké texty, které zpracovávají mezikulturní setkávání. Tyto literární texty pak dále člení z hlediska tematického do dvou skupin: historické texty s tematikou kolonialismu a holocaustu a aktuální texty s náměty migrace a kulturní výměny (Dawidowski, Wrobel, 2006). Tuto koncepci dále rozpracovává **D. Wrobel** a **klasifikuje interkulturní literární texty do pěti skupin:**

1. **obrázkové knihy:** zprostředkovávají setkání s cizími světy a odlišnými životními způsoby;
2. **literární texty zahraničních autorů:** umožňují setkání s životním prostorem jiné kultury prostřednictvím vnitřní autorské perspektivy;
3. **literární texty o kultuře, která je vnímána jako cizí:** u těchto textů není rozhodující národnost nebo autentická zkušenost autora, ale tematika jiných kultur; do této skupiny řadí autor například cestopisnou literaturu;

---

<sup>66</sup> Taková kniha často detailně specifikuje kulturní aspekty této skupiny, jako například životní styl, jazykové rysy, náboženskou víru, rodinné vztahy, společenské zvyky, přístupy, hodnoty a chování. Některé knihy se mohou zabývat také problematikou rasismu, diskriminace a útlaku. (Cai, 2002)

4. **historické texty:** literatura, v níž autor ve svých představách stereotypizuje cizí kultury – jako příklad uvádí Wrobel literární texty K. Maye;
5. **texty zachycující rozporný obraz vlastní země:** literární a žurnalistické texty ze současnosti i minulosti zobrazující protikladné pohledy na život ve vlastní zemi. (Wrobel, 2006)

**Odlíšné pojetí klasifikace interkulturní literatury předkládá K. Esselborn.**

Interkulturní literaturou neboli literární interkulturalitou rozumí umělecká díla vznikající v různých kulturách a vztahující se ke kulturní výměně, ke kulturnímu míšení apod. **Rozlišuje šest okruhů:**

1. **jazyková a literární interkulturalita:** tematika vícejazyčnosti, jazykové výměny a s ní související literární žánry (makarónská literatura, mezinárodní avantgarda apod.);
2. **tematická interkulturalita:** literatura s tematikou migrace a exilu;
3. **interkulturní životopisy autorů:** literatura o lidech s migrační nebo exilovou zkušeností, o lidech žijících na hranicích několika kultur (například národnostní menšiny) a o lidech žijících v centrech globalizace;
4. **různé typy kulturních kontaktů a kulturní distance:** literatura tematizující konflikty, dominanci v protikladu k toleranci, uznání, kulturní výměnu, kulturu majority ve vztahu ke kultuře minority apod.;
5. **literatura zachycující individuální interkulturní zkušenosti migrantů a exulantů ve srovnání s kolektivní zkušeností cizích kultur;**
6. **interkulturalita versus interkolektivita:** literatura zobrazující rozdíly kultur ve srovnání s rozdíly různých sociálních skupin. (Esselborn, 2007)

Z hlediska klasifikace interkulturních literárních textů je inspirativní také výzkumný nástroj **Státního institutu pro kvalitu učebnic a výzkum vzdělávání v Mnichově**, který zkoumal, jaké je procentuální zastoupení interkulturních učebních obsahů v analyzovaných čítankách, jakým způsobem jsou tato témata zachycena a jak jsou rozvržena do jednotlivých ročníků. Východiskem obsahové analýzy je systém následujících pěti tematických kategorií, které je možné

považovat za návrh klasifikace vyhledávaných textů. **Autoři vycházejí z obecně pojatých aspektů** a snaží se o komplexní zpřehlednění problematiky literárních textů s multikulturální tematikou:

1. **jazykový aspekt:** literární texty zobrazující dvou- a vícejazyčnost;
2. **kulturní aspekt:** literární texty s tematikou zvyků různých národů;
3. **vlastivědné aspekty:** literární texty s tematikou životního způsobu různých etnických skupin;
4. **sociální aspekty:** literární texty o problémech, které vznikají mezi lidmi odlišných kultur;
5. **historické aspekty:** ukázky o dějinách různých zemí.<sup>67</sup>

Uvedené definice a klasifikace poukazují zejména na **široké možnosti, které literatura multikulturální výchově poskytuje**. Praktické je Caiovo rozdělení definic multikulturální literatury na literární a pedagogické. S ohledem na tendenci implementovat multikulturální výchovu do vzdělávacích obsahů a kurikul na všech stupních vzdělávání je pravděpodobné, že z pohledu pedagogické praxe je při hledání vhodných literárních textů pedagogický zřetel uplatňován a prostředky multikulturální výchovy se stávají i literární díla, která primárně – tzn. z hlediska literárního – multikulturální nejsou. Spektrum multikulturální literatury se tak rozšiřuje, což dokládají téměř všechny uvedené klasifikace, v nichž dochází k účelnému propojení aspektu literárního i pedagogického.

Komparace jednotlivých členění dokazuje, že nelze aplikovat pouze jeden z aspektů (například tematický), ale je nutné přistoupit ke klasifikaci z různých úhlů pohledu (téma, národnost autora, země původu literárního díla, historický zřetel, jazyková stránka uměleckých textů apod.). Dawidowski, Wrobel a Esselborn promítají výchozí aspekty do jedné výsledné klasifikace, kdežto pojetí mnichovského institutu a Caie je strukturované podle jednotlivých kritérií třídění.

**Žádná z uvedených klasifikací multikulturálních literárních děl netvoří uzavřený systém bez možnosti dalších doplnění či rozšíření.** Zároveň je zřejmé, že se některé z kategorií v určitých rovinách navzájem prolínají, a mnohé z knih tak

---

<sup>67</sup> Výzkumná zpráva je dostupná na: [http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interkulturelle\\_Schulbuchanalyse.pdf](http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interkulturelle_Schulbuchanalyse.pdf).



mohou zastupovat více typů. Máme za to, že smyslem klasifikací není striktní rozdělení literárních děl do jednotlivých skupin, ale především snaha upozornit na rozsáhlý potenciál, který literatura v tomto směru má, s cílem poskytnout pedagogické praxi inspiraci pro hledání dalších uměleckých děl (nebo jejich nazírání z multikulturní perspektivy), jejichž četba a interpretace může napomoci při formování osobností žáků.<sup>68</sup>

### 4.3.3 Role čítanky v multikulturní výchově

V souvislosti s aktuálními změnami v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu na základních školách vyvstává potřeba přizpůsobit nové koncepci, edukačním cílům a inovovanému uspořádání vzdělávacích oblastí nejen charakter výuky v jednotlivých předmětech, ale také materiální opory, didaktické pomůcky a vybavení škol. Úspěšný průběh reformy základního školství je závislý na souladu mezi požadavky stanovenými kurikulárními dokumenty a reálnou podobou výuky, která je přímo ovlivněna kvalitou didaktických opor.

Základní didaktickou pomůckou v literární výchově je **čítanka**, představující **specifický typ učebnice**, a to jak z hlediska obsahového, tak z pohledu její pozice a funkce v systému školní výuky. Zavedení RVP ZV zdůrazňuje nutnost nového kritického pohledu jak na čítanky, které byly vydány ještě před reformními zásahy a jsou na mnohých školách stále užívány, tak na čítankové řady, jež vycházejí v posledních několika letech a mají již určitou vazbu k RVP ZV. Metody pedagogického výzkumu umožňují různorodý přístup k analýze edukačních médií. Odborná veřejnost již dlouhodobě upozorňuje zejména na **absenci výzkumu zaměřeného na vztah mezi obsahovými elementy učebnic a klíčovými tématy moderní doby** (Klapko, 2006).

---

<sup>68</sup> V mnohých studiích se v souvislosti s multikulturními literárními texty objevují kritické připomínky vyjadřující obavu, že se literatura při multikulturní výchově stane pouhým prostředkem pro dosažení výchovného cíle (například Dawidowski, Wrobel, 2006). Jak vysvětluje A. Haman (1999), hrozí takové nebezpečí v případě narušení rovnováhy mezi funkcí formativní, informativní a estetickou. Stejně tak Dawidowski a Wrobel (2006) a Bredella (2007) docházejí k závěru, že literární text je v roli pedagogického nástroje při ignorování estetické dimenze; literatura je pak vnímána jako doklad formativních nebo informativních složek v ní obsažených, nikoli jako umělecké dílo. Domníváme se, že komplexně pojatý didaktický postup při práci s literárním textem (viz didaktická interpretace L. Lederbuchové, model interkulturní literární výchovy Ch. Dawidowského atd.) a vhodně zvolená metodika dokáží uvedeným rizikům zabránit.

Učebnice jsou významnou složkou didaktického zázemí výchovně-vzdělávacího procesu na základní škole a dlouhodobě fungují jako vyučovací a učební opora s centrální pozicí ve vztahu k ostatním výukovým materiálům. Současná odborná literatura nabízí několik publikací, které se zabývají teorií učebnic, obecnými kritérii pro jejich evaluaci, metodami analýzy učebnic nebo funkcemi učebnice, a snaží se tak podpořit odborný dohled nad kvalitou těchto edukačních médií.<sup>69</sup> Obecná didaktika nahlíží na učebnici z různých hledisek, a proto se v odborných zdrojích setkáváme s několika odlišnými definicemi daného pojmu. Učebnici lze charakterizovat jako didakticky transformovaný souhrn informací a poznatků z příslušného vědního oboru (Klapko, 2006). Zároveň je učebnice realizací plánovaného kurikula, neboť konkretizuje obecné edukační cíle a podílí se na stanovení učebního obsahu a rozsahu učiva pro jednotlivé ročníky. Z. Kalhous a O. Obst pohlíží na učebnici také se zřetelem k jejímu významu pro pedagogickou komunikaci a chápou ji jako prostředek, který umožňuje vznik kontaktu mezi učitelem, žákem, učivem a poznatky z různých vědeckých oblastí (Kalhous, Obst, 2009).

Čítanka, která se svojí formou do jisté míry od ostatních učebních materiálů odlišuje a zaujímá vlastní pozici v typologii učebnic, je podle *Pedagogického slovníku* učebnicí obsahující vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů, jež se na druhém stupni základních škol používá pro účely literární výchovy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Charakteristiky obsažené v obecných definicích čítanka však naplňuje a představuje didakticky uzpůsobenou antologii literárních textů, které jsou v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli a slouží jako element umožňující komunikaci mezi učitelem, žákem a uměleckou literaturou.

Důležitým faktorem při vymezení role učebnice v edukačním procesu je **komplex funkcí**, jež při výuce zastupuje. Problematika funkcí učebnice není v odborné diskusi ustálena a neexistuje jednotný přístup k jejich klasifikaci. S ohledem na zaměření našeho výzkumného šetření vycházíme zejména z pojetí funkcí učebního materiálu podle D. D. Zujeva, který ve své taxonomii uplatnil funkčně strukturální analýzu a vytvořil komplexní přehled funkcí učebnice. K hlavním didaktickým funkcím učebnice řadí D. D. Zujev funkci informativní, spočívající ve fixování předmětného obsahu vzdělávání a ve vymezení povinného rozsahu

---

<sup>69</sup> Jedná se například o publikaci J. Průchy, D. Klapka, P. Knechta, Z. Sikorové a dalších.

informací, které si žák musí osvojit. Následuje funkce transformační, jež je založena na přeměně odborně-technických, světonázorových, uměleckohodnotných a jiných poznatků na základě principu přístupnosti žákům. K dalším funkcím učebnice patří funkce systematická, která je dána uspořádaným zpracováním učiva. K fixačním a evaluačním stránkám vzdělávání se vztahuje funkce upevňování vědomostí, funkce sebekontroly a funkce sebevzdělávání. Učebnice podporuje trvalé osvojení základního obsahu učiva a podněcuje touhu žáka po samostatném získávání poznatků. Neméně důležitá je integrující funkce, podporující sjednocení poznatků, které žáci získali při různých druzích činností. Funkce koordinační zabezpečuje efektivní a funkční využití všech učebních prostředků. Funkce rozvojově výchovná podporuje aktivní formování harmonicky rozvinuté osobnosti (Zujev, 1986).

S obdobným členěním obecných funkcí učebnic se setkáváme například u J. Skalkové, která uvádí funkci poznávací, systematizační, upevňovací a kontrolní, motivační a sebevzdělávací, koordinační, orientační, rozvíjející a výchovnou, čímž prakticky potvrzuje obecnou platnost a trvajícím aktuálnost klasifikace D. D. Zujeva (Skalková, 2007).

Přestože je čítanka specifickým typem didaktického textu, který se mnohými atributy odlišuje od učebních materiálů pro ostatní předměty, lze při posuzování jejích funkcí aplikovat klasifikace určené pro učebnice klasického typu. I přes změny spojené se zavedením RVP ZV si **zachovávají čítanky svoji tradiční koncepci a uplatnění při výuce**, čímž je především zprostředkování literárních znalostí a kontaktu s uměleckými texty. Zároveň jsou však právě v kontextu moderní doby a aktuálních požadavků společnosti na vzdělávání objevovány **nové dimenze využití čítankových textů**.

Zvláštní postavení čítanky v systému didaktických pomůcek je dáno například její **nadpředmětovou povahou** (Becker-Mrotzek, 2000). Samotná skutečnost, že čítanka obsahuje literární texty s různorodým námětovým zaměřením, poskytuje učitelům možnost propojení vzdělávacího obsahu jak s obory, které jsou literární výchově blízké, tak s těmi, jež s ní zdánlivě souvisí jen okrajově. Současná vzdělávací politika vyžaduje komplexní přístup ke vzdělávání žáků s akcentem na rovnoměrný rozvoj všech složek jejich osobností, definovaných kurikulárními dokumenty jako tzv. kompetence. Jednostranná orientace literární výchovy je tak postupně překonávána, a **předmět se tak stává významnou platformou pro rozvíjení schopností**

**a požadovaných kompetencí** (Fischer, 2010), což s sebou nese i důsledky v podobě měnícího se obsahu čítanek, v aplikaci netradičních metod výuky při práci s literárním textem apod.

Nemalá pozornost odborné, pedagogické a širší veřejnosti je dnes věnována problematice **rozvoji čtenářství žáků** a vytváření jejich zájmu o literaturu. I zde sehrává čítanka důležitou úlohu, v podstatě motivační.

Podle obecné definice učebnice patří k jejím výchozím charakteristikám **soulad mezi platnými kurikulárními dokumenty a učivem**, které proniká do obsahu učebních materiálů. Do koncepce základního vzdělávání, reprezentované rámcovým vzdělávacím programem, jsou včleňovány ty okruhy reality, které jsou z hlediska celospolečenského vývoje aktuální a potřebné, čímž dochází k proměnám kurikula na všech jeho úrovních a následně k modifikaci reálné výuky ve školách. Na veškeré složky edukačního procesu a zároveň na učebnice, které jsou nedílnou součástí podpůrného kurikula (Kalhous, Obst, 2009), jsou tak kladeny nové nároky, neboť jsou důležitou determinantou pro účinnou realizaci cílů sekundární školy.

Je proto logické, že i na čítanky je nahlíženo prizmatem **aktuálních funkcí výukových opor**, přičemž ale musí obstát jak při plnění tradičních záměrů vzdělávacího oboru, tak při naplňování cílů, které vyplývají z požadavku mezipředmětové výuky a zapojení průřezových témat, jež rozvíjejí žáka především v oblasti postojů a hodnot (RVP ZV, 2005).

Jsme toho názoru, že čítanka je didaktickým prostředkem, jehož výchovné působení je v rovnováze s rovinou vzdělávací. Tuto skutečnost dokazují i kritéria, jež tvoří nástroj pro evaluaci funkcí čítanek. **Formativní dimenzi čítanky** neopomíná ve své kritériální škále například L. Lederbuchová, která hovoří o kritériu formativních záměrů, jež sleduje, zda texty svými obsahy účinně působí na citovou složku osobnosti žáka, na jeho mravní postoje a hodnotový status (Lederbuchová, 2003, 2004). Zároveň připomíná roli čítanky při rozvoji vstřícného postoje žáka ke kulturním hodnotám vůbec (zejména však ke kultuře národní), čímž se již úzce dotýká cílů multikulturní výchovy v RVP ZV. Uplatnění mezipředmětových a interdisciplinárních vztahů v čítankách zařazuje mezi evaluační kritéria ve své studii i J. Zítková, která zároveň uvádí, že by bylo vhodné, aby tematika textů v čítankách umožňovala integraci všech průřezových témat (Zítková, 2006).

Nyní stojíme před otázkou, jaké texty by měly být v čítankách obsaženy, aby poskytovaly učitelé **možnost systematické aplikace multikulturních témat do výuky**. Výchozím parametrem při hledání nástrojů multikulturní výchovy je nutnost zachování provázanosti mezi kurikulárními dokumenty, podpůrným kurikulem a výukou. Z toho důvodu je směrodatným měřítkem právě RVP ZV a cíle multikulturní výchovy v něm vymezené. Zde se však střetáváme s problémem zásadního významu, neboť multikulturní výchova nemá ustálenou koncepci v důsledku probíhajících revizí teorií multikulturalismu. Pozorujeme odstup od tzv. kulturně standardního přístupu, který zdůrazňuje skupinová specifika, rozdíly mezi lidmi a nutnost jejich poznávání za účelem zlepšení vztahu mezi kulturami. Tento model je aplikován v RVP ZV (s dílčími úpravami v podobě *Doporučených očekávaných výstupů*) a promítá se značně i do praktické realizace multikulturní výchovy ve školách. Nedostatky kulturně standardního přístupu nahrazuje model transkulturní, který vychází především ze zkušeností jednotlivce a staví na vzájemné interakci individuů. Nepřikládá zásadní význam členství v určitých sociokulturních skupinách, přesto však nehovoří proti jejich existenci (Moree, 2008).

Přikláníme se ke skutečnosti, že **probíhající koncepční proměna multikulturní výchovy ovlivní i spektrum literárních textů**, které mohou sloužit jako prostředek k naplňování jejich cílů. V duchu kulturně standardního pojetí tak zůstávají nástrojem multikulturní výchovy literární texty, které seznamují žáky se specifiky jiných kultur (etnických, rasových, náboženských či jiných), nově však bez jejich neúměrného akcentování a dogmatizování, jež může vést k fixování stereotypů a předsudků. Moderní transkulturní koncepce pak umožní hledat multikulturní prvky v literárních dílech s tematikou jinakosti v jejím obecném pojetí, v literárních textech zachycujících konkrétní situace interkulturního soužití, které jsou uměleckým obrazem osobních zkušeností jednotlivců, nebo v literárních ukázkách tematizujících problematické jevy jako diskriminace, interkulturní konflikty apod.

#### **4.3.4 Osobnost učitele při realizaci multikulturní výchovy**

Učitel, tzn. ten, kdo soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé a je rozhodující složkou ve výchovném procesu, neboť je jeho iniciátorem (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002), je **základní determinantou určující charakter začlenění multikulturních témat do výuky**. Současná kurikulární

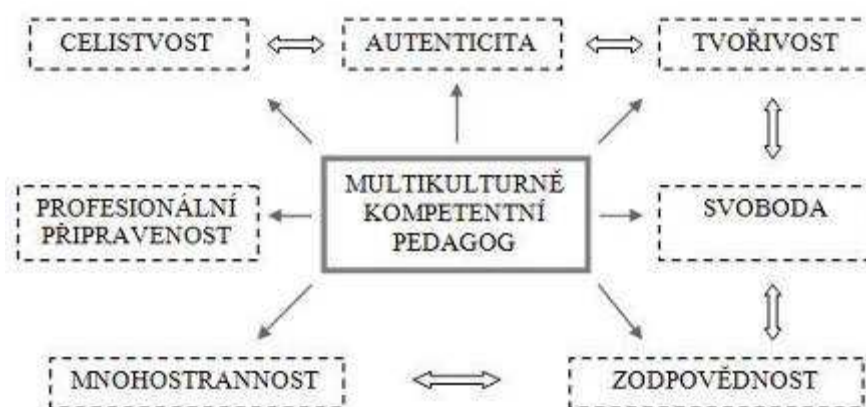
politika požaduje takové učitele, kteří budou schopni adekvátní reakce na měnící se společenské okolí a na následné úpravy kurikulárních rámců. Praktický dopad spočívá nejen v nutnosti aktivního přístupu k rozšiřování vědomostí a rozvíjení pedagogicko-psychologických a didaktických dovedností, ale zároveň v orientaci v kulturním, socioekonomickém, politickém a historickém dění, které je do soudobé vzdělávací praxe zařazováno také v podobě průřezových témat. Naším cílem je soustředit poznatky o roli učitele při zavádění multikulturní výchovy do edukačního procesu. Vycházíme přitom z obecných kompetencí učitele, na něž navazují **kompetence specifické, tzv. multikulturní (interkulturní)**.

Kompetence učitele tvoří „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 103). Podle *Pedagogického slovníku* se kompetence dělí na osobnostní a profesní. K osobnostním kompetencím patří zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahuje jak ke znalostem předmětu, tak ke komunikativním, řídicím, diagnostickým a jiným schopnostem (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 103–104). V. Švec (1998) přináší obdobné dělení kompetencí na kompetence k vyučování a výchově (diagnostická, psychopedagogická a komunikativní), osobnostní kompetence (odpovědnost za pedagogické rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých) a rozvíjející kompetence (adaptivita, informační, výzkumné, sebereflexivní a autoregulační dovednosti).

H. Horká dochází k závěru, že základem všech kompetencí učitele je **kompetence hodnotová – životně orientační**, a to právě z toho důvodu, že současná škola pojímá výchovu k hodnotám jako prioritní. Hodnotová kompetence (a její dílčí složky jako například právě kompetence multikulturní, prosociální, sociální, osobnostně kultivující) spočívá ve schopnosti podněcovat hodnotové orientace žáků, uspokojovat potřebu duchovního rozměru v lidském životě, pěstovat osobnostní kulturu jedince pro zachování lidství v člověku a ovlivňovat nežádoucí projevy jednání a chování (například bezohlednost, nesnášenlivost) v kontextu s měnícími se podmínkami života (Horká, 2008). Všechny uvedené kompetence jsou nepostradatelné při jakékoliv výchovně-vzdělávací činnosti učitele.

Multikulturní výchova, která má připravit žáky na život v kulturně heterogenní společnosti, je mnohvrstevnatou disciplínou se širokým myšlenkovým pozadím

a s množstvím dalších vlivů, jež ji formují, a vyžaduje proto učitele, který bude způsobilý k její realizaci, a to jak z hlediska osobnostního, tak z hlediska teoretického a pedagogicko-psychologického. Autoři projektu *Osobnostní rozvoj pedagoga*, zaměřeného právě na zvyšování pedagogických kompetencí, hovoří o tzv. **multikulturální kompetenci učitele**. Na svých internetových stránkách uvádějí souhrn základních rysů osobnosti učitele, který je **multikulturálně kompetentní** (viz obrázek 1).



Obrázek 1. Multikulturálně kompetentní pedagog<sup>70</sup>

Autenticitou rozumí schopnost adekvátně posoudit realitu. Kreativita spočívá ve schopnosti pohotově a pružně nacházet nové, originální způsoby při řešení problémů. Svoboda je v tomto smyslu chápána jako volný prostor při uskutečňování multikulturální výchovy spojený s nezávislým rozhodováním, ale i odpovědností za svá rozhodnutí. Zodpovědnost spočívá ve schopnosti učitele připravit žáky na skutečnost, že každý čin, který je výsledkem jejich volby, je svázán s pocitem zodpovědnosti. Mnohostrannost je požadavkem na neustálé sebevzdělávání a růst a celistvost je vnitřní vyrovnaností učitele, jeho emoční stabilitou a vnitřním pořádkem, který žáci vnímají a jež ovlivňuje podobu multikulturální výchovy.

Konkretizaci speciálních multikulturálních kompetencí přináší E. Mistrík. Jedná se například o schopnost podporovat jednotu lidstva a rovnost šancí, vážit si různorodosti, odmítat jakoukoliv diskriminaci, reflektovat vlastní kulturní identitu,

<sup>70</sup> Dostupné z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-2-1-multikulturni-kompetence-a-osobnost-pedagoga.html>. Podle K. Luptákové (2004).

vyhodnocovat kulturní identitu žáků, mít základní vědomosti o kulturách ze svého okolí, být otevřený vůči novým poznatkům, situacím a hodnotám, uvědomovat si kulturně-historické souvislosti vyučovaného předmětu apod. (Mistrík, 2008)

Abychom představili multikulturně kompetentního pedagoga v jeho úplnosti, zaměříme pozornost na další faktory, které spolupůsobí při vytváření multikulturní kompetence. D. Moree (2008) se domnívá, že multikulturní výchova je edukační disciplínou, při které hraje zásadní roli právě **osobnost pedagoga, jeho přesvědčení, postoje a zkušenosti s kulturní diverzitou**, neboť tím vším učitel na své žáky působí. Osobnostní profil učitele je určujícím faktorem celé multikulturní výchovy. Jak konstatuje E. Mistrík, *„učitel, ktorý by mal svojich žiakov viesť k medzikultúrnej empatii a tolerancii, nemôže byť sám netolerantný, neempatický. Preto je dôležité v pregraduálnej príprave učiteľov alebo v ich celoživotnom vzdelávaní rozvíjať ich ako kultúrne, tolerantné a empatické osobnosti“* (Mistrík, 2008: 65).

K oblastem, které ovlivňují podobu práce pedagoga s multikulturními tématy, řadí D. Moree jeho **kulturní identitu, interkulturní senzitivitu a historickou zkušenost** (Moree, 2008). Každý pedagog realizující multikulturní výchovu by měl mít představu o své vlastní kulturní identitě a o tom, co z ní může využít při edukační činnosti. V souvislosti s transkulturním přístupem je nezbytné vnímat kulturní identitu jako nerigidní a neohrazenou. Tato skutečnost se projeví v celkovém přístupu k žákům s jejich specifickou kulturní identitou. Interkulturní senzitivitou rozumí autorka *„ochotu připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha a přitom nikoli ten určující“* (Moree, 2008: 54). Jedná se o další hodnotu, jejíž předání žákům je přímo závislé na skutečnosti, zda je interiorizována v osobnosti pedagoga a promítá se pozitivně do jeho pedagogické práce. Vliv historické zkušenosti plyne z faktu, že *„dobový kontext zásadně ovlivňuje naše vnímání světa a vytváří tak i různorodou zkušenost jednotlivých generací pedagogů“* (Moree, 2008: 56). Z hlediska multikulturní výchovy jsou relevantní tři aspekty historické zkušenosti, které determinují její charakter u vyučujících různých generací – vztah k moci a zkušenost s ní, možnost učinit nějakou multikulturní zkušenost a zkušenost se vzdělávacím systémem.<sup>71</sup> Pro

---

<sup>71</sup> D. Moree člení české pedagogie podle historické zkušenosti do pěti skupin: poválečná generace, generace pražského jara, normalizační generace, generace sametové revoluce a transformační generace. Historická zkušenost těchto generací je odlišná, a je možné tedy předpokládat i různý přístup



pedagoga to znamená především schopnost sebereflexe, která by měla předcházet každému pedagogickému působení v oblasti multikulturní výchovy a ovlivnit stanovení cílů, volbu témat a metod. Jen taková multikulturní výchova překročí hranice formálnosti a bude skutečnou myšlenkovou bází, která prostupuje veškerou výukou učitele.

Základním předpokladem úspěšné realizace multikulturní výchovy je však především samotná **motivace pedagoga**. Jak konstatuje R. Räsänenová (1999) musí se učitel nejprve najít v multikulturnosti, poté najít multikulturnost v sobě, učit se o sobě, být schopný analyzovat sociální kontext, ve kterém žije, všeobecný stav a vzájemnou závislost světa a být ochotný vyvíjet se profesionálně a multikulturně.

#### 4.4 MULTIKULTURNÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

Po zveřejnění *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* a po zavedení rámcových vzdělávacích programů získala i v prostředí našeho základního školství multikulturní výchova větší pozornost. Rámcový vzdělávací program představuje z pohledu multikulturní výchovy východiskové kurikulum, ta potom získává svoji konkrétní podobu v ŠVP a zejména v reálné aplikaci multikulturních témat do edukačního procesu. Na základě studia odborných pramenů docházíme k závěru, že se multikulturní literární výchova, kterou můžeme chápat jako dílčí složku zkoumaného průřezového tématu, stala v návaznosti na kurikulární reformu předmětem zájmu odborníků a jejich činnosti, ta však probíhá zpravidla na úrovni konkrétních námětů; v oblasti teorie je pozornost zaměřena spíše na obecné principy multikulturní výchovy.<sup>72</sup> V následujícím přehledu proto připomeneme zejména práce

---

k multikulturním tématům ve výuce. Klasifikaci blíže představujeme v empirické části disertační práce, neboť má přímý vliv na výzkumné šetření.

<sup>72</sup> Odlišná je situace například v oblasti německé didaktiky literární výchovy a literární vědy. Zde nacházíme publikace didaktické i literárněvědné věnující se vývoji interkulturní literatury nebo literatury pro děti a mládež (například BÜKER, P.; KAMMLER, C. *Das Fremde und das Andere – Interpretationen und didaktischen Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim: Juventa Verlag, 2003. ISBN 3-7799-1352-6.; POHLMEYER, I. *Kinder- und Jugendbücher über Afrika und Afrikaner – eine literaturwissenschaftliche und didaktische Analyse im Hinblick auf interkulturelle Erziehungsaspekte*. Munich: Grin Verlag, 2007. ISBN 978-3-638-83146-8.; NASSEN, U.; WEINKAUFF, G. *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945*. München: Iudicium, 2000. ISBN 978-3-89129-724-7.; DAWIDOWSKI, CH.; WROBEL, D. *Interkultureller Literaturunterricht – Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2006. ISBN 978-3-8340-0115-3.; BECKER-HONNEF, I. *Dialoge zwischen den Kulturen – Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*.

praktické povahy s jejich dílčími přesahy do roviny teoretické, didaktické nebo literárněvědné.

V roce 2003 byl v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie uspořádán v Ústí nad Labem seminář **Výuka národní literatury v evropském kontextu**.<sup>73</sup> Odborníky byla nastíněna mnohá dilemata, se kterými se současná literární výchova potýká a jež se úzce vztahují také k problematice multikulturní výchovy. Sborník ze semináře nastiňuje perspektivy výuky v kontextu evropských kulturních a literárních struktur. Z hlediska tématu předkládané disertační práce považujeme za stěžejní článek L. Lederbuchové *Národní tematika v čítankách pro 6. ročník základní školy*, v němž autorka uvažuje nad souvislostmi mezi výchovou k národnímu cítění a uvědomělému vlasteneckému postoji žáků a výchovou k rasové tolerantnosti a respektu k lidské a kulturní jinakosti. První z nich vnímá jako východiskovou bázi pro pěstování ohledu k odlišnostem, a vyslovuje proto požadavek, aby čítankové edice obsahovaly takové texty, které povedou žáka „k sebevědomému národnímu postoji“ (Lederbuchová, 2004: 69). Na základě analytických sond dochází k závěru, že ne vždy poskytují čítanky dostatek takových literárních textů. Bez zajímavosti není také příspěvek *Literární komika jako spojovací prvek národních literatur I*. Gejgušové, která rovněž nazírá výchovu k vlastenectví a výchovu k evropanství ve vzájemné souvztažnosti a dodává, že literární výchova poskytuje prostor pro naplňování obou. Zároveň se snaží najít v literární komice to, co spojuje národní literaturu s literaturou evropskou, čímž podporuje eliminaci bariér a hledání společných kořenů jednotlivých národů, etnik či jiných sociokulturních skupin. Z hlediska multikulturní výchovy je přínosná také studie V. Řeřichové *Světová literatura pro děti a mládež: současnost a perspektivy*, v níž se autorka zamýšlí nad proměnou zastoupení světové dětské literatury v čítankách vydaných po roce 1990, a to směrem k rozšíření jejího spektra se zřetelem k potřebám, možnostem

---

Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2007. ISBN 978-3-8340-0197-9.). Zároveň existují v zahraničí specializovaná nakladatelství, která se soustředí na vydávání literatury s tematikou multikulturalismu. Je to například nakladatelství Baobab a jeho edice Fremde Welten ([www.baobabbooks.ch](http://www.baobabbooks.ch)), která zahrnuje obrázkové knihy, příběhy či romány pro mládež z oblasti Asie, Afriky, Latinské Ameriky nebo z Blízkého východu v německých překladech. Dalším příkladem je francouzské nakladatelství IDLivre, které vzniklo se záměrem podpořit dialog mezi kulturami a má několik stálých edičních řad orientovaných na multikulturní témata v literatuře pro děti a mládež (Šubrtová, 2005).

<sup>73</sup> O rok později byl vydán stejnojmenný sborník.

a čtenářským zájmům současných žáků základní školy. Autorka zároveň nastínila potřebu vzniku slovníku či encyklopedie, které by mapovaly světovou literaturu, klasickou i soudobou (Řeřichová, 2004).

V roce 2005 byl Ostravskou univerzitou v Ostravě uspořádán tradiční odborný seminář **Slovo a obraz v komunikaci s dětmi, s podtitulem Komunikace s dětmi v multikulturním světě**. Výstupem ze semináře je stejnojmenný sborník obsahující mnohé studie literárního charakteru. Z výzkumného hlediska přistupuje k multikulturní výchově I. Gejgušová a představuje analytickou sondu do čítanek, v níž sleduje zastoupení literárních textů minoritních autorů a světové literatury.<sup>74</sup> Několik odborných článků se zabývá výskytem multikulturních elementů ve vybraných dílech literatury pro děti a mládež. Jedná se například o studii V. Ševčíkové a R. Čapka *Multikulturní prvky v komiksové řadě Gipsy z pohledu interdisciplinárního*, kriticky hodnotící stereotypní pojetí hlavního hrdiny a jeho romství. M. Šubrtová je autorkou článku *Francouzská literatura pro mládež a multikulturní aspekty*, v němž dokládá, že literatura pro děti a mládež může na recipienty v oblasti multikulturní výchovy „působit zcela přirozeně po stránce emoční i racionální“ (Šubrtová, 2005: 110). Multikulturní aspekty hledá v literatuře francouzské, neboť Francii považuje za zemi, která se dlouhodobě s multikulturními problémy potýká, a tato tematika je proto v její literatuře bohatě zastoupena.<sup>75</sup> Zevrubně analyzuje Pennacův román *L'oeil du loup*, tematizující společné osudy aljašského vlka a afrického sirotka. Z české literatury připomíná Šubrtová knihu *Jožin jede do Afriky* od I. Procházkové, dvě knihy H. Doskočilové – *O Mamě Romě a romském pámbíčkově* a *Lenoši a rváči z Kloboukova* a *Začarovanou třídu* I. Březinové. Na studii M. Šubrtové navazuje O. Kubeczková příspěvkem *Reflexe jinakosti v tvorbě Ivony Březinové*, v němž analyzuje téma odlišnosti v třech dílech autorky knih pro děti a mládež.<sup>76</sup> Nosné téma nastiňuje také K. Homolová, která se zamýšlí nad lidovou pohádkou z multikulturní perspektivy. Lidovou pohádku vnímá jako „*nedirektivní učebnici multikulturní výchovy*“ (Homolová,

---

<sup>74</sup> Výzkumná sonda I. Gejgušové je představena v kapitole 6, jež mapuje realizovaná výzkumná šetření.

<sup>75</sup> Francouzské literatuře s multikulturními tématy se věnuje ve stejném sborníku také J. Sulovská ve studii *Multikulturní prvky v literatuře pro děti a mládež u nás a ve Francii*. S obsahem článku blíže neseznamujeme, jelikož analyzované knihy nejsou dostupné v překladech do češtiny. Zajímavý je závěr, k němuž autorka dochází: „*Francouzské mládeži se dostává prostřednictvím literatury mnohem víc informací jak o současném životě jejich vrstevníků v jiných zemích, tak i přistěhovalců ve Francii, než je tomu u nás, a to jak ve formě beletrie, tak literatury populárně-naučné*“ (Sulovská, 2005: 120).

<sup>76</sup> Jedná se o knihy *Začarovaná třída*, *Medvídek: kdo si se mnou bude hrát?* a *Velká dětská encyklopedie*.

2005: 98). Své závěry demonstruje na příkladu arabských lidových pohádek *Tisíc a jedna noc*, které jsou „čistou esencí kulturního paradigmatu arabského světa“ (Homolová, 2005: 101). Zdůrazňuje enkulturační a socializační funkci pohádky a možnost pozitivního transferu hodnot v ní obsažených.

S **lidovou** a **autorskou pohádkou** se v odborné literatuře k multikulturní výchově setkáváme často. Většinou se jedná o studie náležící do okruhu primární pedagogiky. Pohádka je chápána jako kulturní dědictví národů, vyznačující se navíc podobností tematickou, motivickou i kompoziční, je tedy útvarem veskrze transkulturním. Praktické náměty pro práci s jinonárodní pohádkou prezentuje například B. Janáčková (metodický návrh k textu J. Suchla *Pohádky z iglú*), V. Vyskočilová (metodický návrh k pohádce *Bratři a přátelé* ze souboru *Pohádky rýžových polí*) nebo H. Košťálová (metodický návrh k etiopské pohádce *O Palečkovi*).<sup>77</sup> Z metodického hlediska autorky volí způsoby práce odpovídající vývojovým specifikám žáků prvního stupně základní školy. Dominují metody kritického myšlení (brainstorming, volné psaní), interpretační metody založené na komunikaci s textem, s učitelem, se spolužáky (rozhovor, diskuse), metody aktivního učení (kooperativní čtenářská metoda literárních kroužků). Významně jsou zastoupeny metody tvořivé dramatiky, které podporují prožitek literárního textu (pantomima, učitel v roli, improvizace, živé obrazy).<sup>78</sup> Časté je také propojení s ostatními vzdělávacími okruhy, využití doprovodného obrazového a zvukového materiálu, práce s internetem, odbornou literaturou apod. Společným rysem všech uvedených metodických návrhů je postup směřující k odhalování významu textu ve smyslu multikulturní výchovy, a to zvláště srovnáním motivů, zachycených reálií či formální stránky jinonárodní pohádky s kulturním dědictvím vlastní země.

Na metodách **tvořivé dramatiky** zakládá svůj návrh realizace multikulturní výchovy při práci s literárním textem také L. Lederbuchová. Autorka chápe multikulturní výchovu jako výchovu k respektu k hodnotám cizích kulturních oblastí a zároveň jako prostor pro poznávání vlastní kultury. Domnívá se, že „současná škola nedoceňuje možnosti multikulturního působení estetickovýchovných předmětů, včetně

---

<sup>77</sup> Metodický návrh je součástí publikace KOŠŤÁLOVÁ, H. (ed.). *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. Sborník z projektu Varianty – projekt interkulturního vzdělávání*. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísni, 2005. ISBN neuvedeno.

<sup>78</sup> V. Vyskočilová vytváří na podkladě pohádky *Bratři a přátelé* tzv. školní drama.

výchovy literární“ (Lederbuchová, 2005: 119). Při práci s literárním textem preferuje užití „multikulturních interpretačních nástrojů tvořivé dramatiky, tj. takových způsobů reflexe textu, které vedle verbálně vedené komunikace o významech textu operují i s prostředky neverbální povahy“ (Lederbuchová, 2005: 120). Tento postup Lederbuchová demonstruje na dvou literárních dílech – *Výlet do Španěl* K. Čapka a causerie *Býčí zápasy* od F. Nepila. Texty využívá jako příklad zamítavého postoje k rasovým předsudkům (Čapkovo líčení života romského etnika), jádro však tvoří problematika vnímání tradice koridy jako kulturního dědictví, tzn. tolerování odlišné kulturní tradice. Interpretační aktivity odpovídají edukačním cílům: prezentace romského tance a oblečení, inscenace rozhovoru mezi novinářem a autorem textu, beseda o vztahu člověk – zvíře, srovnání vlastní kulturní tradice – zabíjení vánočních kaprů – se španělskou koridou, žák v roli toreadora, tvorba návrhu scénáře k videoklipu o koridě, vyhledávání autorských postojů ke koridě v textu apod. Autorka dochází k závěru, že metody tvořivé dramatiky jsou ve spojení s výchovným záměrem efektivní, vedou ke zvyšování čtenářské kompetence žáka a k rozšiřování jeho kulturního obzoru ve smyslu multikulturní výchovy (Lederbuchová, 2005).

V roce 2005 byl vydán sborník ***Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu***, který se zaměřuje na integraci interkulturních témat do vzdělávání.<sup>79</sup> Součástí sborníku je zároveň metodika integrace interkulturní výchovy jako průřezového tématu do různých oblastí školní výuky, literární výchovu nevyjímaje. Autorka E. Kašparová uvádí příklad interkulturní výchovy na základě práce s knihou *Slunečnice* (romská poezie V. Oláha) a s knihou H. Doskočilové *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví*, přičemž metodicky se soustředí hlavně na metody kritického myšlení (metoda podvojného deníku, diskuse).<sup>80</sup> K čínskému kulturnímu odkazu obrací svou pozornost O. Hausenblas v metodickém návrhu k čínské bajce *Prasklé*

---

<sup>79</sup> Sborník vznikl v rámci projektu Varianty – projekt IKV, který realizoval Člověk v tísni, společnost při České televizi, o. p. s.

<sup>80</sup> Součástí publikace je i několik metodických návrhů, které nepracují přímo s uměleckými texty, ale s tzv. příběhy. Jedná se ve většině případů o texty, které jsou vytvořeny účelně pro potřeby multikulturní výchovy. Příkladem je pracovní list s názvem *Milovaná babička*, jehož jádrem je krátký příběh H. Polákové, která v něm popisuje svou zkušenost s romským etnikem. Práce s textem je opět provázena metodami kritického myšlení (klíčová slova, čtení s předvídáním – řízené čtení, srovnání vlastní verze textu s originálem, volné psaní). V naší disertační práci zmiňujeme aktivity podobného typu pouze okrajově, jelikož se nejedná o přímou souvislost s uměleckou literaturou a literární výchovou.

*hliněné nádoby*, z níž vyplývá ponaučení přijímat každého takového, jaký je, i s jeho chybami. Autor v duchu konstruktivismu vede recipienty kreativními činnostmi k samostatné úvaze a vyvozování závěrů. Za tímto účelem užívá metodu volného a tvůrčího psaní – dotváření vlastního závěru bajky či zpracování bajky do podoby komiksu.

Přehled o reflexi multikulturní výchovy v oblasti literatury a literární výchovy poskytuje také **Metodický portál RVP ZV**.<sup>81</sup> Odborné studie Metodického portálu vztahující se k multikulturní a literární výchově můžeme rozdělit do dvou skupin. První kategorie zahrnuje metodické návrhy klasického typu, tzn. odpovídající kulturně standardnímu přístupu, druhou kategorii tvoří příspěvky inovativního charakteru, které vycházejí z pojetí transkulturního.

Na romské etnikum se ve svých příspěvcích zaměřuje V. Neužilová. Pracuje s autentickými texty T. Fabiánové a s romskou lidovou slovesností v podobě hádanek či písní. Příspěvky jsou různě tematicky zaměřené (*Kdo je zloděj, Jsem pořád Romka, Návrat domů*), z hlediska metodického kombinuje Neužilová metody tvůrčího psaní (psaní v roli, dokončení příběhu), diskusi a reflektivní metodu nedokončených vět (O životě Romů vím..., Chtěl bych ještě vědět...). Základním cílem těchto materiálů je porovnání historie a zvyklostí romského etnika s kulturou majoritní. Důraz je kladen na kognitivní stránku edukačního procesu (vyhledávání faktických informací v různých zdrojích). Lidová slovesnost v podobě pověstí je námětem metodického materiálu P. Brender *Příběhy ze světa*, který se zaměřuje na odhalení stereotypů o odlišných kulturách.<sup>82</sup>

Portál RVP ZV obsahuje zároveň několik příspěvků tematicky nebo metodicky méně obvyklých. J. Zítková kombinuje metody tvořivé dramatiky a metody kritického myšlení a představuje práci s texty z knihy Z. Smith *Bílé zuby*, v níž je vyprávěn příběh dětí muslimských přistěhovalců, které se pohybují na hranici několika kultur a potýkají se s problémem hledání vlastní identity. Zítková pomocí dramatizace, živých obrazů, metody čtení s předvídáním a metody podvojného deníku vede recipienty k prožití a pochopení složité situace migrantů, a to zejména ve smyslu vyrovnávání se s vlastní rozpornou identitou.

---

<sup>81</sup> Metodický portál RVP ZV je dostupný na: [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz). Soustředí teoretické články, zprávy a praktické náměty ze všech oblastí souvisejících s RVP ZV.

<sup>82</sup> Žákům je předložen soubor jionárodních pověstí, úkolem je hádání země původu.

Nejnovější trendy multikulturní výchovy reflektuje soubor aktivit s názvem ***Dvakrát měř, jednou řež***, který vznikl pod záštitou organizace Člověk v tísni, o. p. s. Autorkami metodických materiálů jsou D. Moree a P. Morvayová. Všechny aktivity jsou založené na osobnostním přístupu a na práci s příběhy různé formy (pohádky, mediální texty apod.). V duchu transkulturního přístupu je důraz kladen na relativitu výpovědi o situaci, na práci s příběhem v různých kontextech a na vedení žáků k citlivosti vůči odlišnosti komunikačních stylů a jinakosti každého z nás (Moree, Morvayová, 2009). Autorky pracují s různými uměleckými texty, převážně z literatury pro děti a mládež. Základní cíl příspěvků spočívá v odhalování odlišností různé povahy, stereotypních představ a předpokladů nebo poznání autentických životních příběhů (například práce s biografiemi z knihy P. Frýdlové *Ženy odjinud*, jejímž cílem je získání představy o životních zkušenostech migrantů). Část metodických materiálů je vystavěna na práci s lidovou nebo autorskou pohádkou. Zaměřují se na porovnávání různých verzí pohádek, na difference v představách o pohádkových postavách apod.<sup>83</sup> K nejčastěji užitým metodám patří rozhovor, diskuse a analytická práce s textem – charakteristika postav, vyhledávání rozdílů.

Uvedené sborníky a odborné práce poukazují na skutečnost, že **multikulturní literární výchova prozatím nevyčerpává všechny možnosti, které jí literatura poskytuje**. Považujeme za přínosné, že literární věda i didaktika literární výchovy zaznamenává přítomnost multikulturních aspektů v literatuře – a to nejen v pohádkách, ale i v ostatních žánrech, jako jsou komiksy nebo příběhové prózy s dětským hrdinou. Prozatím chybí přehledové práce, které by pohlédly na multikulturní literaturu komplexně, napříč žánry literatury pro děti a mládež. V oblasti praktických metodických námětů pozorujeme dominanci lidových jinonárodních pohádek, pověstí či bajek a jejich adaptací, tzn. útvarů lidové slovesnosti, na kterých jsou dokládány odlišnosti více či méně vzdálených kulturních

---

<sup>83</sup> Konkrétně se jedná o metodický materiál *Necháme vás v lese* (srovnání různých verzí pohádky o Jeníčkovi a Mařence z hlediska odlišností v motivech, které vedly rodiče k opuštění jejich dětí; zároveň si autorky všímají genderových diferencí a analyzují rozdíly v pasivitě a aktivitě hlavních postav v různých verzích pohádky), *Krakonoš trochu jinak* (metodický materiál se soustředí na postavu Krakonoše v různých pohádkách, vede žáky k uvědomění si relativnosti dobra a zla, přičemž ukazuje, že postava Krakonoše může reprezentovat oba principy) a *Není čert jako čert* (komparace postav čerta, ďábla a lucifera v pohádkách z různých kulturních a jazykových oblastí).

Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8741/dvakrat-mer-jednou-rez-od-multikulturni-vychovy-ke-vhledu.html/>.

okruhů nebo jejich podobnosti ke kultuře domácí. Ojedinelá je v tomto kontextu studie L. Lederbuchové, jež prezentuje svůj metodický nástin na žánru cestopisném a publicisticko-uměleckém.<sup>84</sup> V souladu s nejnovější koncepcí multikulturní výchovy přistupují k propojení jejich obsahu s výchovou literární D. Moree a P. Morvayová. Na podkladě práce s pohádkami nebo s biografickým materiálem překračují hranice skupinového vidění společnosti a představují model osobnostně pojaté multikulturní výchovy.

Multikulturní výchova nachází své místo také v pracích literárněvědného charakteru. Teoretické zázemí multikulturní literární výchově poskytují publikace slovníkového typu jako například ***Slovník autorů literatury pro děti a mládež I. Zahraniční spisovatelé***.<sup>85</sup> Obsáhlý slovník přináší informace o spisovatelích a knihách především ze zemí Evropy a USA, zároveň shrnuje vývoj jednotlivých národních literatur a neopomíná ani knihy s multikulturní tematikou.<sup>86</sup> Zkoumané problematiky se dotýká také publikace ***Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí*** autorského kolektivu V. Řeřichové, která se zaměřuje na literaturu pro děti a mládež anglických, novozélandských, amerických, irských, kanadských a australských spisovatelů a obsahuje četné odkazy na knihy s multikulturními náměty. V mnohých tištěných nebo internetových zdrojích nacházíme také bibliografické databáze literatury minorit.<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> Uvědomujeme si, že se nejedná o vyčerpávající souhrn všech odborných prací, které jsou k tématu multikulturní literární výchovy k dispozici. Pokusili jsme se prezentovat zejména knižně či časopisecky publikované práce, případně texty volně dostupné na internetu. Domníváme se, že uvedený přehled poskytuje základní informace o současné reflexi multikulturní výchovy v oblasti literatury a literární výchovy a dotváří nezbytné teoretické východisko disertační práce. To, jakým způsobem je multikulturní výchova zařazována do reálných hodin literární výchovy na základní škole a jaké odborné, didaktické i primární zdroje učitelé využívají, je předmětem výzkumné části předkládané disertační práce.

<sup>85</sup> Publikace má rovněž svoji elektronickou podobu ve formě CD-ROMu.

<sup>86</sup> Například část *Literatura pro děti a mládež v německé jazykové oblasti* obsahuje pojednání o autorech, kteří se věnují tematice Židů (W. Bruckner: *Die toten Engel*; H. P. Richter: *Damals war es Friedrich* nebo J. Kerr(ová): *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl*), exilu a emigrace (U. Fuchs, R. Welsch aj.), rasismu (H. G. Noack: *Hautfarbe Nebensache*, W. Fährmann: *Ausbruchversuch*), problémům multikulturní společnosti (R. Welsch, J. Frey), životu tzv. gastarbeiterů (M. Kuhlmann a A. Meyer: *Ayse und Devrim: Wo gehören wir hin*; R. Keser(ová): *Ich bin eine deutsche Türkin*) atd. Dostupné v publikaci: ŘEŘICHOVÁ, V.; DOROVSKÝ, I. a kol. *Autoři světové literatury pro děti a mládež*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. CD-ROM. ISBN 978-80-7182-228-8.

<sup>87</sup> Například bibliografie romské literatury je součástí publikace T. Šiškové *Výchova k toleranci a proti rasismu*, soupis dostupné vietnamské literatury, odborné i beletristické, je dostupný na internetových stránkách [www.klubhanoi.cz](http://www.klubhanoi.cz).



Pohled na reflexi multikulturní výchovy v aktivitách spojených s literaturou a literární výchovou odkrývá zároveň metodickou bázi této edukační oblasti. Cílem naší práce není prezentovat ucelený přehled možných výukových metod, jež lze využít v hodinách multikulturní literární výchovy. Na základě studia teoreticky i prakticky zaměřených materiálů je ale možné vymezit několik **metodických pilířů**, které jsou východiskem efektivní realizace multikulturní výchovy při práci s literárním textem:

1. **Zážitek:** základním principem je vnímání uměleckého textu prostřednictvím zážitku, který je spojen s emočním prožíváním, je zdrojem motivace, umožní odbourání počátečních bariér, prožití dosud nepoznaných, nových situací a hlubší proniknutí do smyslu literárního sdělení. Z hlediska metodického lze uplatnit širokou škálu metod tvořivé dramatiky, hru, propojení s dalšími uměleckými disciplínami jako film, výtvarné umění, zpěv apod. (Hanuš, Chytilová, 2009).
2. **Komunikace a kooperace:** multikulturní výchova zasahuje svou koncepcí zejména do oblasti mezilidských vztahů, a proto by i volba metod měla reflektovat tuto skutečnost a podporovat jejich rozvoj pozitivním směrem. Nezbytná je tedy metodika založená na principech dialogu a diskuse. Komunikací rozumíme rovněž komunikaci mezi žákem/žáky a uměleckým textem.<sup>88</sup> Na stejných premisách staví kooperační přístup k multikulturní výchově, vyslovující požadavek výběru takových metod a organizačních forem práce (práce ve dvojicích, skupinová práce, projektové vyučování atd.), které podnítl spolupráci žáků a vedou je k překonání vlastní ohraničenosti a k vnímání světa z perspektivy druhých. V rámci skupinové práce dochází k pozitivnímu rozvoji žáků, a to například v oblasti sdílení názorů, zkušeností a prožitků, sociálních dovedností a prosociálnosti, odpovědnosti za výsledky skupinové práce, komunikace a interakce (Maňák, Švec, 2003).
3. **Kritické myšlení a konstruktivismus:** kritické myšlení souvisí s multikulturní výchovou velmi úzce. Je-li multikulturní výchova pedagogickou reakcí na heterogenitu světa, je nezbytné vést žáky k tomu,

---

<sup>88</sup> Základní východiska komunikačního přístupu k literární výchově jsou shrnuta v kapitole 3.

aby se s touto diverzitou uměli vypořádat. Kritické myšlení jakožto „*schopnost zhodnotit různá alternativní hlediska a možnosti, přijmout rozhodnutí a podložit je argumenty*“ (Grecmanová, Urbanovská. 2007: 13) je prostředkem, který usnadňuje vnímání pestré a neustále se měnící životní reality. Pedagogický konstruktivismus, spočívající v konstrukci poznání na základě vlastní myšlenkové činnosti (Grecmanová, Urbanovská, 2007), je východiskem metod kritického myšlení. Je žádoucí, aby metody užívané při práci s literárními texty za účelem naplňování cílů multikulturní výchovy vycházely z aktivní činnosti žáků, což umožní snadnější interiorizaci předávaných hodnot.

4. **Aktivita a tvořivost:** oba elementy navazují na metody kritického myšlení a konstruktivismu a jsou vyslovením požadavku, aby produktivní a aktivizační metody převažovaly v multikulturní výchově nad neproduktivními, a to ve všech fázích edukačního procesu – nejen ve fázi motivační, která aktivizační metody přímo vyžaduje. Odkazujeme tímto na komunikační a produktivní pojetí literární výchovy.

## 5 SHRNUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK DISERTAČNÍ PRÁCE

Na základě studia odborných materiálů z české i zahraniční vědecké oblasti pedagogické, literární a didaktické jsme formulovali východiska, která vytvářejí teoretickou bázi pro výzkumné a průzkumné šetření předkládané disertační práce. Cílem této kapitoly je stručná sumarizace základních teoretických tezí.

V úvodní kapitole disertační práce jsme se věnovali vymezení pojmu **kultura** v kontextu multikulturální výchovy. Přes zjevnou mnohoznačnost pojmu a terminologickou rozkolísanost jsme se snažili postihnout základní definiční znaky tak, aby nazírání termínu nebylo v rozporu s nejnovějšími poznatky na poli multikulturální výchovy. Kulturu chápeme z hlediska sociologicko-antropologického (například podle definice Linharta a Petruska z roku 1996), a to jako určitý komplex mechanismů a artefaktů vycházejících z činnosti sociálních skupin a jednotlivců. S ohledem na nejnovější poznatky z multikulturální výchovy vnímáme kulturu jako systém otevřený, heterogenní a podléhající dílčím proměnám vlivem vývoje společnosti a jejího uspořádání. Nezbytné bylo rovněž vymezení **dalších souvisejících odborných pojmů**. Zaměřili jsme pozornost na jevy, jež blíže charakterizují vztah mezi jednotlivcem a kulturou (enkulturace a kulturní identita) a mají blízkou vazbu k edukačnímu prostředí. Současně neopomíjíme termíny, které se dotýkají vztahů mezi kulturami navzájem a vytvářejí základní východiska multikulturální, respektive interkulturální výchovy (akulturace, kulturní pluralita a kulturní relativismus).

Následující podkapitola představuje nejdůležitější myšlenkové směry **multikulturalismu** – multikulturalismus pluralistický, liberální a kritický, jenž je východiskem soudobé, moderní multikulturální výchovy, založené na tzv. transkulturálním přístupu a vycházející z individuálního charakteru kulturní identity a z aktuálních definic kultury, které se odklánějí od skupinového vidění světa.

Druhá kapitola disertační práce je věnována **multikulturální výchově** s ohledem na její pozici v základním vzdělávání. Upozorňujeme na pojmovou rozkolísanost mezi termíny multikulturální a interkulturální, a to s vědomím vyšší aktuálnosti označení interkulturální výchova, jež v sobě zahrnuje nejen existenci různých kultur, tzv. multikulturalitu, ale rovněž kontakty mezi nimi. Při vymezení

multikulturní výchovy se opíráme jak o prameny z českého prostředí (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, J. Hladík, J. Šindelářová, J. Buryánek aj.), tak o definice z publikací zahraničních (E. Mistrík, G. Auernheimer aj.). Věnujeme se také vztahu multikulturní výchovy k dalším vědeckým disciplínám, přičemž nejvýraznější je spojitost s pedagogikou, psychologií, kulturní antropologií a sociologií. Zevrubně se zabýváme také obsahovým jádrem multikulturní výchovy. Za stěžejní považujeme teorii G. Auernheimera, podle něž zahrnuje zkoumaná vzdělávací oblast rozvoj interkulturních kompetencí, vzdělávání respektující multikulturní dimenze vzdělávacích obsahů a antirasistické vzdělávání. Navazuje pojednání o dílčích cílech multikulturní výchovy, jež zastřešuje cíl komplexní, a to příprava žáka na život v heterogenní společnosti a vytvoření interkulturních kompetencí.

Pozornost věnujeme probíhající **transformaci multikulturní výchovy**, jež se pohybuje směrem od modelu kulturně standardního k přístupu transkulturnímu, který je v našich podmínkách inovačním prvkem a opírá se zejména o studie W. Welsche a K. H. Flechsig. Podrobně se poté zabýváme reflexí multikulturní výchovy v soudobých kurikulárních dokumentech (v tzv. *Bílé knize*, v RVP ZV a v ŠVP). Součástí kapitoly je také shrnutí nejnovějších odborných diskusí a kritických studií, jež jsou zaměřené právě na neaktuálnost kurikulárních dokumentů způsobenou aplikací překonaného kulturně standardního přístupu (hlavní zdroj představují kritické poznámky P. Barši, A. Baršové, J. Průchy, D. Moree a P. Morvayové).

Dalším teoretickým východiskem disertační práce je charakteristika **literární výchovy**, opět s ohledem na její pozici v základním školství. Opíráme se o RVP ZV, ale shrnujeme zároveň nejnovější odborné diskuse, které jsou literární výchově věnovány v odborných časopisech a dotvářejí komplexní pohled na její reálnou podobu. K základním pilířům efektivní literární výchovy na základě studia odborných pramenů řadíme zachování principu komplexnosti, a to jak v rámci předmětu Český jazyk a literatura a jeho složek, tak ve vztahu k předmětům ostatním, vyrovnání se s převahou naukové složky, aplikace komunikačního přístupu a didaktické interpretace literárního textu (podle L. Lederbuchové) a zařazení aktivních a produktivních činností do procesu literární výchovy (podle K. H. Spinnera). Literární výchovu charakterizujeme také z hlediska jejích funkcí.

Vycházíme z klasifikace L. Lederbuchové, za inspirativní a inovativní ale považujeme především teorii U. Abrahama a M. Kepsera, kterou vnímáme jako aktuální a reagující na nové role literární výchovy dané měnícím se společenským prostředím (například zahrnutím enkulturační a socializační funkce, prvků mediální výchovy, rozvoje čtenářství apod.).

Vyústěním předcházejících teoretických pojednání je kapitola čtvrtá, která se zabývá **syntézou výchovy multikulturní a literární**. Ta spočívá zejména v enkulturační a formativní funkci literární výchovy (při jejich vymezení čerpáme z domácích i zahraničních publikací – E. Mistrík, L. Lederbuchová, S. Cenek, Ch. Dawidowski, D. Moldanová, S. Kučerová, A. Haman, V. Nezkusil aj.). Tyto funkce umožňují přesah k multikulturní výchově a efektivní naplňování jejích cílů. V dalších podkapitolách představujeme vybrané didaktické koncepty tzv. interkulturní literární výchovy. Vzhledem k absenci česky psaných odborných studií čerpáme zejména ze zahraniční literatury (Ch. Dawidowski, D. Wrobel). Jako koncepčně nosný vnímáme model Ch. Dawidowského, který člení proces interkulturní literární výchovy na fázi iritace, transparentnosti, změny perspektivy a transferu, čímž připomíná model didaktické interpretace L. Lederbuchové. Součástí kapitoly je také vymezení role literárního textu v multikulturní výchově. Opět čerpáme především ze zdrojů zahraniční provenience a představujeme několik klasifikací (R. W. Dasenbrocka, M. Caie, Ch. Dawidowského a D. Wrobela, K. Esselborna). Následně věnujeme pozornost dalším didaktickým aspektům, které ovlivňují podobu multikulturně pojaté literární výchovy – čítance a učitelé literární výchovy (vymezení obou elementů je nezbytné z hlediska zaměření výzkumného a průzkumného šetření).

Závěrečná podkapitola disertační práce je **přehledovou studií zachycující reflexi multikulturní literární výchovy v prostředí české vědy a pedagogické praxe**. Vzhledem k chybějícímu teoretickému zakotvení zkoumané oblasti se jedná zejména o práce praktické povahy (metodické náměty odborníků z vědeckých kruhů a autorů metodického portálu RVP ZV či knižně vydané publikace metodického charakteru). Výjimku tvoří sborníky z konferencí a slovníkové publikace orientované na světovou literaturu pro děti a mládež. Při studiu uvedených pramenů sledujeme rovněž metodickou bázi těchto edukačních aktivit a vyvozujeme **základní principy**,

**kteřé jsou předpokladem úspěšné multikulturní literární výchovy** – zážittek, kooperace a komunikace, kritické myšlení a konstruktivismus, aktivita a tvořivost.

Uvědomujeme si, že se v případě multikulturní i literární výchovy jedná o značně složité disciplíny, na které je možné nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Zároveň jsme si vědomi nemožnosti obsáhnout všechny odborné studie a prameny vztahující se ke zkoumaným tématům. V teoretické části disertační práce jsme se proto zaměřili zejména na ty oblasti a jevy, jejichž vymezení je potřebné pro realizaci výzkumného a průzkumného šetření a tvorbu praktických výstupů disertační práce.

## 6 ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Samotnému výzkumnému šetření předchází zmapování současného stavu bádání v oblasti multikulturní výchovy. V době, kdy Česká republika vstoupila do nadnárodních struktur, je pod vlivem sílící migrace jinonárodního obyvatelstva na naše území a uvědomuje si dílčí problémy etnické, národnostní a kulturní nestability a disharmonie, je multikulturní výchova častým předmětem odborných i laických diskusí a její témata pronikají i do oblasti výzkumné. Setkáváme se s mnohými obsahově různorodými výzkumy.

Častým tematickým zaměřením je zkoumání etnického klimatu České republiky (například sociologické výzkumy I. Gabala realizované v letech 1994 až 1996), postoje majoritního obyvatelstva k příslušníkům minorit (výzkumy I. Gabala z roku 1999 a 2004, empirická studie M. Ciché o postojích k Romům nebo šetření A. Svobodové z roku 1998 zkoumající postoje české mládeže k cizincům), vzniku etnických a rasových předsudků u dětí, národních stereotypů, národní a evropské identity, psychologické tísně etnických minorit a akulturačního stresu, interkulturních rozdílů v komunikaci, v rodinné výchově, ve vzdělávání, v hodnotách, morálce apod.<sup>89</sup>

Stranou nezůstávají ani výzkumy orientované právě na prostředí základní školy. Ty jsou zaměřené jednak na analýzu kurikulárních dokumentů v podobě vzdělávacích programů a učebnic, jednak na účastníky edukačního procesu – učitele a žáky.<sup>90</sup> Cílem

---

<sup>89</sup> Přehled výzkumných šetření v uvedených oblastech je součástí publikací J. Průchy (PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.; PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.). Často se jedná o výzkumy realizované v zahraničí. Vzhledem k jejich značnému odklonu od tématu disertační práce tato výzkumná šetření zmiňujeme pouze okrajově.

<sup>90</sup> K významným výzkumům realizovaným s žáky patří například sonda A. Svobodové, která zkoumala postoje českých studentů k cizincům na základě analýzy esejů napsaných respondenty na zadané téma se zjištěním, že většina studentů náleží do tzv. protirasistické skupiny (58,7 %), třetina do nevyhraněné skupiny (33,7 %) a 7,6 % otevřeně vyjadřuje negativní postoje k příslušníkům jiných ras. Podobnou sondu provedla v roce 1998 T. Šišková – jednalo se rovněž o rozbor esejů s následujícími výsledky: 73,3 % zaujímá kladné postoje, 10,2 % záporné postoje a 16,5 % neutrální postoje k příslušníkům minorit a přistěhovalcům. Na vědomosti žáků ZŠ a studentů SŠ a VOŠ v oblasti multikulturní výchovy zaměřila své bádání v roce 2002 M. Cichá. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit pomocí dotazníku, jaké informace z oblasti multikulturní výchovy jsou podávány žákům na základních školách a středních a vyšších odborných školách a zda existují rozdíly mezi těmito dvěma skupinami subjektů, co se týká četnosti určitých odpovědí. Položky v dotazníku se týkaly Romů, Židů, černochů, Vietnamců a Arabů. Výzkumem bylo zjištěno, že žáci uvedených typů škol nemají znalosti o odlišných kulturách na úrovni, která by odpovídala stupni jejich vzdělání. Postoje žáků primární

následujících podkapitol je pojednat o těch výzkumných šetřeních, která jsou relevantní z hlediska výzkumu realizovaného při zpracování disertační práce (výzkumy orientované na oblast kurikula a na učitele). V předkládané disertační práci neuskutečňujeme výzkumné šetření se žáky základních škol. Vybrané výzkumy z této oblasti připomínáme proto pouze v odkazu č. 90. Jejich závěry jsou potvrzením potřebnosti implementace multikulturních prvků do vzdělávacích obsahů v základním i navazujícím vzdělávání. Jelikož je oblast multikulturní výchovy vždy vázána na konkrétní prostředí, v němž probíhá, zaměřujeme pozornost zejména na výzkumy uskutečněné v českém vědeckém okruhu. Zmiňované zahraniční studie vnímáme jako zdroj metodologické inspirace.

## 6.1 MULTIKULTURNÍ TEMATIKA V ČÍTANKÁCH

Jedním z cílů předkládané disertační práce je zachytit výskyt literárních textů s multikulturní tematikou ve vybraných čítankových řadách pro druhý stupeň základních škol. Předpokladem úspěšného průběhu plánované analýzy je zhodnocení dosavadních výzkumných kroků, které byly v této oblasti uskutečněny.

Na základě již provedených obsahových analýz je možné vyčlenit **dva typy výzkumu učebnic v kontextu multikulturní výchovy**. Podstatná část výzkumů sleduje, jak **jsou v učebnicích představeny jiné národy nebo zda jsou rozdíly v prezentaci imigrantů a původních obyvatel** (Greger, 2006). Tímto směrem se ubíral například výzkum učebnic dějepisu provedený v roce 1996 D. Čaňkem, který sledoval podobu výkladu o německé, židovské nebo romské minoritě, přičemž došel k závěru, že mnohé dějepisné učebnice jsou kulturně zkreslené (Čaňek, 1996). Jiné

---

školy v interkulturních souvislostech zkoumala v roce 2001 a 2003 T. Švandová. Pomocí nestandardizovaného dotazníku zjišťovala, zda mají žáci české primární školy negativní postoje k příslušníkům jiných národů. Výzkumnou sondou bylo zjištěno, že více než padesát procent žáků takové negativní postoje má, avšak pouze k určitým zemím a jejich příslušníkům (Němci, Rusové, Romové, Ukrajinci). Tyto negativní postoje pramení většinou z iracionálních předsudků, z vlastní negativní zkušenosti, z jazykové bariéry apod. Postoje žáků k osobám pocházejícím z jiného sociokulturního prostředí analyzovali také Z. Svoboda, M. Hrubý a H. Kvízová, a to v letech 2005 a 2006. Při realizaci výzkumu využili autoři metodiku A. Svobodové a analyzovali 785 esejů žáků z Mostecka, Bílinska a z Prahy, přičemž dospěli k obdobným výsledkům jako A. Svobodová (51,5 % žáků v protirasistické skupině, 42,6 % v xenofobní skupině, 7,9 % v rasistické skupině). Konkrétní výsledky přináší následující studie: SVOBODA, Z.; HRUBÝ, M.; KVÍZOVÁ, H. Jeden kamarád – jeden potenciální nepřítel. Reflexe analýzy postojů žáků směrem k osobám pocházejícím z odlišného sociokulturního prostředí. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*, s. 164–174.



výzkumy se soustředí **na analýzu učebnic z pohledu jejich možného využití při aplikaci multikulturních témat do výuky**, a vycházejí tedy z didaktických aspektů.

V České republice bylo do současné doby provedeno pouze několik výzkumných šetření, která se orientovala na posouzení reflexe multikulturní výchovy v čítankách.

V roce 2001 zhodnotila **expertní skupina projektu Varianty** obsah vybraných učebnic pro základní školu se záměrem analyzovat je ve vztahu k jejich přínosu pro naplňování cílů interkulturní výchovy.<sup>91</sup> Výzkumný vzorek sestával ze 154 učebnic, z čehož 51 % tvořily právě učebnice českého jazyka a literatury. Obsahová analýza sledovala výskyt interkulturně vzdělávacích prvků, a to ve třech dimenzích: informace o životě různých sociokulturních skupin žijících v české a evropské společnosti; podněty, které rozvíjejí dovednosti nezbytné pro život v sociokulturně pluralitní společnosti, a podněty, jež pomáhají formovat postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným sociokulturním skupinám. Každá učebnice poté byla hodnocena podle dvou pětistupňových škál. Pro naše výzkumné šetření jsou významné především závěry týkající se čítankových edic. Podle vyhodnocení obsahové analýzy reprezentuje naprostá většina učebnic monokulturní svět, žádná z učebnic však nesměřuje proti cílům interkulturní výchovy. Více než 70 % analyzovaných učebnic českého jazyka a literatury je vůči interkulturní výchově indiferentní, ostatní usilují o naplňování jejích cílů nekonceptně. Zároveň bylo zjištěno, že se učebnice nezaměřují na zobrazení současné problematiky soužití různých sociokulturních skupin. Z hlediska tematického dokládá šetření největší výskyt informací o Židech, nahodile seznamují učebnice českého jazyka a literatury žáky s romskou kulturou, s dalšími národnostními, etnickými a rasovými skupinami, s náboženskou heterogenitou nebo se situací uprchlíků a imigrantů.<sup>92</sup>

**I. Gejgušová** realizovala v roce 2005 analytickou sondu do vybraných čítankových řad, při které zkoumala, zda tyto edice obsahují texty i jiných představitelů než autorů české majoritní společnosti a zda přinášejí literární ukázky, které umožňují seznámení se světovou literaturou i jiného než euroatlantického kulturního okruhu. Na základě těchto hledisek podrobila rozboru čítankovou edici

---

<sup>91</sup> Projekt Varianty upřednostňuje užívání termínu interkulturní výchova, který ve srovnání s pojmem multikulturní výchova zahrnuje vzájemnost a dialog odlišných sociokulturních skupin.

<sup>92</sup> Výzkumná zpráva je dostupná na: <http://www.varianty.cz/index.php?id=37&item=3>.

nakladatelství SPN od J. Soukala, čítanky nakladatelství Alter a Fragment.<sup>93</sup> Analytické šetření ukázalo, že poznávání literární tvorby minorit při užívání těchto čítanek je omezené a že ukázky ze světové literatury jen zřídka překračují euroatlantický kulturní okruh. Z obou zjištění autorka vyvozuje, „že si české školství ve vztahu k výuce mateřského jazyka stanovilo vznešený cíl, kterým výchova k multikulturalismu a příprava jedince pro život v globalizovaném světě jistě je, ale že nebyly vytvořeny dostatečné podmínky k jeho naplnění“ (Gejgušová, 2005: 76).

Inspirativní, a to hlavně po stránce metodologické, je pro naše výzkumné šetření obsahová analýza vybraného souboru německých čítanek realizovaná **Státním institutem pro kvalitu učebnic a výzkum vzdělávání** v Mnichově.<sup>94</sup> Cílem zkoumání bylo zjistit, jaké je procentuální zastoupení interkulturních učebních obsahů v analyzovaných čítankách. Východiskem obsahové analýzy je systém následujících pěti tematických kategorií, zkonstruovaných na základě uvedených aspektů: jazykové aspekty, kulturní aspekty, vlastivědné aspekty, sociální aspekty, historické aspekty. Podle nich byly literární texty v čítankách vyhledávány.<sup>95</sup> V naší obsahové analýze z uvedené kategorizace vycházíme (zejména ve fázi kódování textů).

I přes existenci uvedených analýz se domníváme, že **potřeba dalších rozborů čítanek je stále aktuální**, a to zvláště z toho důvodu, že hodnocení učebnic expertním týmem projektu Varianty i I. Gejgušovou bylo provedeno ještě před zavedením RVP ZV a byl vždy analyzován jen vybraný vzorek čítanek pro druhý

---

<sup>93</sup> Čítanková řada nakladatelství SPN přináší převyprávění staroegyptských, starořeckých a jihoamerických pověstí, indickou a japonskou pohádku, ukázky z literatury orientální a antické, staročínskou, japonskou a korejskou poezii a literaturu zaměřenou na indiánské obyvatele a černochoy. Edice nakladatelství Alter obsahuje například staročínskou poezii, tvorbu romských autorů, ukázky chetitského mýtu a indického eposu. Čítanky nakladatelství Fragment zahrnují vietnamskou pohádku, ukázky z nejstarší orientální literatury, z romské literatury, z koránu, ze staroindické tvorby, staročínské a starojaponské poezie, perské, tibetské, aztécké poezie a z tvorby severoamerických indiánů.

<sup>94</sup> S analýzou zevrubně seznamujeme v kapitole *Literární text a multikulturní výchova*.

<sup>95</sup> Výzkumná zpráva je dostupná na: [http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interkulturelle\\_Schulbuchanalyse.pdf](http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interkulturelle_Schulbuchanalyse.pdf). Konkrétní data v naší práci nezmiňujeme, jelikož se analýza zaměřuje na učebnice z jiného jazykového prostředí, a výsledky proto nejsou pro předkládanou disertační práci a její výzkumnou část relevantní.

stupeň základních škol.<sup>96</sup> Zároveň máme za to, že námi provedená analytická sonda nabízí nově možnost její reflexe v pedagogické praxi, neboť je naším cílem vytvořit kategorizaci literárních nástrojů multikulturní výchovy, poskytnout přehled literárních textů, které k jednotlivým kategoriím náleží, a posoudit funkčnost analyzovaných čítankových souborů ve vztahu k multikulturní výchově.

## 6.2 VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA UČITELE

Mnoho teoretických studií dokládá, že učitel představuje základní faktor určující kvalitu multikulturní výchovy (Moree, 2008; Gejgušová, 2005 aj.). Pedagogický výzkum se proto zaměřuje také na cílovou skupinu učitelů a snaží se odhalit, do jaké míry a jakým způsobem se promítají požadavky kurikulárních dokumentů do jejich vyučovací praxe. Část výzkumných šetření se soustředí rovněž na zachycení postojů samotných učitelů, neboť ty zásadně determinují podobu jejich pedagogického působení v oblasti multikulturní výchovy. Naším cílem je upozornit na ty výzkumy, které jsou v těsné souvislosti s předmětem předkládané disertační práce.

V roce 2004 provedl **Z. Svoboda** výzkumnou sondu s cílem získat relevantní informace o úrovni informovanosti pedagogů Teplicka a Mostecka v oblasti multikulturní výchovy a ve vztahu k jimi používaným metodám výuky této problematiky.<sup>97</sup> Autor zvolil metodu nestandardizovaného dotazníku a zaměřil se na následující dílčí problémy: *Jaká je úroveň informovanosti učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy? Jakých metod učitelé využívají při prezentaci témat multikulturní výchovy? Setkali se již respondenti ve výuce s žáky odlišného rasového, národnostního či etnického původu? Setkávají se učitelé ve školách s projevy rasismu, xenofobie a intolerance a jaká je reakce na ně? Mají učitelé dostatek informačních zdrojů pro výuku problematiky multikulturní výchovy? Do jakých předmětů učitelé problematiku multikulturní výchovy zařazují?* Pro výzkumné účely vytvořil autor profil informovaného pedagoga, přičemž výzkumná sonda prokázala, že pouze 17 %

---

<sup>96</sup> Obsahové analýze byla podrobena ucelená čítanková edice nakladatelství SPN a vybrané čítanky nakladatelství Fragment, Moby Dick, Jinan, Scientia, Prodos a Dialog.

<sup>97</sup> S výsledky výzkumné sondy seznamuje autor v následující publikaci: SVOBODA, Z. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In BALVÍN, J. (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám. Sborník z Mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R.* Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. ISBN 80-902972-8-9.

respondentů je možné považovat za informované v oblasti multikulturní výchovy. Nízkou informovanost pedagogů způsobuje podle výzkumu také fakt, že pouze 9 % z nich bylo s problematikou multikulturní výchovy seznámeno na vysoké škole.<sup>98</sup> Celkem 50 % respondentů dále vyjádřilo, že multikulturní prvky do výuky zařazuje. K nejpoužívanějším metodám patří beseda, projekt, diskuse, multikulturní dílna, dramatizace a skupinové vyučování. Zároveň bylo zjištěno, že se 92 % učitelů setkává ve škole s projevy xenofobie, intolerance a rasismu, jejichž původci jsou většinou samotní žáci, ale také učitelé, vedení školy a rodiče; 18 % učitelů však na tyto projevy nereaguje.

Z. Svoboda se ve svých výzkumech zabýval také postoji českých pedagogů k problematice multikulturní výchovy.<sup>99</sup> Toto šetření dokládá, že většina pedagogů je schopna vyjádřit, co jsou postoje tzv. „vhodné“, ale není prozatím prozkoumáno, zda se s těmito postoji ztotožňují.

Na učitele pražských gymnázií zaměřila svůj kvalitativně orientovaný výzkum **D. Moree** (2005). Prostřednictvím Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy oslovila 30 učitelů, s nimiž vedla strukturované rozhovory. Respondenti, většinou učitelé humanitních předmětů, odpovídali na následující otázky: *Co si myslíte o multikulturní výchově? Vzpomenete si na jednu až tři situace, ve kterých jste se cítili jako dobrý „multikulturní pedagog“? Existují nějaké překážky pro zavádění multikulturní výchovy do škol, a pokud ano, tak jaké? Uvítali byste další vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy, a pokud ano, jak by mělo vypadat?* Výzkumné šetření dokládá pestrost názorů učitelů na multikulturní výchovu. Mnozí si pod multikulturní výchovou představují konkrétní edukační aktivity a mají s ní reálné zkušenosti. Jiní se domnívají, že multikulturní výchova patří pouze do škol, kde jsou žáci a studenti

---

<sup>98</sup> Analýzu kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na vysokých školách provedli v roce 2008 pracovníci projektu Varianty. Na základě výzkumu, který sestával ze strukturovaných rozhovorů s pedagogy a z dotazníků pro studenty, dospěli k závěru, že je na vysokých školách průřezové téma vyučováno nejednotně a v omezené míře. Multikulturní výchova není integrální součástí vysokoškolské přípravy, většina realizovaných kurzů je určena omezenému okruhu studentů a liší se znatelně svojí koncepcí, formou, obsahem a množstvím předávaných metod a technik. Rovněž bylo zjištěno, že velká část kurzů je založena na již překonaném kulturně standardním přístupu k multikulturní výchově (Hajská, Bořkovcová, 2008).

Závěrečná zpráva je dostupná na: [http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs\\_37.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_37.pdf).

<sup>99</sup> Výzkumná studie je představena v následující publikaci: SVOBODA, Z. Determinanty sociokulturního klimatu v podmínkách změn českého školství. In ŠIMÁKOVÁ, D. *Interkulturní výchova v pojetí učitelů českých a bavorských primárních škol*. Nepublikovaná disertační práce.

z odlišných sociokulturních skupin. Část učitelů chápe multikulturní výchovu jako informování o „těch druhých“, ostatní nahlízejí na její problematiku transkulturně a vnímají ji v blízkém vztahu ke kritickému myšlení. V oblasti překážek multikulturní výchovy zmiňují učitelé přetížené učební osnovy a nevyhovující učebnice. Současně vyjadřují požadavek na kvalitní kurzy multikulturní výchovy a v praxi využitelné metodické materiály.<sup>100</sup>

V roce 2008 uskutečnila **Liga lidských práv**, o. s., výzkumný projekt *Multikulturní výchova jako součást vzdělávacího systému základního školství* s cílem zjistit, jakým způsobem pojmají multikulturní výchovu samotní pedagogové, jak ji vyučují, jaká témata jsou pro ně důležitá, jaké metody nejčastěji užívají, jaké obtíže multikulturní výchovu provázejí a zda vnímají multikulturní výchovu jako efektivní v oblasti změny postojů žáků. Data byla získána pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli a řediteli základních škol, polostrukturovaného interview s řediteli a učiteli, textové analýzy ŠVP, pozorování hodin s multikulturním prvkem a textovou analýzou souboru zpráv České školní inspekce.<sup>101</sup> Po vyhodnocení všech výzkumných kroků došli realizátoři k následujícím závěrům. Z analýzy ŠVP vyplývá, že nejčastěji je multikulturní výchova integrována do ostatních předmětů nebo jsou do výuky zařazeny projekty s tímto obsahovým zaměřením. ŠVP ale většinou chybí jasná koncepce multikulturní výchovy a stanovení konkrétních cílů, multikulturní výchova je včleňována k předmětům nahodile, bez zjevné souvislosti, spojitost uniká často i u projektů s údajným zaměřením na multikulturní výchovu. Na základě dotazníkového šetření a interview s učiteli bylo zjištěno, že většina z nich začleňuje prvky multikulturní výchovy do své výuky a jsou přesvědčení o její užitečnosti a potřebnosti. Z hlediska forem výuky se ukázala jako nejčastější projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, často se objevuje také výuka hromadná a frontální. Učitelé se rovněž domnívají, že nejprůhodnějším předmětem pro realizaci multikulturní výchovy je občanská výchova, dále cizí jazyky, zeměpis, dějepis a český jazyk a literatura. Z hlediska obsahového se nejvíce zaměřují na problematiku předsudků a stereotypů, rasové nesnášenlivosti a na tematiku Romů a ostatních

---

<sup>100</sup> Studie k výzkumnému šetření je dostupná na: <http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=1955253>.

<sup>101</sup> Úskalím výzkumu je nízký výzkumný vzorek, nedostatečná reprezentativnost získaných dat a nemožnost zobecnění závěrů. Do výzkumu bylo zahrnuto pouze 6 základních škol, 23 pedagogických pracovníků, 6 ŠVP a 6 vyučovacích jednotek s multikulturním obsahem.

minorit u nás.<sup>102</sup> Zhruba polovina učitelů se domnívá, že multikulturní výchova má spíše malý efekt na změnu postojů a názorů žáků, ostatní se přiklání k názoru, že vliv na žáky je znatelný. Podle názoru vyučujících by multikulturní výchovu na základních školách zkvalitnily nové metodické materiály nebo školení pro pedagogy. Pozorování výukových situací v hodinách přineslo rozporné výsledky ve vztahu k dotazníkovému šetření a interview. Učitelé velmi často zužují multikulturní výchovu na oblast zvyků a tradic, neuvažují o skutečných cílech průřezového tématu, volí často frontální výuku a zůstávají hlavními aktéry vyučování.<sup>103</sup>

Prezentované výzkumy a analytické sondy pojmáme jako jedno z východisek předkládané disertační práce. Jsme si vědomi skutečnosti, že se nejedná o úplný souhrn bádání zaměřených na školní prostředí se specifikací na zkoumání charakteru multikulturní výchovy. Naší snahou bylo vytvořit přehled těch výzkumných šetření, která jsou v blízké relaci s naším výzkumným záměrem, a to zejména shodným objektem zkoumání a okruhem zájmu – tj. zachycení reflexe multikulturní výchovy v prostředí základních škol.

Uvedené výzkumy byly uskutečněny buď před zavedením RVP ZV do škol, nebo těsně po něm. Jejich společným jmenovatelem je nízký výzkumný vzorek, s ním spojená nemožnost zobecnění závěrů a zároveň komplexní pohled na podobu multikulturní výchovy ve školách – bez užšího zaměření na některý z vyučovacích předmětů a možnosti uplatnění průřezového tématu v něm. Zejména z těchto důvodů **je nezbytné realizovat další výzkumná šetření, která by umožnila nahlédnout na současnou podobu multikulturní výchovy ve školách, a přispěla tak ke zkvalitnění implementace multikulturních témat do jednotlivých oblastí základního vzdělávání.** V plánovaném výzkumném šetření vycházíme z poznatků, k nimž dosavadní výzkumy dospěly, a současně se pokusíme o srovnání našich výsledků s jejich dílčími závěry.

---

<sup>102</sup> Na základě těchto témat lze předpokládat převažující kognitivní charakter multikulturní výchovy a setrvání v kulturně standardním pojetí.

<sup>103</sup> Závěrečná zpráva projektu je dostupná na: <http://llp.cz/publikace/multikulturni-vychova-jako-soucask-vzdelavani-na-zakladnich-skolach/>.

# **EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE**

## 7 NÁVRH VÝZKUMU A JEHO METODOLOGIE

Při zpracování návrhu výzkumu a jeho metodologické báze čerpáme z několika odborných zdrojů. Jedná se o publikace zabývající se jak kvantitativním, tak kvalitativním výzkumem. Za základní odbornou oporu považujeme *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (Chráska, 2007), *Úvod do pedagogického výzkumu* (Gavora, 2010), *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (Skutil a kol., 2011), *Kapitoly z metodologie pedagogiky* (Maňák a kol., 1994), *Cesty pedagogického výzkumu* (Maňák, Švec, 2004), *Základy kvantitativního šetření* (Punch, 2008), *Kvalitativní výzkum* (Hendl, 2008) a *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Již z uvedených zdrojů vyplývá charakter výzkumného šetření. Empirická část disertační práce je založena jak na kvantitativně orientovaném výzkumu, tak na výzkumu povahy kvalitativní.

**Kvantitativně orientované pedagogické výzkumy** vycházejí z pozitivismu a jsou založené na co možná nejpřesnějším zkoumání edukační reality. Při kvantitativním přístupu k výzkumu se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi jevy. Postupuje se od stanovení problému, formulace hypotéz, jejich verifikace až k vyvození závěrů a jejich prezentaci (Chráska, 2007). K základním cílům patří vysvětlení jevu, získání objektivního důkazu, ověření teorie, a to se snahou o co největší objektivnost a zobecnění – na základě zkoumání reprezentativního vzorku (Maňák, Švec, 2004; Skutil, Křováčková, 2006).

**Kvalitativní pedagogický výzkum** staví oproti tomu na základech fenomenologie (Chráska, 2007) a jeho základním cílem je získání vhledu, porozumění smyslu zkoumaných jevů plynoucích ze subjektivního pohledu výzkumníka, vytvoření nové teorie apod. V popředí není kvantifikace dat, ale jejich podrobná analýza (Maňák, Švec, 2004; Skutil, Křováčková, 2006).

Jak dokládá publikace M. Skutila, je současným trendem ve světě **kombinovat a uplatňovat metody kvantitativního a kvalitativního výzkumu v jedné akci**. Jedná se o tzv. smíšenou metodologii (Skutil a kol., 2011). J. Hendl vyčleňuje podtyp smíšeného výzkumu, tzv. výzkum na základě smíšeného modelu (který ve své podstatě odpovídá výzkumnému návrhu předkládané disertační práce). Při něm dochází ke kombinaci metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu, přičemž musí být dodržena pravidla obou



přístupů při formulaci jednotlivých cílů, sběru dat, jejich analýze a interpretaci (Hendl, 2008).<sup>104</sup>

U návrhu plánu výzkumu (neboli výzkumného projektu) vycházíme z pojetí P. Gavory (2010) a zaměřujeme se na tyto složky:<sup>105</sup>

- téma výzkumu;
- formulace výzkumných problémů a otázek;
- formulace výzkumných hypotéz;
- celková výzkumná strategie a postup, včetně metodologické preference;
  - zkoumané osoby a lidské výtvoř;
  - výzkumné metody a způsob sběru dat;
  - předpokládaný způsob analýzy dat;
  - celkový časový plán výzkumu.

## 7.1 TÉMA VÝZKUMU<sup>106</sup>

Téma výzkumu úzce souvisí s cíli formulovanými v úvodních částech disertační práce a s jejím samotným názvem *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol*. **Výchozím tématem** celé disertační práce, a to části teoretické i empirické, **je zmapování aktuálního stavu a současných možností multikulturní výchovy uskutečňované pomocí práce s uměleckým textem v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol a systematizace poznatků o multikulturní literární výchově.**

Při studiu odborné literatury vztahující se k tématu disertační práce a s ohledem na doposud uskutečněná výzkumná šetření byla potvrzena naše domněnka, že **soudobá pedagogická teorie i praxe postrádá aktuální výzkumná šetření zaměřená právě na zachycení reálné podoby edukačních aktivit souvisejících**

---

<sup>104</sup> Způsob kombinace obou postupů bude vysvětlen v dalších částech disertační práce.

<sup>105</sup> Jsme si vědomi skutečnosti, že nezpracováváme projekt výzkumu v jeho úplnosti – a to především z toho důvodu, že mnohé údaje už byly prezentovány v předcházejících kapitolách (například cíle výzkumného šetření nebo odborné prameny).

<sup>106</sup> Výzkumný problém má podobu oznamovací věty nebo slovního spojení, je obecnější a blíží se tomu, co bývá označováno jako téma výzkumu. Je v souladu s cíli výzkumu a jeho další konkretizací jsou výzkumné otázky (Švaříček, Šed'ová, 2007).

**s nově zavedenými průřezovými tématy** do výuky na základních školách (Průcha, 2001, 2004; Moree, 2008 aj.) a **na analýzu vztahu mezi obsahovými elementy učebnic a klíčovými tématy moderní doby** (Klapko, 2006), k nimž multikulturalita nepochybně patří.

Na **absenci zmíněných bádání reagujeme naším výzkumným a průzkumným šetřením**, orientovaným na obsahovou analýzu čítankových edic z hlediska reflexe multikulturní výchovy a na dotazníkové šetření s učiteli literární výchovy, které mapuje podobu současné multikulturní literární výchovy. Zároveň se snažíme o propojení obou výzkumných oblastí a ověřujeme, zda ovlivňuje výběr čítanky aplikaci průřezového tématu do literární výchovy.

**Pro disertační práci formulujeme tyto obecné výzkumné problémy:**

1. aktuální stav a současné možnosti multikulturní výchovy při práci s uměleckými texty na druhém stupni základní školy z pohledu učitelů;
2. reflexe multikulturní výchovy v čítankách pro druhý stupeň základních škol.

## **7.2 FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK<sup>107</sup>**

Formulace výzkumných otázek je opět v přímé návaznosti na cíle disertační práce. Ty jsou podrobně popsány v její úvodní části. Výzkumné problémy a otázky jsme stanovili na základě **předběžné teoretické analýzy**, která spočívala jak v poznání dostupných odborných zdrojů o zkoumané problematice, tak v posouzení již realizovaných výzkumných šetření (viz *Teoretická část disertační práce* a kapitola *Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky*). Před samotnou formulací výzkumných problémů bylo nezbytné **vymezení operacionalizovaných definic** (neboli definování klíčových konceptů podle Švaříčka a Šed'ové, 2007), tzn. pojmů, které jsou jednoznačně uchopitelné pro potřeby výzkumu (viz *Teoretická část disertační práce*).

---

<sup>107</sup> Výzkumné otázky mají podobu tázací věty a pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli; ukazují cestu, jak vést výzkum. Jsou zúžením a konkretizováním výzkumného problému (Švaříček, Šed'ová, 2007).

**Při návrhu výzkumu** (nejen ve fázi formulace výzkumných otázek) **respektujeme následující zásady:**

1. **Bádání členíme na dvě oblasti – výzkumnou a průzkumnou.** Při mapování charakteru multikulturní literární výchovy z pohledu učitelů formulujeme tedy **otázky výzkumné** (vztahové, relační), které vyjadřují vztah mezi dvěma nebo více proměnnými, a **otázky průzkumné** (deskriptivní, popisné), jež tento vztah nezahrnují a mají popisný charakter (Chráska, 2007).

2. **Jsme si vědomi rozdílů při plánování kvalitativní a kvantitativní části výzkumu.** Podle Miovského je „výzkumná otázka v případě kvalitativního přístupu terminologickým ekvivalentem výzkumné hypotézy v případě výzkumu kvantitativního. Zatímco však výzkumné hypotézy testujeme, při aplikaci kvalitativního přístupu naproti tomu odpovídáme na výzkumné otázky, neboť žádné hypotézy kvalitativními metodami samozřejmě testovat nelze“ (Miovský, 2006: 88). R. Švaříček a K. Šed'ová (2007) v této souvislosti zmiňují, že kvalitativní výzkum probíhá v těchto fázích: stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, rozhodnutí o metodách, zajištění kontroly kvality výzkumu, sběr dat a jejich organizace, analýza a interpretace dat a formulování závěrů. Výzkumné otázky jsou v kvalitativním výzkumu formulovány jasně, ale je přípustná určitá otevřenost. V průběhu výzkumu je možné se vrátit a reformulovat otázku tak, aby korespondovala se zjištěnými daty.

### 7.2.1 Obsahová analýza čítanek

<b>Výzkumné otázky: obsahová analýza čítankových edic</b>	
<b>A. Kvalitativní část výzkumného šetření</b>	
1.	Jak se promítají témata multikulturní výchovy do čítanek pro druhý stupeň základních škol? (obecná otázka)
1a.	Jaké typy literárních textů s multikulturní tematikou čítanky obsahují? (specifikace obecné otázky)
<b>B. Kvantitativní část výzkumného šetření</b>	
1.	Která z čítankových edic obsahuje největší počet literárních textů s multikulturní tematikou?
2.	Jaké je procentuální zastoupení literárních textů s multikulturní tematikou v analyzovaných čítankových edicích?
3.	Obsahují čítanky vydané po zavedení RVP ZV větší množství textů s multikulturní tematikou než čítanky vydané před kurikulární reformou?
4.	Která z kategorií literárních textů s multikulturní tematikou má nejvyšší zastoupení?

V případě obsahové analýzy čítanek dělíme výzkumné otázky do dvou částí – podle toho, zda se vztahují ke kvalitativní, nebo kvantitativní části výzkumného šetření. Otázky ke kvantitativní části mají ve většině případů popisný charakter.

### 7.2.2 Dotazníkové šetření

Výzkumné i průzkumné otázky jsou konkretizací výzkumného problému a jsou v přímé návaznosti na výzkumné a průzkumné cíle.

<b>Výzkumné otázky: charakter realizace multikulturní výchovy</b>	
1.	Existuje přímý vztah mezi užíváním čítankových edic vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do hodin literární výchovy?
2.	Existuje přímý vztah mezi přítomností multikulturní literární výchovy v ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl s multikulturní tematikou?
3.	Zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji učitelé ve věkové kategorii do 30 let ve srovnání s učiteli ostatních věkových kategorií?
4.	Existuje rozdíl při zařazování multikulturních témat do literární výchovy u učitelů humanitních předmětů a u učitelů s jinou aprobační kombinací?
5.	Existuje rozdíl při zařazování multikulturních témat do literární výchovy u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným nebo neutrálním vztahem k literární výchově?

<b>Průzkumné otázky: charakter realizace multikulturní výchovy</b>	
1.	Jakým způsobem realizují školy multikulturní výchovu? Počítají s propojením multikulturní a literární výchovy?
2.	Jaké procento učitelů zařazuje multikulturní témata do hodin literární výchovy a jak často tato témata do hodin začleňují?
3.	Zařazovali učitelé literární výchovy multikulturní témata do výuky ještě před zavedením RVP ZV?
4.	Na které okruhy multikulturní výchovy se učitelé literární výchovy nejčastěji zaměřují?
5.	Jaké typy literárních textů a která konkrétní literární díla mohou být podle učitelů nástrojem multikulturní výchovy?
6.	Preferují učitelé při realizaci multikulturní výchovy spíše literaturu pro děti a mládež, nebo literaturu pro dospělé?
7.	Které ročníky druhého stupně základní školy jsou podle učitelů literární výchovy vhodné pro práci s literárními texty s multikulturní tematikou?
8.	Shledávají učitelé čítanky, které užívají, funkční z hlediska realizace multikulturní výchovy?
9.	Pracují učitelé pouze s čítankou, nebo vyhledávají i jiné materiální zdroje?
10.	Jaký způsob práce je podle učitelů nejvhodnější pro multikulturní literární výchovu a které metody nejčastěji užívají?
11.	Cítí se učitelé dostatečně teoreticky připravení na aplikaci multikulturních témat do výuky?
12.	Co činí učitelům při realizaci multikulturní výchovy největší obtíže?

<b>Průzkumné otázky: postoje učitelů literární výchovy ke zkoumanému tématu</b>	
1.	Jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k multikulturní výchově?
2.	Jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k efektivnosti multikulturní výchovy?
3.	Jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k možnostem propojení multikulturní a literární výchovy?

### 7.3 FORMULACE VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ

Na základě výzkumných cílů, problémů a otázek formulujeme věcné hypotézy.<sup>108</sup> Hypotézou rozumíme „*podmíněný výrok o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými*“ (Chrásková, 2007: 18). Každou z hypotéz blíže popisujeme a vysvětlujeme, co je cílem její verifikace.

**H1: Učitelé užívající čítanky vydané po zavedení RVP ZV aplikují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé užívající čítanky vydané před zavedením RVP ZV.**

V **hypotéze č. 1** předpokládáme, že užívání čítanek, které byly vydány s ohledem na požadavky RVP ZV (čítanky nakladatelství Fraus, Nová škola a novější vydání čítanek SPN), pozitivně ovlivňuje aplikaci témat multikulturní výchovy do hodin literární výchovy, neboť jsou multikulturní literární texty nedílnou součástí jejich obsahu a explicitně vybízejí učitele k práci s nimi.

**H2: Začlenění multikulturní literární výchovy do ŠVP školy pozitivně ovlivňuje učitelovu znalost konkrétních literárních děl s multikulturní tematikou.**

**Hypotéza č. 2** je založena na předpokladu, že zařazení multikulturní literární výchovy (to znamená syntézy literární a multikulturní výchovy) do ŠVP školy má pozitivní vliv na znalosti učitelů v oblasti literárních textů s multikulturními náměty. Abychom mohli hypotézu empiricky ověřit, stanovili jsme, že za znalost považujeme takový stav, kdy byl učitel schopen uvést v dotazníku alespoň jedno takové literární

<sup>108</sup> Statistické hypotézy jsou zahrnuty v kapitolách *Pilotáž a předvýzkum* a *Fáze vlastního výzkumu*.

dílo.<sup>109</sup> Zařazení této hypotézy do výzkumu je reakcí na průzkumnou sondu, kterou jsme provedli v rámci pilotáže a jež potvrdila, že většina analyzovaných ŠVP (cca 70 %) realizaci multikulturní literární výchovy předpokládá. Verifikací hypotézy chceme zjistit, zda učitelé na inovativní prvek v podobě multikulturní výchovy adekvátně zareagovali a vnímají možnosti, které literární výchova nabízí (pokud si tedy ve svém ŠVP naplánovali tuto možnost realizace zkoumaného průřezového tématu), nebo zda probíhá začlenění multikulturní výchovy do literární výchovy pouze v rovině formální, bez reálné reflexe ve výuce.

**H3: Učitelé literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let zařazují multikulturní témata do výuky častěji než učitelé ostatních věkových kategorií.**

**Hypotézou č. 3** vyslovujeme předpoklad, že učitelé ve věku do 30 let pracují s multikulturními náměty v hodinách literární výchovy častěji než učitelé starší 30 let. Při formulaci hypotézy jsme se opírali o teorii D. Moree (2008), která je toho názoru, že pro nejmladší generaci učitelů (tzv. transformační, vedle generace poválečné, generace pražského jara, normalizační generace a generace sametové revoluce) je multikulturalita a s ní spojené jevy (cestování, setkávání s jinakostí, cizí jazyky, studium v zahraničí apod.) samozřejmostí a je u nich předpoklad kladného a nepředpojatého vztahu k multikulturní výchově.<sup>110</sup> Zároveň vycházíme ze skutečnosti, že učitelé ve věku do 30 let absolvovali pregraduální studium již v době, kdy byl vytvářen a postupně zaváděn RVP ZV a jeho obsahy se promítly do jejich vysokoškolské přípravy (viz studie J. Hladíka nebo projektu Varianty).

**H4: Učitelé humanitních předmětů zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.**

---

<sup>109</sup> Uvědomujeme si, že znalost jediného literárního díla není přímým důkazem toho, že se učitel v dané problematice skutečně orientuje. Lze ale předpokládat, že učitel tyto texty registruje nebo s nimi již pracoval. Zároveň se domníváme, že učitelé většinou zmíní omezený počet literárních děl vzhledem k samotné povaze dotazníkového šetření (a to i v případě, že je jejich přehled v této oblasti širší).

<sup>110</sup> D. Moree (2008) si je ale zároveň vědoma problémů, které se dotýkají i této generace učitelů (například negativní postoj k Romům).

U **hypotézy č. 4** vycházíme z předpokladu, že učitelé, kteří vedle českého jazyka a literatury mají v kombinaci jiný předmět humanitního směru (občanská výchova, dějepis, cizí jazyky, hudební a výtvarná výchova apod.), mají blízký vztah k společenskovědním tématům, a realizují proto multikulturní výchovu častěji než učitelé s nehumanitním předmětem v aprobaci.

**H5: Učitelé s kladným vztahem k literární výchově zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé se záporným nebo neutrálním vztahem k literární výchově.**

**Hypotéza č. 5** vychází z předpokladu, že učitelé, kteří rádi učí literární výchovu, pracují s multikulturními náměty častěji než učitelé, již mají neutrální, spíše negativní nebo negativní vztah k této složce předmětu český jazyk a literatura. Máme za to, že učitelé s pozitivním vztahem k předmětu chápou práci s literárními texty jako možnost, kdy mohou s žáky odhalovat jejich vnitřní smysl, interpretovat je, diskutovat a dotýkat se zároveň aktuálních témat (například témat spojených s multikulturní výchovou) a souvislostí s reálným životem.

#### **7.4 CELKOVÁ VÝZKUMNÁ STRATEGIE A POSTUP**

Výzkumné šetření zahrnuje dva samostatné okruhy zkoumání. První část výzkumu je zaměřena na reflexi multikulturní výchovy v čítankách pro druhý stupeň základních škol. Pro tuto etapu jsme zvolili kvalitativní **metodu obsahové analýzy dokumentů**. Druhá část výzkumného a průzkumného šetření zkoumá aktuální stav a možnosti multikulturní výchovy realizované při práci s uměleckými texty na druhém stupni základních škol, a to z pohledu učitelů. Metodou sběru dat je **nestandardizovaný dotazník**.

V následujících podkapitolách disertační práce charakterizujeme výzkumné vzorky a způsob jejich výběru, metody sběru dat a způsob analýzy, vyhodnocení a interpretace získaných datových souborů.

##### **7.4.1 Výzkumný vzorek – obsahová analýza čítanek**

V případě kvalitativního výzkumu se řídí výběr výzkumného vzorku odlišnými principy než u šetření kvantitativního. Podle Žumárové (in Skutil, 2011) je nejlepší

výběr takových osob, skupin či produktů člověka, které poskytují bohaté a autentické údaje k vytvoření nové teorie nebo nových otázek. Výběr je záměrný, odpovídá cílům výzkumu a může být také postupný, to znamená, že výběrový soubor nemusí být striktně vymezen v úvodních fázích výzkumu, ale je otevřený.

V naší obsahové analýze se zaměřujeme na **čítankové soubory pro druhý stupeň základních škol**. Při výběru se opíráme o *Seznam učebnic se schvalovací doložkou pro rok 2011*<sup>111</sup> a zároveň reagujeme na aktuální situaci ve školách. Na základě předvýzkumného a výzkumného dotazníkového šetření zařazujeme postupně do výzkumného vzorku také čítankové řady, které sice schvalovací doložku nemají, ale jsou na základních školách stále užívány. Do výběrového souboru zařazujeme vždy ucelenou řadu čítanek jednotlivých nakladatelství (tzn. čítanky pro šestý až devátý ročník).

#### **Výzkumný vzorek sestává z následujících čítankových řad:**

Čítanková řada nakladatelství Fraus (Lederbuchová, L.; Beránková, E.; Stehlíková, M.)

Čítanková řada nakladatelství Prodos (Dorovská, D.; Řeřichová, V.)

Čítanková řada nakladatelství Fortuna (Čeňková, J.)

Čítanková řada nakladatelství SPN – vydání z let 2007 až 2009 (Soukal, J.)

Čítanková řada nakladatelství SPN – vydání z let 1996 a 1997 (Soukal, J.)

Čítanková řada nakladatelství Alter (Bradáčová, L.; Horáčková, M.; Rezutková, H.)

Čítanková řada nakladatelství Moby Dick (Fialová, Z.)

Čítanková řada nakladatelství Nová škola (Fejfušová, M.; Vieweghová, T.)

Čítanková řada nakladatelství Tripolia (Martínková, V.)

Čítanková řada nakladatelství Scientia (Šrut, P.; Lukešová, B.)

Pouze čítanky nakladatelství Fraus, SPN (vydané v letech 2007 až 2009) a Nová škola jsou sestaveny s ohledem na požadavky RVP ZV, ostatní čítanky vznikly ještě před kurikulární reformou. Záměrně jsme vybrali čítanky nejnovější a zároveň čítanky z devadesátých let dvacátého století a z počátku století dvacátého prvního

---

<sup>111</sup> Seznam učebnic se schvalovací doložkou pro rok 2011 je dostupný na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/schvalovaci-dolozky-ucebnic-duben-2011>.



(například SPN), což nám umožní sledovat výskyt multikulturního kontextu v čítankách v období před i po zavedení RVP ZV.

#### 7.4.2 Výzkumný vzorek – dotazníkové šetření

Při výběru respondentů pracujeme se dvěma pojmy – **základní soubor** a **výběrový soubor** (výzkumný vzorek). Základní soubor zahrnuje všechny prvky, které zkoumáme, výběrový soubor je určitá část prvků vybraná ze základního souboru, jež daný základní soubor reprezentuje (reprezentativní výběr). (Chráška, 2007)

Dotazníkové šetření je určeno pro učitele literární výchovy na druhém stupni základních škol. Při výběru respondentů jsme nejprve vymezili základní soubor (zde omezujeme záměrně výběr na Olomoucký a Zlínský kraj – tak abychom nezískali příliš rozptýlený výběrový soubor). Základní soubor se tedy vyznačuje těmito znaky: **učitelé literární výchovy na druhém stupni základních škol v Olomouckém a Zlínském kraji vyučující ve školním roce 2010/2011.**

V průběhu dotazníkového šetření bude osloveno 307 základních škol v Olomouckém kraji a 259 základních škol ve Zlínském kraji (postupně byly vyřazeny školy, které neposkytují základní vzdělání v plném rozsahu).<sup>112</sup> Dotazník bude distribuován buď **poštou, nebo prostřednictvím třetích osob**. Abychom zvětšili pravděpodobnost, že získáme dostatečně rozsáhlý a reprezentativní soubor, vytvořili jsme **elektronickou verzi dotazníku** a většinu základních škol jsme oslovili prostřednictvím e-mailu s odkazem na uvedený elektronický online dotazník. Tato forma umožňuje oslovit velké množství základních škol v relativně krátké době a s předpokladem velké návratnosti. Z hlediska typu výběru se v této fázi jedná o **prostý náhodný výběr** (Chráška, 2007). **Vzhledem k povaze výzkumného šetření jsme ale zcela závislí na osobním rozhodnutí pedagoga o účasti v něm.** Předpokladem zobecnění závěrů je získání takového počtu respondentů, abychom mohli výběr označit za reprezentativní.<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> Rejstřík škol je dostupný na: <http://rejskol.msmt.cz/>.

<sup>113</sup> Za hranici minimální návratnosti je považováno 75 % (podle P. Gavory). Abychom zvýšili předpoklad dobré návratnosti, nabízíme učitelům za odeslaný vyplněný dotazník soubor pracovních listů, který je součástí praktických výstupů předkládané disertační práce.

### 7.4.3 Výzkumné metody, způsob sběru a vyhodnocení dat

V následujících podkapitolách popisujeme metody sběru dat a zároveň metody analýzy získaných datových souborů a způsob jejich vyhodnocení. Opět text členíme podle jednotlivých částí výzkumu.

#### 7.4.3.1 Obsahová analýza čítanek

Pro posouzení reflexe témat multikulturní výchovy v čítankách volíme **kvalitativní metodu obsahové analýzy dokumentů**.<sup>114</sup> V následujícím textu představíme algoritmus, podle něž bude výzkumná analýza realizována.<sup>115</sup> Využíváme postupu typického pro kvalitativní výzkum, přičemž v závěrečné fázi dochází ke kombinaci přístupu kvalitativního a kvantitativního. Jak uvádí J. Hendl (2008), lze v průběhu vyhodnocení použít i některé z kvantitativních metod obsahové analýzy, například statistickou analýzu získaných četností výskytu jednotlivých obsahových prvků.

#### Obsahová analýza čítanek sestává z následujících kroků:

1. **Segmentace:** rozdělení dat do úseků (analytických jednotek). Za analytickou jednotku považujeme jeden umělecký text (úryvek z literárního díla) v čítance (v případě poezie jednu báseň). Takový úsek nese z hlediska našeho výzkumu informaci potřebnou k tomu, abychom jej mohli opatřit kódem (Juklová in Skutil, 2011).

---

<sup>114</sup> Jsme si vědomi skutečnosti, že metodu obsahové analýzy lze řadit jak k výzkumu kvalitativnímu, tak kvantitativnímu. Rozdíl mezi oběma přístupy spočívá například ve způsobu sběru dat. Zatímco u kvantitativního výzkumu předchází návrh kategorizačního systému (vyplývajícího z již existující teorie), do něž se poté už nezasahuje a podle kterého dochází k uspořádání datového materiálu, postupuje se u kvalitativního výzkumu opačně – datový materiál je kódován a na základě tohoto kódování dochází k vytvoření kategorizačního systému. Při volbě kvalitativní obsahové analýzy dokumentů vycházíme zároveň z faktu, že je systematickým nenumerickým organizováním dat s cílem objasnit témata, pravidelnosti, kategorie, vztahy apod., což je v souladu s naším výzkumným záměrem (odhalit reflexi multikulturních „témat“ v čítankách). Z hlediska potřeb našeho výzkumného šetření však v dílčích aspektech propojujeme kvalitativní analýzu s metodami kvantitativními (v části analýzy získaných dat).

<sup>115</sup> Z hlediska metodologického se opíráme zejména o publikaci J. Hendla *Kvalitativní výzkum*.

2. **Kódování a kategorizace:**<sup>116</sup> označování datového segmentu (textu v čítance) kódem, který se vztahuje k výzkumnému cíli. Postupujeme od **otevřeného kódování** (lokalizace tématu a přiřazení označení na základě seznamu předběžných kódů s cílem tematického rozkrytí textu<sup>117</sup>), přes **axiální kódování** (sledování vztahu mezi kategoriemi na základě znalosti teorie, jejich další členění nebo slučování do kategorií obecnějších; v této části dochází k **návrhu obecných kategorií** – seznam všech kódů následně seskupujeme podle podobnosti nebo vnitřní souvislosti; kategorie sdružují pojmy, které se vztahují ke stejnému jevu) až k **selektivnímu kódování**<sup>118</sup> (začíná v okamžiku, kdy jsou již kategorie stabilizované a hledají se případy, které dané téma ilustrují).

**Výstupem** této fáze je soubor textů s kódy a **kategorizační systém**, který je zdůvodněn samotnými daty a jejich analýzou, a nevychází proto pouze z odhadů na základě znalosti již známých teorií (Juklová in Skutil, 2011; Hendl, 2008).<sup>119</sup>

3. **Grafické a tabelární zobrazení:** data získaná v předchozích etapách výzkumu zpřehledňujeme pomocí tabulek a grafů. Vycházíme přitom z odhalených témat a kategorií a numericky vyjadřujeme četnost výskytu reprezentantů dané kategorie. Tabulkové i grafické znázornění tedy obsahuje údaje o **výskytu kategorií v jednotlivých čítankových edicích a následně v čítankách pro příslušné ročníky druhého stupně základní školy.**

---

<sup>116</sup> V této fázi se nejvíce projeví pružnost kvalitativní obsahové analýzy dokumentů. Ta se v případě našeho výzkumného šetření dotýká zejména případných dílčích úprav a reformulací výzkumných otázek, rozšiřování předběžného seznamu kódů a přepracování kategorizačního systému v průběhu vlastní analýzy.

<sup>117</sup> Seznam předběžných kódů a kategorizační systém jsou součástí kapitoly *Fáze vlastního výzkumu*. Při vytváření seznamu jsme vycházeli z výzkumných otázek, z prostudovaných odborných zdrojů a z informací získaných v průběhu pilotáže, předvýzkumu a ostatních částí vlastního výzkumu.

<sup>118</sup> Rozdělení kódování na otevřené, axiální a selektivní je typické pro tzv. zakotvenou teorii (Hendl, 2008). Uvádíme jej z důvodu, že zřetelně a nezjednodušeně naznačuje průběh od kódování ke kategorizaci. V předkládaném výzkumném šetření však tuto metodu analýzy v její úplnosti neaplikujeme, pouze se inspirujeme jejími dílčími postupy.

<sup>119</sup> Kategoriální systém (typologie) je rovněž jedním z praktických výstupů disertační práce (s přesahem do pedagogické teorie).

4. **Statistická analýza získaných četností:** uspořádáním získaných dat a jejich enumerací (tzn. převodem na četnosti) dospějeme k množství číselných údajů, které analyzujeme pomocí kvantitativních metod statistické analýzy (J. Hendl označuje tento postup jako kvazistatistický) tak, abychom odpověděli na stanovené výzkumné otázky.
5. **závěrečná interpretace:** podrobná analýza toho, co výzkumné výsledky z hlediska obohacení vědeckých poznatků přinášejí (Juklová in Skutil, 2011).

Závěrečná interpretace zahrnuje následující části:

- prezentace kategorizačního systému (typologie) textů s multikulturní tematikou; jeho srovnání se systémy obsaženými v teoretické části disertační práce;
- charakteristika jednotlivých čítankových edic z hlediska jejich multikulturních aspektů (zodpovězení výzkumné otázky pro kvalitativní část výzkumu);
- zodpovězení výzkumných otázek pro kvantitativní část výzkumu; srovnání se zjištěními ostatních výzkumů.<sup>120</sup>

#### 7.4.3.2 Dotazníkové šetření

K posouzení aktuálního stavu a možností multikulturní výchovy z pohledu učitelů literární výchovy volíme **metodu dotazníku**,<sup>121</sup> tedy soubor přesně formulovaných otázek předkládaný respondentům v písemné podobě za účelem zjištění specifických údajů, názorů, postojů nebo mínění (Maňák, 1994). V případě předkládaného výzkumného a průzkumného šetření se jedná o dotazník vlastní konstrukce, tedy nestandardizovaný dotazník.<sup>122</sup> Při jeho sestavování jsme vycházeli

---

<sup>120</sup> Navržená koncepce výzkumné analýzy ve své podstatě odpovídá rámcové analýze Ritchieho a Spencera (ta je zaměřena zejména na organizaci dat). Autoři tohoto postupu namísto kódování hovoří o indexaci, označování dat. Jejich přístup je založen na vytváření tematických tabulek, které slouží k uspořádání dat. Tyto tabulky v průběhu výzkumné práce rovněž vytváříme. (Hendl, 2008)

<sup>121</sup> Metodu dotazníku volíme zejména z důvodu rychlé administrace, anonymity a pro možnost získání velkého počtu respondentů. Zvolená metoda sběru dat vyhovuje charakteru výzkumného šetření, které se zaměřuje na zjištění dat o respondentech, jejich názorů a postojů k problematice, kterou zkoumáme. Zároveň si uvědomujeme všeobecně známá omezení, která tato metoda skýtá (nízká návratnost, subjektivita získaných dat apod.).

<sup>122</sup> Dotazník je zahrnut v přílohové části disertační práce.

z teoretické analýzy zkoumané problematiky a také z rozhovorů s učiteli literární výchovy, které jsme realizovali v rámci pilotáže.<sup>123</sup> Tato interview proběhla podle předem připraveného scénáře (seznam otázek). Otázky byly ve většině případů otevřené, a poskytly proto mnohé informace a podněty pro sestavení dotazníkových položek a zejména nabízených odpovědí u uzavřených a polouzavřených položek finálního dotazníku.

### **Položky dotazníku jsou seskupeny do tří oddílů:**

1. úvodní část – zahrnuje položky zjišťující základní údaje (pohlaví, délka pedagogické praxe, věk, kraj, vystudovaná aprobace) – 5 položek;
2. položky zjišťující postoje učitelů literární výchovy k multikulturní výchově (1. část) – 13 položek;
3. položky zjišťující aktuální stav a možnosti multikulturní výchovy z pohledu učitelů literární výchovy (2. část) – 22 položek.

**Dotazníkový formulář obsahuje položky různého typu:** uzavřené (s nabídnutou variantou odpovědi, dichotomické i polytomické – výčtové a výběrové), polouzavřené (poskytují zároveň variantu „jiná odpověď“ a „zdůvodnění“), otevřené (bez nabídnuté varianty odpovědi; při jejich vyhodnocení provedeme dodatečnou kategorizaci) a škály Likertova typu.

**Škály Likertova typu** zahrnuje první část dotazníkového šetření. Vycházíme z metodologické teorie P. Gavory (1996), který potvrzuje, že Likertovy škály jsou vhodné zejména při posuzování postojů a názorů. Respondentům předkládáme soubor 13 výroků vztahujících se k multikulturní výchově a jejímu propojení s literární výchovou, které formulujeme v kladném i záporném smyslu, abychom předešli stereotypu při vyplňování škál. Míru souhlasu/nesouhlasu vyjadřují respondenti zakroužkováním hodnoty na následující pětistupňové škále:

1	2	3	4	5
zcela souhlasím	spíše souhlasím	nevyhraněný postoj	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím

---

<sup>123</sup> Pilotáž a předvýzkum jsou popsány v kapitole 8.

Součástí dotazníku jsou nejen položky obsahové, které zjišťují údaje nutné ke splnění výzkumného záměru, ale zároveň také položky funkcionální (Chráska, 2007). Úvodní část dotazníku zahrnuje položky **kontaktové**, jimiž navazujeme počáteční kontakt s respondentem. Abychom zvýšili reliabilitu dotazníkového šetření, zahrnujeme několik otázek **kontrolních**, jimiž se ptáme vícekrát na tutéž informaci (otázka č. 3, otázka č. 4). Část dotazníku je určena pouze těm vyučujícím, kteří multikulturní výchovu do hodin literární výchovy zařazují. Z tohoto důvodu vnímáme položku č. 15 jako **filtrační**, tzn. sloužící k tomu, aby eliminovala jedince, kteří z hlediska další části dotazníku nemají význam.

### **Fáze dotazníkového šetření:**

1. **Konstrukce dotazníku a jeho administrace** (popsána v podkapitole 7.4.2).
2. **Kritické posouzení získaných dat:** z dotazníkového šetření vyřazujeme dotazníky neúplné nebo nesprávně vyplněné.
3. **Kategorizace odpovědí:** kategorie většiny položek jsou naznačeny nabízenými odpověďmi. U položek otevřených vytváříme dodatečnou kategorizaci, která umožní další statistické zpracování získaných údajů.
4. **Zpracování získaných dat:** při vyhodnocení dat provádíme nejprve třídění prvního a druhého stupně, na jehož základě sestavíme tabulky četností (absolutních i relativních) a čtyřpolní tabulky. Data obsažená v tabulkách četností prezentujeme z důvodu názornosti a přehlednosti také v grafické podobě, a to nejčastěji ve formě histogramů četností. U vybraných položek rovněž aplikujeme **test dobré shody chí-kvadrát**, abychom zjistili, zda se získané četnosti odlišují od teoretických četností.<sup>124</sup> Položky, které se vztahují k průzkumným otázkám, vyhodnocujeme většinou pouze v rovině zachycení absolutních četností a výpočtu procentních podílů (relativních četností). U dat ordinální povahy užíváme pro ověření statistické významnosti **Spearmanův koeficient pořadové korelace**.
5. **Testování hypotéz:** při testování hypotéz užíváme statistické metody pro analýzu nominálních dat. Nejprve převádíme věcné hypotézy na hypotézy

---

<sup>124</sup> Pomocí statistických testů významnosti (k nimž řadíme i testové kritérium chí-kvadrát) ověřujeme, zda je mezi proměnnými statisticky významný vztah.

statistické,<sup>125</sup> tedy formulujeme nulové a alternativní hypotézy. Dotazníkovým šetřením jsme získali převážně nominální data,<sup>126</sup> která testujeme z hlediska statistické významnosti pomocí **testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku**. Tohoto testu užíváme, pokud chceme zjistit, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního měření. Na základě hodnot získaných výpočtem testového kritéria rozhodujeme o potvrzení nebo vyvrácení hypotéz (tzn., že posuzujeme, zda není hypotéza v rozporu se získanými empirickými daty).

6. **Vyhodnocení škálových položek:** při vyhodnocení první části dotazníkového šetření vycházíme z metodologie naznačené P. Gavorou (1994). Hodnocení téže škály více respondenty se sloučí. Vypočítá se tedy, kolik procent respondentů zvolilo danou variantu na konkrétních polohách škály. Zároveň pracujeme s tzv. koeficienty. Při tomto postupu se jednotlivým škálám přisoudí koeficienty a vypočítá se průměr.
7. **Závěrečná interpretace výsledků:** v závěrečné fázi komentujeme naměřené a vypočítané hodnoty a odpovídáme na výzkumné i průzkumné otázky formulované k dotazníkovému šetření. Zjištěné výsledky interpretujeme, shrnujeme a vyvozujeme závěry. Zároveň je porovnáváme s výsledky ostatních výzkumů.

#### 7.4.4 Celkový časový plán výzkumu

Výzkumné šetření je realizováno v průběhu roku 2011, a to v následujícím časovém sledu: pilotáž a předvýzkum (analytická sonda do ŠVP, polostrukturované rozhovory s učiteli, předvýzkumná obsahová analýza čítanek, předvýzkumné dotazníkové šetření), obsahová analýza čítanek, dotazníkové šetření. Vyhodnocení jednotlivých částí výzkumu zasahuje do roku 2012.

---

<sup>125</sup> Statistické hypotézy jsou hypotetická tvrzení o vztazích mezi jevy vyjádřená ve statistických termínech. Oproti tomu věcné hypotézy užívají věcných termínů. (Chráska, 2007)

<sup>126</sup> Nominální data vypovídají pouze o příslušnosti respondenta k určité kategorii, čísla jsou užitá pouze jako označení pro určité charakteristiky a počítáme s nimi jen v rovině četností (Chráska, 2007).

## 8 PILOTÁŽ A PŘEDVÝZKUM

Vědecký výzkum představuje složitý komplex činností, které probíhají v časové posloupnosti a plynule na sebe navazují. M. Chráska (2007) rozlišuje tři základní úrovně pedagogických výzkumů: pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum.

**Pilotáž** je první sondou do zákonitostí plánovaného výzkumu a jejím cílem je získání předběžných informací o dané problematice. Je realizována například prostřednictvím rozhovorů nebo pozorování a její výsledky nejsou zpravidla využity ve vlastním výzkumu.

**Předvýzkum** je zmenšeným modelem vlastního výzkumu, a to ve všech jeho fázích. Předvýzkumný vzorek je malého rozsahu a neumožňuje zobecnění závěrů.<sup>127</sup> K hlavním cílům předvýzkumu patří ověření všech metod a technik, které budou využívány během vlastního výzkumu. Na základě předvýzkumu tak může být eliminováno riziko užití nevhodných metodologických přístupů. Zároveň je možné po uskutečnění předvýzkumu zpřesnit výzkumné problémy, otázky a hypotézy (Chráska, 2007).

Cílem této kapitoly je zachytit průběh pilotáže a předvýzkumu u všech částí plánovaného výzkumu a průzkumu. Součástí je popis realizovaných činností, analýza získaných dat a naznačení vlivu jednotlivých částí pilotáže a předvýzkumu na vlastní výzkum.

### 8.1 PILOTÁŽ

Pilotáž byla realizována formou rozhovorů s učiteli literární výchovy a analytickou sondou do ŠVP. Následující podkapitoly popisují průběh jednotlivých fází pilotáže a seznamují s nejpodstatnějšími informacemi, které měly přímý vliv na další výzkumná šetření.

#### 8.1.1 Rozhovory s učiteli literární výchovy

Za účelem získání předběžných informací o aktuálním stavu a možnostech multikulturní výchovy realizované prostřednictvím práce s uměleckými texty na

---

<sup>127</sup> Názory na rozsah předvýzkumného vzorku se u jednotlivých metodologů různí – Chráska (2007) doporučuje 30 respondentů, Skutil (2011) zmiňuje 10 respondentů, s nimiž už se ve vlastním výzkumu dále nepracuje.



druhém stupni základních škol jsme realizovali **řízené rozhovory** s 15 učiteli literární výchovy ze základních škol na Olomoucku.<sup>128</sup> Rozhovor sestával z deseti otázek, v nichž jsme se zaměřili zejména na následující tematické okruhy, na základě kterých jsme získali výchozí představu o pohledu učitelů literární výchovy na možnosti spojení jejich předmětu s průřezovým tématem Multikulturní výchova:

- postoje k zařazení multikulturní výchovy do závazného kurikula;
- vnímání souvislostí mezi multikulturní a literární výchovou;
- zařazení multikulturní výchovy do literární výchovy v ŠVP;
- vlastní realizace multikulturní výchovy v literární výchově;
- znalost konkrétních literárních textů s multikulturní tematikou;
- druh používané čítankové řady;
- problémy při zařazování multikulturních témat do výuky;
- úroveň teoretické přípravy v oblasti multikulturní výchovy.<sup>129</sup>

Realizace rozhovorů přinesla mnohé významné informace, které usnadnily přípravu dalších fází výzkumného šetření. Jelikož byl rozhovor realizován pouze s omezeným počtem učitelů<sup>130</sup> a otázky byly formulovány jako otevřené, neprovádíme statistické vyhodnocení získaných dat.<sup>131</sup> V této části disertační práce uvádíme pouze ta zjištění, která ovlivnila průběh dotazníkového šetření v předvýzkumu a vlastním výzkumu, a to formou shrnutí získaných odpovědí. Z uskutečněných rozhovorů jsou zřejmé následující skutečnosti:

---

<sup>128</sup> Učitelé byli vybráni prostým náhodným výběrem a osloveni prostřednictvím e-mailu. Opět jsme tedy byli závislí na osobním rozhodnutí pedagoga o účasti na rozhovoru. Z oslovených 30 vyučujících 15 souhlasilo s uskutečněním rozhovoru. Rozhovory byly většinou realizovány v prostředí základních škol, se souhlasem vyučujícího byly nahrávány na diktafon a poté doslovně transformovány do textové podoby. Třetina učitelů (tzn. 5) nás požádala o seznam otázek v písemné podobě, na něž odpověděla prostřednictvím e-mailu.

<sup>129</sup> Seznam otázek, které byly učitelům pokládány, a vybrané odpovědi učitelů jsou zahrnuty v přílohové části disertační práce.

<sup>130</sup> Jednalo se o 14 žen a jednoho muže, 7 učitelů s délkou pedagogické praxe do 5 let, 2 do 10 let, 1 do 20 let a 5 nad 20 let. Z hlediska aprobace měla největší zastoupení kombinace český jazyk a občanská výchova (6 učitelů), dále to byly kombinace český jazyk a cizí jazyk (4 učitelé), český jazyk a dějepis (3 učitelé), český jazyk a rodinná výchova (1 učitel) a český jazyk a hudební výchova (1 učitel).

<sup>131</sup> Jak bylo zmíněno výše (úvod do kapitoly 8), nebývají výsledky z pilotáže zahrnuty do vlastního výzkumu. Z důvodu nízkého výzkumného vzorku, náročnosti kategorizace u otevřených otázek a nemožnosti zobecnění závěrů se statistické vyhodnocení této fáze výzkumu nepředpokládá.

- **Učitelé považují multikulturní výchovu za aktuální a pro soudobou společnost potřebnou**, a to z následujících důvodů: je reakcí na společenskou situaci, seznamuje s tradicemi a kulturou jiných etnik, která žijí na území ČR, pomáhá rozvíjet tolerantní chování u žáků, napomáhá předcházet předsudkům apod. Zároveň učitelé upozorňují na skutečnost, že by multikulturní výchova neměla být spojována pouze s romským etnikem. Většina učitelů oceňuje zařazení průřezového tématu do RVP ZV, jen ojediněle učitelé vyjadřují přesvědčení, že kurikulární rámec je v tomto směru přebytnou formalitou.
- Z hlediska zaměření disertační práce považujeme za pozitivní zjištění, že si **všichni dotázaní učitelé uvědomují blízký vztah mezi literární a multikulturní výchovou**, což dokazuje, že zkoumaná oblast není na základních školách opomíjena. Literární výchovu vnímá část učitelů jako nadnárodní fenomén umožňující reflexi jiných světů a poznávání cizích autorů, jiní spatřují souvislost zejména v možnosti získání informací o jiných národech, o jejich pozici ve společnosti, a to v současnosti i v minulosti. Ojediněle pohlízejí učitelé na literární výchovu jako na zdroj prožitků a zážitků, a tedy prostor pro ovlivňování postojů a hodnot.
- Zajímavé podněty přinesly také **odpovědi zaměřené na ŠVP**. Polovina dotázaných učitelů uvádí, že multikulturní výchovu do literární výchovy v ŠVP zařazují, zároveň však přiznávají, že toto kurikulum pro ně není dostačující tematickou oporou, na základě čehož lze předpokládat, že se při zařazování multikulturních témat do výuky v konečném důsledku o ŠVP neopírají. Rozporně vnímáme také skutečnost, že všichni učitelé spatřují literární výchovu jako vhodný prostor pro realizaci zkoumaného průřezového tématu, do ŠVP však polovina škol tuto možnost nezačlenila.
- Většina z dotazovaných učitelů (11) dokládá, že v literární výchově **již pracovala s texty s multikulturní tematikou**. Ne všichni však jmenovali příklad takového uměleckého textu. Pokud učitelé uvádějí konkrétní literární díla, jedná se ve většině případů o romské pohádky a básně, zmíněna je rovněž tematika židovství a holocaustu a pohádky indiánské a čínské. Zároveň nás zajímalo, zda se učitelé při této činnosti setkávají s určitými problémy. Odpověď byla většinou negativní, z uvedených problémů to byl potom nedostatek knih ve

školní knihovně, negativní vztah žáků k Romům nebo složitost situace, kdy musí učitel reagovat na negativní postoje, které žáci přejímají od svých rodičů.

- **K učebnicím**, které dotazovaní učitelé užívají, patří čítanková řada nakladatelství Fraus, Prodos, SPN Josefa Soukala, Nová škola a Alter. Pouze čítanky nakladatelství Fraus a Prodos vnímají učitelé jako funkční z hlediska multikulturní výchovy.
- Pilotáž také poukazuje na skutečnost, že **ne všichni učitelé jsou teoreticky připraveni k realizaci multikulturní výchovy**. Přípravou ve formě kurzů nebo seminářů prošli pouze tři dotazovaní. Část učitelů se věnuje přípravě na multikulturní výchovu v rámci samostudia a rozšiřování okruhu svých zájmů, ostatní dokládají, že je pro ně problematika multikulturní výchovy nová, a vyjadřují potřebu prakticky zaměřených seminářů a workshopů.

Otázky zařazené do rozhovorů s učiteli v rámci pilotáže byly formulovány tak, aby odpovědi na ně byly prvotní sondou do zkoumané problematiky. Cílem pilotáže bylo odhalit názor vybraných učitelů na multikulturní výchovu a její možnosti v hodinách výchovy literární, případně podobu samotné realizace. Pilotáž, která **potvrdila aktuálnost zkoumaného tématu a jeho reálnou přítomnost ve školním prostředí**, je podnětem jak pro naše teoretické bádání, jehož cílem je rozšíření poznatkové základny multikulturní literární výchovy, tak pro výzkumná šetření zaměřená na zkoumání současného stavu a možností této edukační oblasti.

### 8.1.2 Analytická sonda do školních vzdělávacích programů

Nedílnou součástí pilotáže tvořila také **analytická sonda do ŠVP** základních škol Olomouckého a Zlínského kraje.<sup>132</sup> Hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem se odráží průřezové téma Multikulturní výchova do kurikulární koncepce základních škol ve vztahu k literární výchově. Výsledek analytické sondy ukazuje, jaké procento

---

<sup>132</sup> Této sondě předcházela analýza 140 ŠVP náhodně vybraných základních škol z celé České republiky. V návaznosti na bližší specifikaci celého výzkumného šetření byl tento soubor omezen pouze na ŠVP základních škol Olomouckého a Zlínského kraje. Výsledky obou analýz jsou téměř shodné – ze 140 ŠVP zařazuje obsah průřezového tématu Multikulturní výchova do literární výchovy 99 (tzn. 70,7 %).

základních škol z výběrového souboru<sup>133</sup> předpokládá, že začlenění multikulturní témata do literární výchovy, a u jakých tematických okruhů z literární výchovy se multikulturní výchova objevuje.

V rámci Olomouckého a Zlínského kraje se nám podařilo získat 51 ŠVP v jejich úplném znění. **Pilotážní sonda ukázala, že z analyzovaného souboru 36 ŠVP (70,6 %) předpokládá realizaci multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy.** Tato skutečnost je dokladem toho, že mnohé základní školy registrují možnost účelného propojení obou vzdělávacích oblastí. Lze tedy předpokládat, že aplikace multikulturních témat do hodin literární výchovy je na základních školách obvyklá.

Při rozboru ŠVP jsme zároveň sledovali, k jakým tematickým okruhům, literárním obdobím, autorům či literárním žánrům je multikulturní výchova přiřazována.<sup>134</sup> Nejčastěji se jednalo o tyto tematické okruhy:<sup>135</sup>

- antický mýtus, epos, bajka, pověst;
- dobrodružná a cestopisná literatura;
- pohádky různých národů;
- Češi a národní obrození;
- balady a romance, odraz války v literatuře, renesanční literatura, literatura na přelomu 19. a 20. století.

Informace získané rozbořem ŠVP prokázaly **aktuálnost zkoumaného tématu, ale rovněž určitou nekonceptnost při zapracování multikulturní výchovy do učebních osnov literární výchovy** (srov. výsledky výzkumu Ligy lidských práv *Multikulturní výchova jako součást vzdělávacího systému základního školství* z roku 2008 – analýza ŠVP rovněž upozornila na nejasnou koncepci multikulturní výchovy, na nahodilé včleňování jejích obsahů bez zjevné souvislosti s učivem), a tedy potřebu

---

<sup>133</sup> Do analytické sondy byly zahrnuty vybrané ŠVP z obou krajů. Snažili jsme se vytvořit co nejrozsáhlejší výběrový soubor, a analyzovali jsme proto veškeré ŠVP, které jsou volně ke stažení na internetových stránkách škol.

<sup>134</sup> Většina ŠVP je koncipována tak, že není přímo zřejmé, jakých témat, literárních období, autorů nebo žánrů se multikulturní výchova dotýká. Pokud byla souvislost naznačena, jednalo se o přiřazení multikulturní výchovy k tematickému celku – bez údajů o konkrétních spisovatelích nebo literárních dílech.

<sup>135</sup> Seznam je řazen sestupně – témata uvedená v poslední odrážce se objevovala v souvislosti s multikulturní výchovou pouze ojediněle.

realizace dalších teoretických i empirických bádání v této oblasti. Zároveň byly mnohé poznatky využity při konstrukci a vyhodnocení dotazníkového šetření a také při vytváření seznamu kódů pro obsahovou analýzu čítankových edic.

## 8.2 PŘEDVÝZKUM

Předvýzkum proběhl u kvalitativní i kvantitativní části plánovaného výzkumného šetření, a to formou obsahové analýzy vybraných čítankových edic a dotazníkového šetření s učiteli literární výchovy na základních školách.

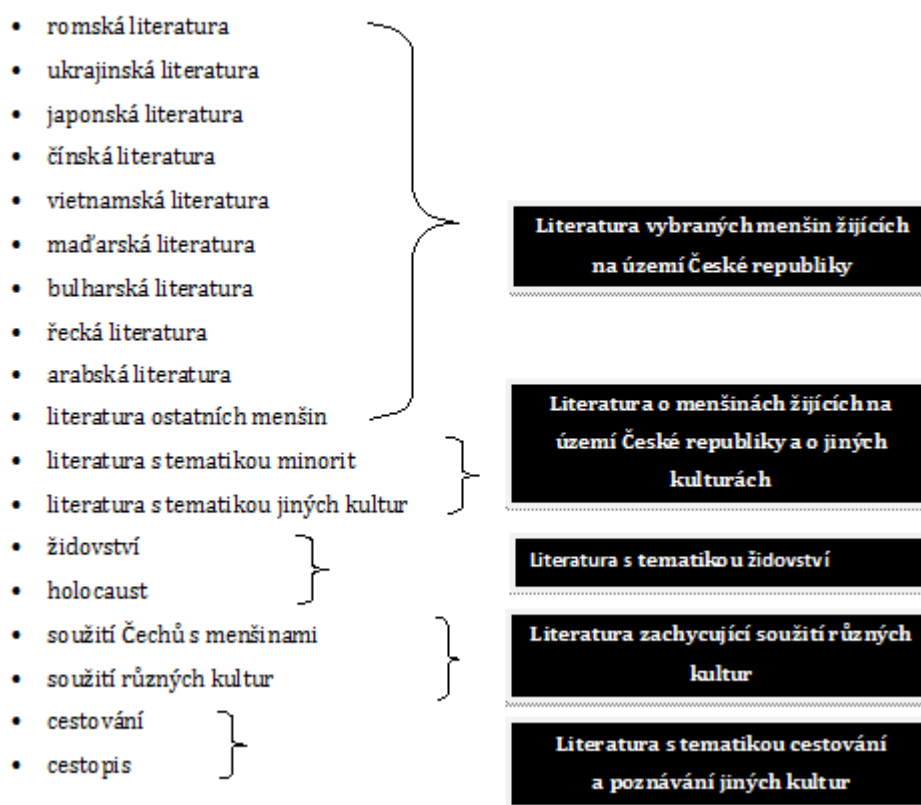
### 8.2.1 Obsahová analýza čítankových řad

V rámci **předvýzkumu pro obsahovou analýzu čítankových řad** jsme realizovali její zmenšený model. Předvýzkumný vzorek sestával ze čtyř čítankových edic (čítanková řada nakladatelství Fraus, čítanková řada nakladatelství Prodos, čítanková řada nakladatelství SPN – vydání z let 1996 a 1997, čítanková řada nakladatelství SPN – vydání z let 2007 až 2009). Vycházeli jsme ze seznamu předběžných kódů, na základě nichž jsme jednotlivé texty v čítankách kódovali. Kódy jsme poté seskupili podle podobnosti a vytvořili návrh kategorizačního systému. Zároveň jsme tabelárně a graficky zachytili získané četnosti u jednotlivých kategorií (pro každou čítankovou edici a pro čítanky jednotlivých ročníků). Získané četnosti jsme podrobili statistické analýze, na základě čehož jsme odpověděli na předvýzkumné otázky. Cílem předvýzkumu bylo ověřit úplnost seznamu předběžných kódů, případně jej rozšířit o kódy další, a otestovat zvolenou výzkumnou techniku a vhodnost užití statistické analýzy získaných dat.

V předvýzkumu jsme použili seznam kódů, který zachycuje obrázek č. 2. Seznam je z praktických důvodů seřazen tak, aby umožnil naznačení návrhu kategorizačního systému. V průběhu analýzy byl seznam doplňován o některé z kódů. Vzhledem k tomu, že k hlavním cílům předvýzkumu patřilo ověření použitých výzkumných metod, **nejedná se v tomto případě o finální podobu seznamu kódů a kategorizace**. Předvýzkumná analýza byla realizována pouze na omezeném vzorku

čítanek a souběžně s dalšími fázemi výzkumu, proto docházelo postupně k rozšiřování seznamu kódů a k dílčím úpravám kategorizačního systému.<sup>136</sup>

#### SEZNAM KÓDŮ A NÁVRH KATEGORIZACE: PŘEDVÝZKUM



Obrázek 2. Seznam kódů a návrh kategorizace (předvýzkum)

Kódováním jednotlivých textů v čítankových edicích jsme získali údaje, které lze zároveň vyjádřit numericky, a to jako četnost výskytu sledovaných textů v analyzovaných čítankových edicích. Pro přehlednost uvádíme i v rámci předvýzkumu tyto údaje v tabelární podobě.<sup>137</sup>

<sup>136</sup> Z tohoto důvodu se liší údaje získané v předvýzkumu a ve vlastním výzkumu u jednotlivých čítankových edic.

<sup>137</sup> Vzhledem k nízkému výzkumnému vzorku neuvádíme grafické znázornění, které je plánované pro vlastní výzkum.

Čítanková řada	Čítanky podle ročníků				
	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Celkem
<b>Prodos</b>	6	2	1	3	12
<b>Fraus</b>	1	4	11	3	19
<b>SPN</b>	2	0	0	1	3
<b>SPN 2</b>	0	5	3	0	8

Tab. 1. Četnost výskytu literárních textů s multikulturní tematikou (předvýzkum)

Tab. 1 zachycuje četnost výskytu literárních textů s multikulturní tematikou v analyzovaných čítankových edicích a zároveň v čítankách pro jednotlivé ročníky druhého stupně základních škol.

Kategorie	Čítanková řada				
	Prodos	Fraus	SPN	SPN 2	Celkem
<b>1</b>	6	1	1	1	<b>9</b>
<b>2</b>	1	0	0	1	<b>2</b>
<b>3</b>	4	12	1	5	<b>22</b>
<b>4</b>	1	4	0	1	<b>6</b>
<b>5</b>	0	2	1	0	<b>3</b>
<b>Celkem</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>-</b>

Tab. 2. Četnost výskytu jednotlivých kategorií v čítankových edicích (předvýzkum)

Tab. 2 je přehledem výskytu jednotlivých kategorií navrženého kategorizačního systému v analyzovaných čítankových edicích. Je tedy výstupem selektivního kódování, kdy kategorie již považujeme za stabilní a zaznamenáváme výskyt literárních textů, které k nim náleží.

Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o předvýzkumnou analýzu testující především vhodnost výzkumných nástrojů a postupů, nerealizujeme závěrečnou interpretaci výsledků v její úplnosti (vynecháváme prezentaci kategorizačního systému textů s multikulturní tematikou, charakteristiku jednotlivých čítankových edic z hlediska jejich multikulturních aspektů, zodpovězení části výzkumných otázek).<sup>138</sup> Pro ověření zvolených postupů se zaměříme na zodpovězení vybraných výzkumných otázek z kvantitativní části výzkumu. Nízké četnosti však neumožňují

<sup>138</sup> Návrh kategorizačního systému je zachycen na obrázku 2. Kvalitativní výzkum umožňuje dílčí úpravy jak seznamu kódů, tak kategorií. Z tohoto důvodu nepopisujeme nyní kategorizační systém zevrubněji. Zároveň nezařazujeme charakteristiku analyzovaných čítankových edic z hlediska jejich multikulturních aspektů – ta je rovněž součástí finálního vyhodnocení vlastního výzkumu.

ani aplikaci testů statistické významnosti ani skutečné zobecnění výsledků. Následující vyvození závěrů je tedy pouze ilustrativní.

**Výzkumná otázka a): Která z čítankových edic obsahuje největší počet literárních textů s multikulturní tematikou?**

Součet získaných četností literárních textů s multikulturní tematikou ukazuje, že největší počet hledaných textů obsahuje čítanková řada nakladatelství Fraus (19 textů) a dále čítanková edice nakladatelství Prodos (12 textů). Čítanky nakladatelství SPN (starší i novější vydání) zahrnují méně sledovaných textů v porovnání s výše uvedenými čítankami.

**Výzkumná otázka b): Která z kategorií literárních textů s multikulturní tematikou má nejvyšší zastoupení?**

Z hlediska výskytu daných kategorií jsou zřejmé rozdíly u jednotlivých čítanek. Zatímco u čítankové edice nakladatelství Fraus mají nejvyšší zastoupení texty s tematikou židovství a holocaustu (12 textů), u čítankové řady nakladatelství Prodos jsou to literární texty menšin žijících na území České republiky (6 textů). U čítankové řady nakladatelství SPN (novější vydání) převažují opět texty o židovství a holocaustu (5 textů). U staršího vydání čítanek SPN je celkový výskyt sledovaných textů zanedbatelný a rozdíly mezi kategoriemi se neprojeví.

**Předvýzkumná analýza ovlivnila vlastní výzkum v několika aspektech:**

- Seznam kódu je vnímán jako otevřený a v průběhu dalších zkoumání proběhne jeho další rozšiřování. Na základě této skutečnosti lze předpokládat úpravu kategorizačního systému do jeho finální podoby, která umožní selektivní kódování a závěrečnou prezentaci tohoto systému (návrhu kategorizace literárních textů s multikulturní tematikou).
- Na základě předvýzkumu došlo k rozšíření výzkumných otázek. Dílčí výsledky předvýzkumné analýzy byly podnětem pro zařazení otázky „*Obsahují čítanky vydané po zavedení RVP ZV větší množství textů s multikulturní tematikou než čítanky vydané před kurikulární reformou?*“. Zároveň jsme došli ke zjištění, že na základě získaných četností není možné objektivní srovnání čítankových



edic, a proto zařazujeme výzkumnou otázku „*Jaké je procentuální zastoupení literárních textů s multikulturní tematikou v analyzovaných čítankových edicích?*“. Abychom na ni mohli odpovědět, bude třeba zahrnout celkovou četnost literárních textů v jednotlivých čítankách, na základě níž vypočítáme relativní četnost textů s multikulturní tematikou (a zároveň podíl v procentech).

### 8.2.2 Dotazníkové šetření

Vlastnímu dotazníkovému šetření předcházelo **šetření předvýzkumné**, a to s 20 vyučujícími ze základních škol v Olomouci a okolí.<sup>139</sup> Předvýzkumné šetření opět proběhlo ve všech fázích jako vlastní výzkum: administrace dotazníků, jejich kontrola, vyhodnocení škálových položek, třídění prvního a druhého stupně, sestavení tabulek četností a histogramů četností, sestavení čtyřpolních tabulek, statistická analýza dat, verifikace hypotéz a vyvození závěrů.

Cílem předvýzkumného dotazníkového šetření je testování zvolené metody sběru dat, případné vyřazení nevhodných položek a úprava nesprávně formulovaných položek, sledování času, který potřebují respondenti k vyplnění, posouzení náročnosti dotazníku a ověření zpracovatelnosti získaných dat (Maňák, 1994).

Přestože provádíme předvýzkum ve všech jeho fázích, dopouštíme se vědomě určitých zjednodušení, a to zejména z důvodu omezeného rozsahu výzkumného vzorku, který neposkytuje možnost skutečného zobecnění. Naznačené závěry a výroky o odmítnutí/přijetí hypotéz vnímáme tedy jako vstup do zkoumané problematiky, podnět pro vlastní výzkum a zejména jako ověření vybraných metodologických postupů (u převážné většiny vyhodnocených dat závěrečné slovní interpretace vynecháváme). Rovněž neaplikujeme v této fázi test dobré shody chí-kvadrát a nezačleňujeme grafická zobrazení, ale pouze tabelární přehledy získaných četností a ostatních dat (opět je důvodem nízký výzkumný vzorek).

---

<sup>139</sup> Výběrový soubor byl vytvořen prostým náhodným výběrem. Oslovili jsme učitele literární výchovy z dané oblasti e-mailem, na základě čehož jsme získali dvacet vyplněných dotazníků. S vybranými učiteli jsme byli při vyplňování dotazníku v kontaktu a mohli jsme sledovat, zda všem jeho položkám rozumí. Na základě rozhovorů s těmito učiteli jsme získali cenné podněty pro finální úpravu dotazníku.

V rámci předvýzkumu hodnotíme také jeho vliv na realizaci a podobu vlastního výzkumu a popisujeme jej v průběhu vyhodnocení jednotlivých položek.

### A. Základní údaje o respondentech

Část A přináší přehledové tabulky zachycující rozložení četností u pohlaví respondentů, délky jejich pedagogické praxe, věku a vyučované aprobece.

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
A muž	5	25
B žena	15	75
$\Sigma$	20	100

Tab. 3. Pohlaví respondentů (předvýzkum)

Věk respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
do 30 let	7	35
31 až 40 let	5	25
41 až 50 let	4	20
51 až 60 let	4	20
více než 60 let	0	0
$\Sigma$	20	100

Tab. 4. Věk respondentů (předvýzkum)

Data uvedená v tabulce 4 jsou zahrnuta do jedné ze čtyřpolních tabulek a slouží k verifikaci hypotézy č. 3.

Aprobační učitelé	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ČJL + VV	1	5
ČJL + HV	4	20
ČJL + cizí jazyk	4	20
ČJL + informatika	1	5
ČJL + matematika	2	10
ČJL + dějepis	4	20
ČJL + OV	4	20
$\Sigma$	20	100

Tab. 5. Aprobační učitelů (předvýzkum)

Data uvedená v tabulce 5 jsou zahrnuta do jedné ze čtyřpolních tabulek a slouží k verifikaci hypotézy č. 4.

Délka pedagogické praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
0 až 5 let	5	25
6 až 20 let	9	45
20 a více let	6	30
$\Sigma$	20	100

Tab. 6. Délka pedagogické praxe učitelů (předvýzkum)

## B. Výzkumná část – charakter realizace multikulturní výchovy

V této části vyhodnocení předvýzkumného dotazníkového šetření **ověřujeme správnost formulací výzkumných otázek a věcných hypotéz a zároveň postup při jejich verifikaci.**

Abychom mohli věcné hypotézy ověřovat, převádíme každou z nich na hypotézu statistickou, tzn., že hypotetické tvrzení o vztazích mezi zkoumanými jevy vyjadřujeme ve statistických termínech (Chráška, 2007). Takovou hypotézu označujeme jako **hypotézu alternativní (HA)**. Tu následně ověřujeme proti **hypotéze nulové (H0)**, která prostřednictvím statistických termínů tvrdí, že mezi zkoumanými jevy (proměnnými) není vztah. Pokud statistická analýza prokáže, že je možné nulovou hypotézu odmítnout, přijímáme hypotézu alternativní.

Data potřebná k verifikaci hypotéz uspořádáme do čtyřpolních tabulek a následně aplikujeme **test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku**, abychom ověřili, zda mezi sledovanými jevy existuje statisticky významná souvislost. Testování významnosti provedeme na **hladině významnosti 0,05**.

Použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku je oprávněné, platí-li  $n > 40$  nebo  $20 < n \leq 40$  a jestliže žádná očekávaná četnost není menší než 5. Jsme si vědomi skutečnosti, že při počtu 20 respondentů není základní požadavek splněn, a výsledky tedy nemají požadovanou výpovědní hodnotu. Omezený počet předvýzkumného vzorku zároveň ovlivňuje výsledky verifikace hypotéz – jejich odmítnutí/přijetí tedy nemůžeme považovat za relevantní z hlediska odpovědi na výzkumné otázky. Kompletní průběh verifikace hypotéz během předvýzkumu provádíme zejména z důvodu ověření zvolené metodologické techniky.

Testové kritérium  $\chi^2$  pro čtyřpolní tabulku vypočítáme podle následujícího vzorce:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

( $a, b, c, d$ : četnosti jednotlivých polí čtyřpolní tabulky,  $n$ : celková četnost)

**H1: Učitelé užívající čítanky vydané po zavedení RVP ZV<sup>140</sup> aplikují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé užívající čítanky vydané před zavedením RVP ZV.**

- *HA: Mezi užíváním čítanek vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do literární výchovy je souvislost.*
- *H0: Mezi užíváním čítanek vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do literární výchovy není souvislost.*

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H1			
Čítanková řada	Aplikace multikulturních témat do LV		$\Sigma$
	ANO	NE	
Fraus a SPN	8	5	13
Ostatní	4	3	7
$\Sigma$	12	8	20

Tab. 7. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H1 (předvýzkum)

$$\chi^2 = 0,037$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 0,037$  je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme nulovou hypotézu**, která tvrdí, že mezi užíváním čítanek vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do literární výchovy není souvislost. To znamená, že nebylo prokázáno, že učitelé užívající čítankové soubory vydané v návaznosti na RVP ZV zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé užívající ostatní čítankové řady.

<sup>140</sup> Vycházíme z dotazníkové položky č. 8. K čítankám vydaným v návaznosti na RVP ZV patří čítanková řada nakladatelství Fraus a čítanková řada nakladatelství SPN (novější vydání). Četnosti u těchto položek sčítáme, druhou část čtyřpolní tabulky tvoří četnosti u ostatních uvedených čítankových souborů.

**H2: Začlenění multikulturní literární výchovy do ŠVP školy pozitivně ovlivňuje učitelovu znalost konkrétních literárních děl s multikulturní tematikou.**

- *HA: Mezi začleněním multikulturní literární výchovy do ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl s multikulturní tematikou je souvislost.*
- *H0: Mezi začleněním multikulturní literární výchovy do ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl s multikulturní tematikou není souvislost.*

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H2			
Multikulturní literární výchova v ŠVP	Znalost literárních děl s MKV tematikou		Σ
	ANO	NE	
ANO	5	3	8
NE (nevím)	5	7	12
Σ	10	10	20

Tab. 8. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H2 (předvýzkum)

$$\chi^2 = 0,834$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 0,834$  je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme nulovou hypotézu**, která tvrdí, že mezi začleněním multikulturní literární výchovy do ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl není souvislost. Přítomnost multikulturní výchovy v ŠVP tedy nepůsobí pozitivně na učitelovu znalost literárních děl s multikulturní tematikou.

**H3: Učitelé literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let zařazují multikulturní témata do výuky častěji než učitelé ostatních věkových kategorií.**

- *HA: Četnost zařazení multikulturních témat do výuky je odlišná u učitelů literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let a u učitelů ostatních věkových kategorií.*
- *H0: Četnost zařazení multikulturních témat do výuky je stejná u učitelů literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let a u učitelů ostatních věkových kategorií.*

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H3			
Věková kategorie	Realizace MKV v LV		Σ
	ANO	NE	
Do 30 let	4	3	7
Ostatní	9	4	13
Σ	13	7	20

Tab. 9. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H3 (předvýzkum)

$$\chi^2 = 0,292$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 0,292$  je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme nulovou hypotézu**, podle níž je četnost zařazení multikulturních témat do výuky stejná u učitelů literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let a u učitelů ostatních věkových kategorií.

#### **H4: Učitelé humanitních předmětů zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.**

- *HA: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je odlišná u učitelů literární výchovy a dalších humanitních předmětů a u učitelů s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.*
- *H0: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je stejná u učitelů literární výchovy a dalších humanitních předmětů a u učitelů s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.*

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H4			
Aprobace učitele	Realizace MKV v LV		$\Sigma$
	ANO	NE	
ČJL a humanitní předmět	10	7	17
ČJL a nehumanitní předmět	2	1	3
$\Sigma$	12	8	20

Tab. 10. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H4 (předvýzkum)

$$\chi^2 = 0,065$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 0,065$  je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme nulovou hypotézu**, podle které je četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy stejná u učitelů literární výchovy a dalších humanitních předmětů a u učitelů s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.

#### **H5: Učitelé s kladným vztahem k literární výchově zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé se záporným nebo neutrálním vztahem k literární výchově.**

- *HA: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je odlišná u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným/neutrálním vztahem k literární výchově.*

- $H_0$ : Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je stejná u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným/neutrálním vztahem k literární výchově.

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci $H_5$			
Vztah k LV	Realizace MKV v LV		$\Sigma$
	ANO	NE	
Kladný	11	6	17
Neutrální/záporný	1	2	3
$\Sigma$	12	8	20

Tab. 11. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci  $H_5$  (předvýzkum)

$$\chi^2 = 1,046$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 1,046$  je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme nulovou hypotézu**, která tvrdí, že četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je stejná u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným/neutrálním vztahem k literární výchově.

### C. Průzkumná část – charakter realizace multikulturní výchovy

Vyhodnocením položek, které se vztahují k průzkumné části dotazníkového šetření, ověřujeme vhodnost a úplnost formulací průzkumných otázek, příslušných dotazníkových položek a variant odpovědí. Zároveň testujeme postup vyhodnocování. Vzhledem k nízkému počtu respondentů se dopoušíme jistých zjednodušení (viz úvod této podkapitoly).

#### Vyhodnocení získaných dat podle jednotlivých průzkumných otázek:

##### 1. Jakým způsobem realizují školy multikulturní výchovu? Počítají s propojením multikulturní a literární výchovy?

Způsob realizace MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
<b>Integrace do různých předmětů</b>	<b>14</b>	<b>70<sup>141</sup></b>
Samostatný předmět MKV	0	0
Projekty	1	5
Integrace do různých předmětů + projekty	5	25
$\Sigma$	20	100

Tab. 12. Způsob realizace multikulturní výchovy (předvýzkum)

Získané četnosti u jednotlivých variant odpovědi zachycuje tabulka 12. Zároveň jsme žádali učitele, aby v případě integrace vypsali konkrétní předměty, do nichž je multikulturní výchova začleňována.<sup>142</sup> Uvedeny byly tyto předměty: český jazyk a literatura (u poloviny základních škol), dějepis, občanská výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, mediální výchova, cizí jazyky a rodinná výchova.

Dotazníková položka č. 3 poté zjišťovala, zda předepíše ŠVP příslušné základní školy realizaci multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy. Nepředpokládali jsme, že by učitelé literární výchovy neznali na tuto otázku odpověď, a proto jsme ji nejprve pojali jako dichotomickou (s nabídnutou variantou ano/ne). Názory učitelů, s nimiž jsme byli během administrace dotazníků v kontaktu, nás podnítily k zařazení kategorie „nevím“.

<sup>141</sup> Tučné označení textu v tabulce poukazuje vždy na variantu s nejvyšší četností.

<sup>142</sup> V mnoha případech zůstala položka bohužel nevyplněná (vnímáme ji však jako doplňující, a proto dotazníky nepovažujeme za neúplné). Položku statisticky nevyhodnocujeme, pouze slovně komentujeme získaná data.



<b>Předepisuje ŠVP školy realizaci MKV v hodinách LV?</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (v %)</b>
Ano	7	35
<b>Ne</b>	<b>8</b>	<b>40</b>
Nevím	5	25
$\Sigma$	20	100

Tab. 13. Multikulturní výchova v ŠVP (předvýzkum)

Tabulka 13 je přehledem četností u jednotlivých variant odpovědi. Pozornost si vyžaduje zjištění (a to i v případě, že se jedná o předvýzkum), že **25 % respondentů, učitelů literární výchovy, neví, zda má být podle ŠVP multikulturní výchova do literární výchovy zařazována**, což dokládá, že nejsou s podobou ŠVP dostatečně seznámeni.

## 2. Jaké procento učitelů zařazuje multikulturní témata do hodin literární výchovy a jak často tato témata do hodin začleňují?

<b>Zařazujete multikulturní témata do hodin literární výchovy?</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (v %)</b>
<b>Ano</b>	<b>14</b>	<b>70</b>
Ne	6	30
$\Sigma$	20	100

Tab. 14. Realizace multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy (předvýzkum)

<b>Multikulturní témata do hodin literární výchovy zařazují:</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (v %)</b>
Alespoň jednou za měsíc	1	7,1
<b>Alespoň jednou za dva měsíce</b>	<b>6</b>	<b>43,0</b>
Maximálně čtyřikrát za rok	1	7,1
Pouze výjimečně	3	21,4
Bez pravidelnosti, podle aktuálního plánu	3	21,4
$\Sigma$	14	100,0

Tab. 15. Frekvence zařazování multikulturních témat do hodin literární výchovy (předvýzkum)

### 3. Zařazovali učitelé literární výchovy multikulturní témata do výuky ještě před zavedením RVP ZV?

Na průzkumnou otázku č. 3 odpovídáme na základě vyhodnocení dotazníkové položky č. 22. Odpovědi respondentů zřehledňuje tabulka 16. Jeden respondent zvolil variantu „jiná odpověď“, neboť nastoupil do školní praxe až po kurikulární reformě.

Zařazoval/a jste multikulturní témata do literární výchovy před zavedením RVP ZV?	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	12	85,8
Ne	1	7,1
V té době jsem neučil/a	1	7,1
$\Sigma$	14	100,0

Tab. 16. Realizace multikulturní výchovy v závislosti na zavedení RVP ZV (předvýzkum)

### 4. Na které okruhy multikulturní výchovy se učitelé literární výchovy nejčastěji zaměřují?

Respondentům jsme nabídli čtyři okruhy (témata, části) multikulturní výchovy: A. multikulturní charakter současného světa a specifika různých etnických, národnostních, náboženských a kulturních skupin; B. interkulturní tolerance, vzájemný respekt, vstřícný postoj k odlišnostem a empatie; C. rasová (náboženská a jiná) nesnášenlivost, diskriminace, xenofobie, předsudky, stereotypy; D. posilování individuální identity a vlastního kulturního zakotvení žáků, práce s osobními příběhy. Vzhledem k tomu, že respondenti mohli volit více variant odpovědi, zachycujeme v následující tabulce četnosti výskytu jednotlivých tematických okruhů.

Okruh MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
A	11	34,4
B	12	37,5
C	8	25,0
D	1	3,1
$\Sigma$	32	100,0

Tab. 17. Okruhy multikulturní výchovy (předvýzkum)

Tabulka četností dokládá, že učitelé literární výchovy často upřednostňují kulturně standardní (tzn. skupinový) přístup k multikulturní výchově nebo se

zaměřují na negativní jevy způsobené kulturní heterogenitou (převaha okruhů A, B a C; v celkovém součtu 96,9 %). Okruh D (posilování individuální identity a vlastního kulturního zakotvení žáků, práce s osobními příběhy), související přímo s transkulturním pojetím, byl zvolen pouze jednou.

## 5. Jaké typy literárních textů a která konkrétní literární díla mohou být podle učitelů nástrojem multikulturní výchovy?

Obě dotazníkové položky vztahující se k průzkumné otázce 5 jsou formulovány jako položky otevřené. Při jejich vyhodnocení tedy provádíme dodatečnou kategorizaci získaných odpovědí.<sup>143</sup> Z hlediska typů literárních textů (podle žánrů, témat, národnosti spisovatele apod.) se objevily následující odpovědi (v pořadí podle četnosti výskytu v dotaznících):

Typ literárního textu s potenciálem pro MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
<b>Literatura zahraničních autorů</b>	<b>5</b>	<b>21,7</b>
Jinonárodní pohádky	4	17,5
Příběhové prózy s hrdinou cizího původu	4	17,5
Literatura s tematikou židovství	2	8,7
Literatura s tematikou menšin	2	8,7
Cestopisy	2	8,7
Jinonárodní báje	1	4,3
Jinonárodní pověsti	1	4,3
Historická próza	1	4,3
Osobní literární zpovědi, memoáry	1	4,3
$\Sigma$	23	100,0

Tab. 18. Typy literárních textů s potenciálem pro MKV (předvýzkum)

Z konkrétních literárních děl se vyskytly v dotaznících tituly uvedené v tabulce 19 (uvádíme pouze absolutní četnost výskytu). Ve většině případů se jedná o knihy náležící do literatury pro děti a mládež, často se objevily literární texty s romskou tematikou.

<sup>143</sup> Opět musíme konstatovat, že učitelé odpovídali u otevřených dotazníkových položek často velmi stručně a nevyčerpali prostor, který byl v dotazníku odpovědi poskytnut.

Literární díla s multikulturální tematikou	Absolutní četnost
H. Doskočilová: O Mamě Romě a romském pámbíčkově	2
L. Hodáčová: Ondřejka	2
Deník Anne Frankové	2
M. Twain: Dobrodružství Huckleberryho Finna	1
M. Hübschmannová: Romské hádanky	1
M. Hübschmannová: Romské pohádky	1
I. Procházková: Jožin jede do Afriky	1
H. Beecher-Stoweová: Chaloupka strýčka Toma	1
O. Pavel: Smrt krásných srnců	1
I. Březinová: Začarovaná třída	1

Tab. 19. Literární díla s multikulturální tematikou podle učitelů literární výchovy (předvýzkum)

## 6. Preferují učitelé při realizaci multikulturální výchovy spíše literaturu pro děti a mládež, nebo literaturu pro dospělé?

Preferovaná oblast literatury	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Literatura pro děti a mládež	6	42,9
Literatura pro dospělé čtenáře	1	7,1
<b>Obě oblasti literatury</b>	<b>7</b>	<b>50,0</b>
$\Sigma$	14	100,0

Tab. 20. Preferovaná oblast literatury podle učitelů literární výchovy (předvýzkum)

## 7. Které ročníky druhého stupně základní školy jsou podle učitelů literární výchovy vhodné pro práci s literárními texty s multikulturální tematikou?

Zařazování MKV podle ročníků	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
6. a 7. ročník ZŠ	4	20
8. a 9. ročník ZŠ	3	15
<b>Všechny ročníky 2. stupně ZŠ</b>	<b>13</b>	<b>65</b>
$\Sigma$	20	100

Tab. 21. Zařazování multikulturální výchovy do literární výchovy podle ročníků (předvýzkum)

Předvýzkumné šetření nepotvrdilo naši domněnku, že pokud učitelé multikulturální témata do výuky zařazují, děje se tak právě převážně v nižších ročnících druhého stupně základní školy a při práci s literaturou pro děti a mládež, a to z toho důvodu, že charakter literární výchovy v 6. a 7. ročníku nabízí větší prostor pro práci

s texty formativního charakteru a zároveň se žáci nacházejí v období, kdy jsou více otevření a přístupní vůči formativním vlivům.<sup>144</sup>

## 8. Shledávají učitelé čítanky, které užívají, funkční z hlediska realizace multikulturní výchovy?

V dotazníku, který byl učitelům předložen při předvýzkumu, jsme počítali při posuzování funkčnosti čítanky pouze s odpovědí ANO/NE. Podnětné připomínky od učitelů nás vedli k rozšíření nabízených odpovědí o variantu „částečně ano“ a „nevím“, a to z důvodu, že učitelé nedokázali čítankovou edici z tohoto hlediska adekvátně posoudit nebo by nevolili žádnou z krajních odpovědí.

Čítanková edice	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)	Funkčnost z hlediska MKV			
			ANO	NE	Částečně ano	Nevím
SPN 2	5	25	0	4	1	0
Fraus	8	40	6	2	0	0
Fortuna	3	15	1	2	0	0
Alter	2	10	0	1	0	1
Prodos	2	10	2	0	0	0
$\Sigma$	20	100	9	9	1	1

Tab. 22. Přehled užívaných čítankových řad a posouzení jejich funkčnosti z hlediska multikulturní výchovy (předvýzkum)

## 9. Pracují učitelé pouze s čítankou, nebo vyhledávají i jiné materiální zdroje?

Při realizaci MKV:	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Pracuji pouze s čítankou	7	50
Využívám i jiné materiální zdroje	7	50
$\Sigma$	14	100

Tab. 23. Zdroj literárních textů s multikulturní tematikou (předvýzkum)

Jak dokládá tabulka 23, dělí se učitelé na dvě stejně početné skupiny. Jedni pracují pouze s texty, které jsou v čítance, ostatní vyhledávají další literární texty s multikulturní tematikou a s nimi poté ve výuce pracují.

<sup>144</sup> Upozorňujeme, že touto průzkumnou otázkou nezpochybňujeme důležitost zařazování multikulturní výchovy do všech ročníků základní školy.

## 10. Jaký způsob práce je podle učitelů nejvhodnější pro multikulturní literární výchovu a které metody nejčastěji užívají?

Učitelům jsme poskytli seznam metod s možností jeho rozšíření o další prostřednictvím varianty „jiná odpověď“. Učitelé mohli volit více variant odpovědi. U reálně užívaných metod odpovídali respondenti na otevřenou otázku.<sup>145</sup>

Metoda <sup>146</sup>	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
<b>Diskuse nebo rozhovor</b>	<b>15</b>	<b>23,4</b>
Zážitkové metody	8	12,5
Klasický rozbor literárního textu	8	12,5
Metody kritického myšlení	8	12,5
Výklad učitele	7	10,9
Dramatizace a hraní rolí	7	10,9
Metoda projektu	7	10,9
Hra	2	3,2
Žákovské referáty	2	3,2
$\Sigma$	64	100,0

Tab. 24. Metody vhodné pro práci s literárním textem s multikulturní tematikou (předvýzkum)

Metoda	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
<b>Diskuse nebo rozhovor</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
Zážitkové metody	0	0
Klasický rozbor literárního textu	5	20
Metody kritického myšlení	4	16
Výklad učitele	0	0
Dramatizace a hraní rolí	0	0
Metoda projektu	1	4
Hra	1	4
Žákovské referáty	2	8
$\Sigma$	25	100

Tab. 25. Metody využívané učiteli při práci s literárním textem s multikulturní tematikou (předvýzkum)

<sup>145</sup> Z důvodu nízkého počtu získaných odpovědí nepřevádíme ve fázi předvýzkumu nominální data na ordinální a neaplikujeme Spearmanův koeficient pořadové korelace pro ověření statistické významnosti dat.

<sup>146</sup> Jsme si vědomi skutečnosti, že při použití označení „metoda“ se dopouštíme z praktických důvodů (srozumitelnost položky pro respondenty) určitého zjednodušení dané problematiky.

## 11. Cítí se učitelé dostatečně teoreticky připravení na aplikaci multikulturních témat do výuky?

Předvýzkumným dotazníkovým šetřením jsme zároveň zkoumali, jak vnímají učitelé svoji dosavadní teoretickou přípravu na realizaci multikulturní výchovy. Dotazníková položka nabídl čtyři možné varianty odpovědi: A. ano, jsem dostatečně připravený/á, mám přehled o teorii multikulturní výchovy a o možnostech, které nabízí literární výchova; B. částečně ano, určité poznatky o multikulturní výchově mám, ale pokud multikulturní témata zařazuji, dohledávám další informace; C. ne, na realizaci multikulturní výchovy nejsem připravený ani po stránce teoretické ani praktické; D. jiná odpověď. Získali jsme následující četnosti (tab. 26).

Připravenost na MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Varianta A	2	10
<b>Varianta B</b>	<b>13</b>	<b>65</b>
Varianta C	5	25
Varianta D	0	0
$\Sigma$	20	100

Tab. 26. Připravenost učitelů literární výchovy na realizaci multikulturní výchovy (předvýzkum)

V souvislosti s průzkumnou otázkou č. 11 nás rovněž zajímalo, co by podle učitelů zlepšilo jejich přípravu na zařazení multikulturních témat do výuky. Nabídl jsme jim následující varianty odpovědí a získali jsme tyto četnosti.

Způsob zlepšení přípravy na MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
<b>Metodické pomůcky (pracovní listy apod.)</b>	<b>14</b>	<b>24,6</b>
Prakticky zaměřené semináře	11	19,3
Větší přehled o teorii MKV (samostudium)	9	15,8
Seznamy literatury s multikulturními tématy	8	14,0
Teoreticky zaměřené semináře	7	12,2
Spolupráce se členy minoritních skupin	3	5,3
Ujasnění si vlastního vztahu a postoje k tématům multikulturní výchovy	3	5,3
Jasnější vymezení multikulturní výchovy v RVP ZV	2	3,5
$\Sigma$	57	100

Tab. 27. Možné způsoby zdokonalení přípravy učitelů na realizaci multikulturní výchovy (předvýzkum)

## 12. Co činí učitelům při realizaci multikulturní výchovy největší obtíže?

Učitelé, kteří začleňují multikulturní témata do literární výchovy, vybírali ze seznamu nabízených variant odpovědí. Zároveň jim byl poskytnut prostor pro vlastní vyjádření ve formě varianty „jiná odpověď“. Vyhodnocením dotazníkové položky jsme získali následující četnosti:

<b>Problematické oblasti realizace MKV</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (v %)</b>
<b>Výběr literárních ukázek</b>	<b>7</b>	<b>36,8</b>
Výběr metod	5	26,3
Orientace v teorii k multikulturní výchově	4	21,1
Komunikace s žáky o multikulturních tématech	2	10,5
Orientace v požadavcích RVP ZV a ŠVP	1	5,3
$\Sigma$	19	100

Tab. 28. Problematické oblasti realizace multikulturní výchovy (předvýzkum)



#### D. Vyhodnocení škálových položek – postoje učitelů literární výchovy ke zkoumanému tématu

Respondentům byl předložen soubor 13 výroků vztahujících se k multikulturní výchově a jejímu propojení s literární výchovou. Znění škálových položek je zahrnuto v kapitole *Vlastní výzkum*.

Vyhodnocení škálových položek uvádíme nejprve **v procentech** – slučujeme tedy, kolik respondentů odpovědělo u dané škálové položky shodně a absolutní četnosti převádíme na četnosti relativní (tab. 29).

Zároveň škálové položky vyhodnocujeme pomocí koeficientů, na základě nichž vypočítáme **výsledné průměrné hodnoty** (tab. 31). Naměřeným hodnotám škály přisoudíme koeficient od 1 do 5. Koeficienty vynásobíme frekvencemi voleb a výsledné hodnoty u každé škály sečteme. Pro získání průměrné hodnoty vypočítáme podíl mezi součtem násobků a počtem respondentů.

Data získaná pomocí Likertových škál uspořádaná do tabulek absolutních a relativních četností a podrobená výpočtu průměrných hodnot nám umožní zodpovědět průzkumné otázky orientované na zjištění postojů učitelů k multikulturní výchově, k její účinnosti a k možnosti spojení jejích obsahů s literární výchovou.<sup>147</sup>

HODNOTY LIKERTOVÝCH ŠKÁL					
Škálová položka	1	2	3	4	5
1	30	50	20	0	0
2	5	25	10	50	10
3	0	55	20	25	0
4	35	55	0	10	0
5	5	20	25	50	0
6	15	30	20	30	5
7	30	30	15	25	0
8	30	60	5	5	0
9	0	0	20	55	25
10	45	35	15	5	0
11	25	40	15	20	0
12	40	45	5	10	0
13	20	50	15	15	0

Tab. 29. Vyhodnocení škálových položek v % (předvýzkum)

<sup>147</sup> Vzhledem k nízkým četnostem ve fázi předvýzkumu výsledné hodnoty slovně neinterpretujeme.

HODNOTY LIKERTOVÝCH ŠKÁL					
Škálová položka	1 (n <sub>1</sub> )	2 (n <sub>2</sub> )	3 (n <sub>3</sub> )	4 (n <sub>4</sub> )	5 (n <sub>5</sub> )
1	6	10	4	0	0
2	1	5	2	10	2
3	0	11	4	5	0
4	7	11	0	2	0 <sup>148</sup>
5	1	4	5	10	0
6	3	6	4	6	1
7	6	6	3	5	0
8	6	12	1	1	0
9	0	0	4	11	5 <sup>149</sup>
10	9	7	3	1	0
11	5	8	3	4	0 <sup>150</sup>
12	8	9	1	2	0
13	4	10	3	3	0

Tab. 30. Vyhodnocení škálových položek – absolutní četnosti (předvýzkum)

Škálová položka	n <sub>1</sub> * koeficient	n <sub>2</sub> * koeficient	n <sub>3</sub> * koeficient	n <sub>4</sub> * koeficient	n <sub>5</sub> * koeficient	Σ	Průměrná hodnota Σ/20
1	30	40	12	0	0	82	4,1
2	2	10	6	40	10	68	3,4
3	0	44	12	10	0	66	3,3
4	35	44	0	4	0	83	4,2
5	1	8	15	40	0	64	3,2
6	15	24	12	12	1	64	3,2
7	30	24	9	10	0	73	3,7
8	30	48	3	2	0	83	4,2
9	0	0	12	44	25	81	4,1
10	45	28	9	2	0	84	4,2
11	25	32	9	8	0	74	3,7
12	40	36	3	4	0	83	4,2
13	20	40	9	9	0	78	3,9

Tab. 31. Vyhodnocení škálových položek – průměrná hodnota (předvýzkum)

<sup>148</sup> Škálovou položku č. 4 vyhodnocujeme až v souvislosti s výzkumnými otázkami a ověřováním hypotéz.

<sup>149</sup> Škálová položka 9 je kontrolní položkou ke škále 1. Naměřené hodnoty jsou téměř identické a dokazují reliabilitu této části dotazníkového šetření.

<sup>150</sup> Škálová položka 11 je kontrolní položkou ke škále 7. Naměřené hodnoty jsou téměř identické a dokazují reliabilitu této části dotazníkového šetření.

## 9 VLASTNÍ VÝZKUM

Vlastní výzkum sestává z obsahové analýzy vybraných čítankových řad a z dotazníkového šetření zaměřeného na učitele literární výchovy na základních školách v Olomouckém a Zlínském kraji. Následující kapitola prezentuje výsledky výzkumných a průzkumných šetření, a to ve všech fázích, které jsou obsaženy v návrhu výzkumu a jeho metodologie (kapitola 7).

### 9.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA ČÍTANKOVÝCH ŘAD

Hlavním cílem kvalitativní části výzkumného šetření je analýza vztahu mezi obsahovými elementy čítankových řad (tzn. literárními texty v čítankách) a průřezovým tématem Multikulturní výchova. Realizováním obsahové analýzy tedy posuzujeme reflexi témat multikulturní výchovy ve vybraných čítankových řadách pro druhý stupeň základních škol. Výzkumný vzorek pro vlastní výzkum sestává z **10 čítankových řad**, jejichž výčet je uveden v návrhu výzkumu.

Součástí projektu výzkumu jsou formulace výzkumných otázek, jež se během vlastního výzkumu pokusíme zodpovědět. Výzkumné otázky rozdělujeme do dvou okruhů – pro kvalitativní a kvantitativní část obsahové analýzy.

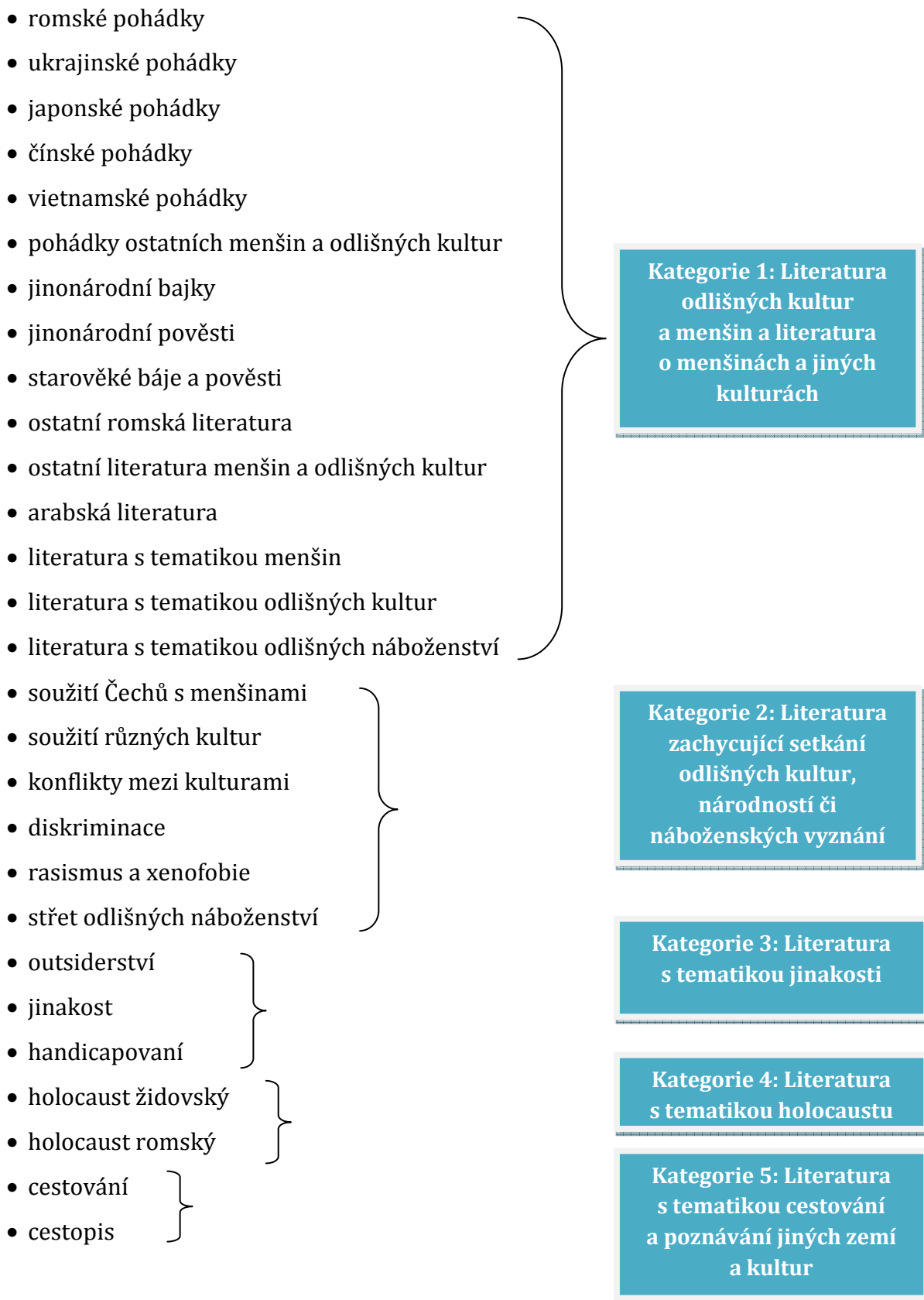
V průběhu **segmentace** jsme vymezili základní analytickou jednotku, kterou je literární text v čítance (didaktizovaný úryvek z uměleckého textu), v případě poezie jedna báseň. Stranou zůstávají texty z populárně-naučné literatury, publicistické texty a jiné texty neumělecké povahy, které jsou mnohdy součástí čítankových souborů.

Při **kódování** jsme se opírali o předvýzkumný seznam kódů. Ten jsme postupně rozšiřovali o další kódy, které jsme následně seskupovali podle podobnosti (souvislosti) do obecnějších kategorií. Výstupem této fáze obsahové analýzy je **návrh kategorizačního systému literárních textů s multikulturní tematikou**, tedy potenciálních nástrojů multikulturní výchovy. Seznam kódů seskupených do jednotlivých relativně stabilních kategorií umožnil následně realizaci selektivního kódování, tzn. hledání textů, které dané kategorie reprezentují.<sup>151</sup> Kódování probíhalo podle následujícího seznamu kódů (s naznačenými kategoriemi):

---

<sup>151</sup> I při selektivním kódování jsme si byli vědomi otevřeného charakteru seznamu kódů, který umožňuje jeho dílčí rozšíření a úpravy v kterékoliv fázi kvalitativního šetření.

## SEZNAM KÓDŮ A NÁVRH KATEGORIZACE: VLASTNÍ VÝZKUM



Obrázek 3. Seznam kódů a návrh kategorizace

Kódováním literárních textů jsme získali data nenumerické povahy (ve finální podobě uspořádaná do přehledných tabulek pro každou čítankovou řadu, pro čítanky jednotlivých ročníků a pro jednotlivé kategorie). Tyto údaje jsme podrobili tzv. **enumeraci** – numericky jsme vyjádřili četnost výskytu sledovaných uměleckých textů v analyzovaných čítankách. Získané četnosti zachycují následující tabelární a grafická zobrazení:

Čítanková řada	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	Celkový počet textů	Celkový počet textů s MKV tematikou	
						Absolutní četnost	Relativní četnost
<b>Fraus</b>	6	19	30	9	541	64	11,8
<b>Prodos</b>	19	15	9	8	547	51	9,3
<b>Scientia</b>	18	9	14	10	376	51	13,6
<b>Fortuna</b>	8	8	7	13	233	36	15,5
<b>SPN</b>	12	12	11	5	316	40	12,7
<b>SPN 2</b>	19	24	21	6	349	70	20,1
<b>Moby Dick</b>	12	6	7	6	248	31	12,5
<b>Alter</b>	12	11	14	8	321	45	14,1
<b>Tripolia</b>	19	2	11	5	358	37	10,4
<b>Nová škola</b>	19	18	14	7	376	58	15,4

Tab. 32. Četnost výskytu literárních textů s multikulturní tematikou ve vybraných čítankových řadách

Čítanková řada	Kategorie					
	1	2	3	4	5	Celkem
<b>Fraus</b>	36	3	2	10	13	64
<b>Prodos</b>	27	7	5	4	8	51
<b>Scientia</b>	18	14	1	8	10	51
<b>Fortuna</b>	17	8	2	3	6	36
<b>SPN</b>	27	2	7	1	3	40
<b>SPN 2</b>	51	5	8	3	3	70
<b>Moby Dick</b>	11	7	1	6	6	31
<b>Alter</b>	29	5	4	2	5	45
<b>Tripolia</b>	28	1	2	2	4	37
<b>Nová škola</b>	28	10	7	3	10	58
<b>Celkem</b>	<b>272</b>	<b>62</b>	<b>39</b>	<b>42</b>	<b>68</b>	<b>483</b>

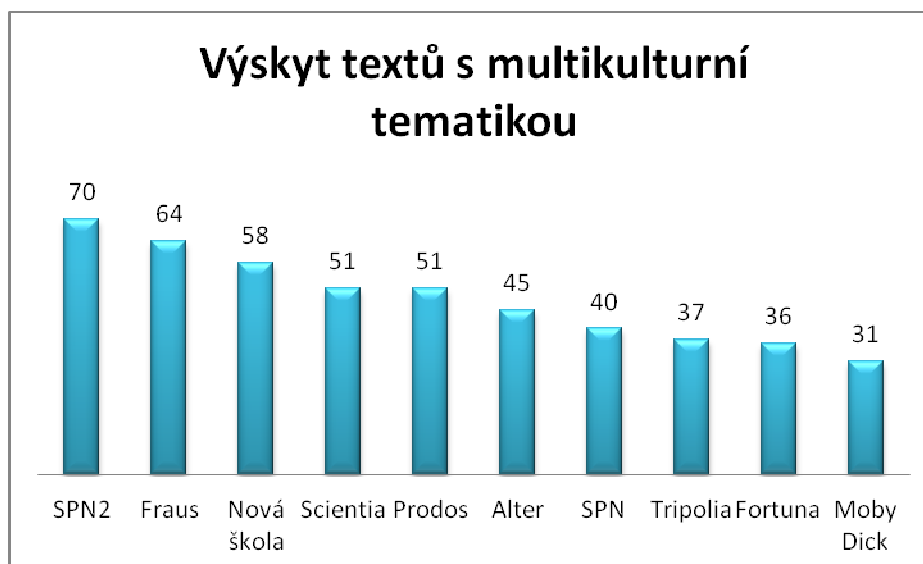
Tab. 33. Četnost výskytu jednotlivých kategorií literárních textů s multikulturní tematikou ve vybraných čítankových řadách

### 9.1.1 Závěrečná interpretace – kvantitativní část

Z uvedených grafických a tabelárních znázornění vycházíme při hledání odpovědí na výzkumné otázky pro kvantitativní část obsahové analýzy.

**Výzkumná otázka 1:** Která z čítankových edic obsahuje největší počet literárních textů s multikulturní tematikou?

Při odpovědi na výzkumnou otázku 1 vycházíme z tabulky 32, která zachycuje získané četnosti sledovaných textů (kódů) v analyzovaných čítankových souborech. Vzhledem ke skutečnosti, že pracujeme vždy s ucelenou čítankovou řadou pro všechny ročníky druhého stupně základní školy, umožní základní srovnání součet četností výskytů u čítanek jednotlivých nakladatelství. Z tabulky četností vyplývá, že největší zastoupení sledovaných textů má nová čítanková řada nakladatelství SPN (70 textů), dále čítanková řada nakladatelství Fraus (64 textů), čítanek nakladatelství Nová škola (58 textů) a čítanková edice nakladatelství Scientia (51 textů) a Prodos (51 textů). U ostatních čítanek se četnosti pohybují v rozmezí 31 až 45 literárních textů s multikulturní tematikou. Výsledné hodnoty, které zachycuje graf 1, tedy dokládají, s kolika texty s multikulturní tematikou je možné během druhého stupně základní školy pracovat při užívání příslušných čítankových souborů.



Graf 1. Četnost výskytu literárních textů s multikulturní tematikou ve vybraných čítankových řadách

Pro ověření toho, zda jsou výsledky statisticky významné, vypočítáváme hodnotu **testového kritéria chí-kvadrát** (při hladině významnosti 5 % a při 9 stupních volnosti) podle následující tabulky:

Čítanková řada	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Fraus	64	48,3	15,7	246,5	5,104
Prodos	51	48,3	2,7	7,3	0,151
Scientia	51	48,3	2,7	7,3	0,151
Fortuna	36	48,3	-12,3	151,3	3,133
SPN	40	48,3	-8,3	68,9	1,427
SPN 2	70	48,3	21,7	470,9	9,749
Moby Dick	31	48,3	-17,3	299,3	6,197
Alter	45	48,3	-3,3	10,9	0,226
Tripolia	37	48,3	-11,3	127,9	2,648
Nová škola	58	48,3	9,7	94,1	1,948
					$\Sigma$ 30,734

Tab. 34. Výpočet testového kritéria chí-kvadrát

*HA: Četnosti textů s multikulturální tematikou v čítankových řadách jsou rozdílné.*

*H0: Četnosti textů s multikulturální tematikou v čítankových řadách jsou stejné.*

$$\chi^2 = 30,734$$

Kritická hodnota (hladina významnosti 0,05, počet stupňů volnosti 9) = 16,919

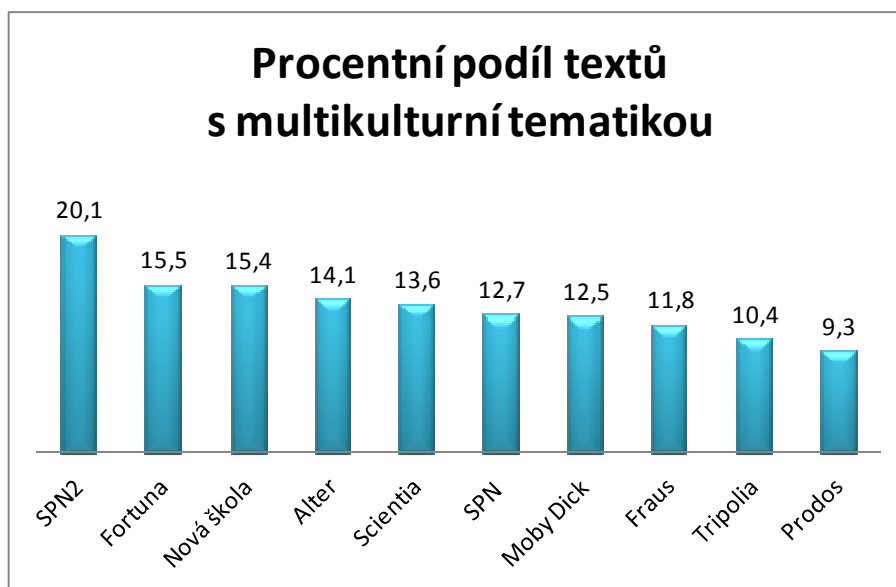
Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je větší než hodnota kritická, proto odmítáme hypotézu nulovou a **přijímáme hypotézu alternativní**, podle níž jsou naměřené četnosti výskytu sledovaných uměleckých textů v čítankách rozdílné.

**Výzkumná otázka č. 2:** Jaké je procentuální zastoupení literárních textů s multikulturální tematikou v analyzovaných čítankových edicích?

Při zkoumání reflexe multikulturální výchovy v čítankových souborech zároveň posuzujeme, kolik procent tyto texty zahrnují v poměru k celkovému počtu literárních textů v čítankové řadě. Výpočet relativní četnosti nám umožní porovnat **charakter multikulturálního profilu** analyzovaných čítankových souborů.

Jsme si vědomi skutečnosti, že výše procentního podílu je závislá na celkovém počtu uměleckých textů v čítankovém souboru. Z toho důvodu nepovažujeme čítanky

s nižším procentním podílem za méně vyhovující z hlediska multikulturní výchovy (primárním ukazatelem je absolutní četnost výskytu sledovaných textů a data získaná kvalitativní analýzou). Srovnání relativních četností textů s multikulturní tematikou poukazuje na **podíl multikulturnosti** v dané čítankové edici ve vztahu k textům ostatního charakteru (národní literatura, literární texty jiných témat než multikulturních apod.). Výsledné hodnoty prezentuje následující grafické znázornění:



Graf 2. Procentní podíl textů s multikulturní tematikou v čítankových řadách

**Výzkumná otázka 3:** Obsahují čítanky vydané po zavedení RVP ZV větší množství textů s multikulturní tematikou než čítanky vydané před kurikulární reformou?

Odpovědí na výzkumnou otázku 3 se snažíme zjistit, zda čítankové edice, které již byly sestavovány v návaznosti na RVP ZV a jeho požadavky, obsahují více literárních ukázek s multikulturní tematikou než čítanky vydané před změnou závazného kurikula. Získané absolutní četnosti ukazují, že čítanky nakladatelství Fraus, SPN (novější vydání) a Nová škola obsahují více sledovaných textů ve srovnání s čítankami ostatními (viz graf 1). Na základě tohoto zjištění lze usuzovat, že čítankové edice vydané po zavedení RVP ZV do škol reagují na přítomnost nových edukačních oblastí v kurikulárních dokumentech a zařazují do svých obsahů více nástrojů (v našem případě literárních textů), které umožní a usnadní jejich aplikaci do výuky.



Oprávněnost našich závěrů dokazuje i rozdíl mezi průměrnou hodnotou sledovaných textů v čítankách vydaných před zavedením RVP ZV a po jeho zavedení. U čítankových souborů nakladatelství SPN (novější vydání), Fraus a Nová škola je průměrná hodnota 64 textů s multikulturální tematikou v čítankách pro 6. až 9. ročníky základní školy. U ostatních čítanek (vydaných před kurikulární reformou) vychází průměrná hodnota 41. Podstatný rozdíl mezi průměrnými hodnotami rovněž prokazuje pozitivní vliv RVP ZV na podobu čítankových souborů.

**Výzkumná otázka 4:** Která z kategorií literárních textů s multikulturální tematikou má nejvyšší zastoupení?

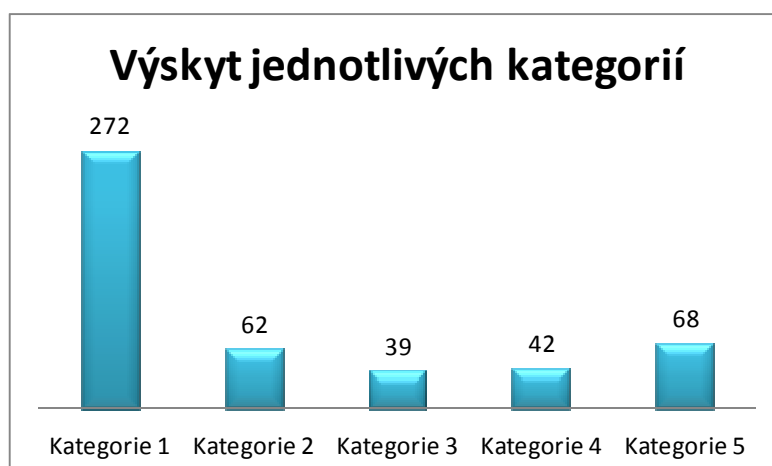
Při hledání odpovědi na výzkumnou otázku 4 posuzujeme, které typy literárních textů s multikulturální tematikou se objevují v čítankových edicích nejčastěji. Vycházíme přitom z návrhu kategorizačního systému, který je výstupem fáze kódování literárních textů.

Graf 3 dokazuje, že největší zastoupení mají texty náležící do kategorie 1 – tzn. k literatuře odlišných kultur a menšin a k literatuře o odlišných kulturách a menšinách. Následuje kategorie 5 (literatura s tematikou cestování a poznávání jiných zemí a kultur) a kategorie 2 (literární texty zachycující setkání odlišných kultur, národností či náboženských vyznání). Nejmenší zastoupení má kategorie 4 (literární texty s tematikou holocaustu) a kategorie 3 (literární texty s tematikou jinakosti).

U výzkumné otázky 4 neposuzujeme výskyt kategorií v jednotlivých čítankových edicích (to je předmětem kvalitativní části obsahové analýzy), ale jejich celkový výskyt ve všech analyzovaných čítankách. Převažující hodnoty u první kategorie poukazují na **celkovou dominanci kognitivní složky a kulturně standardního přístupu**, který se orientuje právě na jednotlivé skupiny (etnické, národnostní, náboženské a jiné) a prezentaci jejich kultury.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> Transkulturnímu přístupu se přibližuje práce s texty s tematikou soužití lidí různých kultur (většinou se jedná o texty vycházející z reálných nebo pravděpodobných životních situací, texty o důsledcích střetu jednotlivých kultur – například texty s tematikou holocaustu nebo texty založené na osobních příbězích, na individualitě kulturní identity jedince).



Graf 3. Četnost výskytu jednotlivých kategorií literárních textů s multikulturní tematikou

Abychom ověřili, zda jsou výsledky statisticky významné, vypočítáváme hodnotu **testového kritéria chí-kvadrát** (při hladině významnosti 0,05 a při 4 stupních volnosti) podle následující tabulky:

Kategorie	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
1	272	96,6	175,4	30 765,2	318,480
2	62	96,6	-34,6	1197,2	12,393
3	39	96,6	-57,6	3317,8	34,346
4	42	96,6	-54,6	2981,2	30,861
5	68	96,6	-28,6	818,0	8,467

Σ 404,547

Tab. 35. Výpočet testového kritéria chí-kvadrát

*HA: Četnosti u jednotlivých kategorií jsou rozdílné.*

*H0: Četnosti u jednotlivých kategorií jsou stejné.*

$$\chi^2 = 404,547$$

Kritická hodnota (hladina významnosti 0,05, počet stupňů volnosti 4) = 9,488

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je mnohonásobně větší než hodnota kritická, proto odmítáme hypotézu nulovou a **přijímáme hypotézu alternativní**, podle níž je mezi získanými četnostmi statisticky významný rozdíl.

### 9.1.2 Závěrečná interpretace – kvalitativní část

Kvalitativní analýza čítankových souborů umožní odpovědět na výzkumnou otázku, kterou jsme formulovali v návrhu výzkumu – **jak se promítají témata multikulturní výchovy do čítanek pro druhý stupeň základních škol**. Abychom mohli výsledky obsahové analýzy prezentovat přehledně a jednotně u každé čítankové řady, vycházíme z bližší specifikace hlavní výzkumné otázky – **jaké typy literárních textů s multikulturní tematikou čítankové řady obsahují**. Navazujeme přitom na návrh kategorizačního systému. U každé čítankové řady zároveň prezentujeme přehled výskytu jednotlivých kategorií v grafické podobě.

#### Čítanková řada nakladatelství Fraus

Čítanky nakladatelství Fraus obsahují celkem 64 literárních textů s multikulturní tematikou.

Největší zastoupení mají texty **kategorie 1** (literatura odlišných kultur a menšin a literatura o menšinách a jiných kulturách). Čítanka pro 6. ročník obsahuje úryvky ze *Starých řeckých bájí a pověstí* od E. Petišky, text E. T. Setona *Válečná čelenka a znamenité činy* a text písně *Trojský kůň* od autorské dvojice J. Voskovec a J. Werich. V 7. ročníku poté navazují tato díla: *Jak vznikl svět (Příběhy dračích císařů. Mýty staré Číny)*, I. Olbracht: *O stvoření člověka a světa*, R. Mertlík: *Prométheus*, F. Hrubín: *Pohádky z tisíce a jedné noci*, romská pohádka *Vodní paní* od V. Gašparíkové a O. Syrovátky, F. Nepil: *Býčí zápasy*, V. Hulpach: *O potopě*, R. Bradford: *Potopa světa po americku*, E. Petiška: *O životě slavného izraelského krále Davida*, L. Pavlát: *Jak rabi Löw stvořil Golema*, L. Pavlát: *Golemovy služby*. Čítanka pro 8. ročník navazuje opět texty z nejstarší literatury: R. Mertlík: *Odyseova dobrodružství*, Homér: *Odyseia*, V. Zamarovský: *Aeneas*, R. Mertlík: *Romulus a Remus*, E. Petiška: *Oidipus a Antigona*, L. Apuleius: *Amor a Psyché*, J. Zeyer: *Vyvolená*, J. Durych: *Tři králové*, O. Preussler: *Útěk do Egypta přes Království české*, J. Volák: *Pojďte za mnou* (u Bible kralické), F. Cavanna: *Léčitel*, M. Waltari: *Jeho království*, K. Čapek: *Pilátovo krédo*, *Nový zákon: Lámání pečeti*. Čítanka pro 9. ročník se zaměřuje na cizí kultury a odlišné etnické skupiny: A. V. Frič: *Indiáni Jižní Ameriky*, *Dobře upečený člověk* (z knihy *O muži, který šel za Sluncem* – z angličtiny přeložily M. Moravcová a M. Nová), J. A. Altsheler: *Poslední náčelník*, *Indiánské modlitby*, J. V. Sládek: *Stále v západ*, *Papú*.

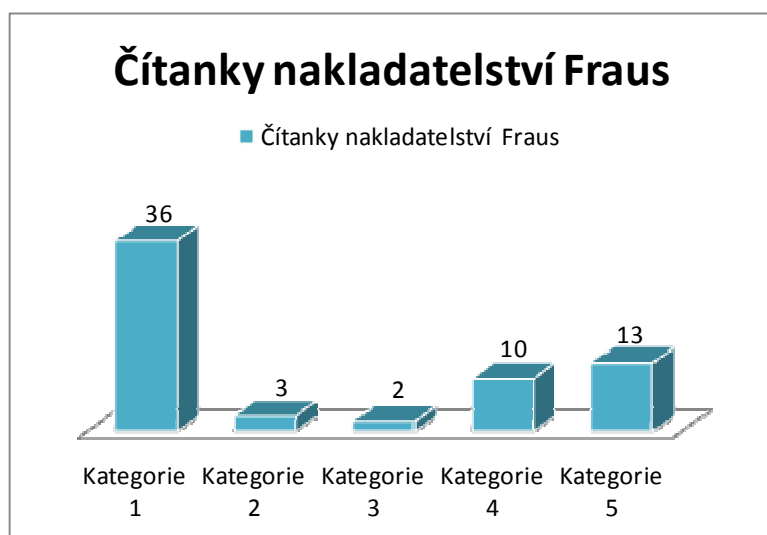
**Kategorie 2** (literatura zachycující setkání odlišných kultur, národností či náboženských vyznání) je zastoupena třemi texty: 6. ročník – I. Olbracht: *O zmatení jazyků*, K. May: *Souboj*; 9. ročník – J. V. Sládek: *Mississippi*.

**Literaturu s tematikou jinakosti** (kategorie 3) reprezentují *Gulliverovy cesty* J. Swifta (7. ročník) a *Malý princ* A. de S. Exupéryho (9. ročník).

**Literatura s tematikou holocaustu** je zařazena v samostatné kapitole do čítanky pro 8. ročník. Oddíl Šoa obsahuje tyto literární texty: L. Fuks: *Kchonyho cesta do světa*, P. Ginz: *Dneska je jasno*, J. Orten: *Zákazy*, L. Aškenazy: *Brutus*, J. Škvorecký: *Sedmiramenný svícen*, J. Taussig: *Šťastný otec*, J. Taussig: *Láska ve šlojzce*, A. Spiegelman: *Maus*, J. Škvorecký: *Rebeka*, P. Levi: *Je-li toto člověk*.

Ke **kategorii 5** (literatura s tematikou cestování a poznávání jiných kultur a zemí) řadíme následující literární texty: 6. ročník – L. M. Pařízek: *Prales leopardů*; 7. ročník – Z. Vavřík: *Dobrodružství Marca Pola*, A. Jirásek: *Z Čech až na konec světa*, K. Čapek: *Anglické listy*, K. Čapek: *Triana (Výlet do Španěl)*; 8. ročník – soubor textů od J. Hanzelky a M. Zikmunda: *Afrika snů a skutečnosti*, Z. Šmíd: *Bubny Breberů*.

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství Fraus zpřehledňuje následující graf:



Graf 4. Literární texty s multikulturní tematikou podle kategorií – Fraus

## Čítanková řada nakladatelství Prodos

Čítanky nakladatelství Prodos obsahují celkem 51 literárních textů s multikulturní tematikou.

Největší četnost výskytu mají opět texty **kategorie 1**. Čítanka pro 6. ročník je zaměřena na literární dědictví různých současných i minulých kultur: M. Hübschmannová: *Moudrá slova starých Romů*, E. Šóno: *Himálajský drak* (současná japonská pohádka), M. Hübschmannová: *O Romovi, který spadl z nebe* (romská pohádka), J. Spilka: *Slunce, měsíc a kohout* (zakarpatská pohádka), G. Ragache: *Svjatogor a mošna* (ukrajinská báje), G. Ragache: *Slepý bůh* (severská báje), M. Hübschmannová: *Romčina hádanka* (romská pohádka), E. Petiška: *Rabín Lew stvoří golema*, R. Mertlík: *Domýšlivá dívka*, E. Petiška: *Domýšlivá dívka*, H. Doskočilová: *Midasovy uši*, E. Petiška: *O stavbě obrovské babylonské věže a zmatení jazyků*. Obdobné typy literárních textů s multikulturní tematikou obsahuje i čítanka pro 7. ročník, s převažujícím zaměřením na příběhy inspirované biblickým textem: B. Vargová: *Utáté větve (Rómčatá a Romčence a ako se stat' dievčaťom)*, E. Petiška: *Příběhy starého Izraele*, M. Reiznerová: *Vtip, důvtip a srdce – co víc potřebuje člověk ke šťastnému životu? (Moudrá slova starých Romů)*, F. Carter: *Škola Malého stromu*, L. Pavlát a Z. Holasová: *Stvoření světa*, L. Pavlát a Z. Holasová: *Jak Ježíš přišel na svět*, J. Musset: *Kniha, která nestárne, Narodil se Kristus Pán*. V čítance pro 8. ročník je zahrnut literární text *Cikánka* od S. Čecha, *Rytíři krále Artuše* od V. Hulpacha a tvorba básníků Tu Fu a Li Po. Čítanka pro 9. ročník obsahuje báseň *Orient* od K. Biebla a text s židovskou tematikou od I. B. Singera: *Svátek Chanuka ve Varšavě*.

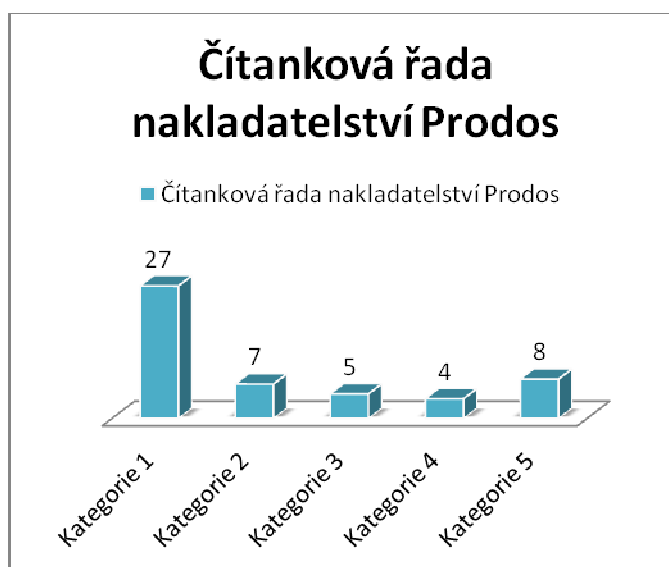
**Literární texty zachycující setkání různých kultur** reprezentují následující díla: 6. ročník – T. Fabiánová: *Nový učitel (Jak jsem chodila do školy)*, K. May: *Přepadení*, Scott O'Dell: *Zůstala jsem sama*, Z. Svěrák: *Kolja* (7. ročník), J. V. Sládek: *Tu máš, holoušku, jez!*, W. Scott: *Soud*, J. V. Sládek: *Mississippi* (8. ročník).

**Literatura s tematikou jinakosti** je zastoupena dílem *Gulliverovy cesty* od J. Swifta (6. ročník), textem *Nevidomá* od K. Kryla (7. ročník), dílem *Oliver Twist* od Ch. Dickense, úryvkem z *Malého prince* od A. de S. Exupéryho a textem E. Kantůrkové – *Zahrada dětství jménem Eden* (9. ročník).

**Literatura s tematikou holocaustu** je obsažena v čítance pro 9. ročník: J. Otčenášek: *Romeo, Julie a tma*, *Deník Anne Frankové*, P. Kohout: *Hodina tance a lásky*, I. Borská: *Příběh staršího bratra*.

Čítanková řada obsahuje také texty s **tematikou cestování a poznávání jiných kultur a zemí**: 6. ročník – V. Suk: *Ledovce plují (Po stopách Holubových. Lékařem na Labradoru)*, J. Verne: *Volverina*, R. Halliburton: *Ó, samoto*; 7. ročník – K. Čapek: *Anglické listy*, M. Ivanov: *Vlast může být i chudá, ale znamená domov*, F. Nepil: *Poznáte zralý meloun?*, J. Suchý: *Pohlednice*, W. Daněk: *Fram*.

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství Prodos zpřehledňuje následující graf:



Graf 5. Literární texty s multikulturální tematikou podle kategorií – Prodos

### Čítanková řada nakladatelství Scientia

Čítanková řada Scientia obsahuje celkem 51 textů s multikulturální tematikou. Tyto čítanky zohledňují multikulturální výchovu nejen výběrem textů, ale vedou žáky k přemýšlení nad těmito tématy formulací otázek k literárním ukázkám. Multikulturální výchova je zařazena systematicky, ve všech ročnících a v ucelených kapitolách (Mnohohlas světa a života, Chvála odlišnosti a porozumění, Okno do současnosti, Cesta zpátky, Cesta do světa).

**Kategorie 1** je zastoupena v čítance pro 6. ročník těmito texty: E. Petiška: *Prométheus*, *Moudrý král Šalamoun (Starý zákon)*, E. Petiška: *Kyklóp a Odysseus*,

H. Doskočilová: *Narcis a víla Echó*, I. Zbořilová: *Příliv a odliv* (vietnamská pohádka), J. Horváth: *Černá růže, Kůstka – Oko – Mysl, Moudrá slova starých Romů*, N. Rasmussenová: *Děti severských šamanů*. Čítanka pro 7. ročník obsahuje následující texty: *David a Goliáš (Velký příběh bible)*, J. Pokorný: *Ikarův pád*, J. Žáček: *Píseň na počest prvních vzduchoplavců, Moudrá slova starých Romů*. V čítance pro 8. ročník jsou opět začleněny úryvky z knihy *Moudrá slova starých Romů* a z knihy *Jdeme dlouhou cestou (Jak byli stvořeni Romové)*. Na romskou kulturu se zaměřuje i čítanka pro 9. ročník: *Moudrá slova starých Romů*, V. Oláh: *Hvězda, Gelem, gelem* (romská mezinárodní hymna).

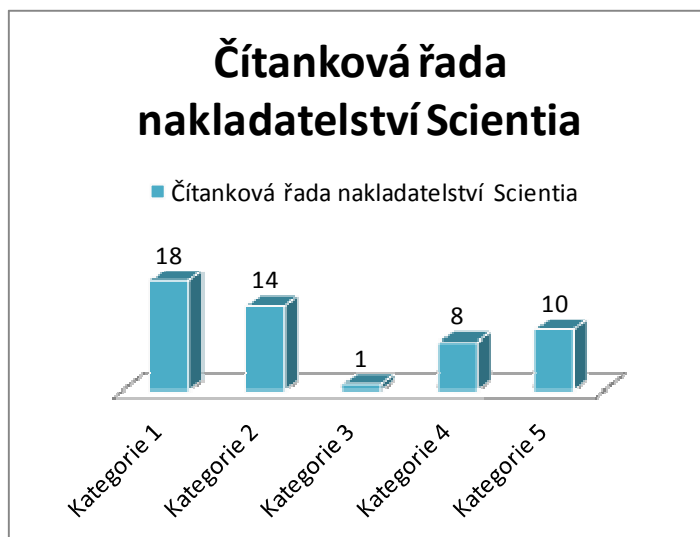
**Kategorie 2** je zastoupena těmito texty: 7. ročník – *Vzpomínky Roma Antonína Absolona*, V. Oláh: *Veliký mír*; 8. ročník – J. Žáček: *O nevyzpytatelných záměrech Stvořitele*, E. Brontëová: *Na Větrné hůrce*, C. Nečas: *Nemůžeme zapomenout*, B. Benešová: *Kamarádi*, L. Aškenazy: *Křik*, J. Werich: *O mládí*, F. Nepil: *Brzdi, lemoune!*, K. Čapek: *Chvějící se svět*; 9. ročník – J. Horváth: *Vám*, P. Ouředník: *Europeana*, L. Vaculík: *Moje Evropa*, K. Bednář: *Láska*.

K textům s **tematikou jinakosti** řadíme úryvek z knihy *Městem chodí Mikuláš* od J. Procházky (8. ročník).

Od 7. ročníku obsahují čítanky nakladatelství Scientia texty s **tematikou holocaustu**: 7. ročník – O. Pavel: *Smrt krásných srnců (Kapři pro Wehrmacht)*, *Deník Anne Frankové*; 8. ročník – J. Orten: *Zákazy*, básnické texty F. Basse (11letý básník z Osvětimi); 9. ročník – A. Lustig: *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*, L. Fuks: *Spalovač mrtvol*.

**Literární texty s tematikou cestování a poznávání jiných zemí a kultur** jsou zahrnuty především v čítance pro 6. a 7. ročník: 6. ročník – M. Polo: *Království Murfili a jak se tam sbírají diamanty*, Oldřich Prefát z Vlkanova: *Cesta z Prahy do Benátek a odtud potom po moři až do Palestiny*, V. Patočka: *Omyl Kryštofa Kolumba*, M. Zikmund a J. Hanzelka: *Den s Pygmeji*, D. Defoe: *Robinson Crusoe*, F. Běhounek: *Pravzor všech robinzonů Alexander Selkirk*, J. D. Wyss: *Katastrofa*, R. Halliburton: *Za novými světy*, R. L. Stevenson: *Cesta*, Václav Šašek z Bířkova: *Návštěva v Anglii* (7. ročník).

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství Scientia ukazuje následující graf:



Graf 6. Literární texty s multikulturní tematikou podle kategorií – Scientia

### Čítanková řada nakladatelství Fortuna

Čítanková řada nakladatelství Fortuna obsahuje 36 literárních textů s multikulturní tematikou.

Opět převažují texty **první kategorie**. V čítance pro 6. ročník se jedná o texty tematicky orientované na nejstarší kultury a zároveň na židovství a japonský literární odkaz – P. O. Naso: *Daidalos a Íkaros*, E. Petiška: *Daidalos a Íkaros*, R. Halliburton: *Město Mínótaurovo*, I. Olbracht: *David a Goliáš*, V. Hrdličková: *Jak Ooka rozhodl, kdo je nejlepší*, L. Pavlát: *Zázračná hodinka*. V 7. ročníku je možné pracovat s následujícími texty: *Stvoření člověka (Mýty staré Mezopotámie)*, R. Halliburton: *Větrné hradby trojské*, Euripidés: *Kyklóp*, Euripidés: *Kyklópova sluj*, Homér: *Odyseja*; v 8. ročníku potom s textem *Golem* od J. Voskovce a J. Wericha. Čítanka pro 9. ročník se orientuje na romskou a anglickou kulturu: K. Kyncl: *Britské Velikonoce*, K. Patočková: *Variácie na kazatela*, J. Čep: *Cikáni*, P. Oláhová: *Cikánský pláč*, D. Banga: *Cesta do Maše*.

**Kategorie 2** je zastoupena těmito texty: K. Hora: *Moje matka cizinecká legie* (6. ročník); H. N. Schwarzkopf: *Hrdina pouštní bouře*, H. Sienkiewicz: *Křižáci*, R. Šimáček: *Na kolbišti* (7. ročník); V. Havel: *Konference o nenávisti*, J. Dědeček: *Za trochu lásky*, V. Třešňák: *Klíč je pod rohožkou*, O. Pavel: *Odpust' nám naše viny* (9. ročník).

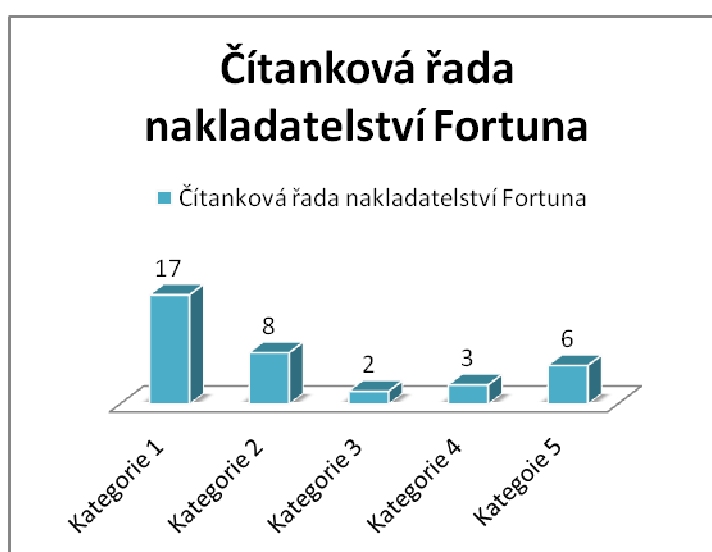
Čítanková řada obsahuje dva texty s **tematikou jinakosti**: W. Saroyan: *Ubohý, tesknící Arab* a J. Moravcová: *Sadař* (9. ročník).



**Literatura s tematikou holocaustu** je zahrnuta v čítance pro 6. ročník (H. Bořkovcová: *Zakázané holky*) a pro 9. ročník (J. Orten: *Zákazy*, A. Lustig: *Nemilovaná*).

**Literatura o cestování a poznávání jiných kultur a zemí** je obsažena v čítance pro 8. ročník – W. Saroyan: *Kolem světa s generálem Grantem*, M. Polo: *Milión*, O. Janka: *Kraj Starce z Hory*, J. Neruda: *Mrtvé město*, T. Heyerdahl: *Záhada obrů z Velikonočního ostrova*, L. Souček: *Strážci Velikonočního ostrova*.

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství Fortuna prezentuje následující graf:



Graf 7. Literární texty s multikulturní tematikou podle kategorií – Fortuna

### Čítanková řada nakladatelství SPN (starší vydání)

Čítanková řada nakladatelství SPN obsahuje celkem 40 textů s multikulturní tematikou.

Z hlediska jednotlivých kategorií je nejvíce zastoupena **literatura odlišných kultur a menšin a literatura o odlišných kulturách a menšinách** (kategorie 1). Zahrnuti jsou následující literární texty: 6. ročník – V. Hulpach: *Příběhy opeřeného hada*, E. Petiška: *Z příběhů, na které svítilo slunce*, R. Mertlík: *Starověké báje a pověsti*, I. Olbracht: *Biblické příběhy*, K. Bednář: *Princezna Turandot* (čínská pohádka), J. Marek: *Jak podvodník podvodníka podvedl* (indická pohádka), E. Hudečková: *Bratříček Golem*; 7. ročník – V. Zamarovský: *Gilgameš, Odysseova*

*dobrodružství, Příběhy tisíce a jedné noci*, J. Welzl: *Ledové povídky Eskymo Welzla*, F. Carter: *Škola Malého stromu, Židovské pověsti ze staré Prahy*; 8. ročník – Bible, I. Olbracht: *Biblické příběhy*, T. M. Plautus: *Lišák Pseudolus, Zpěvy staré Číny*, K. Biebl: *V Africe*; 9. ročník – *Zpěvy staré Číny*, Bašó: *Haiku*, Hwan Či-i: *Z tmy noci podzimních*, R. Thákur: *Subha*.

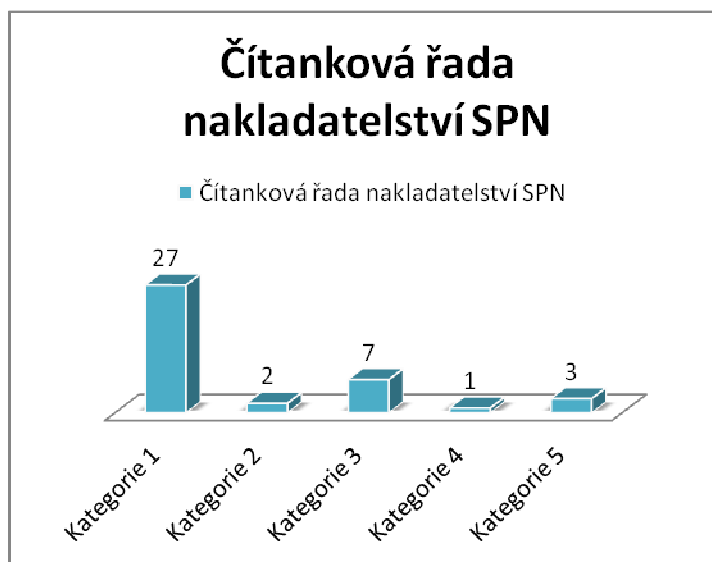
**Druhou kategorií** reprezentují tyto texty: H. Beecher-Stoweová: *Chaloupka strýčka Toma* (6. ročník), Z. Svěrák: *Kolja* (9. ročník).

**Tematika jinakosti** je zachycena v textech J. Hiršala a J. Koláře: *Život na Měsíci* a *Varinožci* (6. ročník); v textu z *Malého prince* A. de S. Exupéryho a dále v úryvcích z knihy W. Kotzwinkleho: *E. T. Mimoszemšťan* (7. ročník); Ch. Dickense: *Oliver Twist*, T. Fischerové: *Proč* a W. Grooma: *Forrest Gump* (8. ročník).

**Literatura s tematikou holocaustu** je zastoupena pouze jedním textem, a to v čítance pro 9. ročník (O. Pavel: *Běh Prahou*).

**Tematika cestování a poznávání jiných kultur a zemí** je reprezentována úryvky z knihy M. Pola *Milión*, J. Verna: *Děti kapitána Granta* (6. ročník) a básní *Tulácká* od K. Biebla (7. ročník).

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství SPN ukazuje následující graf:



Graf 8. Literární texty s multikulturní tematikou podle kategorií – SPN (starší vydání)

## Čítanková řada nakladatelství SPN (novější vydání)

Čítanky nakladatelství SPN (novější vydání) obsahují celkem 70 literárních textů s multikulturní tematikou, většina však náleží pouze do první kategorie.

Ke **kategorii 1** jsme přiřadili tyto texty (zaměřené většinou na literární dědictví nejstarších kultur a na literaturu odlišných kulturních skupin): 6. ročník – V. Hulpach: *Návrat opeřeného hada*, E. Petiška: *O egyptském princovi, který utíkal před svým osudem*, E. Petiška: *Staré řecké báje a pověsti*, A. Goldflam: *O moudrosti krále Šalamouna*, K. Bednář: *Pohádka o kruté princezně Turandot*, I. Karnauchovová: *Sviňka Zlatoštetinka*, M. Reiznerová: *Zrcadlo Romů*, W. Meinck: *Hafita*, V. Haluška: *Černá cikánská růže*, V. Hrdličková: *Moudrost staré Číny*, J. Marek: *Jak podvodník podvodníka podvedl* (indická pohádka), E. Frynta: *Zlodějská daň* (japonská pohádka); 7. ročník – B. Briais: *Věrná Eponina* (galská pověst), R. Mertlík: *Delfín (Příběh ze starého Řecka)*, *Africká lidová vyprávění*, E. Petiška: *Gilgameš*, J. Hulák: *Odyseova dobrodružství*, H. Doskočilová: *O Mamě Romě a romském pámbíčkově*, E. Petiška: *Příběhy tisíce a jedné noci*, I. Calvino: *Šup do pytle* (italská pohádka), E. Petiška: *Rabín Löw soudí jako Šalamoun*, V. Cibula: *O Golemovi*, E. Hudečková: *Bratříček Golem*, F. Carter: *Škola Malého stromu*, J. Marek: *Indické pohádky*; 8. ročník – I. Olbracht: *Biblické příběhy*, *Příběhy z Talmudu*, *Moudrá slova starých Romů*, *Zpěvy staré Číny*, *Verše psané na vodu*, J. Nohavica: *Píseň psaná na vodu*, R. Thákur: *Subha*, K. Biebl: *V Africe*; 9. ročník – D. Lifschitz: *Ze židovského humoru*, M. Aldinger: *Moudrosti a příběhy zenu*, Bašó: *Haiku*, Z. Šiška: *Haiku*, T. Fabiánová: *Navečer přišla jsem*.

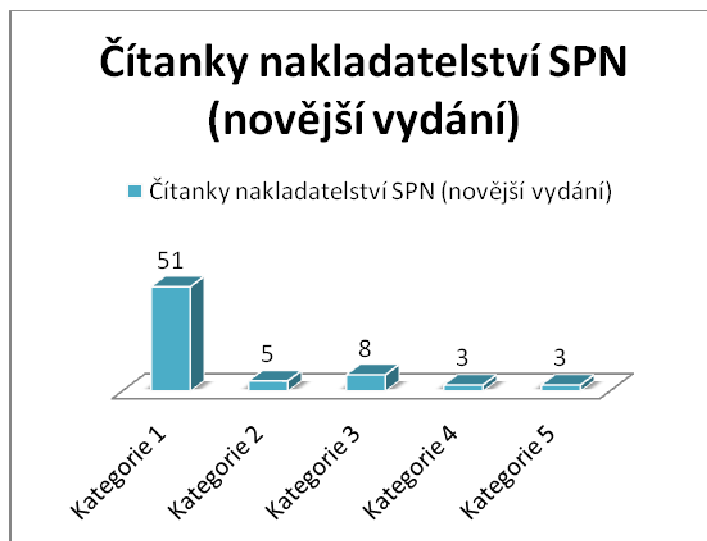
**Kategorie druhá** je zastoupena těmito texty: Z. Bezděková: *Říkali mi Leni* (6. ročník), J. Prévert: *Výjev ze života antilop* (7. ročník), H. Beecher-Stoweová: *Chaloupka strýčka Toma*, Z. Svěrák: *Kolja* (8. ročník).

Čítanky zároveň obsahují texty s **tematikou jinakosti**, a to: M. Drijverová: *Domov pro Martány* (6. ročník); W. Kotzwinkle: *E. T. Mimoszemšťan*, A. de S. Exupéry: *Malý princ* (7. ročník); Ch. Dickens: *Oliver Twist*, T. Fischerová: *Proč*, M. Haddon: *Podivný případ se psem* (8. ročník), J. Jarošová: *Via lucis* (9. ročník).

Literatura s **tematikou holocaustu** je zastoupena pouze texty O. Pavla z knihy *Jak jsem potkal ryby* (7. ročník).

K literárním textům **kategorie 5** patří *Milión* M. Pola, *Island* F. Nepila (6. ročník) a báseň *Tulácká* od K. Biebla (7. ročník).

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství SPN (novější vydání) ukazuje následující graf:



Graf 9. Literární texty s multikulturální tematikou podle kategorií – SPN (novější vydání)

### Čítanková řada nakladatelství Moby Dick

Čítanková řada nakladatelství Moby Dick obsahuje 31 literárních textů s multikulturální tematikou. Kromě samotných textů obsahuje čítanka doplňující otázky, které se dotýkají témat multikulturální výchovy.

Ke **kategorii 1** náleží tyto tematicky různorodé literární texty: 6. ročník – I. Olbracht: *David a Goliáš*, J. Voskovec a J. Werich: *David a Goliáš*, I. Olbracht: *O bohatství (Bible kralická)*, F. Bridel: *Jesličky*, J. Durych: *Ukřižování*, R. Bradford: *Jak to bylo s Jonášem a s tou velrybou*; 8. ročník – A. S. Puškin: *Cikáni*, Homér: *Ilias*, P. V. Maro: *Aeneovy cesty mořem*, G. Meyrink: *Golem*; 9. ročník – R. Bradford: *Stvoření světa a ráj*.

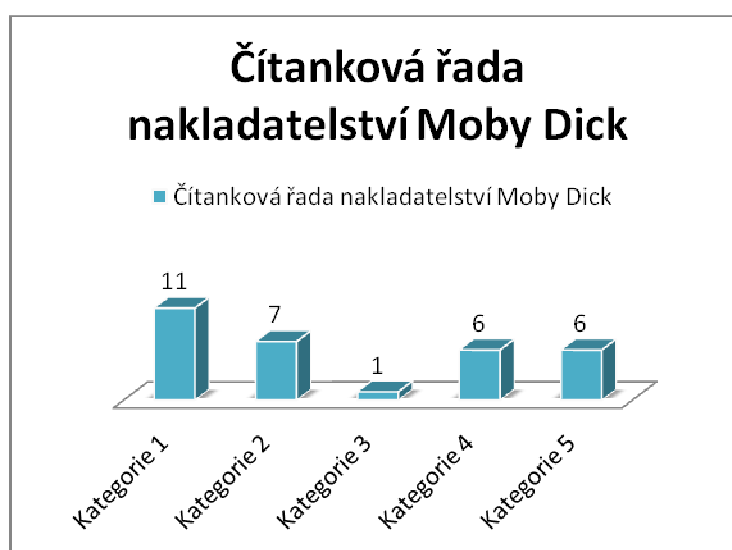
Literární texty s **tematikou soužití různých kultur** jsou zastoupeny těmito díly: J. F. Cooper: *Poslední Mohykán* (6. ročník); R. Halliburton: *U Božího hrobu*, P. H. Cami: *Křížová výprava* (7. ročník); S. Townsendová: *Tajný deník A. Molea*, H. Sienkiewicz: *Křižáci* (8. ročník), S. Zweig: *Magellan*, B. Hrabal: *Cikánská rapsodie* (9. ročník).

K literatuře s **tematikou jinakosti** řadíme *Gulliverovy cesty* J. Swifta (9. ročník).

Literaturu s **tematikou holocaustu** poté reprezentují tato díla: *Dopis tátovi* (neznámý dětský autor), *Hrbatý průvod* (neznámý dětský autor), O. Pavel: *Smrt krásných srnců* (6. ročník); *Deník Anne Frankové* (8. ročník); M. Červenka: *Terezín – Malá pevnost*, J. R. Pick: *Spolek pro ochranu zvířat* (9. ročník).

K **páté kategorii** patří následující texty: K. May: *Abú Zaubaa*, D. Defoe: *Deník* (6. ročník); M. Polo: *Milión*, J. Hanzelka a M. Zikmund: *Maharádžovy gnómony*, J. Durych: *Řím*, K. Čapek: *Řím* (7. ročník).

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství Moby Dick ukazuje následující graf:



Graf 10. Literární texty s multikulturní tematikou podle kategorií – Moby Dick

### Čítanková řada nakladatelství Alter

Čítanková řada nakladatelství Alter obsahuje celkem 45 literárních textů s multikulturní tematikou.

Z textů **první kategorie**, která dominuje, jsou to následující umělecká díla: 6. ročník – J. Vladislav: *Keltské pohádky*, *Zpěvy staré Číny*, H. W. Longfellow: *Hiawathovo dětství*, R. Mertlík: *Orfeus a Eurydiké*, F. Šrámek: *Oslátko*, R. Mertlík: *Damoklův meč*, I. Olbracht: *David a Goliáš*, J. Voskovec a J. Werich: *David a Goliáš*; 7. ročník – R. Mertlík: *Filemon a Baucis*, E. Petiška: *Prométheus*, *Píseň o moudrosti: Kniha Jóbova*, *Jak byli stvořeni Romové (Jdeme dlouhou cestou)*, M. Reiznerová: *Kale ruži*, E. Petiška: *O mezopotamském králi Gilgamešovi*, *Epos o Gilgamešovi*; 8. ročník –

*Odysseus opouští nymfu Kalypso, Odysseia, Appu a jeho dva synové* (chetitský mýtus), *Mahábhárata, Bubínek (Jdeme dlouhou cestou)*, čínské básně, *Velký příběh Bible, Sedmispáči: Legenda aurea*; 9. ročník – H. Hesse: *Siddhártha, Největší hrnec (Jdeme dlouhou cestou)*, V. Fabián: *Housle se mi polámaly, Jesus Christ Superstory*.

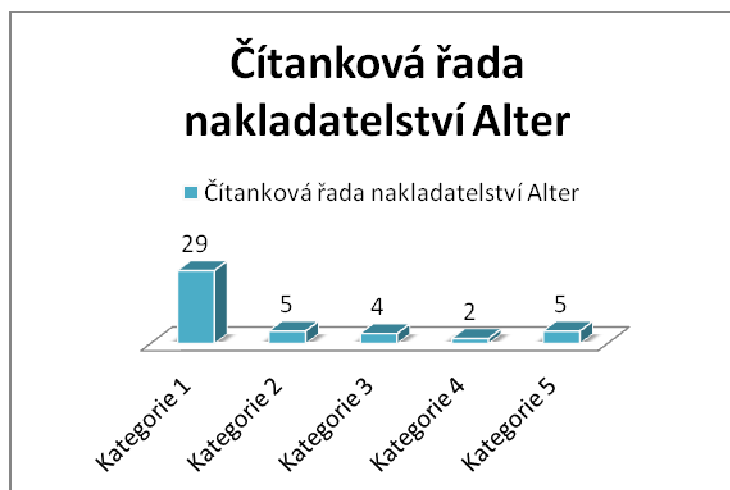
**Kategorie 2** zahrnuje literární text *Křik* od L. Aškenazyho (6. ročník); *Ivanhoe* od W. Scotta, *Křižáky* H. Sienkiewicze, *Papú* J. V. Sládka (8. ročník) a *Jak vidím svět* A. Einsteina (9. ročník).

Literární texty s **tematikou jinakosti** zastupují tato díla: E. de Amicis: *Hluchoněmá* (6. ročník); E. de Amicis: *Slepé děti*, J. Wolker: *Slepí muzikanti* (7. ročník), R. Jeffers: *Pastýřka putující k dubnu* (9. ročník).

**Tematika holocaustu** se promítá do následujících literárních textů: J. Škvorecký: *Pan doktor Strass* (7. ročník), L. Aškenazy: *Co je lepší?* (9. ročník).

**Kategorie 5** je reprezentována těmito literárními texty: J. Reeves: *Kdyby prase mělo křídla*, K. Čapek: *Obrázky z Holandska* (6. ročník); J. Hanzelka a M. Zikmund: *Ještě jednou ho chci spatřit* (7. ročník), J. F. Körning: *Zpráva o laponské misii (Česká touha cestovatelská)*, J. Steinbeck: *Toulky s Charlyem* (8. ročník).

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství Alter prezentuje následující graf:



Graf 11. Literární texty s multikulturní tematikou podle kategorií – Alter

### Čítanková řada nakladatelství Tripolia

Čítanky nakladatelství Tripolia obsahují 37 literárních textů s multikulturní tematikou – s výraznou převahou textů náležících do první kategorie.

**Literatura odlišných kultur a menšin a literatura s tematikou odlišných kultur a menšin** je zastoupena těmito texty: 6. ročník – V. Hulpach: *Za pohádkou kolem světa – Cikán králem, O hvězdném zvířátku* (indiánská pohádka), *O zlaté kapce* (židovská pohádka), *Proč už králem zvířat není pštros* (hotentotská pohádka), *O strážcích pramenu a jak Dalmaru přivolala déšť* (arandská a pintubijská pohádka), *Jak se stal Artuš králem* (britská báje), *Smrt královny Marka* (balkánská báje), *Jak se Ilja na knížete rozhněval a co z toho vzešlo* (ruská báje), J. Vladislav: *Pohádky ze země draka* (čínská pohádka), R. Mertlík: *Zeus zvítězil*, A. I. Kuprin: *Sulamit* (příběhy z Bible), I. Olbracht: *Biblické příběhy*, I. Steiger: *Bible v kresbách*, E. Petiška: *Příběhy starého Izraele, Epos o Gilgamešovi*, R. Mertlík: *Báje a pověsti, Popol Vuh (Posvátná kniha starých Mayů)*; 7. ročník – I. Olbracht: *O mudrci Bidpajovi a jeho zvířátkách*, J. Horváth: *Černá růže*; 8. ročník – *Epos o Gilgamešovi*, M. Hübschmannová: *Moudrá slova starých Romů*, M. Reiznerová: *Můžeme se domluvit*, V. Oláh: *Slunečnice*; 9. ročník – Homér: *Odyssea*, Vergilius: *Zpěvy rolnické, První kniha Mojžíšova (Genesis), Epištola sv. Pavla ke Korintským*.

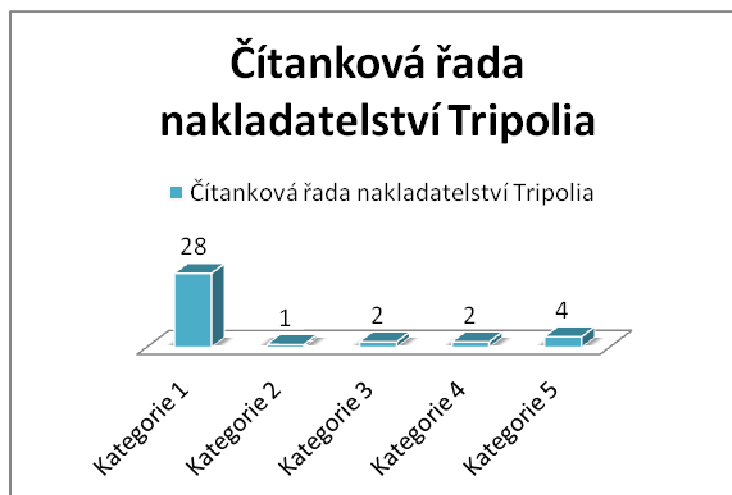
Ke **druhé kategorii** náleží text z knihy *Vinnetou* od K. Maye (8. ročník).

**Tematika jinakosti** je zahrnuta v následujících literárních textech: A. de S. Exupéry: *Malý princ* (6. ročník), J. Gaarder: *Haló! Je tu někdo?* (8. ročník).

**Tematika holocaustu** je zachycena v úryvcích z *Deníku Anne Frankové* (8. ročník) a z knihy *Pan Theodor Mundstock* od L. Fukse (9. ročník).

**Kategorie 5** sestává z těchto textů obsažených v čítance pro 8. ročník: K. Čapek: *Anglické listy*, J. Hanzelka a M. Zikmund: *Afrika snů a skutečnosti*, V. Klíma: *Kam dohlédnu z Vumby*, F. Běhounek: *Trosečníci polárního moře*.

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství Tripolia ukazuje následující graf:



Graf 12. Literární texty s multikulturní tematikou podle kategorií – Tripolia

### Čítanková řada nakladatelství Nová škola

Čítanková řada nakladatelství Nová škola obsahuje celkem 58 uměleckých textů s multikulturní tematikou. U některých z nich je uveden přímý odkaz k průřezovému tématu Multikulturní výchova a zároveň je vysvětlena souvislost s příslušným tematickým okruhem podle RVP ZV.

K **první kategorii** náleží tyto literární texty: 6. ročník – B. Šimková: *Dobrý den, těší mě, já jsem září*, F. Jouve: *Mýty a legendy* (africká legenda), J. Matějka, A. Boráková: *Stvoření světa podle Bible*, V. Zamarovský: *Egyptské pyramidy, Sinuhet*, P. Šrut: *Mumie*, J. Tomek: *Jak myši zachránily Egypt*, Z. K. Snyderová: *Věštění (Hra na Egypt)*, A. Quesnel: *Trojský kůň*, E. Petiška: *Daidalos a Íkaros*, L. Pavlát: *Alexandrovo zmoudření*, H. Demeterová: *Jak byli stvořeni Romové, Romské hádanky a romská přísloví*, J. Černý: *Ukřižování Ježíše Krista*; 7. ročník – *Bohatej farmář* (australská lidová píseň), *Lež, která se stala pravdou* (africká bajka), W. Camus: *O dívce, která měla hodně ráda svého milého* (indiánská tematika), *Jak vzniklo jezero Titicaca* (americký mýtus), I. Zbořilová: *Rýže* (vietnamské pohádky), L. Pavlát: *Poklad ze snu*, J. Suchý a J. Šlitr: *Golem*, J. Cimický a J. Pacák: *O žlutém čápovi (Vrch čajové konvice)*, *Romská dívenko* (tradiční romská píseň), *Romská přísloví*; 8. ročník – E. Kishon: *Jak se řekne „olé“ hebrejsky*, E. Lacková: *Chundru'á, Židovské anekdoty*; 9. ročník – V. Oláh: *Velký mír*.

**Literatura s tematikou soužití různých kultur** je zastoupena těmito texty: J. Černíková: *Zrození Xaviera* (6. ročník); M. Morgan: *Slavnostní hostina (Poselství od*



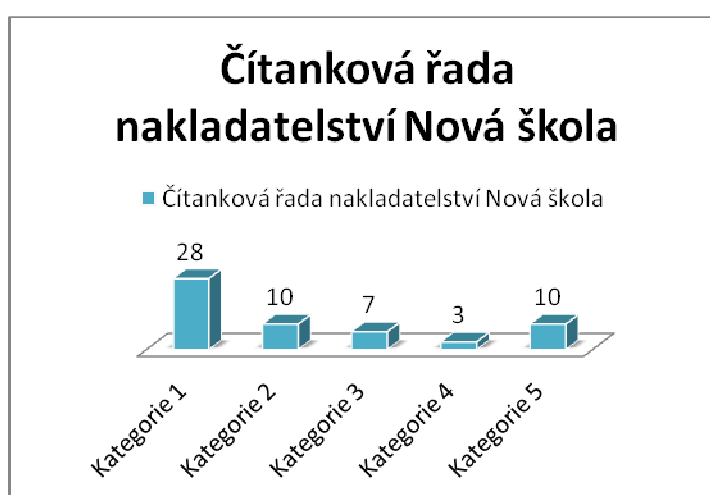
*protinožců*), P. Sís: *Tibet: Tajemství červené krabičky*, Z. Svěrák: *Kolja* (7. ročník); M. Mitchell: *Jih proti Severu*, J. G. Fallada: *Buráky*, M. Blake: *Tanec s vlky* (soužití s indiány), T. Berger: *Malý velký muž* (o osidlování Ameriky), J. Vyčítal: *Little Big Horn* (8. ročník); J. Cempírek: *Bílej kůň, žlutej drak* (9. ročník).

**Tematika jinakosti** je zahrnuta v následujících literárních textech: W. Kotzwinkle: *E. T. Mimoszemšťan*, P. Braunová: *Neuvěřitelné září aneb tajný deník Tomáše S.*, M. Kratochvíl: *Ufoni*, J. Gaarder: *Z moře na pevninu* (6. ročník); A. de S. Exupéry: *Malý princ* (7. ročník); T. Fischerová: *Bílý den* (8. ročník); P. Braunová: *Pozorovatelka* (9. ročník).

**Literaturu o holocaustu** reprezentuje literární text *Zasvěcení* od A. Lustiga, *Romeo, Julie a tma* J. Otčenáška a *Sophiina volba* W. Styrona (9. ročník).

**Literatura o cestování a poznávání jiných zemí a kultur** je zastoupena těmito literárními texty: R. Švaříček: *Papua*, S. Morávková a A. Nováková: *Čtení o neobyčejných cestách Jana Eskymo Welzla*, J. Černý, E. Urban: *Kryštof Kolumbus*, M. Polo: *Milión* (7. ročník); J. V. Sládek: *Od jezera michiganského (Americké obrázky)*, *Pomník indiánův*, K. Čapek: *Mapa*, T. Nogol: *Jak jsme sbalili zásoby a vyrazili na soby*, F. Nepil: *Na shledanou, Anglie!* (8. ročník); K. Biebl: *Slodí jež dováží čaj a kávu* (9. ročník).

Zastoupení jednotlivých kategorií v čítankách nakladatelství Nová škola zpřehledňuje následující graf:



Graf 13. Literární texty s multikulturní tematikou podle kategorií – Nová škola

### 9.1.3 Závěrečná interpretace – kategorizační systém

K výstupům obsahové analýzy vybraných čítankových souborů patří **návrh kategorizačního systému literárních textů s multikulturní tematikou**, který z výzkumu přímo vychází, a je **proto zdůvodněn samotnými daty a jejich rozborem**. Kategorizační systém je sestaven podle didaktických prostředků (literárních textů) obsažených v nejčastěji užívaných čítankových řadách na druhém stupni základních škol a je rovněž přizpůsoben českému historicko-společenskému kontextu a soudobým výchovně-vzdělávacím požadavkům deklarovaným v RVP ZV.

Literární texty s multikulturní tematikou představují taková literární díla, která seznamují žáky s kulturní, jazykovou a etnickou rozmanitostí, umožňují posílení vlastní kulturní identity konfrontací s jinakostí, nabízejí možnost rozvíjení interkulturní komunikace a spolupráce a napomáhají také při vytváření hodnot, jako je smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci (srov. RVP ZV, 2005).

U jednotlivých kategorií uvádíme vždy cíle, které je možné pomocí daného textu naplňovat, a srovnání s vybranými aspekty kategorizačních systémů představených v teoretické části disertační práce.

**K literárním textům s multikulturní tematikou je možné zařadit následující typy literárních děl:**

1. **Literatura odlišných kultur a menšin** (zejména těch, které žijí na našem území) a **literatura o menšinách a odlišných kulturách**. Literatura národnostních menšin a jiných kultur se nevyčerpává pouze pohádkami a pověstmi, ale zahrnuje také například knihy hádanek, příběhové prózy s dětským hrdinou či poezii pro děti, s přesahy do literatury pro dospělé. Práce s těmito texty zprostředkovává především seznámení s jinými kulturami, jejich tradicemi a hodnotami (v duchu kulturně standardního přístupu). Zároveň umožní žákům vidět z jiného úhlu pohledu jejich kulturu, neboť přivádí čtenáře často ke srovnání vlastních kulturních charakteristik s kulturou jiných národů (srov. Dasenbrockova *teorie explicitní a implicitní literatury s multikulturní tematikou; kulturní a historický aspekt* podle mnichovské klasifikace, viz kapitola 4).

2. **Literatura zachycující setkání odlišných kultur, národností či náboženských vyznání.** Literární díla patřící do druhé kategorie tematizují interkulturní setkávání, a to jak harmonické soužití a vzájemné obohacování, tak konflikty a bariéry, jež interkulturní střet mnohdy způsobuje. Literární díla tohoto typu plní funkci informativní, zároveň však mohou ovlivnit postoje žáků, umožní jim uvědomit si komplikovanost mezilidských vztahů, rozvíjejí schopnost navazování interkulturních kontaktů, smysl pro toleranci a chápání rovnocennosti všech kultur, národností a náboženství, přesvědčení o nutnosti nekonfliktního soužití zbaveného projevů diskriminace, rasové nesnášenlivosti, xenofobie apod. (srov. *interkulturní literatura zachycující mezikulturní setkávání, tzn. s tematikou migrace, kulturní výměny, kolonialismu a holocaustu* podle Dawidowského a Wrobela; *sociální aspekt* podle mnichovské klasifikace, viz kapitola 4).
3. **Literatura s tematikou holocaustu** tvoří samostatnou kategorii,<sup>153</sup> jelikož je výrazně specifická a tematicky ojedinělá. V nemalé míře proniklo do literatury pro dospělé i do literatury pro děti a mládež téma válečného utrpení židovského obyvatelstva. Četba knih o holocaustu (nejen o židovském, ale například i romském) umožňuje demonstrovat tragické důsledky mezilidské nesnášenlivosti, a to především prostřednictvím osudů skutečných lidí, kteří se stali objektem vyvraždění jen proto, že byli jiného etnického původu (srov. *historický aspekt* podle mnichovské klasifikace, viz kapitola 4).
4. **Literatura s tematikou jinakosti** tvoří další kategorii literárních děl, která mají potenciál stát se pomůckou při naplňování cílů multikulturní výchovy vymezených v RVP ZV. Jedná se o literární díla tematizující setkávání s jinakostí ve významu cizosti a odlišnosti. Moderní literatura pro dospělé čtenáře i literatura pro děti a mládež nabízí mnohé tituly zachycující jinakost, ať už ve smyslu kulturní jinakosti, outsiderství (například handicapovaní hrdinové, migranti apod.), nebo zobrazení života fantastických bytostí odlišujících se od okolního světa jinakostí jejich vnějších nebo vnitřních rysů. Práce s uměleckými texty této kategorie vyžaduje kreativitu a značnou erudici pedagoga, neboť

---

<sup>153</sup> Záměrně vyčleňujeme literaturu s tematikou holocaustu a židovství do samostatné kategorie, a to především z toho důvodu, že se jedná o problematiku závažnou a z pohledu historického a společenského ojedinělou.

multikulturní tematika není vyjádřena přímo, ale skrytě. Citlivý didaktický přístup však umožní využít těchto literárních 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.

5. **Literatura s tematikou cestování, poznávání jiných zemí a kultur** uzavírá pětici kategorií uměleckých textů s multikulturními náměty. Tato kategorie zahrnuje jak literaturu s převahou textové složky (například cestopisná literatura), tak literaturu obrázkového charakteru. Umělecké knihy tohoto typu poskytnou prostor pro rozšíření znalostí o jiných zemích a jejich kulturách (srov. *vlastivědný aspekt* podle mnichovské klasifikace, viz kapitola 4).

Návrh kategorizačního systému není konečnou soustavou bez možnosti dalších doplnění a úprav. Ani jednotlivé kategorie nepovažujeme za uzavřené a připouštíme, že se v určitých aspektech prolínají a mnohé knihy jsou z hlediska svých námětů na hranici mezi nimi. Naším cílem není definitivní rozdělení literárních děl do příslušných kategorií, ale zejména **snaha upozornit na značné možnosti, které literatura v tomto ohledu poskytuje, alespoň částečně tuto edukační oblast systematizovat, zpřehlednit, a motivovat tak učitele k vyhledávání dalších literárních textů s multikulturní tematikou.**

#### 9.1.4 Shrnutí výsledků obsahové analýzy

Realizace obsahové analýzy poskytla mnohá, z hlediska tématu disertační práce významná empirická zjištění.

K **primárním výstupům obsahové analýzy** patří **návrh kategorizačního systému literárních textů s multikulturální tematikou** vytvořený na základě seznamu kódů a **charakteristika nejčastěji užívaných čítankových řad z hlediska jejich multikulturálních aspektů** (tzn. výčet literárních děl s multikulturální tematikou podle jednotlivých ročníků a zhodnocení reflexe multikulturální výchovy v čítankách).

**Sekundárním výstupem** jsou poté **závěry získané kvantitativní analýzou** dat, které mají zároveň přímou souvislost s vyhodnocením dotazníkového šetření. Při porovnání výsledků s ostatními uskutečněnými výzkumy (viz kapitola 6) se dotýkáme pouze dílčích aspektů, a to zejména pro rozdílnost výzkumných souborů těchto šetření, která komplexní komparaci neumožňuje. Dospěli jsme k následujícím zjištěním:

- **Nejvíce literárních textů s multikulturální tematikou** (na základě získaných četností) obsahují čítanky nakladatelství SPN (novější vydání), Fraus a Nová škola. Ve všech případech se jedná o **čítanky vydané v návaznosti na kurikulární reformu**. Z hlediska podílu multikulturality (k celkovému počtu literárních ukázek v čítankové řadě) dominují čítanky nakladatelství SPN (novější vydání), Fortuna a Nová škola.
- U všech analyzovaných čítankových souborů byla zjištěna **převaha literárních textů kategorie 1** – tzn. literatury odlišných kultur a menšin a literatury o odlišných kulturách a menšinách (viz grafická zobrazení u charakteristik jednotlivých čítanek). Tato skutečnost poukazuje na **převahu poznatkové složky a kulturně standardního přístupu k multikulturální výchově**. Hodnoty lze porovnávat s výskytem literárních textů s tematikou setkání a soužití odlišných kultur, národností a náboženských vyznání (kategorie 2), jejichž náměty vycházející z reálných nebo pravděpodobných životních situací a osobních příběhů se více přibližují přístupu transkulturnímu. U většiny

čítankových edic je počet těchto textů mnohonásobně nižší,<sup>154</sup> výjimku tvoří čítanková řada nakladatelství Scientia a Moby Dick, v nichž jsou četnosti obou kategorií vyrovnané. Čítankové edice se tak zaměřují na zobrazení současné problematiky soužití sociokulturních skupin v omezené míře (srov. výzkum projektu Varianty, kapitola 6).

- Na základě uskutečněné analýzy docházíme v dílčích aspektech k identickým výsledkům jako výzkum projektu Varianty, zároveň ale spatřujeme v určitých závěrech odlišnosti. Přikláníme se ke skutečnosti (v opozici k uvedenému výzkumu), že **většina čítankových edic neprezentuje monokulturní svět** (viz četnosti sledovaných literárních textů s multikulturní tematikou), zároveň ale souhlasíme, že čítanky často usilují o naplnění multikulturní výchovy nesystematicky a nekonceptně (viz výše uvedené závěry). Přesto nejsou podle našich rozborů texty obsažené v čítankách monotematické ani nepřevažují texty o židovství, jak dokládá výzkum projektu Varianty (viz charakteristika jednotlivých čítankových řad, dokazující výskyt textů z různých kulturních okruhů) – v tomto ohledu nejsou však naše závěry podloženy skutečnými statistickými daty, a to z toho důvodu, že v rámci analýzy nesledujeme četnost výskytu literárních textů jednotlivých kultur a tyto četnosti neporovnáváme.
- U většiny analyzovaných čítanek byl zjištěn **omezený výskyt literárních textů s tematikou holocaustu a jinakosti**. V případě holocaustu se četnosti pohybují od 1 do 10<sup>155</sup> textů v čítankách pro všechny ročníky druhé stupně základních škol. V případě tematiky jinakosti se hodnoty pohybují od 1 do 8 sledovaných textů.

---

<sup>154</sup> U čítanky nakladatelství Fraus jsou kategorie v poměru 36 : 3, Prodos 27 : 7, Fortuna 17 : 8, SPN 27 : 2, SPN (novější vydání) 51 : 5, Alter 29 : 5, Tripolia 28 : 1, Nová škola 28 : 10.

<sup>155</sup> Pouze jeden text o holocaustu obsahuje čítanková edice SPN (starší vydání), dva texty zahrnuje čítanková řada nakladatelství Alter a Tripolia, tři texty jsou obsaženy v novějších čítankách nakladatelství SPN. Tyto hodnoty považujeme vzhledem k důležitosti tématu za velmi nízké.

## 9.2 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Hlavním cílem dotazníkového šetření je zmapování aktuálního stavu a současných možností multikulturní výchovy uskutečňované pomocí práce s uměleckým textem v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol, a to z pohledu učitelů literární výchovy.

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na učitele literární výchovy na druhém stupni základních škol Olomouckého a Zlínského kraje.<sup>156</sup> Při administraci dotazníků jsme oslovili celkem **566 základních škol** (postupně byly vyřazeny školy, které neposkytují základní vzdělání v plném rozsahu). Základní školy jsme kontaktovali prostřednictvím třetích osob, e-mailu nebo pošty. Zároveň byla vytvořena elektronická verze dotazníku. Celkem jsme získali 217 dotazníků (112 z Olomouckého kraje a 105 ze Zlínského kraje). Pět dotazníků jsme z šetření vyřadili pro neúplné, neseriózní nebo nesprávné vyplnění. Při vyhodnocování tedy **pracujeme celkem s 212 dotazníky** (109 je z Olomouckého kraje, 103 ze Zlínského kraje).

Při koncipování výzkumného nástroje jsme vycházeli z teoretické analýzy zkoumané problematiky a z dat získaných pilotáží, přičemž jsme navazovali na formulace výzkumných a průzkumných cílů a otázek. K dílčím úpravám dotazníku došlo po uskutečnění předvýzkumu. Koncepce dotazníku je zevrubně popsána v sedmé kapitole předkládané disertační práce.

Vyhodnocení dotazníkového šetření probíhá ve fázích, které jsme naplánovali v návrhu výzkumu a ověřili během předvýzkumu. Výsledky dotazníkového šetření členíme do tří částí – **výzkumná a průzkumná část zaměřená na zmapování charakteru realizace multikulturní výchovy** (1. a 2. část) a **vyhodnocení škálových položek zachycujících postoje učitelů literární výchovy ke zkoumanému tématu** (3. část). U otevřených položek provádíme dodatečnou kategorizaci, následně data třídíme a sestavujeme tabulky četností (u vybraných položek grafická znázornění) a čtyřpolní tabulky. Statistickou významnost testujeme pomocí **testu dobré shody chí-kvadrát**, v případě verifikace hypotéz aplikujeme **test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku**. Získané hodnoty průběžně

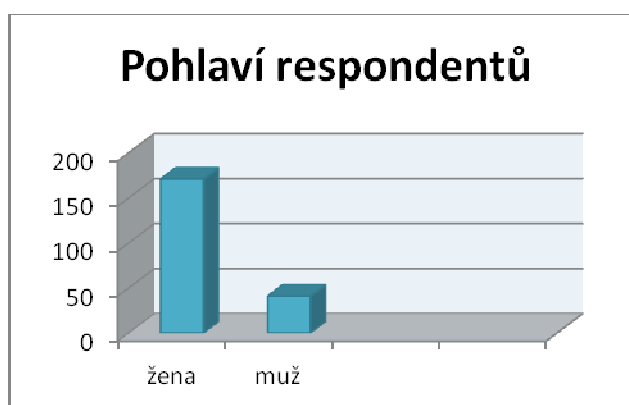
---

<sup>156</sup> Dva kraje volíme z důvodu větší možnosti zobecnění závěrů. Ve výzkumném šetření údaje získané v jednotlivých krajích neporovnáváme.

interpretujeme a srovnáváme s výsledky výzkumů uvedených v šesté kapitole disertační práce.

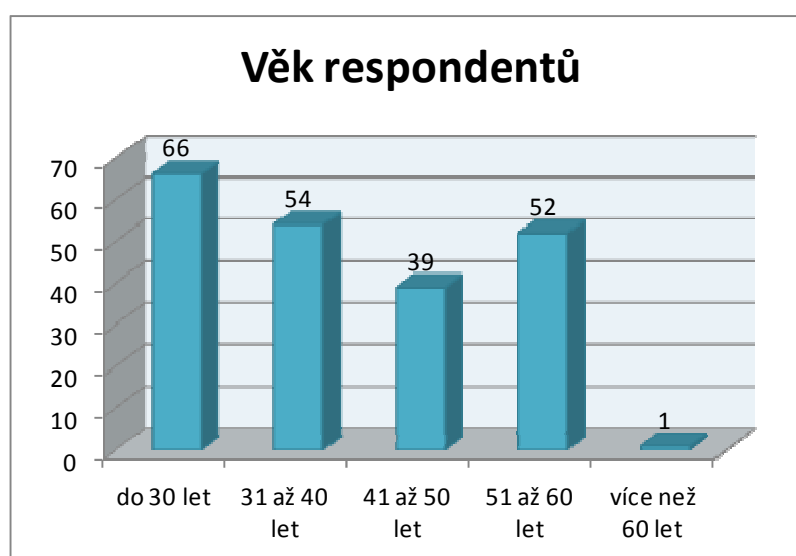
### 9.2.1 Základní údaje o respondentech

V úvodní části dotazníku jsme zjišťovali základní údaje o respondentech: pohlaví, věk, délku pedagogické praxe, příslušný kraj a vystudovanou aprobaci. Získané četnosti zachycují následující grafická zobrazení. Údaje o věku a aprobaci jsou relevantní z hlediska verifikace hypotéz.



Graf 14. Pohlaví respondentů

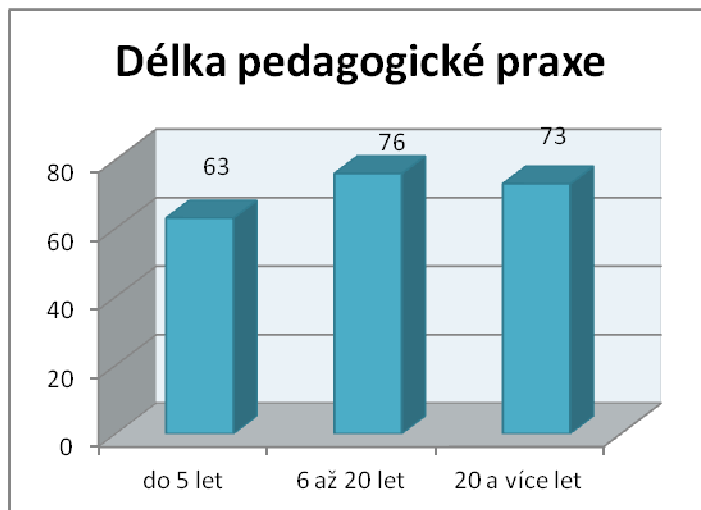
Dotazníkového šetření se zúčastnilo 171 žen (80,7 %) a 41 mužů (19,3 %). Ve všech případech se jedná o učitele literární výchovy na druhém stupni základních škol v Olomouckém a Zlínském kraji.



Graf 15. Věk respondentů



Dotazník vyplnilo 66 učitelů ve věku do 30 let (31,1 %), 54 učitelů ve věku od 31 do 40 let (25,5 %), 39 učitelů ve věkové kategorii 41 až 50 let (18,4 %), 52 učitelů ve věku od 51 do 60 let (24,5 %) a jeden vyučující starší 60 let (0,5 %).



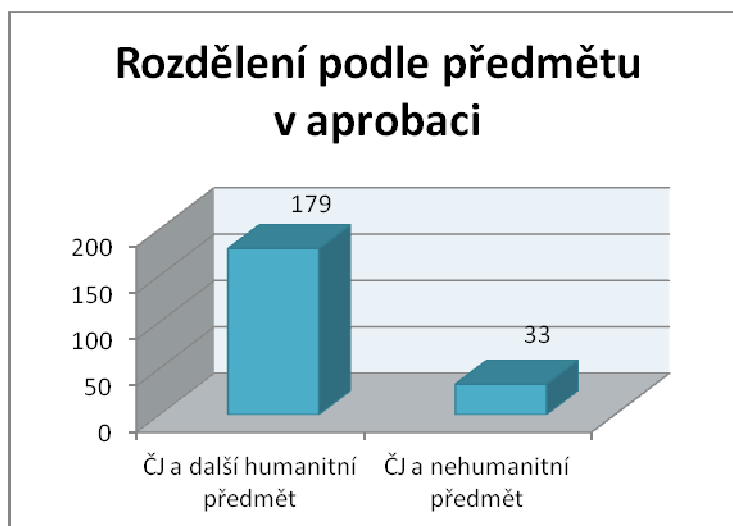
Graf 16. Délka pedagogické praxe učitelů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 63 učitelů s pedagogickou praxí do pěti let (29,7 %), 76 učitelů s pedagogickou praxí 6 až 20 let (35,8 %) a 73 učitelů s odbornou praxí 20 a více let (34,5 %).

Aprobace učitele	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ČJL + VV	14	6,6
ČJL + HV	37	17,5
ČJL + RV	5	2,4
ČJL + OV	42	19,8
ČJL + cizí jazyk	35	16,5
ČJL + dějepis	43	20,3
ČJL + speciální pedagogika	2	0,9
ČJL + křesťanská výchova	1	0,5
ČJL + matematika	12	5,6
ČJL + informatika	5	2,4
ČJL + tělesná výchova	4	1,9
ČJL + fyzika	8	3,7
ČJL + chemie	4	1,9
<b>Σ</b>	<b>212</b>	<b>100</b>

Tab. 36. Aprobací kombinace respondentů

Sledovali jsme, jaké předměty učitelé vedle českého jazyka a literatury vyučují. Získané četnosti u jednotlivých aprobací zachycuje tabulka 36. Pro potřeby verifikace hypotéz dělíme dále učitele na dvě skupiny – s dalším humanitním předmětem v aprobaci a bez humanitního předmětu v aprobační kombinaci (viz graf 17).



Graf 17. Rozdělení respondentů podle předmětu v aprobaci

### 9.2.2 Výzkumná část – charakter realizace multikulturální výchovy

Cílem této části disertační práce je verifikace výzkumných hypotéz. Ty jsme formulovali ke každé z výzkumných otázek a jsou **zaměřeny na zjištění vztahu mezi užíváním nejnovějších čítankových řad a aplikací multikulturálních témat do výuky, mezi zařazením multikulturální literární výchovy do ŠVP a orientací vyučujících v dané problematice a dále mezi realizací multikulturální výchovy a věkem učitelů, vyučovanou aprobací a vztahem k literární výchově.**

Věcné hypotézy, které jsme vymezili v návrhu výzkumu, převádíme na hypotézy statistické, tzn., že ke každé z nich vytváříme hypotézu alternativní a nulovou. Data, na jejichž základě hypotézy testujeme, uspořádáme do čtyřpolních tabulek a aplikujeme test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Veškeré hypotézy testujeme při hladině významnosti 0,05. Vypočítané hodnoty srovnáváme následně s hodnotami kritickými a rozhodujeme o přijetí nulové, nebo alternativní hypotézy. V závěru výsledky slovně interpretujeme.

Testové kritérium  $\chi^2$  pro čtyřpolní tabulku vypočítáme podle následujícího vzorce:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

( $a, b, c, d$ : četnosti jednotlivých polí čtyřpolní tabulky;  $n$ : celková četnost)

**H1: Učitelé užívající čítanky vydané po zavedení RVP ZV<sup>157</sup> aplikují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé užívající čítanky vydané před zavedením RVP ZV.**

- *HA: Mezi užíváním čítanek vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do literární výchovy je souvislost.*
- *H0: Mezi užíváním čítanek vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do literární výchovy není souvislost.*

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H1			
Čítanková řada	Aplikace multikulturních témat do LV		Σ
	ANO	NE	
Fraus, Nová škola, SPN	113	11	124
Ostatní	47	36	83
Σ	160	47	207

Tab. 37. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H1

$$\chi^2 = 33,725$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 33,725$  je větší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme alternativní hypotézu**, která tvrdí, že mezi užíváním čítanek vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do literární výchovy je souvislost.

Bylo tedy prokázáno, že **učitelé užívající čítankové soubory vydané v návaznosti na RVP ZV zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé užívající ostatní čítankové řady**. Také obsahová analýza

<sup>157</sup> Vycházíme z dotazníkové položky č. 8. K čítankám vydaným v návaznosti na RVP ZV patří čítanková řada nakladatelství Fraus, Nová škola a SPN (novější vydání). Četnosti u těchto položek sčítáme, druhou část čtyřpolní tabulky tvoří četnosti u ostatních čítankových souborů.

čítankových souborů prokázala, že tyto čítankové edice zahrnují ve svých obsazích literární texty s multikulturální tematikou ve větším počtu než ostatní řady, a vybízejí tedy učitele přímo k jejich aplikaci do výuky.

**H2: Začlenění multikulturální literární výchovy do ŠVP školy pozitivně ovlivňuje učitelovu znalost konkrétních literárních děl s multikulturální tematikou.**

- *HA: Mezi začleněním multikulturální literární výchovy do ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl s multikulturální tematikou je souvislost.*
- *H0: Mezi začleněním multikulturální literární výchovy do ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl s multikulturální tematikou není souvislost.*

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H2			
Multikulturální literární výchova v ŠVP	Znalost literárních děl s MKV tematikou		Σ
	ANO	NE	
ANO	68	27	95
NE	26	55	81
Σ	94	82	176

Tab. 38. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H2

$$\chi^2 = 27,387$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 27,387$  je větší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní**, která tvrdí, že mezi začleněním multikulturální literární výchovy do ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl je souvislost. **Přítomnost multikulturální výchovy v ŠVP tedy působí pozitivně na učitelovu znalost literárních děl s multikulturální tematikou.**<sup>158</sup>

Potvrzení hypotézy vnímáme jako kladný výsledek. Na základě jejího přijetí lze předpokládat, že učitelé reflektují požadavky, které si stanovili v ŠVP, což se pozitivně projevuje v jejich orientaci v příslušných tématech. Implementace syntézy

<sup>158</sup> Při verifikaci druhé hypotézy jsme nepracovali s těmi dotazníky, v nichž respondenti uvedli, že nevědí, zda počítá ŠVP jejich školy s realizací multikulturální výchovy v hodině literární výchovy. Celkem jsme tedy počítali se 176 dotazníky.

multikulturální a literární výchovy do ŠVP školy neprobíhá tedy pravděpodobně pouze v rovině teoretické, formální, ale nachází svoji reálnou podobu ve výuce.

**H3: Učitelé literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let zařazují multikulturální témata do výuky častěji než učitelé ostatních věkových kategorií.**

- *HA: Četnost zařazení multikulturálních témat do výuky je odlišná u učitelů literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let a u učitelů ostatních věkových kategorií.*
- *H0: Četnost zařazení multikulturálních témat do výuky je stejná u učitelů literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let a u učitelů ostatních věkových kategorií.*

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H3			
Věková kategorie	Realizace MKV v LV		Σ
	ANO	NE	
Do 30 let	56	10	66
Ostatní	109	37	146
Σ	165	47	212

Tab. 39. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H3

$$\chi^2 = 2,736$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 2,736$  je menší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme nulovou hypotézu**, podle níž je četnost zařazení multikulturálních témat do výuky stejná u učitelů literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let a u učitelů ostatních věkových kategorií. **Zařazování multikulturálních témat do hodin literární výchovy tedy není ovlivněno věkem učitele.**

Verifikací hypotézy se tedy nepotvrdil předpoklad, při němž jsme vycházeli z teorie D. Moree (2008), která se domnívá, že učitelé tzv. transformační generace vyrostli v multikulturálním světě a tato tematika je pro ně samozřejmostí, a z výzkumů (například projektu Varianty, J. Hladíka), jež dokazují, že učitelé ve věku do 30 let byli na pedagogických fakultách vzděláváni v době, kdy multikulturální výchova již byla součástí RVP ZV a zároveň se promítala do podoby vysokoškolského studia.

**H4: Učitelé humanitních předmětů zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.**

- *HA: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je odlišná u učitelů literární výchovy a dalších humanitních předmětů a u učitelů s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.*
- *H0: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je stejná u učitelů literární výchovy a dalších humanitních předmětů a u učitelů s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.*

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H4			
Aprobace učitele	Realizace MKV v LV		Σ
	ANO	NE	
ČJL a humanitní předmět	152	27	179
ČJL a nehumanitní předmět	13	20	33
Σ	165	47	212

Tab. 40. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H4

$$\chi^2 = 33,46$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 33,46$  je větší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme alternativní hypotézu**, podle které je četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy rozdílná u učitelů literární výchovy a dalších humanitních předmětů a u učitelů s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci. Lze tedy konstatovat, že učitelé s humanitním předmětem v kombinaci začleňují do literární výchovy práci s literárním textem s multikulturní tematikou častěji než učitelé, kteří učí společně s českým jazykem a literární výchovou předměty jako chemie, fyzika, matematika, tělesná výchova nebo informatika.

**H5: Učitelé s kladným vztahem k literární výchově zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé se záporným nebo neutrálním vztahem k literární výchově.**

- *HA: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je odlišná u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným/neutrálním vztahem k literární výchově.*
- *H0: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je stejná u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným/neutrálním vztahem k literární výchově.*

Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H5			
Vztah k LV	Realizace MKV v LV		Σ
	ANO	NE	
Kladný	148	34	182
Neutrální/záporný	17	13	30
Σ	165	47	212

Tab. 41. Čtyřpolní tabulka pro verifikaci H5

$$\chi^2 = 9,071$$

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(1) = 3,841$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 9,071$  je větší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme alternativní hypotézu**, která tvrdí, že četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je rozdílná u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným/neutrálním vztahem k literární výchově. Je tedy pravděpodobné, že učitelé, kteří vyučují literární výchovu rádi, vnímají práci s literárními texty jako možnost, kdy mohou s žáky odhalovat jejich vnitřní smysl, interpretovat je a zabývat se zároveň aktuálními tématy, což může ovlivňovat postoje a názory žáků a formovat jejich osobnost žádoucím směrem.

### 9.2.3 Průzkumná část – charakter realizace multikulturní výchovy

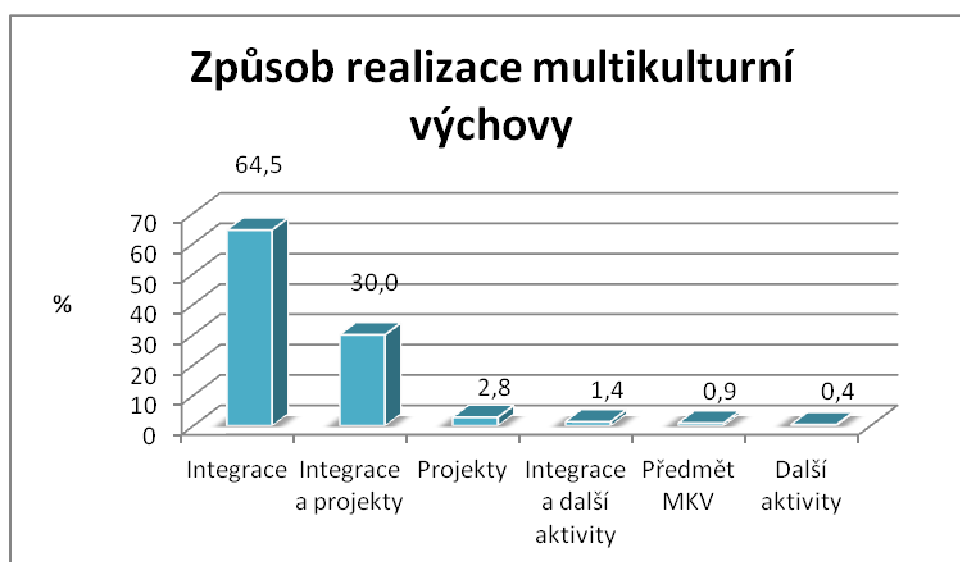
Součástí dotazníku jsou položky, jejichž vyhodnocením dospějeme k odpovědím na otázky průzkumného charakteru, které jsme formulovali v návrhu výzkumu. Cílem této části disertační práce je **zmapování charakteru a aktuálních možností současné multikulturní výchovy realizované při práci s literárním textem**. Zjišťujeme, zda dochází k propojování vzdělávacích obsahů multikulturní a literární výchovy, do jaké míry se učitelé ve zkoumané problematice orientují a zda do svých hodin multikulturní témata zařazují. Zároveň nás zajímá, jaké čítankové edice učitelé užívají a jak vnímají jejich obsahy z hlediska multikulturní výchovy, jak často s tématy multikulturní výchovy pracují, které metody považují za nejvhodnější a které užívají, na kterou oblast písemnictví se zaměřují apod.

V následujícím textu uvádíme vždy danou průzkumnou otázku a výsledné hodnoty (ve formě tabulky nebo histogramu četností), které poté slovně interpretujeme. U vybraných položek aplikujeme test dobré shody chí-kvadrát, abychom posoudili statistickou významnost naměřených dat.

## Vyhodnocení získaných dat podle jednotlivých průzkumných otázek:

### 1. Jakým způsobem realizují školy multikulturní výchovu? Počítají s propojením multikulturní a literární výchovy?

V teoretické části disertační práce jsme nastínili několik možností realizace multikulturní výchovy: integrace do ostatních předmětů, zavedení samostatného předmětu pro multikulturní výchovu, realizace projektů apod. Zajímá nás, který způsob je ve vzdělávací praxi nejobvyklejší a zda základní školy počítají s implementací průřezového tématu do hodin českého jazyka a literatury. Předvýzkumná sonda do ŠVP ukázala, že přibližně 70 % předpokládá propojení sledovaných vzdělávacích oblastí. Získané četnosti zachycuje graf 18.



Graf 18. Způsob realizace multikulturní výchovy

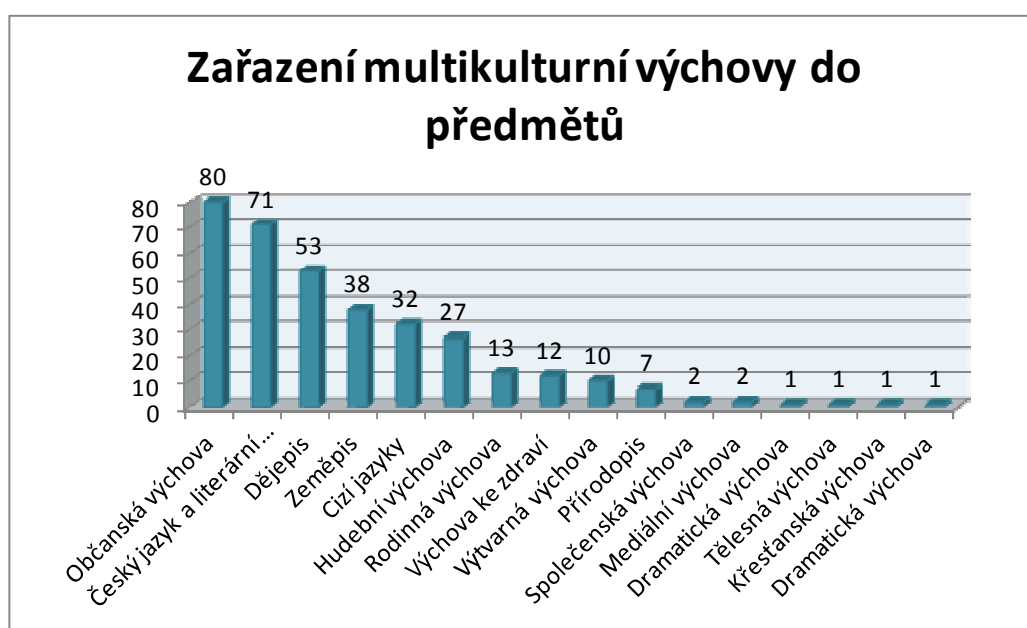
Z grafu 18 vyplývá, že nejčastěji školy integrují obsah průřezového tématu do ostatních předmětů (64,5 %) nebo volí kombinaci integrace a projektů, které se na multikulturní výchovu zaměřují (30 %).<sup>159</sup> Obě varianty plně vyhovují charakteru průřezovosti u multikulturní výchovy. Identické závěry přinesl výzkum Ligy lidských práv *Multikulturní výchova jako součást vzdělávacího systému základních škol* z roku

<sup>159</sup> Jednalo se například o tyto projekty (výzkum se nezaměřoval na zjištění souvislosti projektů s literární výchovou): Světová náboženství, Naši sousedé, Den Globe, Den Evropy, Den země, Den přátelství, Cizinci v ČR, My a svět, Keňa, Slované, Cizinci, Člověk, Švédsko, Afrika, Vánoce různých národů, Náš svět, Naše město, Den hudby, Den jazyků, Vynálezy, které ovlivnily svět, Středověká kultura, Slovanské národy apod.



2008 (viz kapitola 6). Zanedbatelné četnosti byly získány u varianty projektů, samostatného předmětu pro multikulturní výchovu a u dalších aktivit spojených s multikulturní výchovou.<sup>160</sup>

Respondenti byli zároveň požádáni, aby v případě integrace zmínili předměty, do kterých je multikulturní výchova včleňována.<sup>161</sup> Pořadí podle získaných četností dokládá graf 19. Z hlediska našich výzkumných aktivit považujeme za pozitivní, že předmět český jazyk a literární výchova získal více než 70 četností. Větší četnost má pouze občanská výchova. K předmětům, které byly často učiteli zmiňovány, patří také dějepis (53 četností), zeměpis (38 četností), cizí jazyky (32 četností) nebo hudební výchova (27 četností).



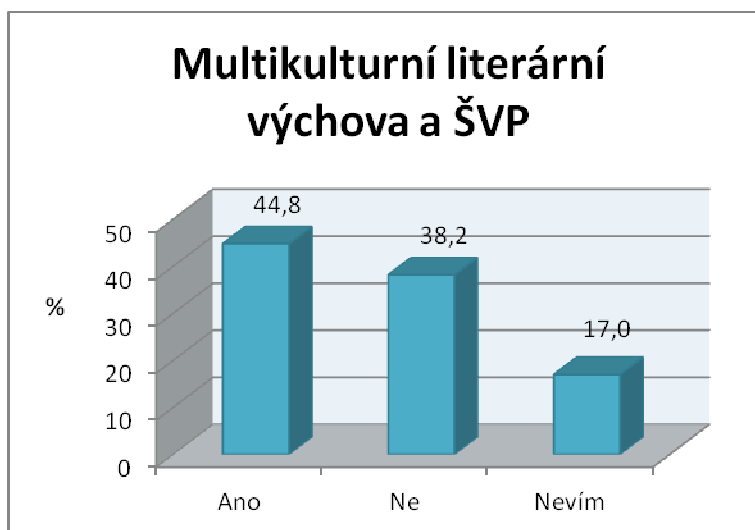
Graf 19. Zařazení multikulturní výchovy do předmětů

Výsledky jsou opět téměř shodné se závěry výzkumu Ligy lidských práv (2008), podle nichž se učitelé domnívají, že k předmětům nejvhodnějším pro začlenění multikulturní výchovy patří občanská výchova, cizí jazyky, zeměpis, dějepis a český jazyk a literární výchova – v uvedeném pořadí.

<sup>160</sup> Zmíněny byly například tyto aktivity: animační programy Multi-kulti, besedy s odborníky, přednášky, kulturní představení (vystoupení černošské hudební skupiny).

<sup>161</sup> Odpověď na otevřenou otázku nebyla povinná, proto předměty nebyly zmíněny ve všech dotaznících.

Třetí položka dotazníku zjišťovala, zda příslušná škola předepisuje ve svém ŠVP realizaci multikulturní výchovy v literární výchově. Opět navazujeme na pilotážní analýzu vybraných ŠVP, podle níž více než 70 % základních škol tuto variantu předpokládá.



Graf 20. Multikulturní literární výchova a ŠVP

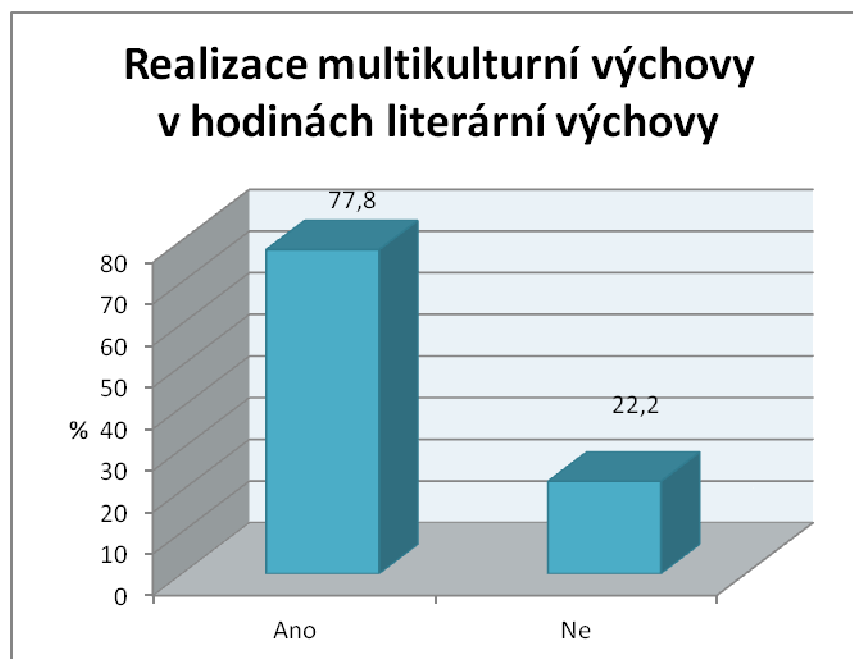
Z grafického zobrazení vyplývá, že podle 44,8 % učitelů je v ŠVP jejich školy předepsaná realizace multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy, 38,2 % respondentů uvádí, že ŠVP s touto variantou integrace průřezového tématu nepočítá. Alarmující je zjištění, že 17 % vyučujících literární výchovy neví, zda propojení obou vzdělávacích oblastí ŠVP jejich školy požaduje (obdobné zjištění se ukázalo již v předvýzkumu). Lze tedy předpokládat, že tito vyučující nejsou s ŠVP dostatečně seznámeni a v jeho obsazích se neorientují.<sup>162</sup>

## 2. Jaké procento učitelů zařazuje multikulturní témata do hodin literární výchovy a jak často tato témata do hodin začleňují?

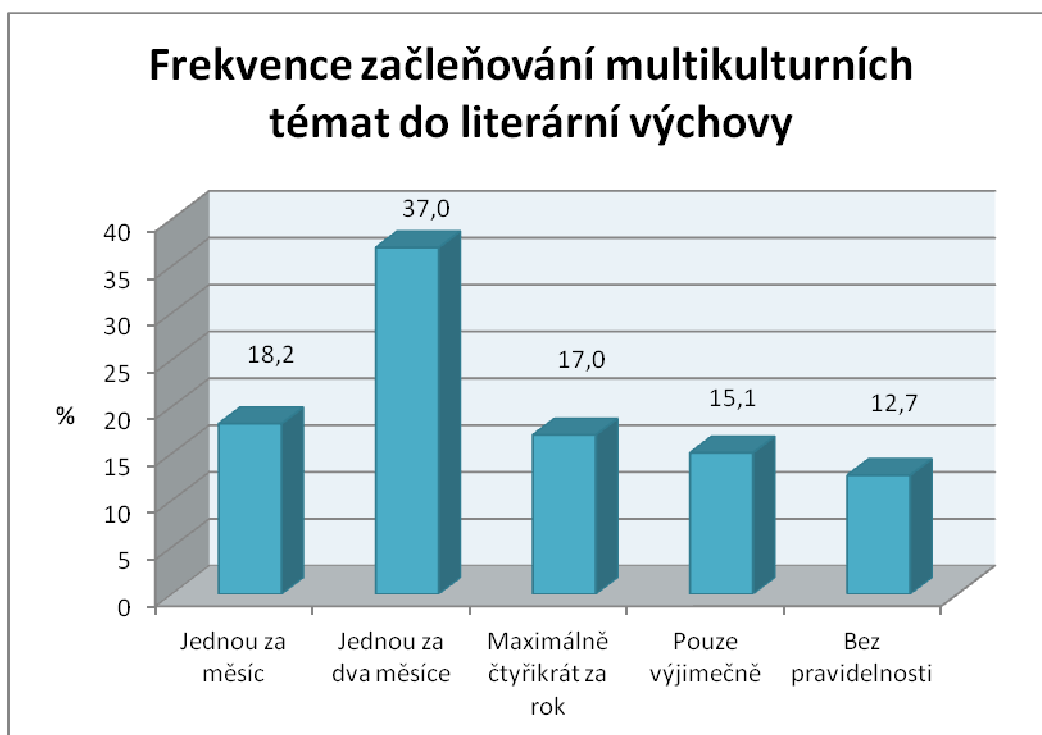
Na vyhodnocení předcházejících položek navazuje druhá otázka deskriptivního charakteru, která zkoumá, jaký podíl učitelů pracuje v literární výchově s uměleckými texty s multikulturní tematikou a jak často tuto edukační aktivitu zařazují.

<sup>162</sup> Abychom odhalili, co je příčinou tohoto stavu (negativní vztah k ŠVP, nezáměr o průřezová témata, laxní přístup k výuce apod.), bylo by nutné realizovat další šetření, která přesahují rámec této disertační práce.

Vyhodnocením příslušných dotazníkových položek jsme získali následující četnosti (viz graf 21 a graf 22):



Graf 21. Realizace multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy

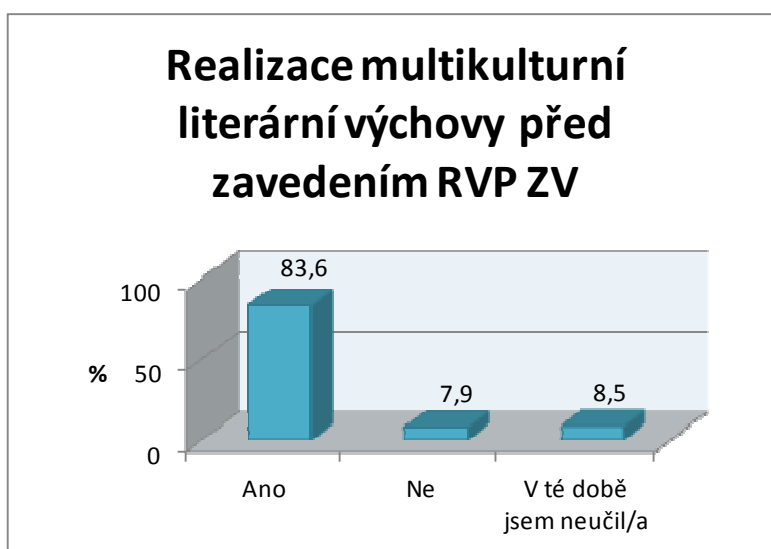


Graf 22. Frekvence začleňování multikulturních témat do hodin literární výchovy

Graf 21 ukazuje, že z 212 respondentů 77,8 % zařazuje do hodin literární výchovy práci s uměleckým textem s multikulturální tematikou.<sup>163</sup> Zbýlých 22,2 % učitelů literární výchovy průřezové téma do svých hodin nezačleňuje. Často zmiňují, že důvodem je nedostatek času, omezená časová dotace pro literární výchovu, nezájem žáků nebo učitele o téma či neznalost multikulturální problematiky. Příslušná dotazníková položka je filtrační. U otázek, které se týkají pouze učitelů, již s multikulturální výchovou v literární výchově pracují, operujeme s počtem 165 respondentů.

Ze 165 učitelů 37 % začleňuje multikulturální témata do hodin literární výchovy přibližně jednou za dva měsíce, 18,2 % jednou za měsíc, 17 % poté čtyřikrát za rok. Dalších 15,1 % učitelů literární výchovy zařazuje multikulturální výchovu do své výuky jen výjimečně a 12,7 % uvádí, že v této činnosti nedokážou vysledovat pravidelnost a přizpůsobují se aktuální situaci, plánu, tématu hodiny či textům v čítance.

### 3. Zařazovali učitelé literární výchovy multikulturální témata do výuky ještě před zavedením RVP ZV?

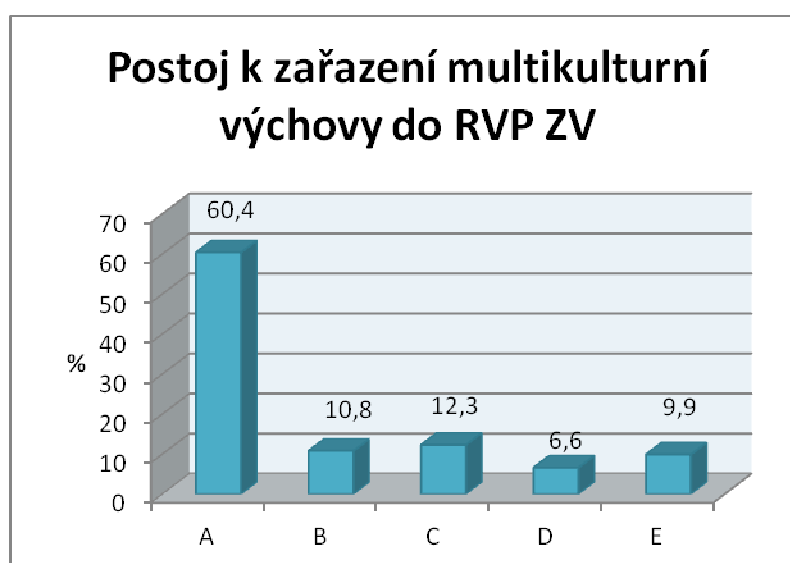


Graf 23. Realizace multikulturální výchovy před zavedením RVP ZV

<sup>163</sup> Podle výzkumu Z. Svobody z roku 2004 zařazuje multikulturální témata do výuky 50 % dotazovaných učitelů (viz kapitola 6). Je tedy pravděpodobné, že s plošným zavedením RVP ZV došlo ke zvýšení počtu učitelů, kteří s průřezovými tématy pracují.

Z grafického znázornění vyplývá, že většina učitelů (83,6 %), kteří pracují v hodinách literární výchovy s multikulturálními tématy, činila takto i před zavedením RVP ZV, podle něž je implementace průřezového tématu do výuky povinná. Pouze 7,9 % reagovalo začleňováním multikulturálních témat až na požadavky závazného kurikula. Výsledky nejsou z našeho pohledu překvapivé. Obsahová analýza čítankových souborů prokázala, že i čítanky vydané před kurikulární reformou zahrnují ve větší či menší míře multikulturální elementy, je tedy pravděpodobné, že multikulturální výchova nacházela své opodstatnění ve výuce i tehdy.

V návaznosti na tuto otázku nás zajímalo, jaký je názor učitelů literární výchovy na zařazení multikulturální výchovy do RVP ZV. Dotazníkovou položku jsme formulovali jako otevřenou a následně jsme provedli dodatečnou kategorizaci: **A. souhlasím, zařazení je nezbytné; B. nesouhlasím se zařazením; C. není podstatné, zda je v RVP ZV, důležitá je samotná výuka, přístup učitele; D. nevím; E. nevyjádřil/a se.**<sup>164</sup> Vzhledem ke skutečnosti, že při vytváření kategorií dojde vždy k dílčí ztrátě dat, uvádíme některé z výpovědí respondentů v plném znění.



Graf 24. Postoj učitelů k zařazení multikulturální výchovy do RVP ZV

Více než polovina učitelů (60,4 %) vyjadřuje **souhlasné stanovisko k začlenění multikulturální výchovy do RVP ZV** (srov. výsledky výzkumu Ligy

<sup>164</sup> Položku vnímáme jako doplňující, proto dotazníky bez odpovědi na ni nepovažujeme za neúplné a nevyřazujeme je z výzkumu.

lidských práv z roku 2008, kapitola 6). Z konkrétních výpovědí uvádíme následující: (1) *Je nezbytné se touto problematikou zabývat a je jedno, v jakých oblastech a předmětech.* (2) *Je to důležité pro poznávání kultury vlastního národa a pro vzájemné respektování a vytváření mezilidských vztahů ve škole i mimo ni.* (3) *Souhlasím s jejím zařazením. Sama jsem se vždy o tuto tematiku zajímala pro zlepšení vztahů společnosti vůči národnostním menšinám a jiným národům. Je rozhodně dobré stanovit nějaké zásady, které učitelům určí, kdy, kde, co a jak mají učit.* (4) *Určitě si učitelé vymezí čas na hodiny věnované multikulturní výchově, než když si ji zařazují sami bez předpisu.* (5) *V dnešní době, která je dost málo tolerantní, je to naprosto v pořádku. Dnes a denně narážím na předsudky, které se týkají menšin.* (6) *Je potřebné v době, kdy se stírají hranice států a lidé volně migrují. Je nutné si rozumět, vzájemně se poznávat.* (7) *Veskrze souhlasím, ale nemělo by to zůstat jen u slov a na papíře.*

Dalších **10,8 % učitelů s implementací multikulturní výchovy do vzdělávacích programů nesouhlasí.** Z názorů učitelů vybíráme například tyto: (1) *Má RVP ZV vůbec smysl?* (2) *Průřezová témata jsou zbytečnou zátěží pro učitele.* (3) *Myslím, že škola v tomto směru neformuje názor žáka tak jako rodina. Vyrůstá-li žák v rodině, která dává najevo rasovou nesnášlivost a netoleranci, žádná MKV to nezmění.* (4) *Je to jen další papírování a plnění „čárek“.* (5) *Nesouhlasím. Nevyřeší vše, maximálně 20 % postojů. Nebo snad měla komunistická výchova větší vliv?*

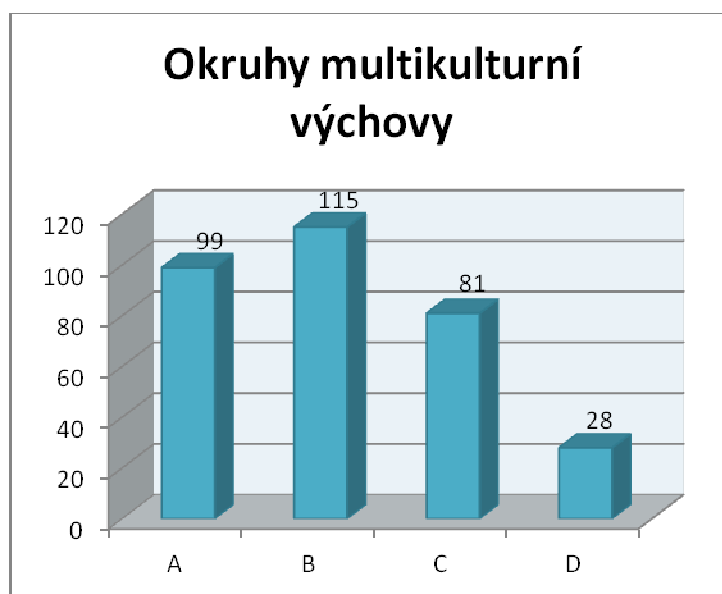
Část učitelů (12,3 %) je toho názoru, že **není důležité, zda multikulturní výchova je v RVP ZV, ale záleží vždy na konkrétní výuce a na přístupu učitele.** Z výpovědí učitelů: (1) *Dobry učitel učí dobře i bez RVP ZV, špatnému RVP ZV nepomůže.* (2) *Přímo do RVP ZV bych ji nezařazovala. Záleží na osobnosti učitele, nepovinné má větší efekt než splněná čárka.* (3) *Důležitý je postoj učitele, zda využívá moderní metody výuky, nezůstává pouze u výkladu. Nezbytným předpokladem je jeho přehled, postoje, názory, umění pracovat s dětmi. RVP ZV je jen papír, který sám o sobě prožitek do hodiny nedá.* (4) *Je zbytečné tuto výchovu pojmenovávat a vymýšlet náplň. Je součástí výuky každého tvořivého učitele a jeho osobnosti.* (5) *Myslím, že ve výuce jde spíše o přístup učitelů než o kodifikaci v jakémkoliv dokumentu. Zbylí učitelé se k položce buď nevyjádřili (9,9 %), nebo zaujali nevyhraněný postoj (6,6 %).*

#### 4. Na jaké okruhy multikulturální výchovy se učitelé literární výchovy nejčastěji zaměřují?

Při formulování výzkumné otázky jsme vycházeli ze závěrů výzkumu Ligy lidských práv (2008), podle nichž se učitelé nejčastěji zaměřují na problematiku předsudků, stereotypů a rasové nesnášenlivosti (okruh C) a na tematiku romského etnika a jiných minorit a kultur (okruh A).

Zajímalo nás proto, které okruhy multikulturální výchovy upřednostňují učitelé literární výchovy, a to právě s ohledem na rozdíl mezi kulturně standardním přístupem (u něhož předpokládáme převahu) a inovativním pojetím transkulturním, jež se odklání od skupinového principu dosavadní multikulturální výchovy, více pracuje s identitou jednotlivců, staví na jedinečnosti a životní zkušenosti a blíží se výchově osobnostní a sociální.

Protože učitelé mohli vybírat více variant odpovědí z nabízených čtyř, porovnáváme při vyhodnocení získané četnosti. Výsledné hodnoty zachycuje graf 25.



Graf 25. Okruhy multikulturální výchovy

Podle výpovědí učitelů literární výchovy (graf 25) se v jejich hodinách nejčastěji objevuje tematický okruh B (interkulturní tolerance, vzájemný respekt, postoj k odlišnostem, empatie a vztahy mezi příslušníky různých kultur). Následuje okruh A (multikulturální charakter současného světa, specifika různých sociokulturních skupin) a okruh C (rasová, náboženská či jiná nesnášenlivost, diskriminace, xenofobie,

předsudky, stereotypy). Nejmenší zastoupení má tematický okruh D (posilování individuální identity, vlastního kulturního zakotvení, práce s osobními příběhy).

I tato dotazníková položka naznačuje, že učitelé stále upřednostňují kulturně standardní přístup k multikulturní výchově (vysoká četnost u okruhu A) a principy transkulturního přístupu se objevují ve výuce méně často (četnost u okruhu D). Tato skutečnost může být ovlivněna dodatečnou úpravou závazného kurikula, která proběhla v průběhu roku 2011 (srov. výsledky výzkumu D. Moree, kapitola 6). Pozitivně vnímáme, že se učitelé nejčastěji zaměřují na rozvíjení příznivých mezilidských vztahů a tomu přizpůsobují volbu literárních textů (dominance okruhu B).<sup>165</sup>

## 5. Jaké typy literárních textů a která konkrétní literární díla mohou být podle učitelů nástrojem multikulturní výchovy?

Při vyhodnocení příslušných otevřených dotazníkových položek vycházíme z kategorií vytvořených v předvýzkumu, které případně doplňujeme o další odpovědi. Z hlediska typů literárních textů (podle žánru, tématu, národnosti spisovatele apod.) se objevily odpovědi zachycené v tabulce 42 (v pořadí podle četnosti výskytu v dotaznících).

Z tabulky 42 vyplývá, že za literární nástroj multikulturní výchovy považují učitelé nečastěji jinonárodní pohádky (22 % získaných četností), dále literaturu autorů jiných národností a kultur (14,8 %), jinonárodní pověsti (12,4 %) a cestopisy (11,0 %). Vyšší četnosti se vyskytly také u příběhové prózy s hrdinou cizího původu (8,6 %), osobních literárních zpovědí, memoárové literatury (6,2 %) a u jinonárodních mýtů (5,8 %). Překvapivé je velmi nízké zastoupení literatury s tematikou holocaustu (srov. výsledky obsahové analýzy čítanek).

Zjištěné četnosti opět poukazují na dominanci kulturně standardního přístupu, jehož hlavním záměrem je prezentace kulturních specifik (standardů) – viz vysoké četnosti u pohádek, literatury odlišných kultur, pověstí a cestopisů.

---

<sup>165</sup> Výsledky našeho výzkumného šetření se do jisté míry odlišují od závěrů Ligy lidských práv. Téma předsudků, stereotypů a rasové nesnášenlivosti mezi učiteli literární výchovy nedominuje, častěji se učitelé zaměřují na literární texty, které zachycují interkulturní toleranci, vzájemný respekt a pozitivní postoje k odlišnostem. Ke shodě docházíme u častého výskytu tematického okruhu A (multikulturní charakter současného světa, specifika různých sociokulturních skupin).



Typ literárního textu s potenciálem pro MKV	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Jinonárodní pohádky	46	22,0
Literatura autorů jiných národností, kultur	31	14,8
Jinonárodní pověsti	26	12,4
Cestopisy	23	11,1
Příběhové prózy s hrdinou cizího původu	18	8,6
Osobní literární zповědi, memoáry	13	6,2
Jinonárodní báje	12	5,8
Historická próza	8	3,8
Literatura s tematikou menšin, jiných kultur	7	3,3
Lidová slovesnost jiných národů	6	2,9
Literatura o holocaustu	6	2,9
Dobrodružná literatura	4	1,9
Veškerá literatura <sup>166</sup>	4	1,9
Náboženské texty	4	1,9
Jinonárodní bajky	1	0,5
$\Sigma$	209	100,0

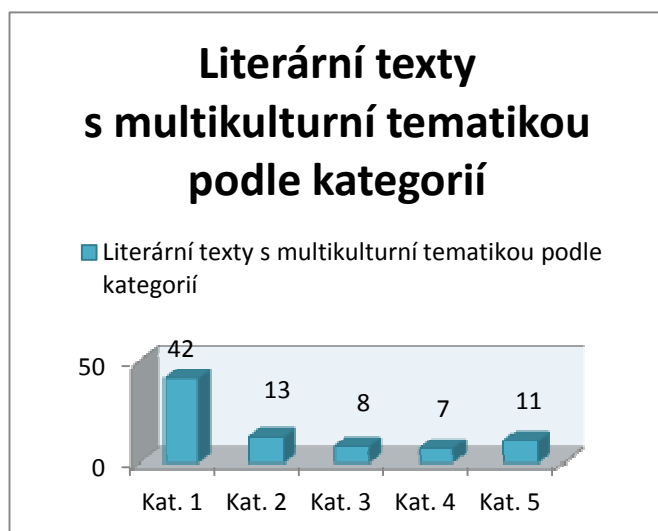
Tab. 42. Typy literárních textů s potenciálem pro multikulturní výchovu

Respondenti v dotaznících zároveň uváděli konkrétní literární díla s multikulturní tematikou. Opět jsme zachytili četnosti výskytu jednotlivých uměleckých textů. Nejčastěji učitelé uváděli tyto umělecké texty (údaj v závorce uvádí příslušnou četnost výskytu): M. Hübschmannová: *Romské pohádky* (18), *Deník Anne Frankové* (10), dílo A. Lustiga (9), O. Pavel: *Smrt krásných srnců* (8), cestopisy K. Čapka (8), H. Doskočilová: *O Mamě Romě a romském pámbíčkově* (7), L. Hodáčová: *Ondřejka* (5), Z. Svěrák: *Kolja* (5), cestopisy M. Zikmunda a J. Hanzelky (6), M. Polo: *Milión* (5), I. Březinová: *Začarovaná třída* (4), M. Twain: *Dobrodružství Huckleberryho Finna* (4), J. Otčenášek: *Romeo, Julie a tma* (4), E. Lacková: *Romské pohádky* (3), V. Haluška: *Černá cikánská růže* (3), E. Petiška: *Golem a jiné židovské pověsti a pohádky ze staré Prahy* (3), A. V. Frič: *O sobě a indiánech* (3), H. Beecher-Stoweová: *Chaloupka strýčka Toma* (3), A. de S. Exupéry: *Malý princ* (3), dílo K. Maye (3), L. Aškenazy: *Vajíčko* (2), *Deníky Jiřího Ortена* (2), E. Petiška: *Staré řecké báje a pověsti* (2), R. Thákur: *Věvec povídek* (2), F. Hrubín: *Pohádky tisíce a jedné noci*, M. Reiznerová: *Zrcadlo Romů* (2). Mnoho textů se objevilo pouze jedenkrát: H. Doskočilová: *Lenoši*

<sup>166</sup> Část učitelů vnímá veškerou literaturu jako multikulturní fenomén. Mají za to, že nezáleží na druhu literárního textu, ale na schopnosti pracovat s textem multikulturně.

a rváči z Kloboukova, A. Goldflam: *O moudrosti krále Šalamouna*, M. Hübschmannová: *Moudrá slova starých Romů*, I. Procházková: *Jožin jede do Afriky*, J. Lahiriiová: *Tlumočník nemocí*, L. Aškenazy: *Dušan a generál*, M. Reiznerová: *Suno*, I. Calvino: *Italské pohádky*, L. Pavlát: *Sedm světél*, L. Pavlát: *Zázračná hostina*, J. Boyne: *Chlapec v pruhovaném pyžamu*, K. Levine: *Hanin kufřík*, dílo L. M. Pařízka, J. Černíková: *Zrození Xaviera*, L. Vaculík: *Knihy indiánská*, O. Vilímková: *Učitelkou v Peru*, ruské byliny F. L. Čelakovského, J. Vladislav: *Strom pohádek z celého světa*, E. Petiška: *Příběhy, na které svítilo slunce*, B. Němcová: *Divá Bára*, I. Olbracht: *Golet v údolí*, T. Fabiánová: *Jak jsem chodila do školy*, M. Šmaus: *Děvčátko, rozdělej ohníček*, L. Feuchtwanger: *Židovka z Toleda*, Č. Ajtmatov: *Strakatý pes*, F. Nepil: *Každá země je nějak hezká*, Z. Šmíd: *Bubny Breberů*, T. Fischerová: *Proč; Jeden den K.*, W. Groom: *Forrest Gump*, M. Kopták: *Africké pohádky*, J. A. Altsheler: *Tanec slunce*, L. Fuks: *Mí černovlasí bratři*, J. Škvorecký: *Sedmiramenný svícen*, J. Čep: *Cikáni, Bible*, F. Carter: *Škola Malého stromu*, M. Morgan: *Poselství od protinožců*, H. Androniková: *Nebe nemá dno*, W. Blake: *Černoušek*, W. Meinck: *Hafita*, J. K. Rowlingová: *Harry Potter*, T. Prachett: *Národ*, A. Lindgrenová: *Pipi Dlouhá punčocha*, W. Scott: *Ivanhoe*, E. Holub: *Sedm let v jižní Africe*, J. Welzl: *Třicet let na zlatém severu*, F. Běhounek: *Trosečníci polárního moře*, T. Heyerdahl: *Aku – Aku*.

Abychom zjistili, které literární texty dominují, seskupili jsme je podle kategorizačního systému, jenž je výstupem obsahové analýzy čítanek. Dospěli jsme k následujícím četnostem (z 81 uvedených literárních děl):

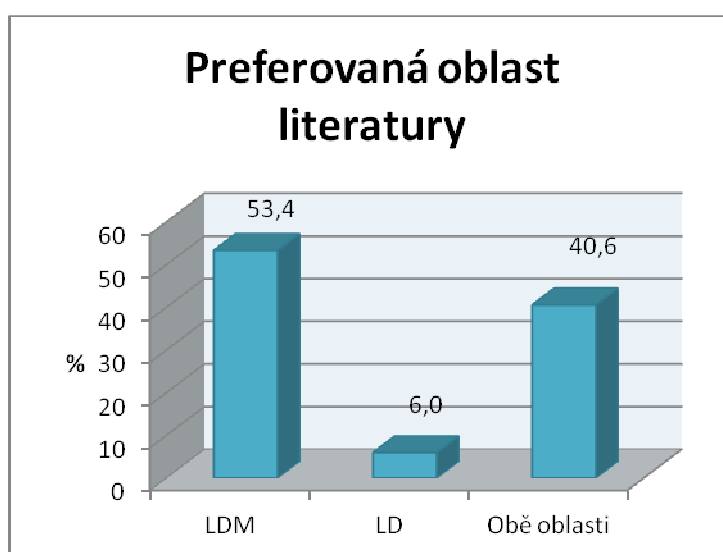


Graf 26. Literární texty s multikulturní tematikou podle kategorií

Graf 26 dokládá, že nejčastěji (42 literárních děl) učitelé uváděli literární díla náležící do první kategorie (literární texty odlišných kultur a menšin a literární texty o odlišných kulturách a menšinách) – opět tedy ve shodě s kulturně standardním přístupem. Následují texty zachycující setkání a soužití odlišných kultur (13 literárních děl). V obou kategoriích mají značný podíl texty s tematikou Romů (celkem 15 literárních děl). Nižší hodnoty jsme zaznamenali u literárních děl s tematikou jinakosti, holocaustu, cestování a poznávání jiných zemí a kultur.

## 6. Preferují učitelé při realizaci multikulturní výchovy spíše literaturu pro děti a mládež, nebo literaturu pro dospělé?

Výzkumná otázka vychází z naší domněnky, že učitelé pracují při zavádění multikulturních témat více s literaturou pro děti a mládež a zejména v nižších ročnících druhého stupně základní školy. Vycházíme z teoretické analýzy zkoumané problematiky, která dokládá, že dětská literatura sehrává při multikulturní výchově nezastupitelnou úlohu.

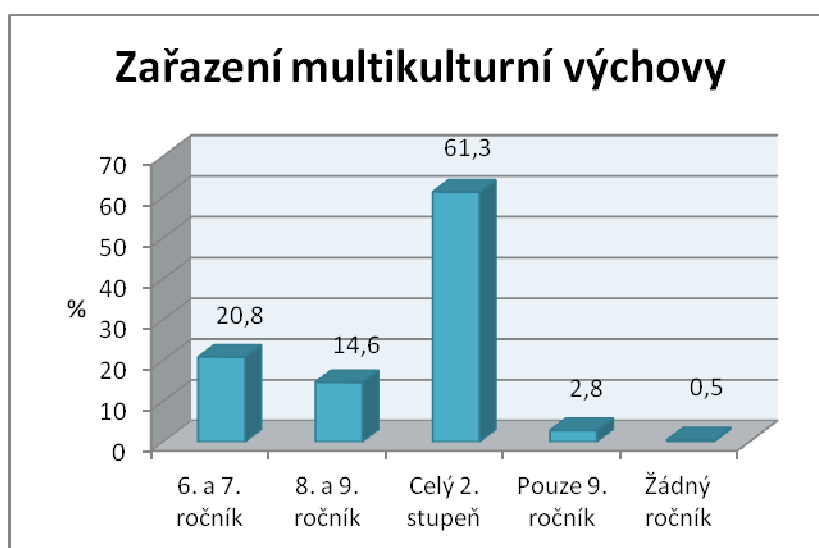


Graf 27. Preferovaná oblast literatury při práci s multikulturními tématy

Dotazníkové šetření prokázalo, že 53,4 % učitelů pracuje především s texty z literatury pro děti a mládež. Dalších 40,6 % využívá texty jak z dětské literatury, tak z literatury pro dospělé čtenáře. Pouze 6 % učitelů se zaměřuje jen na literaturu pro dospělé čtenáře. Průzkum potvrdil, že literatura pro děti a mládež je důležitým elementem při realizaci multikulturní výchovy.

## 7. Které ročníky druhého stupně základní školy jsou podle učitelů literární výchovy vhodné pro práci s literárními texty s multikulturní tematikou?

Průzkumná otázka č. 7 se váže na koncepci čítanek a respektive celé literární výchovy na druhém stupni základní školy, která většinou probíhá rozdílně v ročníku 6. a 7. a v ročníku 8. a 9. V úvodních ročnících druhého stupně se pracuje zejména s texty z literatury pro děti a mládež, jež jsou v čítankách většinou uspořádány z hlediska jednotlivých žánrů anebo témat. Oproti tomu v 8. a 9. ročnících jsou probírána chronologicky jednotlivá literární období s převažujícím zaměřením na vývoj české literatury pro dospělé čtenáře. Domníváme se, že pokud učitelé multikulturní témata do výuky zařazují, děje se tak právě převážně v nižších ročnících a při práci s dětskou literaturou. Charakter literární výchovy v 6. a 7. ročníku poskytuje větší prostor pro práci s texty formativního charakteru a zároveň se žáci nacházejí v období, kdy jsou více otevření a přístupní vůči formativním vlivům.<sup>167</sup>



Graf 28. Zařazení multikulturní výchovy podle ročníků

Graf 28 zachycuje, že 61,3 % učitelů literární výchovy považuje za důležité zařazovat multikulturní témata do výuky ve všech ročnících druhého stupně základní školy. Jen pětina učitelů (20,8 %) považuje 6. a 7. ročník za vhodnější z hlediska těchto edukačních aktivit. Jako důvod učitelé uvádějí větší otevřenost žáků,

<sup>167</sup> Upozorňujeme, že touto průzkumnou otázkou nezpochybňujeme důležitost zařazování multikulturní výchovy do všech ročníků základní školy.

spontaneitu, tvořivost a tvárnost a zároveň více časového prostoru. Celkem 14,6 % respondentů se naopak domnívá, že vhodnější je 8. a 9. ročník druhého stupně, a to z důvodu vyšší rozumové a mravní vyspělosti žáků, jejich schopnosti argumentovat, diskutovat. Náš předpoklad tedy dotazníkovým šetřením potvrzen nebyl.

## 8. Shledávají učitelé čítanky, které užívají, funkční z hlediska realizace multikulturní výchovy?

Dotazníkovou položkou jsme nejprve zjistili, jakou čítankovou řadu učitelé používají. Získané četnosti (absolutní i relativní) zachycuje tabulka 43. Každý učitel zároveň posuzoval, zda tuto čítankovou řadu považuje za funkční z hlediska multikulturní výchovy.

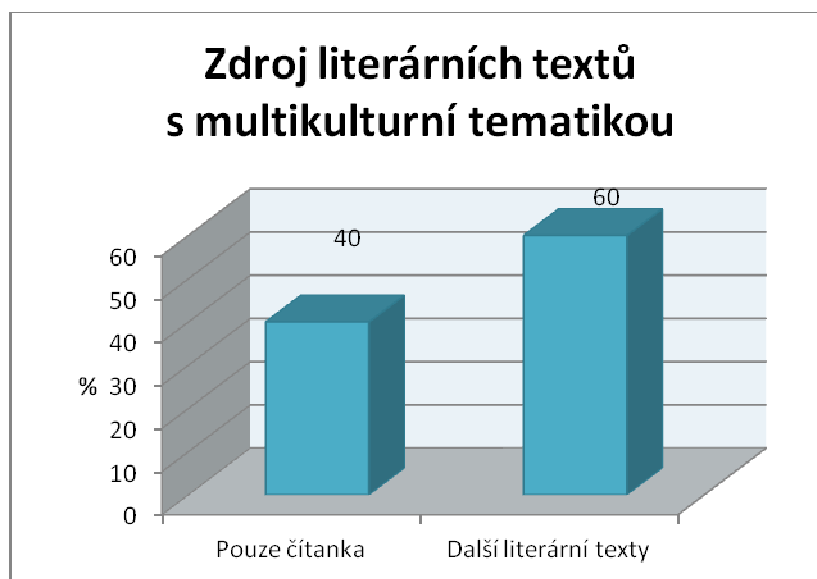
Čítanková edice	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)	Funkčnost z hlediska MKV (v %)			
			ANO	NE	Částečně ano	Nevím
Fraus	67	31,6	64,2	34,3	0	1,5
SPN 2	40	18,9	52,5	42,5	5,0	0
Prodos	23	10,8	56,5	39,2	0	4,3
SPN	18	8,5	5,6	88,8	5,6	0
Fortuna	17	8,0	17,6	76,5	0	5,9
Nová škola	17	8,0	94,1	5,9	0	0
Alter	11	5,2	18,2	72,7	0	9,1
Scientia	6	2,8	66,7	33,3	0	0
Různé texty	5	2,4	-	-	-	-
Tripolia	4	1,9	25,0	75,0	0	0
Moby Dick	4	1,9	0	100	0	0
$\Sigma$	212	100	-	-	-	-

Tab. 43. Přehled užívaných čítankových řad a posouzení jejich funkčnosti z hlediska multikulturní výchovy

Absolutní četnosti jsme převedli na relativní, které umožňují názornější komparaci těchto dat. U čítankové řady Nová škola se 94,1 % učitelů vyjádřilo, že ji považují za vyhovující v oblasti multikulturní výchovy. Vysoké procentní hodnoty se dále objevily u čítanek nakladatelství Fraus, Scientia, Prodos a SPN (novější vydání). Naopak nejhůře je učiteli hodnocena čítanková edice Moby Dick, SPN (starší vydání), Alter a Tripolia. Výsledky jsou téměř shodné s výslednými hodnotami u obsahové analýzy příslušných čítanek (viz kapitola 9.1).

## 9. Pracují učitelé pouze s čítankou, nebo vyhledávají i jiné materiální zdroje?

Učitelé, kteří zařazují do svých hodin multikulturální témata, odpovídali na otázku, zda jsou při těchto aktivitách závislí pouze na textech v čítance, nebo vyhledávají i jiné literární texty. V případě, že se potvrdí, že učitelé pracují pouze s čítankou, bude možné předpokládat, že charakter multikulturální výchovy je v přímé závislosti na obsazích čítankových edic.



Graf 29. Zdroj literárních textů s multikulturální tematikou

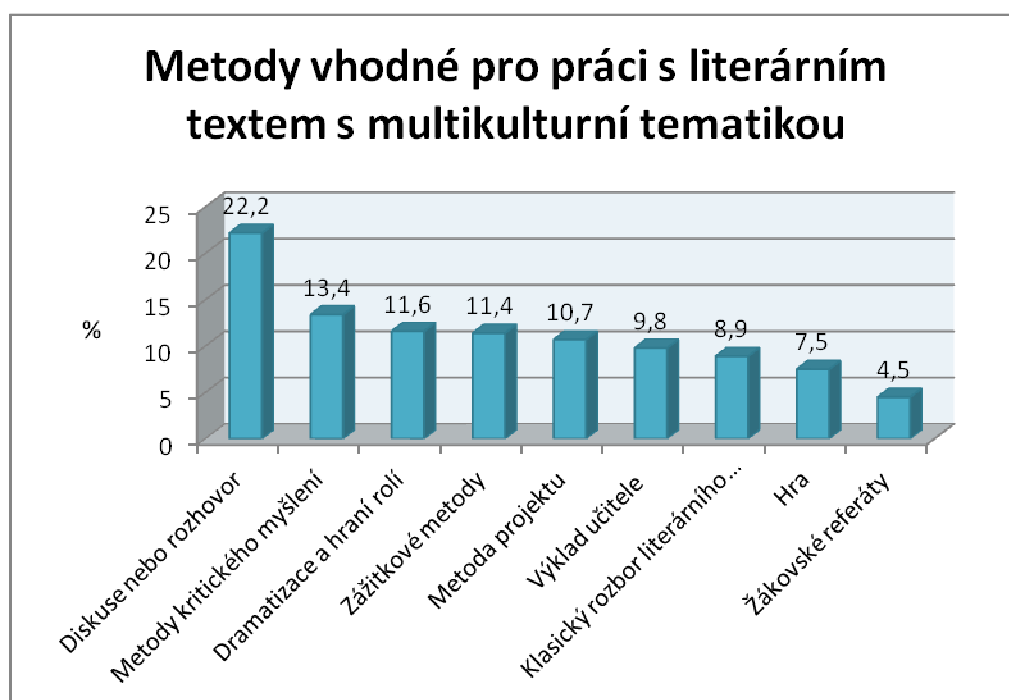
Dotazníkové šetření ukázalo, že 60 % učitelů se při zařazování multikulturálních témat do výuky nespolehá pouze na texty obsažené v čítance (jako zbylých 40 %), ale vyhledávají další umělecké texty v jiných zdrojích. Rozdíl mezi získanými četnostmi je statisticky významný – výpočet testového kritéria chí-kvadrát (při hladině významnosti 0,05, 1 stupni volnosti, kritické hodnotě 3,841 a vypočítané hodnotě 4,0) umožnil přijmout alternativní hypotézu ( $H_0$ : Mezi získanými četnostmi není rozdíl.;  $H_A$ : Mezi získanými četnostmi je rozdíl.).

## 10. Jaký způsob práce je podle učitelů nejvhodnější pro multikulturální literární výchovu a které metody nejčastěji užívají?

Vzhledem ke skutečnosti, že většina učitelů odpovědí na škálovou položku č. 8 potvrdila, že efektivnost multikulturální výchovy je zásadně ovlivněna volbou metod při práci s literárním textem, zajímalo nás, které metody jsou podle učitelů

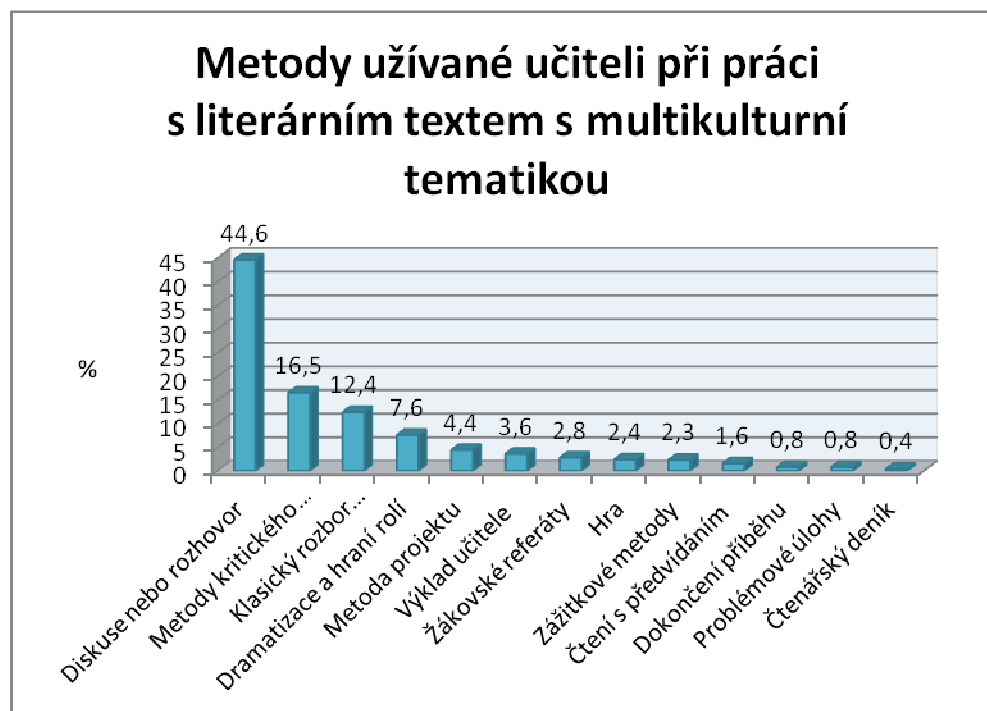
nejvhodnější. Zároveň sledujeme, které metody učitelé sami v hodinách aplikují při práci s literárním textem s multikulturní tematikou.

Učitelům jsme poskytli seznam metod s možností jeho rozšíření o další prostřednictvím varianty „jiná odpověď“. Učitelé mohli volit více variant odpovědi, proto porovnáváme celkové relativní četnosti získané u jednotlivých metod. U metod užívaných učiteli odpovídali respondenti na otevřenou otázku.<sup>168</sup> Pořadí metod naznačují následující grafická zobrazení.



Graf 30. Metody vhodné pro práci s literárním textem s multikulturní tematikou

<sup>168</sup> Jsme si vědomi skutečnosti, že při použití označení „metoda“ se dopouštíme z praktických důvodů (srozumitelnost položky pro respondenty) určitého zjednodušení dané problematiky.



Graf 31. Metody užívané učiteli při práci s literárním textem s multikulturní tematikou

Z dotazníkového šetření vyplývá, že mezi nejčastěji uváděné metody patří diskuse nebo rozhovor (22,2 % a 44,6 %) a metody kritického myšlení (13,6 % a 16,5 %). Procentní zastoupení dalších metod zachycují grafy 30 a 31. Ve výuce je často uplatňován klasický rozbor literárního díla (ten ale učitelé považují za vhodný méně často), dramatizace a hraní rolí.<sup>169</sup>

Získané četnosti (nominální data) jsme následně převedli na data ordinální povahy (pořadí) tak, abychom mohli ověřit, do jaké míry jsou si obě pořadí podobná. Zajímá nás, **zda učitelé užívají ve výuce právě ty metody, které považují za vhodné.**

Spearmanův koeficient pořadové korelace vypočítáme podle vzorce:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$$

(*d*: rozdíl pořadí pro jednu dvojici hodnot; *n*: počet srovnávaných hodnot).

<sup>169</sup> Podle Z. Svobody (2004) patří k nejčastěji užívaným metodám beseda, diskuse, projekt, multikulturní dílna a dramatizace (viz kapitola 6). Výsledky obou šetření se tedy shodují zejména v dominanci diskusních metod při realizaci multikulturní výchovy.



Metoda	Pořadí u doporučených metod	Pořadí u užívaných metod	d	d <sup>2</sup>
Diskuse nebo rozhovor	1	1	0	0
Metody kritického myšlení	2	2	0	0
Klasický rozbor literárního textu	7	3	4	16
Dramatizace a hraní rolí	3	4	-1	1
Metoda projektu	5	5	0	0
Výklad učitele	6	6	0	0
Žákovské referáty	9	7	2	4
Hra	8	8	0	0
Zážitkové metody	4	9	-5	25
Čtení s předvídáním	10	10	0	0
Dokončení příběhu	11	11	0	0
Problémové úlohy	12	12	0	0
Čtenářský deník	13	13	0	0
<b>Σ</b>	-	-	-	<b>46</b>

Tab. 44. Výpočet Spearmanova koeficientu pořadové korelace

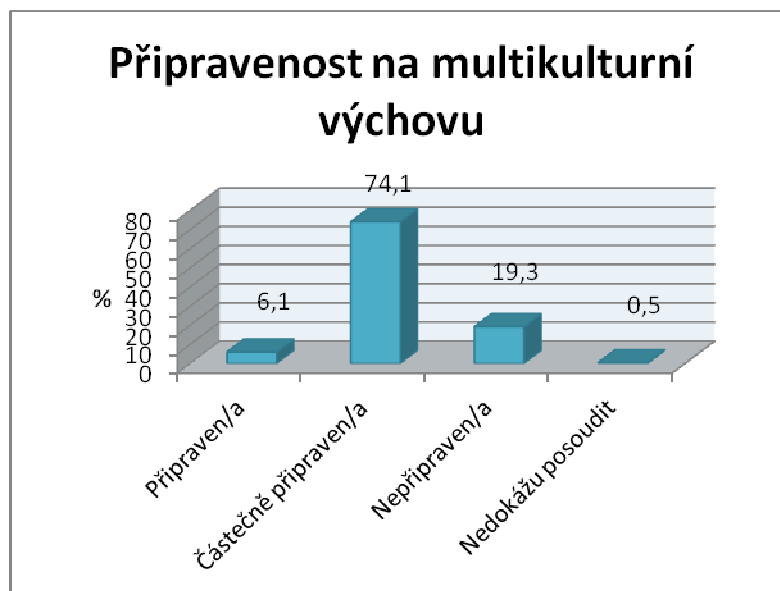
Spearmanův koeficient pořadové korelace může nabývat hodnot od 0 do  $\pm 1$ . Hodnota 0 vypovídá o tom, že mezi srovnávanými jevy není žádný vztah. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (-1), tím těsnější je vztah mezi srovnávanými jevy, tzn., že vyšším hodnotám u prvního jevu (učiteli doporučené metody) odpovídají vyšší hodnoty u druhého jevu (učiteli užívané metody).

Vypočítaná hodnota koeficientu korelace je 0,874, můžeme proto konstatovat, že **mezi oběma pořadími ve volbě metod je vysoká závislost** (podle tabulky přibližné interpretace hodnot Spearmanova koeficientu pořadové korelace, Chráska, 2007). Z výpočtu koeficientu vyplývá, že **obě pořadí jsou si podobná** (je mezi nimi vysoká závislost). Učitelé tedy při práci s literárním textem s multikulturní tematikou používají ty metody, které zároveň považují za nejvhodnější.

## 11. Cítí se učitelé dostatečně teoreticky připravení na aplikaci multikulturních témat do výuky?

Dotazníkovým šetřením jsme zároveň zkoumali, jak vnímají učitelé svoji dosavadní teoretickou přípravu na realizaci multikulturní výchovy. Dotazníková položka nabídla čtyři možné varianty odpovědi: A. ano, jsem dostatečně připravený/á, mám přehled o teorii multikulturní výchovy a o možnostech, které nabízí literární výchova; B. částečně ano, určité poznatky o multikulturní výchově

mám, ale pokud multikulturní témata zařazuji, dohledávám další informace; C. ne, na realizaci multikulturní výchovy nejsem připravený ani po stránce teoretické ani praktické; D. jiná odpověď.

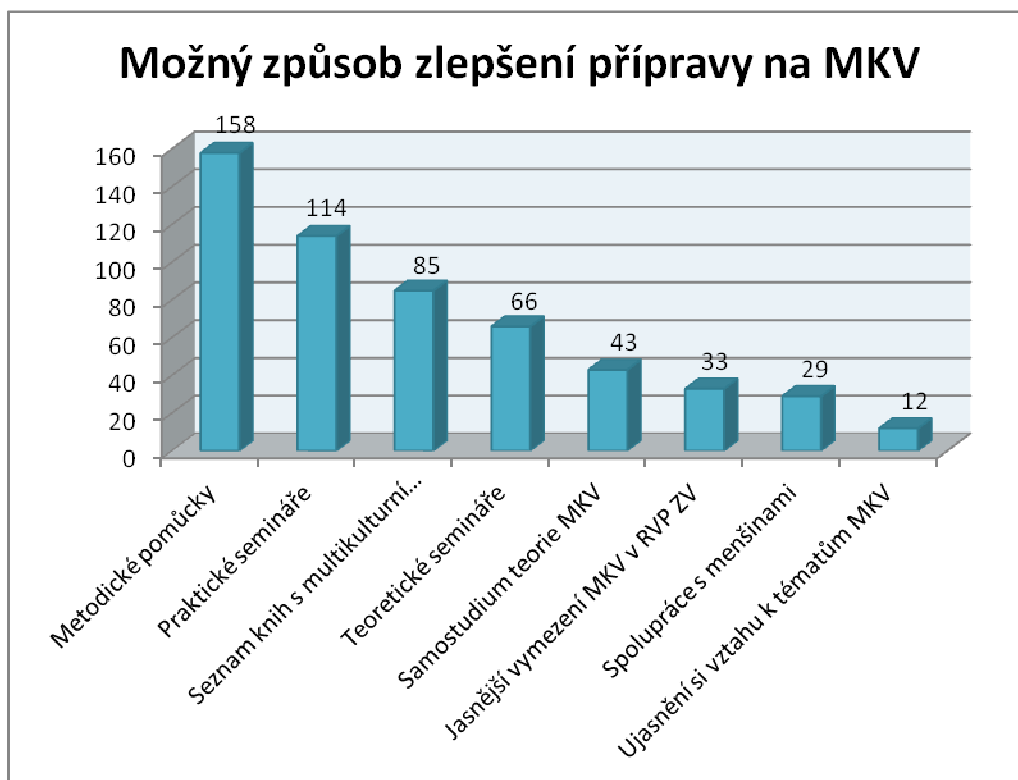


Graf. 32. Připravenost učitelů literární výchovy na realizaci multikulturní výchovy

Z grafického záznamu je evidentní, že většina učitelů (74,1 %) se cítí na multikulturní výchovu částečně připravena, ale musí neustále dohledávat další informace, pokud zařazuje tato témata do výuky. Pouze 6,1 % se považuje za připravené v oblasti teorie i praxe multikulturní výchovy. Naopak téměř pětina učitelů (19,3 %) uvedla, že na multikulturní výchovu připravena není.

V souvislosti s průzkumnou otázkou č. 10 nás rovněž zajímalo, co by podle učitelů zlepšilo jejich přípravu na zařazení multikulturních témat do výuky. Nabídli jsme jim tyto varianty odpovědi: metodické pomůcky, praktické semináře, seznamy knih s multikulturní tematikou, teoretické semináře, samostudium teorie multikulturní výchovy, jasnější vymezení multikulturní výchovy v RVP ZV, spolupráce s menšinami, ujasnění si vztahu k tématům multikulturní výchovy. Získali jsme následující četnosti (viz graf 33):<sup>170</sup>

<sup>170</sup> Také výzkumné šetření D. Moree a Ligy lidských práv (viz kapitola 6) prokazuje, že podle učitelů by aplikaci multikulturních témat do výuky usnadnily vhodné a v praxi využitelné metodické materiály a kvalitní kurzy a školení.

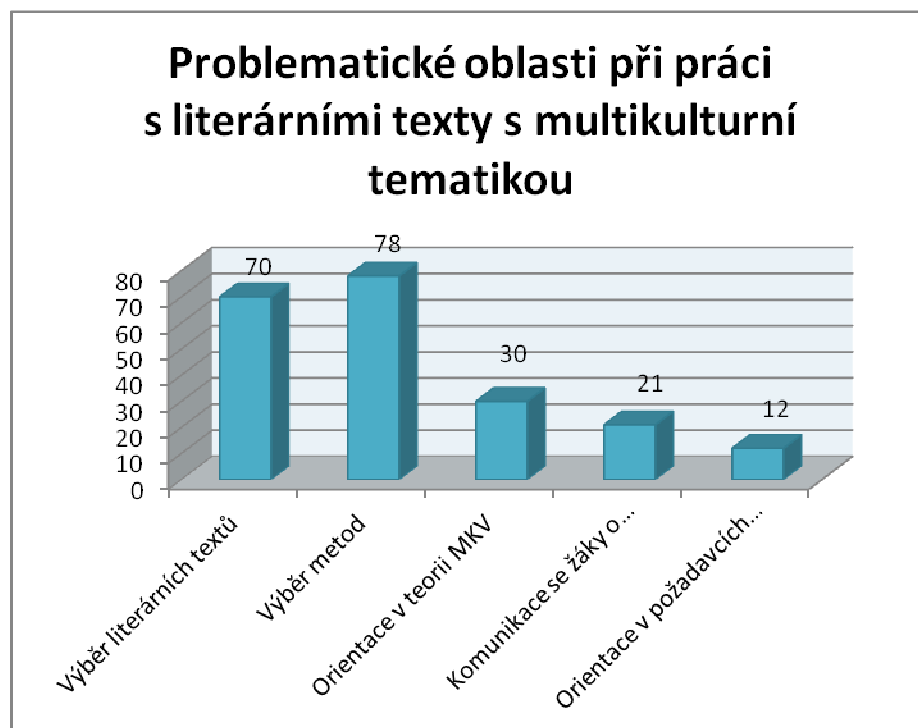


Graf 33. Možné způsoby zlepšení přípravy učitelů na realizaci multikulturní výchovy

## 12. Co činí učitelům při realizaci multikulturní výchovy největší obtíže?

Učitelé, kteří začleňují multikulturní témata do literární výchovy, vybírali ze seznamu nabízených variant odpovědí (výběr vhodné literární ukázky, výběr vhodných metod, komunikace se žáky o multikulturních tématech, orientace v teorii multikulturní výchovy a orientace v požadavcích RVP ZV a ŠVP). Zároveň byl poskytnut prostor pro vlastní vyjádření ve formě varianty „jiná odpověď“. Vyhodnocením dotazníkové položky jsme získali četnosti, které zachycuje graf 34. Respondenti uvádějí, že nejčastěji jim činí komplikace výběr vhodných literárních ukázek a metod (70 a 78 získaných četností). Celkem 30 učitelů považuje za složité zorientovat se v teorii k multikulturní výchově, 12 učitelů má problémy vyznat se v požadavcích RVP ZV (nebo ŠVP). Dalších 21 učitelů literární výchovy zároveň uvedlo, že je složité komunikovat s žáky o multikulturních tématech.

Vzhledem ke zjištěným hodnotám se tedy domníváme, že **praxe postrádá metodickou oporu zkoumané problematiky, která by realizaci multikulturní výchovy usnadnila a pravděpodobně i zefektivnila.**



Graf 34. Problematické oblasti při práci s literárními texty s multikulturní tematikou

#### 9.2.4 Vyhodnocení škálových položek

Respondentům byl předložen soubor 13 výroků vtaahujících se k multikulturní výchově a jejímu propojení s literární výchovou. Výroky jsou formulovány v kladném i záporném smyslu, abychom předešli stereotypu při vyplňování škál. Míru souhlasu/nesouhlasu vyjadřovali respondenti zakroužkováním hodnoty na následující pětistupňové škále: **zcela souhlasím (1) – spíše souhlasím (2) – nevím, nevyhraněný postoj (3) – spíše nesouhlasím (4) – zcela nesouhlasím (5)**.

**Respondentům byly předloženy následující škálové položky:**

Škálové položky	
1.	Zařazení multikulturní výchovy do vzdělávacího programu pro základní školy je potřebným krokem v rámci reformy současného školství.
2.	Vliv multikulturní výchovy na skutečnou podobu vztahů mezi lidmi odlišných etnik, kultur, ras a náboženství je mizivý.
3.	Učitel literární výchovy sehrává významnou roli z hlediska naplňování cílů multikulturní výchovy.
4.	Literární výchovu učím rád/a.
5.	Žáci základní školy by měli získávat informace především o vlastní zemi a kultuře.
6.	Problematika multikulturní výchovy mě zajímá, často ji sleduji v odborné literatuře a v médiích.
7.	Škola může svým cíleným působením přispět k výchově k interkulturní toleranci.
8.	Volba metod práce ovlivňuje úspěšnost realizace multikulturní výchovy při práci s literárním textem.
9.	Začlenění multikulturní výchovy do RVP ZV (a dále do ŠVP) je zbytečné.
10.	Efektivnost multikulturní výchovy je ovlivněna osobností učitele, zvláště jeho postoji, názory a vztahem k multikulturním tématům.
11.	Realizace multikulturní výchovy na základních školách přispěje k přípravě žáků na život v multikulturní společnosti.
12.	Literární výchova nabízí mnoho možností k realizaci multikulturní výchovy.
13.	Didaktická práce s literárním textem s multikulturní tematikou může ovlivnit postoje, názory či hodnotový systém žáků směrem k interkulturní toleranci, k odstranění předsudků nebo rasové (náboženské či jiné) nesnášenlivosti.

Tab. 45. Škálové položky zjišťující postoje učitelů ke zkoumané problematice

Vyhodnocení škálových položek uvádíme nejprve v **absolutních četnostech** (tabulka 46) a v **procentech** (tabulka 47) – slučujeme tedy, kolik respondentů odpovědělo u dané škálové položky shodně, a absolutní četnosti převádíme na četnosti relativní.

Zároveň škálové položky vyhodnocujeme pomocí koeficientů, na základě nichž vypočítáme **výsledné průměrné hodnoty** (tabulka 48). Naměřeným hodnotám škály přisoudíme koeficient od 1 do 5 (1 pro nejméně příznivý postoj – 5 pro nejvíce příznivý postoj). Zohledňujeme škály formulované v záporném smyslu (škála 2, škála 5 a škála 9) přidělením koeficientu v opačném sledu (tzn., že nejpříznivější volba získává vždy nejnižší koeficient). Koeficienty vynásobíme frekvencemi voleb a výsledné hodnoty u každé škály sečteme. Pro získání průměrné hodnoty vypočítáme podíl mezi součtem násobků a počtem respondentů. Na základě získaných dat numerické povahy odpovídáme na tři průzkumné otázky, které jsou zaměřeny na postoje učitelů literární výchovy k multikulturní výchově a k možnostem jejího propojení s výchovou literární.

<b>HODNOTY LIKERTOVÝCH ŠKÁL</b>					
<b>Škálová položka</b>	<b>1 (n1)</b>	<b>2 (n2)</b>	<b>3 (n3)</b>	<b>4 (n4)</b>	<b>5 (n5)</b>
<b>1</b>	71	102	21	16	2
<b>2</b>	18	62	31	77	24
<b>3</b>	39	101	42	28	2
<b>4<sup>171</sup></b>	94	87	13	16	2
<b>5</b>	36	65	23	77	11
<b>6</b>	37	72	46	49	8
<b>7</b>	55	108	30	16	3
<b>8</b>	68	109	19	15	1
<b>9<sup>172</sup></b>	7	23	34	79	69
<b>10</b>	84	96	16	13	3
<b>11<sup>173</sup></b>	47	95	45	22	3
<b>12</b>	63	106	22	20	1
<b>13</b>	46	114	30	19	3

Tab. 46. Vyhodnocení škálových položek – absolutní četnost

<sup>171</sup> Škálovou položku č. 4 v této fázi nevyhodnocujeme – data, která jsme získali, jsou využita při verifikaci hypotéz.

<sup>172</sup> Škálová položka č. 9 je kontrolní položka pro škálu č. 1. V průběhu vyhodnocování jsme sledovali, zda respondenti odpovídali u škály 1 a škály 9 protikladně. Dotazníky, v nichž nebyla tato skutečnost zjevná, byly z výzkumného šetření pro nevěrohodnost odpovědí vyřazeny (2 dotazníky). Průměrné hodnoty (viz tabulka 48) jsou téměř identické („spíše souhlasím“ u škálové položky 1 a „spíše nesouhlasím“ u škálové položky 9) a potvrzují reliabilitu této části dotazníkového šetření.

<sup>173</sup> Škálová položka č. 11 je kontrolní položka pro škálu č. 7. Průměrné hodnoty (viz tabulka 48) jsou opět téměř identické (3,8 a 3,9; postoj „spíše souhlasím“).

HODNOTY LIKERTOVÝCH ŠKÁL V %					
Škálová položka	1	2	3	4	5
1	33,5	48,1	9,9	7,6	0,9
2	8,5	29,2	14,6	36,4	11,3
3	18,4	47,6	19,8	13,3	0,9
4	-	-	-	-	-
5	17,0	30,7	10,8	36,3	5,2
6	17,4	34,0	21,7	23,1	3,8
7	26,0	50,9	14,2	7,5	1,4
8	32,1	51,4	8,9	7,1	0,5
9	3,3	10,9	16,0	37,3	32,5
10	39,6	45,3	7,6	6,1	1,4
11	22,2	44,8	21,2	10,4	1,4
12	29,7	50,0	10,4	9,4	0,5
13	21,7	53,8	14,2	8,9	1,4

Tab. 47. Vyhodnocení škálových položek v %

Škála	n1 * koef.	n2 * koef.	n3 * koef.	n4 * koef.	n5 * koef.	$\Sigma$	Průměrná hodnota $\Sigma/212$	Souhlas/ nesouhlas <sup>174</sup>
1	355	408	63	32	2	860	4,1	SS
2	18	124	93	308	120	663	3,1	NV
3	195	404	126	56	2	783	3,7	SS
4	-	-	-	-	-	-	-	-
5	36	130	69	308	55	598	2,8	NV
6	185	288	138	98	8	717	3,4	NV/SS
7	275	432	90	32	3	832	3,9	SS
8	340	436	57	30	1	864	4,1	SS
9	7	46	102	316	345	816	3,8	SN
10	420	384	48	26	3	881	4,2	SS
11	235	380	135	44	3	797	3,8	SS
12	315	424	66	40	1	846	4,0	SS
13	230	456	90	38	3	817	3,9	SS

Tab. 48. Vyhodnocení škálových položek – průměrná hodnota

<sup>174</sup> Vysvětlení zkratk: S (souhlasím), SS (spíše souhlasím), NV (nevím, nevyhraněný postoj), SN (spíše nesouhlasím), N (nesouhlasím).

## Interpretace získaných dat

Data získaná pomocí Likertových škál nám umožní odpovědět na následující průzkumné otázky. Škálové položky seskupujeme podle jednotlivých průzkumných otázek. Při vyhodnocení zohledňujeme jak relativní četnosti, tak průměrné hodnoty.

### 1. Jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k multikulturní výchově?

Na zmapování postojů učitelů literární výchovy k multikulturní výchově bylo zaměřeno několik škálových položek (škálová položka 1, 5 a 6). Bylo zjištěno, že 81,6 % dotázaných (postoj „zcela souhlasím“ a „spíše souhlasím“) považuje zařazení multikulturní výchovy do vzdělávacího programu pro základní školy za potřebný krok (srov. výsledky výzkumu Z. Svobody z roku 2004, kapitola 6). Celkem 9,9 % respondentů zaujímá nevyhraněný postoj k této problematice. Pozitivním zjištěním je, že pouze 8,5 % učitelů se přiklání k nesouhlasným odpovědím („spíše nesouhlasím“ a „nesouhlasím“). Tyto závěry potvrzuje i průměrná hodnota škálové položky (4,1), která odpovídá vyjádření „spíše souhlasím“.

Zajímavé výsledky přineslo vyhodnocení škálové položky 5. Respondenti se rozdělili do dvou protikladných skupin (průměrná hodnota je proto 2,8, tzn., že se pohybuje mezi hodnotou „spíše nesouhlasím“ a „nevím, nevyhraněný postoj“). Celkem 41,5 % učitelů literární výchovy popírá skutečnost, že by žáci měli ve škole získávat především informace o vlastní zemi a kultuře, čímž přisuzují význam multikulturní výchově a její implementaci do vzdělávacích obsahů. Zároveň však 47,7 % respondentů souhlasí s převážně monokulturní orientací základního vzdělávání. Nevyhraněný postoj zaujímá v tomto případě 10,8 % respondentů.

O postoji učitelů literární výchovy k multikulturní výchově vypovídá i položka 6, v níž učitelé posuzovali míru svého zájmu o témata multikulturní výchovy. Bylo dosaženo průměrné hodnoty 3,4 (hranice mezi výrokem „nevím; nevyhraněný postoj“ a „spíše souhlasím“). Více než polovina dotazovaných (51,4 %) se o problematiku multikulturní výchovy aktivně zajímá, 21,7 % učitelů zaujímá nevyhraněný postoj (pravděpodobně se tedy o problematiku multikulturní výchovy částečně zajímají) a 26,9 % respondentů neprojevuje zájem o témata multikulturní výchovy.

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že **většina respondentů souhlasí se zařazením multikulturní výchovy do závazného kurikula**. Zároveň ale existuje



poměrně početná skupina učitelů literární výchovy, kteří se přiklánějí k názoru, že by **žáci měli získávat ve škole hlavně informace o vlastní kultuře** – vnímají tedy multikulturní výchovu pravděpodobně jako doplňující, rozšiřující vzdělávací oblast. **Zájem o multikulturní témata projevuje opět pouze část učitelů literární výchovy**, polovina se jimi zabývá jen částečně nebo stojí tato edukační oblast zcela mimo okruh jejich zájmů.

## **2. Jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k efektivnosti multikulturní výchovy?**

Vzhledem ke skutečnosti, že odborná i laická veřejnost mnohdy vnímá multikulturní výchovu jako neefektivní vzdělávací oblast (viz *Teoretická část disertační práce*), zajímalo nás, jak na otázku účinnosti multikulturní výchovy pohlízejí učitelé literární výchovy na druhém stupni základních škol. Postoje respondentů k efektivnosti multikulturní výchovy jsme ověřovali škálovou položkou 2, 7, 10 a 11, přičemž škálovou položku 11 vnímáme jako kontrolní vzhledem k položce 7.

U škálové položky 2 respondenti posuzovali, zda se podle nich projevuje vliv realizované multikulturní výchovy ve vztazích mezi lidmi odlišných kultur, etnik, ras a náboženství. Učitelé opět tvoří dvě protichůdné skupiny (s průměrnou hodnotou 3,1, tzn. „nevím; nevyhraněný postoj“), přičemž 14,9 % z nich nedokáže posoudit, zda multikulturní výchova tyto vztahy ovlivňuje, nebo ne. Celkem 47,7 % učitelů nahlíží na současnou multikulturní výchovu jako na neefektivní vzhledem k jejím cílům. Zbylí respondenti (37,7 %) vnímají multikulturní výchovu jako účelný prostředek přípravy na život v multikulturní společnosti a přisuzují jí vliv na podobu současných vztahů mezi lidmi různých sociokulturních skupin. Naše výsledky se shodují se závěry výzkumného šetření Ligy lidských práv z roku 2004, podle nichž se zhruba polovina učitelů domnívá, že multikulturní výchova má spíše malý efekt na změnu postojů a názorů žáků. Ostatní si myslí, že vliv jejich působení v této oblasti je znatelný (srov. kapitola 6).

Položkou č. 7 jsme zjišťovali, zda učitelé vnímají základní školu jako oblast, která může svým cíleným působením (tedy prací s multikulturními tématy, multikulturním prostředím apod.) přispět k interkulturní toleranci mezi lidmi. Překvapilo nás, že výsledné hodnoty jsou odlišné od hodnot u škálové položky č. 2

(viz výše). Celkem 76,9 % respondentů se domnívá, že základní škola může podpořit toleranci mezi lidmi odlišných kultur (průměrná hodnota 3,9; „spíše souhlasím“). Část respondentů (14,2 %) vyjadřuje neutrální postoj a pouze 8,9 % učitelů možný vliv multikulturní výchovy na zlepšení vztahů mezi lidmi jiných kultur popírá.

Škálová položka 10 ověřovala, jak nahlízejí učitelé literární výchovy na vliv osobnosti učitele a jeho postojů, názorů a vztahu k multikulturním tématům na efektivnost multikulturní výchovy. Výsledky v mnohém kopírují názory odborníků (srov. Moree, 2008). Celkem 84,9 % učitelů (s postojem „zcela souhlasím“ a „spíše souhlasím“) se domnívá, že učitel a jeho celkový postoj k multikulturní výchově patří k základním faktorům, které ovlivňují její efektivnost. Dalších 7,6 % respondentů zaujímá nevyhraněný postoj a pouze 7,5 % popírá vliv osobnosti učitele na efektivní naplňování cílů multikulturní výchovy. U této položky byla dosažena nejvyšší průměrná hodnota v této části dotazníkového šetření (4,2; „spíše souhlasím“).

Při hledání odpovědi na druhou průzkumnou otázku bylo tedy zjištěno, že **současnou multikulturní výchovu vnímají učitelé literární výchovy spíše jako neúčinnou** (téměř polovina respondentů) v oblasti zlepšování vztahů mezi lidmi různých kultur. Zároveň se však učitelé domnívají, že **základní škola realizací multikulturní výchovy může přispět k vyšší interkulturní toleranci**, bude-li uskutečňována efektivním způsobem. Respondenti se téměř shodují v názoru, že **výrazným faktorem**, který ovlivňuje účinnost multikulturní výchovy, je právě **učitel, jeho postoje, názory a vztah ke zkoumané problematice**.

### **3. Jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k možnostem propojení multikulturní a literární výchovy?**

Průzkumná otázka č. 3 je stěžejní, a to z důvodu zaměření disertační práce na možnosti propojení vzdělávacích obsahů literární a multikulturní výchovy. Pro její zodpovězení byly do dotazníku zařazeny škály č. 3, 8, 12 a 13.

Vyhodnocením škálové položky č. 3 docházíme k závěru, že 66 % učitelů se domnívá, že učitel literární výchovy sehrává významnou roli z hlediska naplňování cílů multikulturní výchovy. Z celkového počtu respondentů zůstává 19,8 % neutrálních a 14,2 % učitelům literární výchovy nepřipisuje významnější úlohu v oblasti realizace multikulturní výchovy. Ještě pozitivnější výsledky přináší položka č. 12. Celkem 79,7 % respondentů má za to, že literární výchova nabízí mnoho možností pro multikulturní výchovu. Dalších 10,4 % zastává neutrální postoj a pouze

9,9 % učitelů se domnívá, že literární výchova neposkytuje prostor pro naplňování cílů zkoumaného průřezového tématu.

Zároveň nás zajímalo, zda vnímají učitelé multikulturní literární výchovu jako účelnou a zda ke zvýšení efektivnosti přispívá volba vhodných metod. Průměrné hodnoty obou škálových položek se pohybují u stupně 4, tzn. „spíše souhlasím“ (4,1 u škálové položky 8 a 3,9 u škálové položky 13). Celkem 75,5 % respondentů souhlasí s tím, že didaktická práce s literárním textem s multikulturní tematikou může ovlivnit postoje a názory žáků směrem k interkulturní toleranci, k odstranění předsudků a rasové (náboženské a jiné) nesnášenlivosti. Dalších 14,2 % učitelů zaujímá v této problematice nevyhraněné stanovisko a pouze zbylých 10,3 % považuje tyto edukační aktivity za neúčinné.

Zajímavé je rovněž zjištění, že 83,5 % učitelů dokládá, že úspěšnost multikulturní výchovy při práci s literárním textem ovlivňuje právě volba metod. Zbylých 8,9 % respondentů zaujalo nevyhraněný postoj, 7,6 % nesouhlasný.

Při zkoumání postojů učitelů literární výchovy k možnému spojení jejích obsahů s multikulturní výchovou jsme dospěli k závěru, že **většina učitelů vnímá tuto možnost jako účinnou v oblasti naplňování cílů multikulturní výchovy**, jsou-li užity **vhodné metody při práci s literárním textem**. Téměř 80 % učitelů si uvědomuje skutečnost, že **literární výchova nabízí mnoho možností k práci s multikulturními tématy** a k přípravě žáků na život v kulturně heterogenní společnosti.

## 10 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÝCH A PRŮZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Cílem desáté kapitoly disertační práce je shrnutí všech výsledků, kterých bylo dosaženo v průběhu obsahové analýzy čítankových řad a dotazníkového šetření. Vycházíme z formulací výzkumných a průzkumných cílů, otázek a věcných hypotéz.

Hlavním cílem disertační práce bylo **zmapování aktuálního stavu a současných možností multikulturní výchovy při práci s literárním textem na druhém stupni základních škol**. K jeho naplnění směřovala jak teoretická analýza zkoumané problematiky, tak uskutečnění výzkumného šetření.

**Kvalitativní obsahová analýza vybraných čítankových souborů** byla zaměřena na jejich rozbor z hlediska výskytu literárních textů s multikulturní tematikou. K **hlavním výstupům** této sondy patří **návrh kategorizace uměleckých textů s multikulturním obsahem** a vypracování **profilu zkoumaných čítankových řad z hlediska jejich multikulturních aspektů**. V průběhu šetření jsme dospěli k následujícím výsledkům:

- U jednotlivých čítankových řad byl vytvořen jejich multikulturní profil – tzn., že jsme sumarizovali literární texty, které mají přímou souvislost s multikulturní výchovou, a graficky jsme naznačili jejich rozdělení do příslušných kategorií; zároveň jsme posuzovali, zda se multikulturní výchova promítá do ostatních textových elementů čítanek (úlohy, otázky k textům, naznačení vztahu k multikulturní výchově apod.). Odpověděli jsme tak na výzkumnou otázku 1 (*Jak se promítají témata multikulturní výchovy do čítanek pro druhý stupeň základních škol?*) s podotázkou 1a (*Jaké typy literárních textů s multikulturní tematikou čítanky obsahují?*).
- Kvantitativní analýzou získaných dat bylo zjištěno, že nejvíce sledovaných textů obsahují čítankové řady vydané v návaznosti na RVP ZV – Fraus, SPN (novější vydání) a Nová škola. Nelze však konstatovat, že by rozdíl v počtech literárních textů s multikulturní tematikou v těchto čítankách a v čítankách starších byly diametrálně odlišné, a starší čítanky tak byly zcela nevyhovující z pohledu multikulturní výchovy (viz grafická znázornění v kapitole 9). Zároveň jsme posuzovali poměr multikulturnosti v čítankových řadách. Ten je nejvyšší

u čítanek nakladatelství SPN (novější vydání), Fortuna a Nová škola. Uvedená shrnutí se vztahují k výzkumným otázkám 1, 2 a 3.

- Konstatujeme, že celkově ve zkoumaných čítankách převládají literární texty kategorie 1 (literatura odlišných kultur a menšin a literatura o odlišných kulturách a menšinách) a kategorie 5 (literatura s tematikou cestování a poznávání jiných kultur a zemí) ve vztahu k textům ostatních kategorií (literatura zachycující soužití různých kultur, literatura s tematikou jinakosti a holocaustu – výskyt těchto literárních textů je mnohdy velmi nízký) – výzkumná otázka 4. Na základě tohoto zjištění usuzujeme dominanci kulturně standardního přístupu a akcent na kognitivní složku edukačních aktivit v oblasti multikulturní výchovy na úkor složky afektivní a behaviorální a přístupu transkulturního.

Dotazníkovým šetřením jsme usilovali o odhalení skutečnosti, **do jaké míry a jakým způsobem se promítají požadavky RVP ZV do vyučovací praxe učitelů literární výchovy, jaké faktory působí na začleňování multikulturních témat do jejich hodin a jaké jsou postoje samotných učitelů ke zkoumané oblasti**, neboť ty výrazně určují podobu jejich pedagogického působení. Empirické cíle jsme rozčlenili na výzkumné a průzkumné.

**Při verifikaci hypotéz jsme došli k následujícím závěrům:**

- Bylo prokázáno, že učitelé užívající čítankové soubory vydané v návaznosti na RVP ZV (Fraus, Nová škola a SPN) zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé užívající ostatní čítankové řady. Tento závěr je ve shodě s výsledky obsahové analýzy čítankových souborů, podle níž obsahují výše uvedené čítanky více sledovaných textů a vybízejí učitele k začlenění multikulturních témat do vyučování častěji.
- Byl potvrzen vztah mezi zařazením multikulturní literární výchovy do ŠVP a orientací učitelů v dané edukační oblasti a jejich nástrojích. Na základě tohoto zjištění lze usuzovat, že učitelé vnímají požadavky kurikulárních dokumentů a prokazují znalosti v učivu a tématech, která do ŠVP implementují.
- Nepotvrdil se předpoklad, že učitelé ve věkové kategorii do 30 let pracují s multikulturní výchovou častěji, a to z toho důvodu, že vyrůstali v multikulturním prostředí a studovali v době, kdy multikulturní výchova

pronikala jak do kurikula základních škol, tak do vzdělávacích programů vysokých škol.

- Na základě verifikace čtvrté hypotézy lze konstatovat, že učitelé s dalším humanitním předmětem ve vyučované aprobaci začleňují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé, kteří vedle českého jazyka a literatury vyučují předmět nehumanitního směru. Lze tedy usuzovat, že učitelé humanitních předmětů mají bližší vztah ke společenskovedním a společenským tématům a vnímají literární výchovu jako příležitost pracovat s postoji a názory žáků.
- Ověření páté hypotézy ukázalo, že učitelé s kladným vztahem k literární výchově (v porovnání s učiteli se vztahem záporným či neutrálním) pracují častěji s uměleckými texty s multikulturní tematikou a považují spojení obou edukačních oblastí za možnost zabývat se aktuálními tématy doby při percepci a interpretaci literárního textu a při odhalování jeho vnitřních struktur a významů.

#### **Vyhodnocením ostatních dotazníkových položek jsme zjistili tyto skutečnosti:**

- Celkem 64,5 % základních škol integruje multikulturní výchovu do ostatních předmětů (nejčastěji se jedná o předměty občanská výchova, český jazyk a literární výchova, dějepis, zeměpis a cizí jazyky), dalších 30 % volí kombinaci integrace a projektů. Téměř polovina učitelů (44,8 %) uvedla, že v ŠVP předpokládají propojení literární a multikulturní výchovy, 38,2 % z nich potvrdilo, že s touto variantou nepočítají. Varovným zjištěním je skutečnost, že 17 % učitelů nedokázalo odpovědět, zda ŠVP jejich školy požaduje integraci multikulturních témat do literární výchovy (*průzkumná otázka 1*).
- S literárními texty s multikulturní tematikou pracuje 77,8 % učitelů, a to nejčastěji přibližně jednou za dva měsíce (37 %). Pokud učitelé s těmito texty nepracují, je důvodem často omezená časová dotace literární výchovy, neznalost teorie multikulturní výchovy nebo nezájem žáků či učitele o zkoumané téma (*průzkumná otázka 2*).
- Většina učitelů (83,6 %) zařazovala multikulturní témata do hodin literární výchovy i před zavedením RVP ZV, zbylí učitelé těmito aktivitami reagovali právě

na požadavky příslušného kurikulárního dokumentu a zařadili je do výuky až v souvislosti s ním (*průzkumná otázka 3*).

- Nejčastěji se učitelé v literární výchově zaměřují na téma interkulturní tolerance, vzájemného respektu, postoje k odlišnostem a vztahů mezi kulturami. Neopomíjejí ani téma multikulturního charakteru současného světa a rasové, náboženské či jiné nesnášenlivosti, diskriminace, xenofobie, předsudků a stereotypů. Méně často poté volí tematický okruh odpovídající nové, transkulturní koncepci, a to rozvíjení individuální kulturní identity žáků, práce s osobními příběhy apod. (*průzkumná otázka 4*).
- Za vhodné nástroje multikulturní výchovy považují učitelé nejčastěji jinonárodní pohádky, literaturu autorů jiných národností a kultur, jinonárodní pověsti a cestopisy (opět tedy pozorujeme převahu kulturně standardního přístupu, zaměřeného na prezentaci specifík jednotlivých kultur; tu potvrzují i zmiňovaná konkrétní literární díla náležící většinou do první kategorie textů). Zajímavým zjištěním je, že jen ojediněle byla zmíněna literatura s tematikou holocaustu (*průzkumná otázka 5*).
- Celkem 53,4 % učitelů pracuje převážně s texty z literatury pro děti a mládež, 40,6 % vybírá ukázky jak z dětské literatury, tak z literatury pro dospělé, 6 % pouze z literatury pro dospělé (*průzkumná otázka 6*).
- Nepotvrdil se předpoklad, že pokud učitelé s multikulturními tématy pracují, děje se tak převážně v 6. a 7. ročníku a při práci s literaturou pro děti a mládež. Celkem 61,3 % učitelů má za to, že je důležité zařazovat témata multikulturní výchovy do všech ročníků druhého stupně základní školy (*průzkumná otázka 7*).
- U posuzování funkčnosti čítankových souborů z hlediska jejich multikulturních aspektů z pohledu učitelů jsme zjistili, že nejlépe je učiteli hodnocena čítanková řada Nová škola (94,1 % učitelů považuje čítanku za funkční), dále čítanky Fraus, Scientia, Prodos a SPN (novější vydání). Nejhůře jsou učiteli hodnoceny čítanky nakladatelství Moby Dick, SPN (starší vydání), Alter a Tripolia (*průzkumná otázka 8*).
- Více než polovina učitelů (60 %) při realizaci multikulturní výchovy nepracuje jen s čítankou, ale vyhledává další literární texty. Na obsah čítankových řad se spoléhá 40 % dotázaných. Jen u části učitelů je tedy charakter multikulturní výchovy přímo závislý na obsahu čítanek (*průzkumná otázka 9*).

- Učitelé se domnívají, že nejvhodnějšími metodami pro práci s literárním textem s multikulturální tematikou jsou diskuse nebo rozhovor, metody kritického myšlení, dramatizace a hraní rolí, zážitkové metody a metoda projektu. V hodinách nejčastěji využívají diskusi nebo rozhovor, metody kritického myšlení, klasický rozbor literárního textu a hraní rolí. Pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace jsme zjistili, že obě pořadí metod jsou si podobná, což znamená, že učitelé používají při práci s multikulturálními tématy ty metody, které považují za vhodné a účinné (*průzkumná otázka 10*).
- Většina učitelů (74,1 %) se považuje za částečně připravené na multikulturální výchovu, pouze 6,1 % se domnívá, že jsou v této oblasti připraveni dostatečně a 19,3 % přiznává vlastní nepřipravenost, a to jak v oblasti teoretické, tak praktické. Ke zlepšení situace by podle učitelů nejvíce přispěly metodické pomůcky, prakticky zaměřené semináře, seznamy knih s multikulturální tematikou či teoreticky zaměřené semináře (*průzkumná otázka 11*).
- K nejčastějším komplikacím, které učitele při integraci multikulturálních témat do literární výchovy potkávají, patří výběr vhodných metod a literárních ukázek. Vnímáme přímou souvislost s průzkumnou otázkou 11 – vzdělávací praxe pravděpodobně postrádá metodickou bázi (ve formě metodických opor, pracovních listů, seznamů literárních děl apod.), která by začlenění multikulturálních témat usnadnila a zefektivnila (*průzkumná otázka 12*).

**V oblasti postojů učitelů literární výchovy k multikulturální výchově jsme došli k následujícím závěrům:**

- Většina učitelů literární výchovy souhlasí se zařazením multikulturální výchovy do RVP ZV (81,6 %). Celkem 51,4 % učitelů se o problematiku multikulturální výchovy aktivně zajímá. Zároveň se však část učitelů paradoxně přiklání k monokulturálnímu modelu vzdělávání, tzn., že by podle nich měli žáci ve škole získávat především informace o vlastní zemi (41,5 %).
- Současnou multikulturální výchovu vnímají učitelé spíše jako neúčinnou (47,7 %), znatelné efekty spatřuje 37,7 % dotázaných. Většina učitelů (76,9 %) se však domnívá, že škola může svým působením přispět k interkulturní toleranci mezi



lidmi. Za zásadní determinující faktor považují osobnost učitele, jeho postoje a názory (84,9 %).

- Celkem 79,7 % učitelů souhlasí s tím, že literární výchova nabízí mnoho možností k naplňování cílů zkoumaného průřezového tématu. Téměř stejný počet učitelů (75,5 %) má za to, že takto pojatá multikulturní výchova může ovlivnit postoje a názory žáků směrem k interkulturní toleranci, k odstranění předsudků a rasové (náboženské a jiné) nesnášenlivosti. Efektivnost je ale podle většiny učitelů (83,5 %) ovlivněna volbou metod při práci s uměleckým textem.

## 11 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU TEORII A PRAXI

V této části disertační práce nastiňujeme její přínos pro pedagogickou teorii a rozvoj jejích dílčích oblastí a pro pedagogickou praxi v prostředí druhého stupně základních škol.

### 11.1 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU TEORII

Hlavní přínos disertační práce z hlediska teoretického spočívá v **systematizaci poznatků k možnostem propojení obsahů multikulturní a literární výchovy** a ve **vytvoření základní teoretické opory této edukační oblasti, která do této doby nebyla zpracována**. Teoretická analýza prokázala, že multikulturní literární výchova, kterou vnímáme jako dílčí složku zkoumaného průřezového tématu, se sice po zavedení RVP ZV do škol stala předmětem aktivit odborníků – ty však mají většinou podobu praktických námětů a návrhů, oblasti teorie je pozornost v českém prostředí věnována pouze okrajově. Domníváme se tedy, že teoretická východiska disertační práce přispívají k vytvoření teoretické báze dané oblasti, a to jak z hlediska pedagogického (didaktického), tak literárněvědného.

Vyústěním teoretické analýzy je kapitola pojednávající o **literární výchově a jejích multikulturních aspektech**. Koncipování teoretického rámce multikulturní literární výchovy je vystavěno primárně na **rovině pedagogické a didaktické**. Syntéza multikulturní a literární výchovy je založena na formativní a enkulturační funkci literárněvýchovného procesu. Obě funkce zevrubně vymezujeme na základě domácí i zahraniční odborné literatury. Vycházíme přitom z Abrahamovy a Kepserovy klasifikace funkcí současné literární výchovy, která roli zkoumaného předmětu v procesu enkulturace a formování osobnosti žáka přímo zahrnuje. Pedagogicko-didaktický rámec dotváří prezentace několika didaktických modelů multikulturní (interkulturní) literární výchovy. Z pohledu **literárnědidaktického** je obohacením a aktualizací soudobých teorií pojednání o roli literárního textu v multikulturní výchově a přehled klasifikací multikulturní literatury, pocházejících zejména z angloamerických a německých odborných zdrojů.

K rozvoji pedagogické teorie přispívá rovněž **zpracování přehledové studie reflexe multikulturní výchovy** v prostředí české vědy a pedagogické praxe, která soustředí aktuální snahy odborníků ve zkoumané edukační oblasti a zároveň jí prolínají zásady multikulturní literární výchovy, jež jsou v současnosti uplatňovány

a napomáhají utváření jejího koncepčního zakotvení. Na základě analýzy těchto publikací a výukových materiálů jsme formulovali **základní metodické principy**, které jsou předpokladem účinné realizace multikulturní literární výchovy (zážitek, kooperace a komunikace, kritické myšlení a konstruktivismus, tvořivost a aktivita).

**Do pedagogické teorie** zasahují také **výstupy empirické části disertační práce**, které rozšiřují teoretickou bázi zkoumané problematiky. Patří k nim **návrh kategorizačního systému literárních textů s multikulturní tematikou**, který byl vytvořen na základě kvalitativní analýzy čítankových souborů a představuje teoretickou i praktickou pomůcku pro implementaci multikulturních témat do hodin literární výchovy. Pedagogické teorie se dotýkají rovněž **výsledky a závěry z dotazníkového šetření**, jež mapovalo současný stav a možnosti multikulturní literární výchovy z pohledu učitelů. Přínosná jsou zejména zjištění o doporučovaných a používaných metodách, typech literárních textů či konkrétních knižních titulech apod.

Z hlediska vývoje a inovace pedagogické teorie jsou zároveň významné veškeré **poznatky zahraničních odborníků**, které **doposud nebyly v českém prostředí publikovány** a mohou se stát **zdrojem cenných a podnětných informací**. Jedná se zejména o aktuální trendy v oblasti multikulturní literární výchovy (klasifikace textů, didaktické modely apod.), multikulturní výchovy (transkulturní přístup) a literární výchovy (komunikační přístup, zařazení aktivních a produktivních činností do literární výchovy apod.).

## 11.2 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

V průběhu zpracování disertační práce bylo naší snahou **zachovat kontinuitu mezi prezentovanou teorií, výstupy empirické části a jejich dopadem na reálnou podobu edukační praxe**. Naše aktivity jsme proto směřovali k sestavení **uceleného souboru teoretických i praktických opor**, které by integraci multikulturních témat do literární výchovy usnadnily a zefektivnily – a to jak v rovině vytváření jasné koncepce multikulturní výchovy v ŠVP, tak v reálné výuce.

**Dílčí okruhy teoretické části disertační práce** mohou nalézt své opodstatnění zároveň v pedagogické praxi učitelů, neboť poskytují komplexní pohled na možnosti spojení vzdělávacích obsahů multikulturní a literární výchovy. Pedagogické praxe se dotýká pojednání o didaktických modelech, úloze literárního textu v oblasti

multikulturní výchovy, přehled klasifikací multikulturních literárních textů a zejména shrnutí reflexe multikulturní literární výchovy v okruhu české vědy a pedagogické praxe, které přináší mnohé podněty, inspirace a praktické náměty a návrhy ze sborníků z konferencí, metodických materiálů, slovníkových publikací apod. Jako inspirativní vnímáme z pohledu učitelů literární výchovy taktéž podkapitulu zabývající se rolí osobnosti učitele při multikulturní výchově.

Součástí disertační práce je návrh v praxi využitelné **kategorizace literárních textů s multikulturní tematikou**, která vznikla jako jeden z výstupů analýzy ve školním prostředí užívaných čítankových souborů a může sloužit jako pomůcka při plánování a uskutečňování multikulturní literární výchovy. K primárním výstupům obsahové analýzy patří také **zpracování multikulturních profilů jednotlivých čítankových řad**, jež opět mohou napomoci implementaci multikulturních témat do literární výchovy, neboť zachycují přehled konkrétních literárních ukázek s multikulturní tematikou (podle návrhu kategorizace) a celkový odraz multikulturní výchovy v jejich obsazích.

Pedagogickou praxi obohacují také **dílní výsledky dotazníkového šetření** prezentující pohled učitelů literární výchovy na možnosti propojení předmětu s výchovou multikulturní. Vyhodnocení dotazníkových položek přináší podněty například u těchto aspektů: typy literárních textů vhodných pro multikulturní výchovu, konkrétní literární díla, s nimiž učitelé pracují, metody, jež považují za účinné a osvědčily se.

Finálním přínosem pro pedagogickou praxi jsou aktivity spojené s uskutečněním projektu *Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy*, sestávající z **integrace multikulturní výchovy do seminářů literatury pro děti a mládež** na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a ze **souboru metodických a pracovních listů**. Projektová činnost a její výstupy jsou představeny v následující kapitole.

Dílčí výstupy teoretické, empirické i praktické části disertační práce byly průběžně publikovány jako součást odborných časopisů a sborníků z konferencí.<sup>175</sup> Naším cílem **je prezentovat i nadále vybrané okruhy disertační práce na pedagogicky, didakticky či literárně orientovaných konferencích a publikovat získané poznatky v odborné literatuře.** Po celou dobu zpracování disertační práce jsme byli v blízkém kontaktu s prostředím základních škol a s učiteli literární výchovy a věříme tedy, že se naše snahy promítnou právě tam.

---

<sup>175</sup> Přehled publikační činnosti autorky disertační práce je zahrnut v kapitole *Profesní kurikulum a publikační činnost autorky*.

## 12 PRAKTICKÉ VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE

Zpracováním teoretické a empirické části disertační práce jsme rovněž směřovali k vytvoření takových výstupů, které by našly své opodstatnění ve školní praxi. Řadíme mezi ně jednak sumarizaci reflexe multikulturní literární výchovy v prostředí české vědy a pedagogické praxe (kapitola 4), která obsahuje četné podněty pro učitele literární výchovy, jednak návrh kategorizačního systému literárních textů s multikulturní tematikou a analýzu čítanek, usnadňující orientaci ve zkoumané problematice.

Naším záměrem je reagovat na zjištění (viz výsledky našeho dotazníkového šetření nebo kvalitativní sondy D. Moree či výzkumu Ligy lidských práv), že **učitelé postrádají dostatečné množství metodických pomůcek**, které by jim daly možnost zařazovat multikulturní témata do hodin literární výchovy. V průběhu roku 2010/2011 byl proto za podpory Univerzity Palackého v Olomouci realizován projekt *Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy*,<sup>176</sup> který umožnil propojení teoretické a empirické části disertační práce s částí aplikační. Práce s literárními texty s multikulturní tematikou se stala náplní seminářů literatury pro děti a mládež a zároveň **byla vytvořena ucelená sada patnácti metodických a pracovních listů zaměřených na uplatnění multikulturních témat v literární výchově na základních školách** a webová stránka <http://multikultizs.blogspot.com>, která soustředí veškeré materiály týkající se zkoumaného tématu a je volně dostupná pro učitele literární výchovy či ostatní veřejnost.<sup>177</sup>

**Výukový materiál** (kolekce metodických a pracovních listů) představuje návrh jedné nebo více na sebe navazujících vyučovacích hodin literární výchovy založených na práci s literární ukázkou, která se tematicky dotýká multikulturní výchovy. Hlavním záměrem je demonstrovat rozmanité možnosti práce s literaturou pro děti a mládež, která napomáhá naplňování cílů multikulturní výchovy. Při koncipování metodických a pracovních listů jsme vycházeli z teoretické analýzy zkoumaného

---

<sup>176</sup> Hlavní řešitelkou projektu byla Mgr. Jana Kusá, spoluřešiteli Mgr. Jana Sladová, Ph.D., a Mgr. Martin Malenovský.

<sup>177</sup> Odkaz na webovou stránku a výukové materiály byly zasílány těm vyučujícím, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

tématu a také ze závěrů empirické části disertační práce, přičemž **jsme se snažili zohlednit postupný odklon od kulturně standardního přístupu, současné metodické trendy, zastoupení literárních textů všech kategorií a ty pilíře, které považujeme v multikulturní výchově za zásadní** (zážitek, komunikace a kooperace, konstruktivismus a metody kritického myšlení, aktivita a tvořivost).

Metodické a pracovní listy mají **jednotnou strukturu**: přínos k rozvoji osobnosti žáka podle RVP ZV, klíčové kompetence, výchovně-vzdělávací cíle, tematický okruh podle RVP ZV, mezipředmětové vztahy, požadavky na přípravu, doporučené metody práce, doporučená literatura, vlastní metodické instrukce, pracovní list. Grafická podoba metodických a pracovních listů je z důvodu přehlednosti rovněž jednotná. Výukový materiál je určen pro práci s žáky 6. až 9. ročníků základní školy.

**Kolekce sestává z následujících metodických a pracovních listů:** Ivona Březinová: *Začarovaná třída*; Hana Doskočilová: *Lenoši a rváči z Kloboukova*; *Deník Anne Frankové* 1, 2; Karen Levine: *Hanin kufřík*; Mildred D. Taylor: *Horký vítr nad Mississippi*; Milena Hübschmannová: *Romské hádanky*; O. D. West: *Africké pohádky*; John Boyne: *Chlapec v pruhovaném pyžamu*; Malika Ferdjoukh: *Jak oženit tatínka*; Eduard Petiška: *Golem a jiné židovské pověsti a pohádky ze staré Prahy*; Iva Procházková: *Jožin jede do Afriky*; Petra Müllerová: *Dračí král: vietnamské pohádky*; Antoine De Saint Exupéry: *Malý princ*; Radek Malý: *Kam až smí smích*.

**Ukázka metodických a pracovních listů a vizualizace webové stránky tvoří součást příloh předkládané disertační práce. Celý výukový materiál je přiložen k disertační práci na CD nosiči.**

## ZÁVĚR

*„Lidé jsou si rovni, ale nejsou stejní [...] lidskost je šance a cíl výchovy.“*

Stanislava Kučerová, 1996

Disertační práce zkoumala aktuální stav a možnosti multikulturní výchovy realizované při práci s uměleckými texty na druhém stupni základních škol. Reagovala tak na absenci teoretických studií, které by systematizovaly potřebné poznatky z oblasti multikulturní a literární výchovy, a výzkumných šetření zaměřených na posouzení podoby aplikace průřezového tématu do výuky na základních školách a zhodnocení didaktických opor (učebních materiálů) ve vztahu k aktuálním tématům moderní doby, k nimž multikulturalita a příprava jedinců na setkání s kulturní heterogenitou nepochybně patří.

Při vytváření koncepce disertační práce jsme formulovali teoretické a výzkumné cíle, k jejichž naplnění směřovalo jak studium odborných materiálů a vytvoření teoretického rámce zkoumané problematiky, tak uskutečnění pilotážních, předvýzkumných a výzkumných šetření v podobě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli literární výchovy, sondy do ŠVP, předvýzkumné a výzkumné obsahové analýzy vybraných čítankových souborů a předvýzkumného a výzkumného dotazníkového šetření s učiteli literární výchovy na základních školách.

**Teoretická část**, která je podkladem části empirické, přinesla **systematický pohled na problematiku aplikace multikulturních témat do literární výchovy**, a to z hlediska vymezení kultury jako stěžejního pojmu zkoumané oblasti a dalších souvisejících pojmů, multikulturní a literární výchovy v kontextu soudobého vzdělávání a zejména formulování základních pedagogických a literárnědidaktických aspektů tzv. multikulturní (interkulturní) literární výchovy.

Přes mnohá „*nevhodně široká a nepříjemně rigidní pojetí kultury*“ (Eagelton, 2000: 42), která jsou z pohledu multikulturní výchovy nevyhovující, jsme na základě teoretické analýzy postihli její hlavní definiční znaky, jež nestojí proti současným trendům a nejnovějším poznatkům ve společenských vědách. S oporou o sociologicko-antropologické pojetí a v souvislosti s kritickým multikulturalismem a transkulturním modelem multikulturní výchovy vnímáme kulturu jako systém, který je otevřený, heterogenní a neustrnulý, stejně tak kulturní identita jednotlivce je individuální a variabilní. **Poznatkovou bázi tedy stavíme na principu, který se**



**odklání od skupinového vidění světa a vychází z jedinečné kulturní identity jednotlivce.** Zohledňujeme skutečnost, že transkulturní koncepce není popřením modelu kulturně standardního, pouze jeho dalším vývojovým stadiem. Cennou oporou nám byly zejména studie W. Welsche, K. H. Bittla, K. H. Flechsig a nebo D. Moree. Prizmatem transkulturní koncepce je v současnosti nahlíženo pojetí multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech pro sekundární školství (RVP ZV), které jsou podrobeny dílčím úpravám (v podobě *Doporučených očekávaných výstupů*). Tato skutečnost nás vedla ke shrnutí významných kritických zkoumání RVP ZV (například studie P. Morvayové, P. Barši, A. Baršové, J. Průchy), s přesahem k posouzení efektivity myšlenkového směru multikulturalismu. Pedagogický rámec multikulturní výchovy zároveň dotváří vymezení jejího obsahového jádra, cílového zaměření a vztahu k ostatním vědním či vzdělávacím disciplínám. Východiskem nám byly studie české i zahraniční (J. Průcha, J. Hladík, J. Šindelářová, J. Buryánek, G. Auernheimer, E. Mistrík aj.).

Dílčí teoretické cíle se vztahovaly také k literární výchově, k jejímu vymezení v kontextu platných legislativních dokumentů a k posouzení aktuálně preferovaných přístupů a funkcí. Na základě studia RVP ZV, odborné literatury české i zahraniční a nejnovějších odborných článků jsme popsali podobu **současné literární výchovy, kladoucí důraz na komplexní pojetí předmětu, vyváženost naukové složky ve vztahu ke složkám ostatním, komunikační přístup, didaktickou interpretaci literárního textu a propojení literární výchovy s produktivními činnostmi.** K významným zdrojům patřily studie L. Lederbuchové, V. Nezkusila, O. Chaloupky, I. Gejgušové, J. Svobodové, V. Nezkusila, K. H. Spinnera, U. Abrahama, M. Kepsera aj.

Jádro teoretické části vytvořila kapitola *Literární výchova a její multikulturní aspekty*, která objasňuje **spojitost multikulturní a literární výchovy, plynoucí ze společné enkulturační a formativní funkce**, prezentuje nosné **didaktické modely interkulturní literární výchovy** vzniklé v prostředí německé literární didaktiky (model Ch. Dawidowského a Ch. Wrobela), vymezuje **tzv. multikulturní literární text**, seznamuje s několika **klasifikacemi těchto textů** a rovněž připomíná **význam literatury pro děti a mládež při naplňování cílů multikulturní výchovy.** Inovativní charakter multikulturní literární výchovy nás vedl k přesvědčení, že jejímu zdokonalení musí nutně předcházet **analýza podpůrného kurikula** (a tedy čítankových souborů) a **podoby multikulturní výchovy z pohledu učitelů**, kteří

jsou určujícím faktorem její účinnosti. V rámci teoretické analýzy jsme proto zhodnotili **roli čítanky a učitele literární výchovy při multikulturní výchově**. Tyto poznatky jsme uplatnili při realizaci výzkumných šetření.

Významné teoretické východisko vytvořila také **přehledová studie zachycující odraz multikulturní výchovy v českých odborných zdrojích a praktických námětech** do výuky, která přinesla mnoho podnětů a inspiraci pro samotné školní prostředí a zároveň umožnila formulovat základní metodické pilíře multikulturní literární výchovy (zážitek, komunikace a kooperace, kritické myšlení a konstruktivismus, aktivita a tvořivost).

**Empirická část disertační práce** byla založena na výzkumu kvalitativní i kvantitativní povahy. Samotné realizaci výzkumných šetření předcházelo **zhodnocení doposud uskutečněných výzkumů** zaměřených na učitele literární výchovy a analýzu čítanek, s jejichž výsledky jsme v dílčích aspektech porovnávali naše zjištění a závěry.

**Kvalitativní část výzkumu** v podobě obsahové analýzy čítankových souborů prokázala, že největší množství literárních textů s multikulturní tematikou obsahují čítanky vydané v návaznosti na RVP ZV (Fraus, SPN a Nová škola). Zároveň však bylo zjištěno, že všechny analyzované čítanky určitý počet sledovaných textů zahrnují, a nejsou tak z hlediska multikulturní výchovy zcela nefunkční. Metody kvalitativního výzkumu umožnily vytvoření **návrhu kategorizačního systému literárních textů s multikulturní tematikou**, na jehož základě jsme dospěli k závěru, že převažují texty odpovídající kulturně standardnímu přístupu k multikulturní výchově (literatura s tematikou odlišných kultur a menšin a literatura o odlišných kulturách a menšinách, literatura s tematikou cestování a poznávání jiných kultur a zemí). Ke každé čítance jsme zároveň vytvořili její **multikulturní profil**, který může být učitelům praktickou pomůckou při přípravě na multikulturní výchovu.

Cenné poznatky přineslo také **dotazníkové šetření** s učiteli literární výchovy, které zjišťovalo **do jaké míry a jakým způsobem se promítají požadavky RVP ZV do vyučovací praxe učitelů literární výchovy, jaké faktory působí na začleňování multikulturních témat do jejich hodin** a jaké jsou **postoje samotných učitelů ke zkoumané oblasti**. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme zjistili, že postoj učitelů k multikulturní výchově a jejímu možnému propojení s obsahy výchovy literární je veskrze kladný. Překvapilo nás však, že učitelé vnímají současnou

multikulturní výchovu jako neefektivní, i když jsou si vědomi jejího potenciálu při rozvíjení interkulturních kompetencí žáků. Lze předpokládat, že skeptický postoj učitelů k účinnosti multikulturní výchovy způsobuje trvající neuspokojivý stav vztahů mezi lidmi různých kultur, charakter multikulturní výchovy, jejíž výsledky jsou často z krátkodobého hlediska nezřetelné, přisuzování dominantního výchovného vlivu rodině apod.

Verifikací hypotéz, které jsme formulovali jako předpoklady o **vztazích mezi danými jevy a jejich vlivem na realizaci multikulturní literární výchovy**, jsme došli například k těmto závěrům: častěji zařazují do výuky multikulturní témata učitelé pracující s čítankami vydanými po zavedení RVP ZV, učitelé s humanitním předmětem v aprobaci a učitelé s kladným vztahem k literární výchově. Pozitivně vnímáme skutečnost, že učitelé, kterým ŠVP školy předepisuje aplikaci multikulturních prvků do výuky, prokazují znalosti konkrétních literárních textů s multikulturní tematikou.

Průzkumným šetřením, které mapovalo **podobu multikulturní literární výchovy**, bylo například zjištěno, že většina učitelů pracuje v hodinách literární výchovy již dlouhodobě s texty s multikulturní tematikou (bez návaznosti na zavedení RVP ZV), a to ve všech ročnících druhého stupně základní školy. Zaměřují se ovšem opět na témata odpovídající kulturně standardní koncepci jako například multikulturní charakter současného světa, vztahy mezi kulturami apod. To prokazují rovněž nejčastěji užívané typy literárních textů, k nimž patří jinonárodní pohádky, pověsti a cestopisy, které se opět více vážou ke kognitivní stránce výchovně-vzdělávacího procesu, na úkor složky afektivní a behaviorální. Více než polovina učitelů se nespolehá pouze na texty v čítankových souborech, ale vyhledává další umělecká díla s multikulturní tematikou. Při hodnocení čítanek a jejich multikulturního profilu byly učiteli nejlépe posouzeny čítankové edice nakladatelství Nová škola, Fraus, Scientia, Prodos a SPN (novější vydání). Ostatní čítanky považují učitelé většinou za nevyhovující. Z hlediska metodického dominuje rozhovor, diskuse, klasický rozbor literárního textu, metody kritického myšlení a hraní rolí, přičemž ale bylo prokázáno, že volba metod je vedle výběru vhodných literárních ukázek největší komplikací při plánování multikulturně zaměřené hodiny literární výchovy. Učitelé literární výchovy postrádají prakticky orientované metodické opory, které by aplikaci multikulturních témat do hodin literární výchovy usnadnily a zefektivnily.

Disertační práce přinesla mnohé důležité poznatky a empirická zjištění, jež mají přímý vliv na pedagogickou teorii a praxi (viz kapitola *Přínos pro pedagogickou teorii a praxi*), a zároveň její význam spočívá ve vytvoření praktických podkladů pro realizaci multikulturní výchovy v literární výchově na druhém stupni základních škol.

**Multikulturní výchova jakožto pedagogická reakce na neustále se zvyšující kulturní heterogenitu našeho životního prostoru** je nedílnou součástí každé moderně a aktuálně pojaté výchovně-vzdělávací činnosti. Její průřezový charakter v kontextu základního školství si vyžaduje **konkretizaci možné aplikace do výuky v jednotlivých předmětech tak, aby byl její průběh koncepční, systematický a účinný**. Věříme, že předkládaná disertační práce přispěla jak k rozšíření informační základny multikulturní literární výchovy, tak ke zkvalitnění edukačních aktivit v reálné výuce, a podpoří tak výchovu k interkulturní toleranci, vstřícnosti a ke vzájemnému respektu mezi lidmi. Závěrem opětovně citujeme cenné a inspirativní myšlenky S. Kučerové, které plně korespondují s naším záměrem.

*„Pedagogice přísluší projektovat činnosti, ve kterých se člověk stává člověkem, umožňovat mu, aby získal zkušenosti pravého života, podněcovat jej a povzbuzovat v cestě k hodnotám lidskosti, k hodnotám pravdy, dobra a krásy, pomáhat mu na ní, aby nezabloudil, aby vytrval.“*

Stanislava Kučerová, 1996

## SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ

aj.	<i>a jiné</i>
apod.	<i>a podobně</i>
č.	<i>číslo</i>
ČJL	<i>český jazyk a literatura</i>
HV	<i>hudební výchova</i>
LV	<i>literární výchova</i>
MKV	<i>multikulturní výchova</i>
OV	<i>občanská výchova</i>
RV	<i>rodinná výchova</i>
RVP ZV	<i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</i>
srov.	<i>srovnej</i>
SŠ	<i>střední škola</i>
ŠVP	<i>školní vzdělávací program</i>
tab.	<i>tabulka</i>
tj.	<i>to jest</i>
tzv.	<i>takzvaný</i>
VOŠ	<i>vyšší odborná škola</i>
VV	<i>výtvarná výchova</i>
ZŠ	<i>základní škola</i>
$\chi^2$	<i>hodnota testového kritéria chí-kvadrát</i>
a	<i>pole čtyřpolní tabulky</i>
b	<i>pole čtyřpolní tabulky</i>
c	<i>pole čtyřpolní tabulky</i>
d	<i>pole čtyřpolní tabulky</i>
n	<i>celková četnost</i>
$r^s$	<i>hodnota Spearmanova koeficientu pořadové korelace</i>
d	<i>rozdíl pořadí pro jednu dvojici hodnot (při výpočtu <math>r^s</math>)</i>
n	<i>počet srovnávaných hodnot (při výpočtu <math>r^s</math>)</i>
S	<i>škálová položka „souhlasím“</i>
SS	<i>škálová položka „spíše souhlasím“</i>
NV	<i>škálová položka „nevím; nevyhraněný postoj“</i>
SN	<i>škálová položka „spíše nesouhlasím“</i>
N	<i>škálová položka „nesouhlasím“</i>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1:** Pilotážní rozhovory s učiteli literární výchovy (otázky a vybrané odpovědi)

**Příloha 2:** Nestandardizovaný dotazník pro učitele literární výchovy

**Příloha 3:** Ukázka metodických a pracovních listů

**Příloha 4:** Vizualizace webové stránky <http://multikultizs.blogspot.com>

## SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY A PRAMENŮ

ABRAHAM, U.; KEPSEK, M. 2005. *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. ISBN 3-503-07944-0.

AUERNHEIMER, G. 2008. *Interkulturelle Bildung als politische Bildung* [online]. 2008 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/pol\\_bildung.html](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/pol_bildung.html).

AUERNHEIMER, G. 2010a. Pro Interkulturelle Pädagogik. In *EWE* 21, 2010/2. ISSN 1610-3696.

AUERNHEIMER, G. 2010b. *Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* [online]. 2010 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: <http://www.georg-auernheimer.de/dateien/downloads.htm>.

BARŠA, P.; BARŠOVÁ, A. 2008. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 48–58. ISBN 987-80-7367-182-2.

BAUMAN, Z. 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-11-3.

BECKER-MROTZEK, M. 2000. Textsorten des Bereichs Schule. In BRINKER, K.; ANTOS, G.; HEINEMANN, W.; SAGER, S. F. (eds.). *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: Walter de Gruyter. ISBN 3-11-013559-0.

BREDELLA, L. 2007. Grundzüge einer interkulturellen Literaturdidaktik. In HONNEF-BECKER, I. *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 29–46. ISBN 978-3-8340-0197-9.

BRENDER, P. 2008. *Příběhy ze světa* [online]. 2008 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1830/PRIBEHY-ZE-SVETA.html/>.

BURYÁNEK, J. (ed.). 2002. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. 2002 [cit. 2011-03-11]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=54>.

BURYÁNEK, J. 2002. *Názorové proudy multikulturalismu* [online]. 2002 [cit. 2011-10-12]. Dostupné z: [www.varianty.cz/download/pdf/texts\\_10.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_10.pdf).

BURYÁNEK, J. 2006. *Multikulturní výchova v RVP* [online]. 2006 [cit. 2011-10-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.

BÜKER, P.; KAMMLER, C. 2003. *Das Fremde und das Andere – Interpretationen und didaktischen Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim: Juventa Verlag. ISBN 3-7799-1352-6.

CAI, M. 2002. *Multicultural Literature for Children and Young Adults*. Westport: Greenwood Publishing Group. ISBN 0-313-31244-3.

CENEK, S. 1979. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN. ISBN neuvedeno.

ČANĚK, D. 1996. *Národ, národnost, menšiny a rasismus*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku. ISBN 80-85241-94-3.

ČAPEK, K. 1924. Proč nejsem komunistou. In *Přítomnost 4. XII*. ISSN neuvedeno.

DASENBROCK, R. W. 1987. Intelligibility and Meaningfulness in Multicultural Literature in English. In *PMLA*, vol. 102, January, pp. 10–19. ISSN 0030-8129.

DAWIDOWSKI, CH. 2006. Theoretische Entwürfe zur interkulturellen Literaturdidaktik. In DAWIDOWSKI, CH.; WROBEL, D. *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 25–27. ISBN 978-3-8340-0115-3.

DAWIDOWSKI, CH.; WROBEL, D. 2006. *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. ISBN 978-3-8340-0115-3.

DOLINSKÁ, V. 2010. *(Multi)kultúrna perspektíva edukácie*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-914-8.

DOROVSKÝ, I.; ŘEŘICHOVÁ, V. a kol. 2007. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I. Zahraniční spisovatelé*. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-314-5.

EAGELTON, T. 2000. *Idea kultury*. Brno: Host. ISBN 80-7294-026-0.

ESSELBORN, K. 2007. Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen. In HONNEF-BECKER, I. *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 9–28. ISBN 978-3-8340-0197-9.

FISCHER, CH. 2010. *Texte, Gattungen, Textsorten und ihre Verwendung in Lesebüchern. Inaugural Dissertation* [online]. 2010 [cit. 2011-03-11]. Dostupné z: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7732/>.

FLECHSIG, K. H. 2005. *Transkulturelles Lernen* [online]. 2005 [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>.

FRYŠTECKÁ, M. 2010. *Zákaz diskriminace a problematika multikulturalismu*. Brno: Vysoká škola Karla Engliše, a. s. ISBN 978-80-86710-10-5.

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

GEJGUŠOVÁ, I. 2004. Literární komika jako spojovací prvek národních literatur. In MILLEROVÁ, Z.; MOLDANOVÁ, D. (eds.). 2004. *Výuka národní literatury v evropském*



*kontextu. Sborník z mezinárodního semináře. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 73–78. ISBN 80-7044-544-0.*

GEJGUŠOVÁ, I. 2005. Multikulturní aspekt v čítankách pro 2. stupeň základních škol. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 73–76. ISBN 80-7368-121-8.*

GEJGUŠOVÁ, I. 2008. *Komplexnost ve výuce literární výchovy. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-541-6.*

GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E. 2002. *Obecná pedagogika I. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.*

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-73-5.*

GREGER, D. 2006. Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In KLAPKO, D.; MAŇÁK, J. (ed.). *Učebnice pod lupou. Brno: Paido, s. 23–32. ISBN 80-7315-124-3.*

HAJSKÁ, M.; BOŘKOVCOVÁ, M. 2008. *Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách. Praha: Člověk v tísni, o. p. s. ISBN 978-80-86961-59-0.*

HAMAN, A. 1999. *Úvod do studia literatury a interpretace díla. Jinočany. ISBN 80-86022-57-9.*

HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.*

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.*

HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.*

HERRMANN-TRIARCHI, V. 2006. *Aspekte interkultureller Erziehung in bayerischen Lesebüchern der Grundschule [online]. 2006 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: <http://www.kompetenz-interkulturell.de>.*

HIRT, T. 2008. Multikulturalismus: uzavřená kapitola nebo aktuální politická vize? In ŠUBRT, J. a kol. *Sociologie III. Praha: Karolinum, s. 294–315. ISBN 978-80-246-1486-1.*

HLADÍK, J. 2006. Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích pedagogů. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. (ed.). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 8–13. ISBN 80-7044-851-2.*

- HLADÍK, J. 2009. Paradigmatický dualismus ve výzkumu multikulturní výchovy. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 4, s. 38–50. ISSN 1211-4669.
- HNÍK, O. 2010, 2011. Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. In *Český jazyk a literatura*, roč. 61, č. 1, s. 33–39. ISSN 0009-0786.
- HOFFMANN, B. 1999, 2000. Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. In *Český jazyk a literatura*, roč. 50, č. 7–8, s. 187–192. ISSN 0009-0786.
- HOMOLOVÁ, K. 2005. Pohádkový příběh a transfer kulturních hodnot. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 98–102. ISBN 80-7368-121-8.
- HOMOLOVÁ, K. 2009. K tobě se vzdaluji, dětský čtenáři. In ŠINK, R. *12. kulatý stůl – Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 112–116. ISBN 978-80-7368-765.
- HONNEF-BECKER, I. 2007. Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In HONNEF-BECKER, I. *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 201–236. ISBN 978-3-8340-0197-9.
- HORKÁ, H. 2008. Hodnotová dimenze učitelského vzdělávání. In FRANIOK, P; KNOTOVÁ, D. (eds.). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, s. 94–104. ISBN 978-80-210-4752-5.
- HORKÁ, H. 2000. *Výchova pro 21. století – Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-85-0.
- HOZNAUER, M. 2001, 2002. Ze stručných dějin literární výchovy. In *Český jazyk a literatura*, roč. 52, č. 7–8, s. 157–163. ISSN 0009-0786.
- CHALOUPKA, O. 2003, 2004. O literární výchově trochu jinak. In *Český jazyk a literatura*, roč. 54, č. 4, s. 170–174. ISSN 0009-0786.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÁČKOVÁ, B. 2008. *Multikulturní výchova v přípravě budoucích učitelů literární výchovy a čtení na 1. stupni základní školy* [online]. 2008 [cit. 2012-03-11]. Dostupné z: [http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek08.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek08.pdf).
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. 2009. Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 2, s. 5–21. ISSN 1211-4669.
- JIRÁSKOVÁ, V. 2006. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque. ISBN 80-87027-31-0.

- KALHOUS, Z.; OBST, O. 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLAPKO, D. 2006. Evaluace učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu. In KLAPKO, D.; MAŇÁK, J. (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 45–52. ISBN 80-7315-124-3.
- KNOLL, M. 2010. *Interkulturelle Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* [online]. 2010 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/4-8.pdf>.
- KOCOUREK, J. 2008. O čem je multikulturní výchova. Předmět zkoumání a cíle. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. 34–42. ISBN 978-80-7367-182-2.
- KOŠTÁLOVÁ, H. (ed.). 2005. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. Sborník z projektu Varianty – projekt interkulturního vzdělávání*. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísní. ISBN neuvedeno.
- KOTÁSEK, J. a kol. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2009. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 3, s. 121–127. ISSN 1211-4669.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2007. Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula. In *Orbis Scholae*, roč. 1, č. 1, s. 101–110. ISSN 1802-4637.
- KUBECZKOVÁ, O. 2005. Reflexe jinakosti v tvorbě Ivony Březinové. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 122–128. ISBN 80-7368-121-8.
- KUČEROVÁ, S. 1996. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Vlastní náklad.
- LAWLESS, R. 1996. *Co je to kultura*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-106-0.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 1995. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7043-170-9.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 1997. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-364-X.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2002, 2003. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. In *Český jazyk a literatura*, roč. 53, č. 2, s. 68–75. ISSN 0009-0786.

- LEDERBUCHOVÁ, L. 2003, 2004. K čítankám na 2. stupni základních škol (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). In *Český jazyk a literatura*, roč. 54, č. 1, s. 1–7. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2004. Národní téma v čítankách pro 6. ročník základní školy. In MILLEROVÁ, Z.; MOLDANOVÁ, D. (eds.). *Výuka národní literatury v evropském kontextu. Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 68–75. ISBN 80-7044-544-0.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2005. Multikulturní výchova a metody tvořivé dramatiky v přípravě budoucích učitelů literární výchovy. In *Český jazyk a literatura*, roč. 56, č. 3, s. 118–124. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2010. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-891-6.
- LEIPRECHT, R. 2004. *Kultur – Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere IBKM No. 7*. Oldenburg. ISSN 1438-7794.
- LESŇÁK, R. 1977. *Literatúra medzi ľuďmi*. Bratislava: Slovenský spisovateľ. ISBN neuvedeno.
- LINHART, J.; PETRUSEK, M. 1996. *Velký sociologický slovník. Sv. 1*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-164-1.
- LUPTÁKOVÁ, K. 2004. *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-920-1.
- MAŇÁK, J. 1994. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1031-2.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- MILLEROVÁ, Z.; MOLDANOVÁ, D. (eds.). 2004. *Výuka národní literatury v evropském kontextu. Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-544-0.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MISTRÍK, E. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88787-81-6.

- MISTRÍK, E. 2000. *Multikultúrna výchova v prípravě učiteľov*. Bratislava: Iris. ISBN 80-8901-810-6.
- MISTRÍK, E. a kol. 2008. *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. ISBN 978-80-969271-4-2.
- MOLDANOVÁ, D. 2005, 2006. Víme, proč učit literaturu? In *Český jazyk a literatura*, roč. 56, č. 2, s. 53–55. ISSN 0009-0786.
- MORÁVEK, J. a kol. 2008. *Multikulturní výchova jako součást vzdělávacího systému základního školství. Zpráva o projektu Ligy lidských práv, o. s.* [online]. 2008 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/multikulturni-vychova-jako-soucast-vzdelavani-na-zakladnich-skolach/>.
- MOREE, D.; BITTL, K. H. 2007. *Dobrodružství s kulturou*. Plzeň: Tandem. ISBN 978-80-7043-566-3.
- MOREE, D. 2005. *Jak pomoci učitelům učit multikulturně?* [online]. 2005 [cit. 2011-05-10]. Dostupné z: <http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=1955253>.
- MOREE, D. 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-61-3.
- MOREE, D.; MORVAYOVÁ, P. 2009. *Dvakrát měř, jednou řež. Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s. ISBN 978-80-86961-86-6.
- MORVAYOVÁ, P. 2006. Vymezení role terciálního vzdělání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. (ed.). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, s. 56–63. ISBN 80-7044-851-2.
- MÜLLER-MICHAELS, H. 2006. Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons. In DAWIDOWSKI, CH.; WROBEL, D. *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 53–65. ISBN 978-3-8340-0115-3.
- MURPHY, R. F. 1998. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon. ISBN 80-85850-53-2.
- NAKONEČNÝ, M. 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NASSEN, U.; WEINKAUFF, G. 2000. *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945*. München: Iudicium. ISBN 978-3-89129-724-7.
- NEUŽILOVÁ, V. 2011. *Kdo je zloděj?* [online]. 2011 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14449/kdo-je-zlodej-.html/>.

- NEUŽILOVÁ, V. 2011. *Jsem pořád Romka* [online]. 2011 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14615/jsem-porad-romka.html/>.
- NEUŽILOVÁ, V. 2011. *Návrat domů* [online]. 2011 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14705/navrat-domu.html/>.
- NEZKUSIL, V. 2001, 2002. Literatura jako volitelný předmět? In *Český jazyk a literatura*, roč. 52, č. 2, s. 79–87. ISSN 0009-0786.
- NEZKUSIL, V. 2004. *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-160-5.
- NIEKE, W. 2000. *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Opladen. ISBN 978-38-10021-38-0.
- Obsahová analýza učebnic pro základní školy. Závěrečná zpráva. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s.* [online]. 2002 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: [http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis\\_3.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis_3.pdf).
- PASTOROVÁ, M. 2008. *Hodnocení průřezových témat* [online]. 2008 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/1950/HODNOCENI-PRUREZOVYCH-TEMAT.html/>.
- PASTOROVÁ, M. a kol. 2011. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-76-2.
- PEŘICH, V. a kol. 2008. Modelové kurikulum multikulturní výchovy a metodologie tvorby individuálního kurikula pro základní školy. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. 189–213. ISBN 987-80-7367-182-2.
- PETRUCIJOVÁ, J. 2005. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-083-1.
- PETRUCIJOVÁ, J. 2007. *Obraz a reflexe kultury v myšlení západu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-312-2.
- PIKE, G.; SELBY, D. 1994. *Globální výchova*. Praha: Grada. ISBN 80-85623-98-6.
- PLCH, J. 1979. *O výchově slovesným uměním a základech její vědní disciplíny*. Praha: SPN. ISBN nevedeno.
- POHLMAYER, I. 2007. *Kinder- und Jugendbücher über Afrika und Afrikaner – eine literaturwissenschaftliche und didaktische Analyse im Hinblick auf interkulturelle Erziehungsaspekte*. Munich: Grin Verlag. ISBN 978-3-638-83146-8.
- PRŮCHA, J. 2001. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J. 2004. *Multikulturní výchova: problémy spojené s její realizací* [online]. 2004 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/32/multikulturni-vychova-problemy-spojene-s-jeji-realizaci.html/>.

PRŮCHA, J. 2010. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PUNCH, K. 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

RÄSÄNENOVÁ, R. 1999. Kompetencia učiteľa pre multikultúrnu výchovu. In MISTRÍK, E. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, s. 218–228. ISBN 80-88787-81-6.

*Rejstřík škol. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2012 [cit. 2012-05-12]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>.

RUSŇÁK, R. 2009. *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0071-3.

ŘEŘICHOVÁ, V.; DOROVSKÝ, I. a kol. 2007. *Autoři světové literatury pro děti a mládež*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. CD-ROM. ISBN 978-80-7182-228-8.

ŘEŘICHOVÁ, V.; SLADOVÁ, J. a kol. 2008. *Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí*. Olomouc: Nakladatelství Hanex. ISBN 978-80-7409-019-6.

ŘEŘICHOVÁ, V. 2004. Světová literatura pro děti a mládež: současnost a perspektivy. In MILLEROVÁ, Z.; MOLDANOVÁ, D. (eds.). 2004. *Výuka národní literatury v evropském kontextu. Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-544-0.

SARTORI, G. 2005. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. Praha: Dokořán. ISBN 80-7363-022-2.

SCURTON, R. 2002. *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1013-0.

*Schvalovací doložky učebnic – duben 2011. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2011 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/schvalovaci-dolozky-ucebnic-duben-2011>.

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika – vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SOUKUP, V. 2004. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-328-5.

SPINNER, K. H. 2006. *Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht* [online]. 2006 [cit. 2011-12-11]. Dostupné z: [www.didaktikdeutsch.de/lehre/ss06/Spinner.pdf](http://www.didaktikdeutsch.de/lehre/ss06/Spinner.pdf).

SPOUSTA, V. 1997. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1640-X.

SULOVSKÁ, J. 2005. Multikulturní prvky v literatuře pro děti a mládež u nás a ve Francii. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 115–121. ISBN 80-7368-121-8.

SVOBODOVÁ, J.; GEJGUŠOVÁ, I. 2006. Komunikační složka přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In LIGOŠ, M. (ed.). *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, s. 31–46. ISBN 80-8084-082-2.

SVOBODA, Z.; HRUBÝ, M.; KVÍZOVÁ, H. 2006. Jeden kamarád – jeden potencionální nepřítel. Reflexe analýzy postojů žáků směrem k osobám pocházejícím z odlišného sociokulturního prostředí. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, s. 164–174. ISBN 80-7044-851-2.

SVOBODA, Z. 2005. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In BALVÍN, J. (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám. Sborník z Mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 140–145. ISBN 80-902972-8-9.

SVOBODA, Z. 2007. Determinanty sociokulturního klimatu v podmínkách změn českého školství. In ŠIMÁKOVÁ, D. *Interkulturní výchova v pojetí učitelů českých a bavorských primárních škol*. Nepublikovaná disertační práce.

ŠEVČÍKOVÁ, V.; ČAPEK, R. 2005. *Multikulturní prvky v komiksové řadě Gipsy z pohledu interdisciplinárního*. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 84–94. ISBN 80-7368-121-8.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. 2006. Pojetí multikulturní výchovy a vzdělávání v našem školství. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. (ed.). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad



Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, s. 67–81. ISBN 80-7044-851-2.

ŠIŠKOVÁ, T. (ed). 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠUBRTOVÁ, M. 2005. Francouzská literatura pro mládež a multikulturní aspekty. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 110–114. ISBN 80-7368-121-8.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V. 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.

TAKEDA, A. 2010. *Transkulturalität im Schulunterricht* [online]. 2010 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2010/4801/pdf/53560.pdf>.

TAYLOR, Ch. 2001. Politika uznání. In GUTMANNOVÁ, A. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia. ISBN 80-700-7161-3.

TOMAN, J. 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 80-7040-055-2.

VLAŠÍN, Š. a kol. 1977. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel. ISBN neuvedeno.

VYSKOČILOVÁ, V. 2005. Bratři a přátelé. In *Tvořivá dramatika*, roč. XVI, č. 3 (45), s. 20–23. ISSN 1211-8001.

WALDMANN, G. 2001. Produktiver Umgang mit Literatur. In *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. Heft 8 (2001), s. 37–47. ISSN 1433-9242.

WELSCH, W. 1995. Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. In *Zeitschrift für Kulturaustausch*. 45/1, s. 39–44. ISSN 0044-2976.

WROBEL, D. 2006. Texte als Mittler zwischen Kulturen. In DAWIDOWSKI, CH.; WROBEL, D. *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 37–52. ISBN 978-3-8340-0115-3.

ZÍTKOVÁ, J. 2006. Funkce čítanky v primární škole. In *Školní vzdělávací programy (metodický portál)*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [online]. 2006 [cit. 2010-03-29]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340>.

ZÍTKOVÁ, J. 2008. *Zadie Smith: Bílé zuby* [online]. 2008 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1788/ZADIE-SMITH-BILE-ZUBY-WHITE-TEETH.html/>.

ZUJEV, D. D. 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo v Bratislave. ISBN neuvedeno.

## SEZNAM ANALYZOVANÝCH UČEBNIC

BRADÁČOVÁ, L.; HORÁČKOVÁ, M. *Čítanka pro 6. ročník*. Všeň: Alter, 1998. ISBN 80-85775-83-2.

BRADÁČOVÁ, L.; LÍSKOVCOVÁ, M. *Čítanka pro 7. ročník*. Všeň: Alter, 1999. ISBN 80-85775-82-4.

HORÁČKOVÁ, M.; REZUTKOVÁ, H. *Čítanka 8*. Všeň: Alter, 2000. ISBN 80-7245-009-3.

ČEŇKOVÁ, J. *Čítanka pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 80-7168-937-8.

ČEŇKOVÁ, J. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-331-0.

ČEŇKOVÁ, J. *Čítanka pro 8. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-526-7.

ČEŇKOVÁ, J. *Čítanka pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-580-1.

DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 6*. Olomouc: Prodos, 1998. ISBN 80-7230-018-0.

DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 7*. Olomouc: Prodos, 1998. ISBN 80-7230-037-7.

DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 8*. Olomouc: Prodos, 2000. ISBN 80-7230-065-2.

DOROVSKÁ, D.; ŘEŘICHOVÁ, V. *Čítanka 9*. Olomouc: Prodos, 2001. ISBN 80-7230-102-0.

FIALOVÁ, Z. *Čítanka s literární výchovou pro 6. ročník ZŠ*. Praha: Moby Dick, 1997. ISBN 80-902223-5-8.

FIALOVÁ, Z. *Čítanka s literární výchovou pro 7. ročník ZŠ*. Praha: Moby Dick, 1998. ISBN 80-902223-6-6.

FIALOVÁ, Z. *Čítanka s literární výchovou pro 8. ročník ZŠ*. Praha: Moby Dick, 1998. ISBN 80-902223-7-4.

FIALOVÁ, Z. *Čítanka s literární výchovou pro 9. ročník ZŠ*. Praha: Moby Dick, 1998. ISBN 80-86237-00-1.

JANÁČKOVÁ, Z.; FEJFUŠOVÁ, D. *Čítanka pro 6. ročník*. Brno: Nová škola, 2007. ISBN 978-80-7289-079-8.

LEDERBUCHOVÁ, L.; BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-248-9.

LEDERBUCHOVÁ, L.; BERÁNKOVÁ, E. *Čítanka pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-323-X.

LEDERBUCHOVÁ, L.; STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 8 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005, 2006. ISBN 80-7238-422-8.

LEDERBUCHOVÁ, L.; STEHLÍKOVÁ, M. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-539-9.

LUKEŠOVÁ, B.; ŠRUT, P. *Čítanka pro 6. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 1999. ISBN 80-7183-160-3.

LUKEŠOVÁ, B.; ŠRUT, P. *Čítanka pro 7. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-205-7.

LUKEŠOVÁ, B.; ŠRUT, P. *Čítanka pro 8. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-231-6.

LUKEŠOVÁ, B.; ŠRUT, P. *Čítanka pro 9. ročník základní školy*. Praha: Scientia, 2003. ISBN 80-7183-282-0.

MARTÍNKOVÁ, V. *Malá čítanka 6*. Praha: Tripolia, 1998. ISBN 80-85573-78-4.

MARTÍNKOVÁ, V. *Malá čítanka 7*. Praha: Tripolia, 1998. ISBN 80-85573-83-0.

MARTÍNKOVÁ, V. *Malá čítanka 8*. Praha: Tripolia, 2001. ISBN 80-86448-15-0.

MARTÍNKOVÁ, V. *Malá čítanka 9*. Praha: Tripolia, 2001. ISBN 80-86448-19-3.

REZUTKOVÁ, H.; LÍSKOVCOVÁ, M. a kol. *Čítanka 9*. Všeň: Alter, 2001. ISBN 80-7245-018-2.

SOUKAL, J. *Čítanka 6: Literární výchova pro 6. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-85-9.

SOUKAL, J. *Čítanka 6: Literární výchova pro 6. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2007. ISBN 978-80-7235-350-7.

SOUKAL, J. *Čítanka 7: Literární výchova pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-55-7.

SOUKAL, J. *Čítanka 7: Literární výchova pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2007. ISBN 978-80-7235-351-4.

SOUKAL, J. *Čítanka 8: Literární výchova pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 1996. ISBN 80-85937-39-5.

SOUKAL, J. *Čítanka 8: Literární výchova pro 8. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2008. ISBN 978-80-7235-396-5.

SOUKAL, J. *Čítanka 9: Literární výchova pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 2009. ISBN 978-80-7235-397-2.

SOUKAL, J. *Čítanka 9: Literární výchova pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN, 1996. ISBN 80-85937-28-X.

VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 7. ročník*. Brno: Nová škola, 2008. ISBN 978-80-7289-092-7.

VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 8. ročník základní školy nebo tercie víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2009. ISBN 978-80-7289-110-8.

VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2010. ISBN 978-80-7289-162-7.

## PROFESNÍ KURIKULUM A PUBLIKAČNÍ ČINNOST AUTORKY

**Titul, jméno, příjmení:** Mgr. Jana Kusá  
**Datum narození:** 13. července 1984  
**Místo narození:** Nové Město na Moravě  
**Adresa:** tř. Svornosti 32, 779 00 Olomouc

### Vzdělání:

**1990 – 1999** Základní škola Svatka, Partyzánská 310, Svatka 592 02  
**1999 – 2003** Obchodní akademie Chrudim, Tyršovo náměstí 250, Chrudim 537 01  
**2003 – 2004** Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta  
obor: Česká filologie – německá filologie  
přestup na jiný studijní program  
**2004 – 2008** Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta  
obor: Učitelství českého a německého jazyka pro 2. stupeň ZŠ  
téma diplomové práce: *Romové v příběhové próze s dětským hrdinou*  
**září 2008** Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta  
doktorský studijní program (prezenční forma)  
obor: Pedagogika (zaměření na český jazyk)

### Odborná praxe:

září 2011 – dosud středoškolská učitelka na Art Econ – Střední škola Prostějov, s. r. o.

## Účast v projektech

**IGA PdF\_2010\_049** Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy (hlavní řešitel).

**IGA PdF\_2010\_046** Podpora výuky komunikační výchovy na školách (spoluřešitel).

**ESF CZ.1.07/1.1.00/08.0018** Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích (vědecký pracovník).

## Další aktivity

### Aktivní účast v organizačních výborech konferencí:

Mezinárodní konference *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc, duben 2009, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Mezinárodní konference *Problémy současné rodiny a náhradní rodinná péče*. Olomouc, červen 2009, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Mezinárodní konference *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc, duben 2010, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Konference *E-Bezpečí – Rizikové chování v kyberprostoru*. Olomouc, duben 2010, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Mezinárodní konference *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc, duben 2011, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

### Editorská činnost:

*Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2435-4.

*Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Hanex, 2011. ISBN 978-80-7409-032-5.

### Účast ve vědeckých soutěžích:

5. Studentská vědecká odborná konference Pedagogické fakulty Univerzity Palackého 2011 – 1. místo v sekci oborů pedagogické specializace; téma soutěžní práce: *Reflexe multikulturní výchovy v čítankových řadách pro 2. stupeň základních škol.*

### Výuka na Katedře českého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v rámci doktorského studia:

<b>1. ročník:</b>	Literární věda Česká literatura ve filmových a televizních adaptacích Literatura pro děti a mládež 1
<b>2. ročník:</b>	Literatura pro děti a mládež 1 Literatura pro děti a mládež 2
<b>3. ročník</b>	Literatura pro děti a mládež 2 Interpretace textů literatury pro děti a mládež

### **Aktivní účast na konferencích**

*Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů.* Olomouc, 10. 12. 2008, pořádal Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole.* Olomouc, 2. a 3. 4. 2009, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*Škola, jazyk a literatura na počátku nového tisíciletí 2009.* Ústí nad Labem, 26. 10. 2009, Katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem.

*12. kulatý stůl: Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující v rámci cyklu Slovo a obraz v komunikaci s dětmi,* Ostrava 5. a 6. 11. 2009, Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

*Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII,* Olomouc 23. 11. 2009, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.



*Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*, Olomouc 6. 4. 2010, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*, Olomouc 15. 4. 2010, Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*Rozosmiat' človeka je hotová veda alebo Podoby komiky v umeleckej literatúre*, Banská Bystrica, 12. a 13. 10. 2010, Katedra slovenského jazyka a literatúry, Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

*Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*, Olomouc 12. 4. 2011, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*5. ročník Studentské vědecké konference Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*, Olomouc, 27. 4. 2011, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci.

## **Publikační činnost**

### **2008**

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Multikulturní výchova a dětský čtenář. In *Multikulturní výchova jako možná cesta ke vzájemnému poznávání a pregraduální příprava učitelů. Sborník příspěvků z 15. ročníku letní školy Výchovy k demokracii a evropanství*. 1. vyd. Olomouc, Praha: Nakladatelství Epoque, 2008, s. 17–29. ISBN 978-80-87027-83-7.

### **2009**

KUSÁ, J. Dětská literatura – efektivní nástroj multikulturní výchovy (zaměření: soužití romských a neromských dětí v ČR). In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2009, s. 207–212. ISBN 978-80-244-2240-4.

KUSÁ, J. Interetnická tematika v čítankových textech – významná podpora multikulturní výchovy ve školním prostředí. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2009, s. 328–333. ISBN 978-80-7220-315-4.

KUSÁ, J. Reflexe multikulturality ve světové literatuře pro děti a mládež a její didaktické možnosti. In *USTA ad Albim bohemica. Časopis s příspěvky z konference Škola, jazyk a literatura na počátku nového tisíciletí 2009*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009, roč. 9, č. 4, s. 11–19. ISSN 1802-825X.

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Funkce vybraných čítankových souborů v kontextu průřezového tématu Multikulturní výchova. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující. Sborník příspěvků z odborné konference*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009, s. 130–135. ISBN 978-80-7368-765-6.

## 2010

KUSÁ, J. Hodina literární výchovy – jedna z možných cest k rozvoji multikulturní tolerance a empatie u žáků 2. stupně základních škol. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2010, s. 159–166. ISBN 978-80-244-2435-4.

KUSÁ, J. Literature lesson – one of the ways towards multicultural tolerance and empathy development at upper secondary school pupils. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2010, s. 167–172. ISBN 978-80-244-2435-4.

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Sen o svobodě a demokracii v životě a díle Petra Síse. In *Obnova demokracie v Československu po roce 1989 a výchova k aktivnímu demokratickému občanství. Sborník příspěvků z 16. ročníku letní školy Výchovy k občanství a evropanství*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2010, s. 330–339. ISBN 978-80-7425-030-9.

KUSÁ, J. Implementace vybraných průřezových témat do studia literatury pro děti a mládež. In *Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu. Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí*. Olomouc: Altyn, s. r. o, 2010, s. 125–131. ISBN 978-80-87224-08-3.

KUSÁ, J. Humor v současné české poezii pro děti a mládež. In BARIAKOVÁ, Z.; KUBEALAKOVÁ, M. *Rozosmiať človeka je hotová veda alebo Podoby komiky v umeleckej literatúre*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2010, s. 325–332. ISBN 978-80-557-0121-9.

## 2011

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Pregraduální vzdělávání učitelů českého jazyka a literatury v kontextu multikulturní výchovy. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka. Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Olomouc: Hanex, 2011, s. 128–131. ISBN 978-80-7409-032-5.

KUSÁ, J. Multikulturní tematika ve vybraných knihách pro děti a mládež. In *Čeština – jazyk slovanský. Sborník z webové konference*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011, s. 227–232. ISBN 978-80-7368-922-3.

KUSÁ, J. Reflexe multikulturní výchovy ve vybraných čítankových řadách pro druhý stupeň základních škol. In *Sborník 5. ročníku konference Studentské vědecké a umělecké odborné činnosti*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2939-7.

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka. Sborník z mezinárodní vědecké konference*. Olomouc: Hanex, 2012, s. 139–145. ISBN 978-80-7409-050-9.

**Recenze:**

KUSÁ, J. Praktický průvodce dětskou literaturou anglicky mluvících zemí. In *Slovo o slove. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatury Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009, s. 322–324. ISBN 978-80-8068-972-8.

KUSÁ, J. Nové kreativní možnosti interpretace uměleckého textu. In *E-Pedagogium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, č. 4. ISSN 1213-7758.

# **PŘÍLOHY**

## **Příloha 1: Pilotážní rozhovory s učiteli literární výchovy (otázky a vybrané odpovědi)**

### **1. Považujete multikulturní výchovu za aktuální a pro soudobou společnost potřebnou?**

- *Vychází ze společenské situace. Nutno děti na ni připravit.*
- *Považuji ji za velice důležitou, a to především z toho důvodu, že v ČR žije stále více lidí rozdílných kultur, zvyklostí a povah a čeští lidé je budou považovat za plnohodnotné obyvatele pouze za předpokladu, když jejich národnost, tradice a kulturu budou znát a budou si vážit jejich individuality.*
- *Ano, žáci/studenti jsou bombardováni různými informacemi o odlišných kulturách, měli by si s nimi umět poradit, s čímž jim snad toto průřezové téma pomůže.*
- *Ano, žáci (ale i učitelé) se potřebují blíže seznámit s kulturou menšin, které u nás žijí. Multikulturní výchova u většiny žáků pěstuje tolerantní chování.*
- *Ano, nežijeme v uzavřené společnosti, setkáváme se běžně s jinými kulturami.*
- *Aktuální určitě, jelikož naše společnost je otevřená světu a je dobré poznávat jiné kultury, jejich rituály a zvyky.*
- *Určitě ano, sama ve třídě učím žáky různé národnosti (romské, mongolské, vietnamské), je důležité seznámit ostatní žáky například se zvyky jiné kultury.*
- *Ano, Evropa se slučuje s arabským světem, žijí zde Asiaté, častěji i Afričané a vlivy jejich kultur se prolínají do různých společenských prostředí.*
- *Ano, se žáky by se mělo pokud možno „řešit“ vše. Otevřeně hovořit o všem kolem – i o tom, co se někdy zdá samozřejmé, a tím pádem mnohdy bohužel podceňované.*
- *Určitě považuji, v současném světě, kdy se stírají rozdíly hranic, kultur; jednotlivé národy a státy se spojují do větších celků; žáci si zvykají na jiné myšlení, sociální prostředí i kulturu jiných skupin.*

### **2. Považujete za žádoucí zařazení průřezového tématu Multikulturní výchova do rámcového vzdělávacího programu?**

- *Považuji multikulturní výchovu za stejně rovnocennou, jako jsou ostatní průřezová témata, proto její zařazení vítám.*
- *Jako průřezové téma ano, je často využíváno v různých projektech.*
- *Ano, ke zvýšení tolerance mezi lidmi.*
- *Záleží na vyučujícím, jak se staví k tomuto konkrétnímu průřezovému tématu.*
- *Určitě ano. Čím dál častěji vlivem přistěhování přibývá žáků jiné národnosti ve třídách.*
- *Ano, ale myslím, že toto téma nebylo opomíjeno nikdy, jen se nemluvilo o průřezovém tématu.*
- *Ne. RVP a ŠVP rozčilují všechny rozumné pedagogy. Kdo v ČR kromě učitelů pracuje tak intelektuálně dobře a zdarma?*
- *Ano, v každém případě je to zajímavé a aktuální téma, které všechny může obohatit a dá nám možnost vidět věci i jinak.*
- *Snad to napomůže celkově lepšímu chápání odlišností jiných etnik a skupin.*
- *Ano, ale nic se nemá přehánět.*

- *Není potřeba. Ale je nutné se jí zabývat průběžně podle jednotlivých témat okamžité situace.*
- *Měla by prolínat různými předměty. U nás ve škole je myslím už zakotvena.*

### **3. Souvisí podle Vašeho názoru multikulturní výchova s literární výchovou?**

- *Určitě. Žáci se skrze literární ukázky mohou dozvědět spoustu informací o různých národnostech, a to zajímavou a čtivou formou. Můžeme jim je tak přiblížit.*
- *Ano, texty v literární výchově mohou tomuto tématu pomoci – jejich rozbor, například téma vztahů lidí odlišných ras a vyznání, postavení jednotlivých kultur v rámci historického vývoje (například kniha Chaloupka strýčka Toma).*
- *Ano, souvisí. Se žáky nacházíme v čítankách texty například romských autorů, ukázky romských, ukrajinských pohádek atd.*
- *Ano, v literatuře jiných národů se odráží jejich kultura a tradice, takže prostřednictvím literatury můžeme vychovávat i multikulturně.*
- *V určité rovině souvisí – poznávání cizích autorů, znát, z jakého prostředí pocházejí, jak ono prostředí ovlivnilo jejich literární tvorbu.*
- *Může souviset, určitě nějaký článek, na který může žák poté napsat úvahu, například Jak vycházím se spolužákem jiné národnosti?*
- *Ano, a to podle mě hodně úzce. Literatura je určitě jeden z nezanedbatelných zdrojů informací, zážitků a prožitků.*
- *Multikulturní výchova není nic nového, tedy kromě pojmu, poněvadž se v literární výchově děti seznamují se slovesnou tvorbou různých národů a u schopného pedagoga i národností.*
- *Určitě. Literatura je i mezinárodní, nadnárodní, dají se díky ní postihnout (uchopit) různé problémy. Literatura je určitě výborným a bohatým nástrojem k propojení, k multikultuře.*
- *Podle mého názoru souvisí úzce, protože v literatuře se může „jiný svět“ přiblížit literárními ukázkami.*
- *Určitě. Literatura a skutečnost. Člověk a jeho postoje.*
- *Domnívám se, že souvisí, jelikož v čítankách používaných na českých školách jsou uvedeny ukázky, které souvisí s nejrůznějšími etniky – indiáni, Eskymáci. Žáci by měli dostat informace o těch lidech.*

### **4. Zařadil Váš pracovní kolektiv do ŠVP školy průřezové téma Multikulturní výchova do hodin literární výchovy? Pokud ano, charakterizujte krátce způsob navrhované realizace (v souvislosti s jakými tématy je multikulturní výchova probírána, jaké literární texty jsou k tomuto účelu používány, v jakých ročnících je multikulturní výchova realizována apod.).**

- *Ano, vycházíme hlavně z četby dětí (referáty, čtenářské deníky), většinou téma samo vyplyne.*
- *Ano – téma se zařadí vždy, když k tomu bude v čítance vhodný text – všechny ročníky.*
- *Ve všech ročnících 2. stupně, například v souvislosti s ukázkami ze světové literatury.*
- *Já jsem například v 6. ročníku v tématu pohádky využila romské pohádky.*

- *Multikulturní výchova je v našem ŠVP zařazena, není to však ve všech ročnících naší základní školy. Vycházíme z různých pracovních listů – například romské básně a jejich rozbor.*
- *Multikulturní výchova prolíná výukou nejen v LV, ale v celé výuce ČJ a ve všech ročnících. V čítankách nakladatelství Fraus, které využíváme, je spousta námětů i vhodných textů, například v 8. ročníku tematický celek Šoa.*

**5. Je pro Vás ŠVP v tomto ohledu skutečnou tematickou oporou?**

- *Skutečnou tematickou a metodickou oporou určitě ne, jde spíše o doplňkovou tematiku.*
- *Učebnice nakladatelství Fraus jsou výborně zpracovány i po stránce metodické, takže ŠVP je v tomto případě spíše něco, co být musí.*
- *Ne. Každá třída je jiná, proto sám učitel musí být kreativec a dát své vlastní know how.*
- *ŠVP není psán příliš podrobně, v učebnici existuje spousta ukázek, kde se dá třeba jen okrajově zmínit problematika menšin, jiných kultur apod.*

**6. Pracoval/a jste někdy v literární výchově s texty s multikulturní tematikou (tzn. například s literárními díly menšin, o menšinách, o jiných kulturách nebo o soužití různých kultur)?**

- *Ano. Romské pohádky.*
- *Romská poezie – romský jazyk a jeho překlad, verše, romská kultura.*

**7. Pokud ano, vzpomenete si na název některých literárních textů?**

- *Spousta textů týkajících se židovství a 2. světové války – A. Lustig: Dita Saxová, O. Pavel: Smrt krásných srnců.*
- *Chaloupka strýčka Toma.*
- *Hübschmannová, M.: Romské pohádky.*
- *Jak Bůh pekl lidi.*
- *P. Gintz – básně, L. Aškenazy: Brutus, Ve 14 sám v Osvětimi aj.*
- *Romské pohádky, židovské, čínské, indiánské.*
- *J. Čep: Cikáni, D. Banga: Horiaca višňa, O. Pavel: Odpusť nám naše viny.*
- *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví.*

**8. Narazil/a jste při této činnosti na nějaké problémy či překážky? Pokud ano, popište prosím krátce některé z nich.**

- *Děti tlumočí velmi problematické postoje svých rodičů a těžko se na ně reaguje, aniž byste se rodičů dotkli.*
- *Nedostatek této literatury ve školní knihovně.*
- *Ne, studenti byli velmi zaujati pro věc, vytvářeli prezentace různých problémů spojených s otázkou holocaustu apod.*
- *Postoj některých žáků k Romům.*
- *Záleží na dětech, zda se s nimi dá komunikovat. Pokud nedá, nemá cenu se vůbec o cokoliv snažit.*

**9. Cítíte se dostatečně teoreticky připravený/á k realizaci multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy? Pokud ano, zmiňte prosím, jakým způsobem u Vás tato příprava probíhala či probíhá. Pokud ne, uveďte, co by podle Vás mohlo tento stav změnit.**

- *Ano. Různé kurzy, samostudium.*
- *Ne. Pomohly by jistě odborné semináře a výuka.*
- *Ano – výuka na VŠ, kurz multikulturní výchovy (certifikát).*
- *Necítím, absolvovala jsem ale Letní školu s tématem multikulturní výchovy (PdF, Olomouc, katedra ZSV) a seminář MULTI – KULTI, duben 2010 (zde jsem si zakoupila materiály do multikulturní výchovy).*
- *Určitě bych uvítala nějaký speciální seminář, který by se touto problematikou zabýval. Už jsem jeden takový víkendový absolvovala a přinesl mi dosti nových poznatků.*
- *Určitě by bylo vhodné nějaké školení na toto téma. Sama moc příprav k dispozici nemám.*
- *Četba, vyhledávání informací a možností, jak studentům co nejlépe různé problémy přiblížit.*
- *Ano. Využívám své schopnosti, čas, vyhledávám si zajímavé texty.*
- *Bohužel ne. Určitě pomůže samostudium a nejvíce asi nějaký kurz, workshop od zkušenějších pedagogů apod.*
- *Při práci můžu použít znalosti z historie (dějepis) a ze sledování tisku, televize, internetu.*
- *Setkání s lidmi jiných kultur. Seznamování s jejich způsobem života, s tradicemi, kulturou. Vžít se do pocitu menšiny v jiném státě.*



## **Příloha 2:** Nestandardizovaný dotazník pro učitele literární výchovy

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

prostřednictvím dotazníku, jenž se Vám dostává do rukou, bych Vás chtěla požádat o pomoc při výzkumném šetření, jehož cílem je **zmapování realizace multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy na základních školách.**

Dotazníkové šetření je plně anonymní a získané údaje budou využity pouze ke zpracování disertační práce s názvem *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol.*

Jednotlivé dotazníkové položky si prosím pečlivě přečtěte a vyplňte přímo do dotazníkového archu (vyjádřením míry souhlasu/nesouhlasu, zakroužkováním zvolené odpovědi, případně odpovědí).

Děkuji Vám za ochotu a čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

Mgr. Jana Kusá  
studentka 3. ročníku doktorského studijního programu Pedagogika  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Ústav pedagogiky a sociálních studií / Katedra českého jazyka a literatury  
Žižkovo náměstí 5  
771 40 Olomouc

Poznámka:

Pokud uvedete svoji e-mailovou adresu, budete zařazeni do databáze učitelů, jimž budou zasílány praktické výstupy výzkumu (bibliografické databáze, metodické náměty apod.). Poskytnutí e-mailové adresy je zcela dobrovolné a nemá přímou souvislost s výzkumem.

E-mailová adresa: .....

### **Základní údaje**

<b>Pohlaví:</b>	žena – muž
<b>Délka pedagogické praxe:</b>	a) 0 až 5 let b) 6 až 20 let c) 20 a více let
<b>Věk:</b>	a) do 30 let b) 31 až 40 let c) 41 až 50 let d) 51 až 60 let e) více než 60 let
<b>Kraj, v němž působíte:</b>	
<b>Vystudovaná aprobace:</b>	

## 1. část dotazníkového šetření

**První část dotazníkového šetření mapuje postoje učitelů literární výchovy k multikulturní výchově. Vyjádřete co nejpřesněji míru svého souhlasu/nesouhlasu s výroky podle následující škály:**

1	2	3	4	5
zcela souhlasím	spíše souhlasím	nevyhraněný postoj, nevím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím

Zařazení multikulturní výchovy do vzdělávacího programu pro základní školy je potřebným krokem v rámci reformy současného školství.	1	2	3	4	5
Vliv současné multikulturní výchovy na skutečnou podobu vztahů mezi lidmi odlišných etnik, kultur, ras a náboženství je mizivý.	1	2	3	4	5
Učitel literární výchovy sehrává významnou roli z hlediska naplňování cílů multikulturní výchovy.	1	2	3	4	5
Literární výchovu učím velmi rád/a.	1	2	3	4	5
Žáci základní školy by měli získávat informace především o vlastní zemi a kultuře.	1	2	3	4	5
Problematika multikulturní výchovy mě zajímá, často ji sleduji v odborné literatuře a v médiích.	1	2	3	4	5
Základní kola může svým cíleným působením přispět k výchově k interkulturní toleranci mezi lidmi.	1	2	3	4	5
Volba metod práce ovlivňuje úspěšnost realizace multikulturní výchovy při práci s literárním textem.	1	2	3	4	5
Začlenění multikulturní výchovy do RVP ZV (a dále do ŠVP) je zbytečné.	1	2	3	4	5
Efektivnost multikulturní výchovy je ovlivněna osobností učitele, zvláště jeho postoji, názory a vztahem k multikulturním tématům.	1	2	3	4	5
Realizace multikulturní výchovy na základních školách přispěje k přípravě žáků na život v multikulturní společnosti.	1	2	3	4	5
Literární výchova nabízí mnoho možností k realizaci multikulturní výchovy.	1	2	3	4	5

Didaktická práce s literárním textem s multikulturní tematikou může ovlivnit postoje či názory žáků směrem k interkulturní toleranci, k odstranění předsudků nebo rasové (náboženské či jiné) nesnášenlivosti.

1 2 3 4 5

## 2. část dotazníkového šetření

**Druhá část dotazníkového šetření obsahuje dotazníkové položky, u nichž podle pokynů zakroužkujte jednu, nebo více z uvedených odpovědí. U dotazníkových položek bez nabízených odpovědí vyjádřete prosím vlastními slovy svůj názor.**

**1. Jakým způsobem realizuje Vaše škola multikulturní výchovu? Lze zvolit i více variant odpovědi.**

- a) multikulturní výchovu integrujeme do různých předmětů; např.:
- b) multikulturní výchova tvoří samostatný předmět
- c) multikulturní výchova je realizována pomocí projektů; názvy projektů:
- d) jiný způsob realizace multikulturní výchovy:

**2. Předepisuje ŠVP Vaší školy realizaci multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy? Pokud ano, charakterizujte prosím krátce způsob zařazení do ŠVP (témata; doporučené literární texty; ročníky, do kterých je multikulturní výchova zařazena; metody práce apod.).**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

**3. Souvisí dle Vašeho názoru multikulturní výchova s literární výchovou? Svoje stanovisko prosím krátce zdůvodněte.**

- a) ano, souvisí
- b) ne, nesouvisí
- c) nevím

Zdůvodnění:.....  
.....

**4. Myslíte si, že práce s literárním textem může ovlivnit žáky základní školy v jejich postojích, názorech či hodnotách?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

**5. Jaké typy literárních textů by podle Vás mohly být nástrojem multikulturní výchovy (z hlediska žánru, tématu, národnosti spisovatele atd.)?**

.....  
.....

**6. Zahrnuje podle Vás literární texty s multikulturální tematikou spíše literatura pro dospělé, nebo literatura pro děti a mládež? Zakroužkujte pouze jednu z uvedených odpovědí.**

- a) literatura pro děti a mládež
- b) literatura pro dospělé
- c) obě literatury zahrnují dostatek literárních textů s multikulturální tematikou
- d) nedokážu posoudit, která z literatur zahrnuje více literárních textů s multikulturální tematikou

**7. Vzpomenete si na některé literární texty, které mohou sloužit jako nástroj multikulturální výchovy (případně se kterými v literární výchově pracujete)? Uveďte vždy název díla a autora.**

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

**8. Jakou čítankovou řadu používáte? Uveďte prosím název titulu, nakladatelství a případně rok vydání.**

.....

**9. Shledáváte ji funkční z hlediska realizace multikulturální výchovy (obsahuje dostatečné množství textů, díky nimž je možné uskutečňovat multikulturální výchovu)?**

- a) ano
- b) ne

**10. Jaký způsob práce je podle Vás nejvhodnější pro realizaci multikulturální výchovy v hodinách literární výchovy? Lze zvolit i více variant odpovědi.**

- a) výklad učitele (o autorech a literárních dílech)
- b) diskuse nebo rozhovor
- c) metody kritického myšlení; např.:
- d) hra; např.:
- e) dramatizace a hraní rolí
- f) metoda projektu; např.:
- g) zážitkové metody; např.:
- h) klasický rozbor literárního textu
- ch) žákovské referáty
- i) jiná odpověď:

**11. Cítíte se dostatečně připraven/a k realizaci multikulturální výchovy v hodinách literární výchovy? Vyberte nejvhodnější variantu.**

- a) ano, jsem dostatečně připravený/á, mám přehled o teorii multikulturální výchovy a o možnostech, které nabízí literární výchova
- b) částečně ano, určité poznatky o multikulturální výchově mám, ale mé realizaci multikulturální výchovy v hodině předchází dohledávání dalších informací

- c) ne, na realizaci multikulturální výchovy nejsem připravený/á ani po stránce teoretické, ani praktické
- d) jiná odpověď:

**12. Co by nejvíce přispělo ke zlepšení Vaší přípravy na realizaci multikulturální výchovy v hodinách literární výchovy? Lze zvolit i více variant odpovědi.**

- a) větší přehled o teorii multikulturální výchovy získaný prostřednictvím samostudia
- b) absolvování teoreticky zaměřených seminářů o multikulturální výchově
- c) absolvování prakticky zaměřených seminářů nebo workshopů
- d) získávání metodických pomůcek – pracovní listy, soubory námětů
- e) získávání seznamů knižních titulů s multikulturální tematikou
- f) jasnější vymezení multikulturální výchovy v RVP ZV
- g) navázání přímé spolupráce s členy minoritních skupin
- h) ujasnění si vlastního vztahu a postoje k tématům multikulturální výchovy
- ch) jiná odpověď:

**13. Jaký je Váš názor na zařazení multikulturální výchovy do RVP ZV?**

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

**14. V jakých ročnících je vhodné podle Vás zařadit práci s literárními texty s multikulturální tematikou? Lze zvolit i více variant odpovědi. Svoji volbu prosím krátce zdůvodněte.**

- a) 6. ročník
- b) 7. ročník
- c) 8. ročník
- d) 9. ročník
- e) jiná odpověď: .....

Zdůvodnění:.....

**15. Realizujete v hodinách literární výchovy multikulturální výchovu, pracujete tedy s texty s multikulturální tematikou (tematika jiných kultur, národnostních menšin, téma rasové nesnášenlivosti apod.)?**

- a) ano b) ne

*V případě záporné odpovědi uveďte prosím krátké vyjádření a posléze již nevyplňujte další dotazníkové položky.*

Vyjádření:

.....

**16. Jak často zařazujete multikulturní témata do hodin literární výchovy? Zakroužkujte pouze jednu z uvedených odpovědí.**

- a) alespoň jednou za měsíc
- b) alespoň jednou za dva měsíce
- c) maximálně čtyřikrát za rok (ne častěji)
- d) pouze výjimečně
- e) jiná odpověď:

**17. Pracujete při naplňování cílů multikulturní výchovy spíše s texty z literatury pro děti a mládež, nebo s literaturou pro dospělé?**

- a) pracuji spíše s literaturou pro děti a mládež
- b) pracuji spíše s literaturou pro dospělé
- c) pracuji s texty z obou literatur

**18. Vyhledáváte při realizaci multikulturní výchovy ukázky v knihách, nebo pracujete pouze s texty, které jsou v čítance? Lze zvolit i více variant odpovědi.**

- a) vyhledávám další literární texty
- b) pracuji pouze s texty, které jsou v čítance
- c) jiná odpověď:

**19. Co je pro Vás při přípravě a realizaci multikulturní výchovy nejvíce náročné? Zakroužkujte pouze jednu z uvedených odpovědí.**

- a) výběr literárních ukázek
- b) výběr metod vhodných pro práci s literární ukázkou s multikulturní tematikou
- c) komunikace se žáky o tématech souvisejících s multikulturní výchovou
- d) zorientování se v teorii o multikulturní výchově
- e) zorientování se v požadavcích vymezených v RVP ZV (případně v ŠVP)
- f) jiná odpověď:

**20. Jaké metody práce s literárním textem nejčastěji volíte za účelem naplňování cílů multikulturní výchovy?**

.....  
.....

**21. Na kterou z uvedených oblastí multikulturní výchovy se převážně zaměřujete? Lze zvolit i více variant odpovědi.**

- a) multikulturní charakter současného světa, specifika různých etnických, národnostních, náboženských a kulturních skupin
- b) interkulturní tolerance, vzájemný respekt, vstřícný postoj k odlišnostem, empatie a vztahy mezi příslušníky různých kultur
- c) rasová (náboženská či jiná) nesnášenlivost, diskriminace, xenofobie, předsudky, stereotypy
- d) posilování individuální identity a vlastního kulturního zakotvení u všech žáků, práce s osobními příběhy

**22. Zařazoval/a jste multikulturní témata do hodin literární výchovy i před zavedením RVP ZV?**

- a) ano
- b) ne
- c) jiná odpověď:

**Děkuji za vyplnění dotazníku!**

### **Příloha 3: Ukázka metodických a pracovních listů**

- Antoine de Saint Exupéry: Malý princ
- Iva Procházková: Jožin jede do Afriky



## Antoine de Saint Exupéry: Malý princ

### Metodické instrukce

---

#### **PŘÍNOS K ROZVOJI OSOBNOSTI ŽÁKA PODLE RVP ZV:**

- ❖ rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých;
- ❖ učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých;
- ❖ napomáhá prevenci vzniku xenofobie;
- ❖ napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí;
- ❖ stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoliv jako zdroj konfliktu.

---

#### **KLÍČOVÉ KOMPETENCE:**

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

---

#### **VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ CÍLE:**

- ❖ **kognitivní:** žák se seznámí s knihou Malý princ; žák se seznámí s okolnostmi, které mohou doprovázet člověka při příchodu do nové země.
- ❖ **psychomotorické:** žák vyhledává informace v literárním textu, své odpovědi konfrontuje s odpověďmi spolužáků, je schopen je třídit, analyzovat a prezentovat; žák rozvíjí schopnost komunikovat a vyjádřit jasně své myšlenky a názory ve skupině; žák zaznamená písemně své myšlenkové pochody.
- ❖ **afektivní:** žák citlivě nahlíží na situaci člověka, který se ocitá v cizí zemi; žák vnímá problematiku cizinců z vlastní perspektivy.

---

#### **TEMATICKÉ ZAMĚŘENÍ PODLE RVP ZV:**

- ❖ lidské vztahy; multikulturalita.
-

### **MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY:**

- ❖ komunikační a slohová výchova (rozvíjení komunikativních dovedností);
  - ❖ osobnostní a sociální výchova (mezilidské vztahy, kooperace, poznávání lidí, sebepoznání, hodnoty, postoje a praktická etika);
  - ❖ výchova k občanství (globalizace);
  - ❖ výchova ke zdraví (morální rozvoj);
  - ❖ výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (Evropa a svět nás zajímá).
- 

### **POŽADAVKY NA PŘÍPRAVU:**

- ❖ pracovní listy pro žáky; kartičky se zadáním otázek.
- 

### **DOPORUČENÉ METODY PRÁCE:**

- ❖ metoda snowball; práce s literárním textem; metody kritického myšlení (volné psaní); řízený rozhovor se žáky.
- 

### **DOPORUČENÁ LITERATURA:**

1. DOROVSKÝ, I.; ŘEŘICHOVÁ, V. aj. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I. Zahraniční spisovatelé*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-314-5.
  2. EXUPÉRY, A. de S. *Malý princ*. Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-00-02738-8.
  3. GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.
-

## Úvodní část – fáze evokace

Na začátku hodiny sdělí učitel žákům hlavní cíle (seznámení se s knihou *Malý princ*; pochopení situace člověka, který přichází do nové země).

### ❖ **Aktivita č. 1: naladění**

Cílem úvodní aktivity je naladění žáků na téma, které se dotýká pocitů cizince. Záměrem této činnosti je, aby se žáci vcítili do situace člověka, který se ocitá v cizí zemi.

**Učitel přečte žákům první část úryvku z knihy *Malý princ*. Pokud žáci postavu malého prince neznají, je důležité připomenout stručně základní informace o knize a jejím hrdinovi.**

*Když se tedy malý princ ocitl na Zemi, dost ho překvapilo, že nikoho nevidí. Už se báł, jestli si planetu nespletl, ale vtom 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...“*

Po přečtení krátké ukázky z knihy položí učitel žákům otázku, zda se v příběhu, který slyšeli, vyskytují nějaké informace o tom, co prožívá malý princ ve chvíli, kdy přicestoval na planetu Zemi. Pokud ano, doloží žáci, v jaké části tyto náznaky spatřují.

Následně vyzve učitel žáky, aby se posadili do kruhu. Jejich úkolem bude ponořit se do mysli malého prince, který právě přicestoval na neznámou planetu Zemi. Každý žák v kruhu uvede jednu myšlenku, jež by mohla jít v tuto chvíli malému princovi hlavou.

## Hlavní část – fáze uvědomění si významu

### ❖ Aktivita č. 2: četba literární ukázky

Vyučující rozdává žákům list s textem literární ukázky. Žáci čtou nahlas ukázkou z knihy *Malý princ*.

### ❖ Aktivita č. 3: práce s literárním textem, metoda snowball

Cílem aktivity je, aby žáci byli schopni pochopit situaci a potřeby člověka, který přicestoval do cizí země. Žáci se zamýšlí nad problematikou z vlastního pohledu, aplikují své zkušenosti.

Po přečtení rozdává učitel žákům kartičky s otázkami. Každý žák obdrží jednu kartičku. Nejprve pracují žáci samostatně. Důležité je, aby žáci skutečně pracovali s textem, znovu a pozorně jej četli, dohledávali ukázky atd. Otázky jsou koncipované tak, že na sebe navazují a při závěrečné prezentaci budou zodpovídaný v dané posloupnosti. Závěrečná otázka je určena pro všechny žáky.

Metoda snowball spočívá v tom, že nejprve pracuje na příslušném úkolu žák samostatně. Po chvíli vytvoří dvojici s žákem, který má stejnou otázku, porovnávají odpovědi a dále je rozpracovávají. Následně se spojí žáci do skupin po čtyřech (opět mají všichni stejnou otázku). V závěrečné fázi prezentují žáci výsledky své práce.



1. Byl příchod na planetu Zemi pro malého prince jednoduchý?

**K zamyšlení:** Co všechno se může stát překážkou, pokud se ocitneme v cizí zemi? Co člověku naopak může v takové situaci pomoci?

2. Co připadalo malému princovi jiné a nezvyklé? Proč tomu tak bylo? V čem se jeho planeta lišila od Země?

**K zamyšlení:** Je těžké pochopit a přijmout odlišný způsob života, když člověk začíná žít v zemi, která je mu cizí?

3. Co všechno se malý princ dozvěděl o Zemi?

**K zamyšlení:** Ocitneme-li se na delší dobu v neznámém prostředí, například v cizí zemi, co vše o ní potřebujeme vědět, abychom v ní mohli žít?

4. Co se malý princ dozvěděl od hada, květin, hory a lišky o lidech? S čím souhlasíte? V čem se naopak mýlili? Mýlil se v něčem i malý princ? Proč tomu tak bylo?

**K zamyšlení:** Kdybyste byli cizincem v neznámé zemi, co všechno byste chtěli vědět o jejích obyvatelích?

**Závěrečná otázka:** Kdo byl malému princovi nejlepším učitelem? Co nejdůležitějšího se podle vás malý princ naučil?

#### Závěrečná část - fáze reflexe

❖ **Aktivita č. 4: volné psaní**

Aby žáci na závěr hodiny utřídili své myšlenky, bude využita metoda volného psaní. Úkolem žáků je, aby zaznamenali své myšlenky, tak jak skutečně v jejich mysli plynou. Pravopis v tuto chvíli není důležitý. Následně přečtou vybraní žáci záznamy svých myšlenek. Ostatní poslouchají a všichni společně potom vyberou myšlenku, která se jim nejvíce líbila. Tato věta se stane mottem celé vyučovací hodiny a bude zapsána na tabuli.

## Antoine de Saint Exupéry: Malý princ

### Pracovní list

Malý princ šel přes poušť a potkal jen jednu květinu. Měla pouhé tři okvětní lístky, byla úplně nicotná...

„Dobrý den,“ pozdravil malý princ.

„Dobrý den,“ odpověděla květinu.

„Kde jsou lidé?“ zeptal se zdvořile malý princ.

Květinu kdysi viděla jít kolem karavanu.

„Lidé? Je jich myslím tak šest nebo sedm. Zahlédla jsem je před lety. Ale kde je najdeš, to se nikdy neví. Vítr je honí sem a tam. Nemají kořeny, a to jim hodně škodí.“

„Sbohem,“ řekl malý princ.

„Sbohem,“ rozloučila se květinu.

Malý princ vystoupil na vysokou horu. Jaktěživ nepoznal jiné hory než své tři sopky, které mu sahaly po kolena. A vyhaslou sopku používal jako stoličku. Z takhle vysoké hory, říkal si, uvidím najednou celou planetu a všechny lidi...

Jenže zahlédl jen hodně ostré špičky skalních věží.

„Dobrý den,“ řekl nazdařbůh.

„Dobrý den... Dobrý den... Dobrý den,“ odpovídala ozvěna.

„Kdo jste?“ zeptal se malý princ.

„Kdo jste... Kdo jste... Kdo jste...“ odpovídala ozvěna.

„Co kdybychom byli přátelé? Jsem sám,“ povídá on.

„Sám...sám...sám“ na to ozvěna.

„To je ale divná planeta!“ pomyslel si. „Celá suchá, špičatá a slaná. A lidem tu schází představitel. Jen opakují, co jim řeknete... Květinu, kterou jsem měl doma, mluvila vždycky první...“

Malý princ kráčel dlouho po písku, kamení a sněhu, až konečně narazil na cestu. A cesty vždycky vedou k lidem.

„Dobrý den,“ řekl.

Stál u zahrady plné růží.

Malý princ se na ně zadíval. Všechny se podobaly jeho květině.

„Kdo jste?“ zeptal se jich ohromeně.

„Jsme růže,“ odpověděly růže.

„Aha!“ řekl malý princ.

A byl hrozně nešťastný. Jeho květinu mu tvrdila, že je ve vesmíru jediná svého druhu. A tady v zahradě je jich pět tisíc a jedna jako druhá!

Ta by se ale divila, kdyby tohle viděla, pomyslel si. Rozkašlala by se, dělala by, že umírá, jen aby unikla posměchu. A já bych musel dělat, jako že jí chci pomoci, protože jinak by doopravdy umřela, jen aby mě taky ponížila...

A potom si ještě řekl: Myslel jsem si, kdovíjak nejsem bohatý, když mám tuhle jedinečnou květinu, a přitom je to obyčejná růže. Když k tomu přidám své tři sopky, co mi sahají po kolena a z nichž jedna je možná nadobro vyhaslá, vážně nejsem moc významný princ...

A lehl si do trávy a plakal.

V tu chvíli se objevila liška.

„Dobrý den,“ řekla.

„Dobrý den,“ odpověděl zdvořile malý princ. Otočil se, ale nic neviděl.

„Tady jsem, pod jabloní...“ ozval se hlas.

„Kdo jsi?“ chtěl vědět malý princ. Jsi moc hezká...“

„Jsem liška,“ představila se liška.

„Pojď si se mnou hrát,“ navrhl malý princ. „Je mi hrozně smutno.“

„Nemůžu si s tebou hrát,“ namítla liška. „Nejsem ochočená.“

„Aha, tak promiň,“ řekl malý princ.

Potom si to ale promyslel a dodal:

„Co znamená ,ochočit‘?“

„Nejsi odsud,“ na to liška. „Co tu hledáš?“

„Hledám lidi,“ odpověděl malý princ. „Co znamená ,ochočit‘?“

„Lidé mají pušky a chodí na lov,“ prohlásila liška. „Hrozně otravné! Taky ovšem chovají slepice. Nic jiného je nezajímá. Hledáš slepice?“

„Ne hledám přátele,“ odpověděl malý princ. „Co znamená ,ochočit‘?“

„Něco, na co se příliš často zapomíná,“ vysvětlila liška.

„Znamená to vytvořit si vztah...“

„Vytvořit vztah?“

„No ovšem,“ přikývla liška. „Zatím jsi pro mě jenom kluk úplně stejný jako sto tisíc jiných. A k ničemu tě nepotřebuju. Ani ty nepotřebuješ mě. Jsem pro tebe jenom liška stejná jako sto tisíc dalších lišek. Zato když si mě ochočíš, budeme se navzájem potřebovat. Ty pro mě budeš jediný na světě. Já pro tebe budu jediná na světě...“

„Začínám to chápat,“ řekl malý princ. „Znám jednu květinu... myslím, že si mě ochočila...“

„To je možné,“ připustila liška. „Na Zemi se dějí ledajaké věci...“

„Ale ne, tohle nebylo na Zemi!“ namítl malý princ.

Liška se zatvářila velice zmateně.

„Na nějaké jiné planetě?“

„Ano.“

„A jsou na té planetě lovci?“

„Nejsou.“

„Zajímavé! A slepice?“

„Ne.“

„Nic není dokonalé,“ vzdychla si liška.

Pak ale zase navázala: „Můj život je tak jednotvárný. Já lovím slepice, lidé loví mě. Slepice jsou jedna jako druhá, lidé jsou jeden jako druhý. Takže se trochu nudím. Ale kdyby sis mě ochočil, hned by můj život byl veselejší. Naučila bych se rozeznat zvuk kroků odlišných od všech ostatních. Když slyším kroky, zalézám rychle pod zem. Ty tvoje by mě vylákaly z nory ven, jako hudba. A podívej se tamhle! Vidiš ty lány obilí? Já chleba nejím. Obilí nepotřebuji. Obilné pole mi nic neříká. A to je moc smutné! Ale ty máš zlaté vlasy. Takže kdyby sis mě ochočil, bylo by pro mě i to pole nádherné! Zlaté obilí by mi tě připomínalo. Zamilovala bych si i to, jak vítr šustí mezi klasy...“

Liška zmlkla a dlouze se zadívala na malého prince.

„Prosím... ochoč si mě!“

„Já bych rád,“ na to malý princ, „ale nemám moc času. Musím si najít přátele a poznat spoustu věcí.“

„Poznat dokážeme jenom ty věci, které si ochočíme,“ namítla liška. „Lidé už nemají čas něco poznávat. Všechno si kupují hotové v obchodech. A protože přátelé se v obchodech neprodávají, lidé už nemají přátele. Jestli chceš přátele, ochoč si mě!“

„Jak se to dělá?“ zajímalo malého prince.

„Potřebuješ hodně trpělivosti,“ odpověděla liška. „Nejdřív si sedneš do trávy kousek dál ode mě, asi takhle. Já tě budu po očku pozorovat a ty nebudeš říkat nic. Jazyk je zdroj všech nedorozumění. Ale každý den se posadíš o něco blíž...“

...

A tak si malý princ ochočil lišku. Potom přišel čas odejít...

„Jejda, to budu plakat,“ řekla liška.

„Můžeš si za to sama,“ na to malý princ. „já ti nechtěl nijak ublížit, to tys chtěl, abych si tě ochočil...“

„Ovšem,“ řekla liška.

„Ale budeš plakat!“ dodal malý princ.

„Ovšem,“ přisvědčila liška.

„Ale tím jsi nic nezískala!“

„Získala,“ řekla liška, „díky té barvě obilí.“

...

„Sbohem...“ řekl jí.

„Sbohem,“ na to liška. „A tady máš tajemství. Je úplně jednoduché: dobře vidět se dá jedině srdcem. To hlavní oči nevidí.“

„To hlavní oči nevidí,“ zopakoval malý princ, aby si to zapamatoval.





# Iva Procházková: Jožin jede do Afriky

## Metodické instrukce

---

### **PŘÍNOS K ROZVOJI OSOBNOSTI ŽÁKA PODLE RVP ZV:**

- ❖ poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti;
- ❖ rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých;
- ❖ rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin;
- ❖ napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí;
- ❖ rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie.

---

### **KLÍČOVÉ KOMPETENCE:**

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

---

### **VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ CÍLE:**

- ❖ **kognitivní:** žák aplikuje vědomosti z jiných předmětů (zeměpis, hudební výchova); žák získá nové poznatky o životě v Africe.
- ❖ **psychomotorické:** žák rozvíjí schopnost rytmického projevu; žák rozvíjí schopnost komunikovat a vyjádřit jasně své myšlenky a názory ve skupině; žák dovede vyhledat informace v literárním textu; žák dovede zachytit písemně své myšlenky.
- ❖ **afektivní:** žák je směřován k vytvoření kladného vztahu k cestování a k poznávání jiných zemí a kultur; žák se učí vnímat specifika vlastní země a kultury.

---

### **TEMATICKÉ ZAMĚŘENÍ PODLE RVP ZV:**

- ❖ kulturní diference; multikulturalita.
-

### **MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY:**

- ❖ zeměpis (Afrika);
  - ❖ hudební výchova (africké melodie, bubnování);
  - ❖ výtvarná výchova (obrazné vyjádření – tvorba plakátů);
  - ❖ komunikační a slohová výchova (tvůrčí psaní);
  - ❖ výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (Evropa a svět nás zajímá);
  - ❖ osobnostní a sociální výchova (mezilidské vztahy, kooperace, kreativita).
- 

### **POŽADAVKY NA PŘÍPRAVU:**

- ❖ papírové archy na výrobu plakátů; pracovní listy pro žáky.
- 

### **DOPORUČENÉ METODY PRÁCE:**

- ❖ prožitkové metody; řízený rozhovor se žáky; práce s literárním textem; tvůrčí psaní.
- 

### **DOPORUČENÁ LITERATURA A JINÉ ZDROJE:**

1. PROCHÁZKOVÁ, I. *Jožin jede do Afriky*. Praha: Amulet, 2000. ISBN 80-86299-31-7.
  2. <http://www.youtube.com/watch?v=SEVeJs83q6I&feature=related> (africká hudba).
-

## Úvodní část - fáze evokace

### ❖ Aktivita č. 1: naladění (samostatná práce)

V úvodní části hodiny proběhne aktivita, jejímž cílem je, aby se žáci naladili na tematiku cestování a poznávání jiných zemí, jejich obyvatel a kultur.

Učitel žáky vyzve, aby zavřeli oči a představili si následující situaci:

**Pohodlně sedíte a tiše pozorujete okolní svět, který vám okno vlaku promítá jako nekonečný dobrodružný film. Míjíte neznámá města, malebné vesnice, samoty a zákoutí na hony vzdálená civilizaci. Slunce již téměř zapadá, a přesto dostatečně osvětluje krajinu a přírodní scenérie, které vás nepřestávají překvapovat svou neobvyklostí. Tu a tam zahlédnete skutečný život, lid, pro nějž je tato země domovem. Vlak uhání dál a dál, blíží se vytouženému cíli...**

Úkolem žáků je, aby písemně zaznamenali myšlenky, které jim šly v průběhu čtení hlavou. Učitel doplní krátký příběh následujícími otázkami:



*Jaké pocity ve vás situace vyvolala?*

*Vybavily se vám nějaké vlastní vzpomínky?*

*Kde asi leží cíl cesty, o kterém jste slyšeli?*

*Jací lidé se vám vybavili? Jaká krajina? Jaká země?*

*Jaké scény se vám odehrávaly před očima? Popište je...*

Po chvíli čtou vybraní žáci záznamy svých myšlenek, čímž se rozvine úvodní povídání o tématu cest, dalekých i blízkých.

## Hlavní a závěrečná část – fáze uvědomění a fáze reflexe

### ❖ Aktivita č. 2: četba literární ukázky a práce s textem

V další části hodiny přečte učitel žákům působivě úryvek z knihy *Jožin jede do Afriky*. Četba může být podkreslena africkou hudbou. Žáci pouze poslouchají a vnímají čtený text.

Před samotnou prací s literární ukázkou rozdělí učitel žáky do skupin.

Hudba a četba textu přenesla žáky do cizokrajné země. Žáci ve skupině zkusí vybubnovat různé melodie. K bubnování mohou využít jakékoliv předměty ve třídě. Důležité je, aby nešlo o změť hluku, ale o snahu přiblížit se africkým rytmům. Skupiny mohou bubnovat buď všechny najednou, nebo postupně.

### ❖ Aktivita č. 3: rozbor textu (skupinová práce)

Žáci pracují ve skupinách. Znovu pročítají ukázkou z knihy a vyhledávají informace.



*Co vše Jožin prozrazuje o zemi, do které přijel?*

*Jaká je okolní krajina?*

*Jací jsou lidé?*

*Jakou mají kulturu a zvyky?*

Žáci pouze nediskutují, ale snaží se vytvořit plakát, na který všechny informace zaznamenají – pomocí textu, kreseb apod.

**Každý plakát by měl mít tři oddíly: KRAJINA, LIDÉ A JEJICH KULTURA**

❖ **Aktivita č. 4: tvůrčí psaní (samostatná práce)**

**Učitel žáky seznámí s příběhem o Jožinovi. Sdělí jim, že cesta do Afriky pro něj byla velkou zkušeností, o které bude určitě mnohokrát vypravovat. Umožnila mu poznat zemi tolik odlišnou od jeho domova, krásu její krajiny, zvyky a způsob života domorodých obyvatel, kteří se mu stali přáteli – například africká dívka Mokolo.**

**Úkolem žáků je, aby se na chvíli stali Mokolo, která cestuje do naší země, prohlíží si ji oknem vlaku nebo autobusu a je stejně uchvácená jako Jožin při cestě do Afriky. Každý z žáků napíše krátký příběh o tom, co by na Mokolo působilo nejvíce, jak by smýšlela o obyvatelích naší – pro ni exotické – země. Jak by se jí líbila příroda, města, lidé apod. Co by určitě po návratu vypravovala své rodině?**

**V závěrečné části hodiny čtou žáci své příběhy, srovnávají svoje postřehy a společně s učitelem o nich diskutují.**

## Iva Procházková: Jožin jede do Afriky

### Pracovní list

Děvčata a několik chlapců na zadním sedadle autobusu zpívají. Jožin stojí naproti, vmáčknutý mezi dva velké koše, dívá se na zpívající děti a nechápe, jak to, že jim není horko. On sám si připadá jako sušená švestka. Vodu, kterou mu Azabuzi přinesl z krámu, už dávno vypil a vypotil, a stejně se mu jazyk lepí žízni na patro. Autobus kodrcá po prašné silnici plné výmolů, zastavuje na každém rozcestí, přibírá další a další cestující s koši, pestrými taškami, malými dětmi a nekonečnou spoustou řečí. Vepředu stojí dokonce jakýsi muž s kůzlem. Drží je v náručí, na zádech má velký nacpaný pytel, a přestože ho ten náklad musí zmáhat, směje se a bezstarostně rozpráví s řidičem.

Zdá se, že krajina za okny má jen dvě barvy: zlatou a stříbrnou. Když se však Jožin podívá pozorněji, zjistí, že zlatá není zlatá, ale spíš hnědá a žlutá. Je to barva zvířeného prachu, suché země a slunce. Ani stříbrná není doopravdy stříbrná, to se tak v odpoledním žáru jenom tváří kopce porostlé ojedinělými stromy a trávou, které se zvedají na obzoru.

Náhle Jožina někdo dloubne do žeber. Chlapec, který ještě před chvílí seděl na zadní lavici, stojí teď u něj a na něco se ptá. Když Jožin místo odpovědi pokrčí rameny, popadne ho chlapec za ruku a táhne ho za sebou. Vmáčkne ho na sedadlo mezi dva jiné chlapce a na klín mu položí malý dřevěný bubínek. Zase něco říká. Směje se. I děvčata se smějí. Chlapec vedle Jožina do bubínku zabubnuje prsty. Naznačuje, že to má Jožin udělat po něm. Jožin se váhavě dotkne hladkého dřeva. Přejede po něm dlaní.



(Obrázek dostupný na: <http://aifajobguarantee.com/>)

Pak do něj klepne. Nakonec zabubnuje silněji. Zvuk, který se ozve, je jasný a měkký. Dívka na kraji lavice, hned u okna, začne znovu zpívat. Zvláště, halekavě, beze slov. Ostatní se k ní přidávají. Doprovázejí svůj zpěv hrou na bubínky.

Jožin si chtěl nechtěl musí vzpomenout na dopravní prostředky doma. Zkusí si představit, co by se stalo, kdyby se někdy cestou do školy dal se svými kamarády v autobuse nebo v tramvaji do zpěvu a do bubnování. Okolní cestující by je okamžitě začali napomínat. Nejspíš by na ně dokonce zavolali řidiče. Řidič by přišel, protivný a navztekaný, a buď to by jim začal nadávat, nebo by je z tramvaje rovnou vyhodil.

Tady se nad zpěvem nikdo nepozastavuje. Zřejmě do autobusu patří stejně jako hlasitý hovor, smích, kojení dětí, nepřehledné hory pytlů a tašek a mečící koza. Když Jožin pochopí, že se mu nikdo nebude smát ani ho nezačne napomínat, opře se do bubínku na svých kolenou pořádně. Má sice nešikovné prsty a neumí nástroj rozeznít ani zdaleka tak jako chlapci kolem něho, ale zdá se mu, že ze sebe bubnováním setřásá horko, žízeň a únavu. Bubnuje a nic mu nechybí. Bubnuje a je mu dobře.



### Úkol č. 1

**Cesta do Afriky byla pro Jožina velkou zkušeností, o níž bude určitě mnohokrát vypravovat své rodině nebo kamarádům. Umožnila mu poznat zemi tolik odlišnou od jeho domova, krásu její krajiny, zvyky a způsob života domorodých obyvatel, kteří se mu stali přáteli – jako například africká dívka Mokolo.**

**Staň se na chvíli africkou dívkou Mokolo, která cestuje do naší země, prohlíží si ji oknem vlaku nebo autobusu a je stejně uchvácená jako Jožin při cestě do Afriky.**

**Napiš krátký příběh o tom, co by na Mokolo působilo nejvíce, jak by smýšlela o obyvatelích naší – pro ni exotické – země. Jak by se jí líbila příroda, města, lidé apod. Co by určitě po návratu vypravovala své rodině? Z čeho by byla nadšená?**

## Příloha 4: Vizualizace webové stránky <http://multikultizs.blogspot.cz>



Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy na základní škole

Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy

PE-TRA MÜLLEROVÁ: DRAČÍ KRÁL, VIETNAMSKE POKÁDKY  
Metodický a pracovní list naleznete [ZDE](#).

IVA PROCHÁZKOVÁ: JOŽIN JEDE DO AFRIKY  
Metodický a pracovní list naleznete [ZDE](#).

EDUARD PETIŠKA: GOLEM A JINÉ ŽIDOVSKÉ POKÉSTI A POKÁDKY ZE STARÉ PRAHY  
Metodický a pracovní list naleznete [ZDE](#).

MALIKA FERELKONIKHI: JAK OŽENIT TATINKA

**Vítejte!**

Vítáme Vás na stránkách, které slouží ke zveřejňování výstupů z projektu: **Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy.**

Naleznete zde praktické náměty pro výuku multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy na základních školách, výběrovou databázi literatury pro děti a mládež s multikulturní tematikou, zprávy z výzkumných šetření, zajímavé odkazy, aktuality apod.

Naším cílem je poskytnout učitelům literární výchovy, studentům pedagogických fakult a dalším zájemcům zajímavé podněty pro realizaci multikulturní výchovy prostřednictvím práce s

Projekt vznikl za podpory Specifického výzkumu Univerzity Palackého v Olomouci.



CO JE NAŠÍM CÍLEM?  
[Zde](#) naleznete základní informace o naší činnosti a o materiálech, které pro Vás na těchto stránkách zveřejňujeme.



## ANOTACE

Jméno a příjmení	<b>Mgr. Jana Kusá</b>
Katedra nebo ústav	<b>Ústav pedagogiky a sociálních studií</b>
Univerzita	<b>Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta</b>
Studijní program	<b>Pedagogika</b>
Školitelka	<b>Mgr. Jana Sladová, Ph.D.</b>
Rok obhajoby	<b>2012/2013</b>

Název práce	<b>Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol</b>
Anotace práce	<p>Disertační práce se zabývá problematikou implementace multikulturní výchovy do literárněvýchovného procesu na základních školách. Přináší koncepční rámec dané edukační oblasti a mapuje současný stav a možnosti multikulturní literární výchovy v prostředí sekundárního vzdělávání.</p> <p>Disertační práci tvoří dva základní okruhy – teoretický a empirický. V rámci <i>teoretické analýzy</i> jsou vymezeny základní pojmy vztahující se k tématu disertační práce (kultura, kulturní identita, enkulturace, akulturace, kulturní pluralita, kulturní relativismus, multikulturalismus). Komplexně nahlížíme také na multikulturní výchovu s akcentem na konceptuální bázi, obsahové jádro, edukační cíle, vztah k ostatním vědním oborům a pozici v soudobých kurikulárních dokumentech. Ucelená kapitola je věnována literární výchově s ohledem na její postavení v současném vzdělávání. Jádro teoretické části tvoří pojednání o možnostech propojení vzdělávacích obsahů multikulturní a literární výchovy. Na základě studia odborné literatury české i zahraniční je vytvořen didaktický rámec multikulturní literární výchovy. V závěru teoretické části soustředíme poznatky o roli čítanky a učitele při zavádění multikulturní výchovy do edukačního procesu a prezentujeme přehled reflexe zkoumaného průřezového tématu v prostředí české vědy a pedagogické praxe.</p> <p><i>Empirická část</i> disertační práce sestává ze dvou vzájemně propojených okruhů. Výzkumné šetření je rozděleno na část kvalitativní, spočívající v obsahové analýze deseti čítankových souborů z hlediska jejich multikulturních aspektů, a část kvantitativní, jež zahrnuje dotazníkové šetření se souborem učitelů literární výchovy z Olomouckého a Zlínského kraje a mapuje aktuální stav multikulturní výchovy v prostředí literární výchovy na druhém stupni základních škol.</p>

	V závěru shrnujeme výsledky, které přinesl pedagogický výzkum a průzkum a posuzujeme jejich vliv na pedagogickou teorii a praxi. Zároveň seznamujeme s praktickými výstupy disertační práce. Ty sestávají ze souboru metodických a pracovních listů založených na práci s uměleckým textem s multikulturní tematikou a tvoří součást příloh disertační práce.
Klíčová slova	kultura, kulturní identita, multikulturní výchova, literární výchova, literární text, multikulturní literární výchova, čítanka, učitel literární výchovy, výzkum, dotazník, obsahová analýza, RVP ZV
Přílohy	4
Rozsah práce	259; 28 stran příloh
Jazyk práce	čeština

## SUMMARY

Title of dissertations thesis	<b>Pedagogical reflexion of multicultural education when working with literary texts at the upper stage of elementary schools</b>
Summary	<p>The thesis deals with problems of implementation of multicultural education into the literary educational process at the elementary schools. It brings conceptual framework of given educational area and maps present state and possibilities of multicultural literary education in environment of secondary education.</p> <p>The thesis consists of two basic areas – theoretical and empirical. Within the framework of <i>theoretical analysis</i> fundamental terms related to the subject of the thesis are given (culture, cultural identity, enculturation, acculturation, cultural plurality and cultural relativism, multiculturalism). We also complexly think of the multicultural education with emphasis on conceptual base, content core, educational goals, reference to other disciplines and position in contemporary curricular documents. Comprehensive chapter is devoted to the literary education with regard to its position in current education. The core of the theoretical part comprises of treatise on the connection possibilities of educational contents of multicultural and literary education. Didactic framework of multicultural literary education is created on the basis of the research of both Czech and foreign scientific literature. At the conclusion we centre the findings about a role of a reader book and a teacher during the implementation of multicultural education into the educational process and we present a review of reflection of multicultural literary education in environment of Czech science and pedagogical practice.</p> <p><i>The empiric part</i> of the thesis consists of two interconnected areas. Research survey is divided into the qualitative part, based on the content analysis of ten reader book collections in light of their multicultural aspects, and the quantitative part which includes questionnaire survey with a file of teachers of literature classes in Olomouc and Zlín region and maps present state of multicultural education in environment of literary education at the upper stage of elementary schools.</p> <p>At the conclusion we summarize the results that were brought by pedagogical research and survey and we consider their effect on pedagogical theory and practice. At the same time we introduce practical outputs that consist of a file of methodical and work sheets based on work with artistic text with multicultural subject matter that is included in the appendixes of this thesis.</p>

Key words	culture, cultural identity, multicultural education, literary education, literary text, multicultural literary education, reader book, teacher of literary education, research, questionnaire, content analysis, Framework Education Programme for Elementary Education
-----------	---

## ZUSAMMENFASSUNG

Name der Dissertationsarbeit	<b>Pädagogische Reflexion der multikulturellen Erziehung bei der Arbeit mit den literarischen Texten in der Sekundarstufe I</b>
Zusammenfassung	<p>Die Dissertationsarbeit beschäftigt sich mit der Implementation der multikulturellen Erziehung in den Literaturunterricht der zweiten Stufe in der Grundschule. Sie bringt einen Konzeptrahmen dieses Edukationsbereiches und forscht den aktuellen Stand und Möglichkeiten des multikulturellen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I.</p> <p>Die Dissertationsarbeit ist in zwei Teile geteilt – den theoretischen und empirischen Teil. Im Rahmen der <i>theoretischen Analyse</i> sind solche Grundbegriffe definiert, die mit dem Thema der Dissertationsarbeit eng zusammenhängen (Kultur, Kulturidentität, Enkulturation, Akulturation, Kulturpluralität, Kulturrelativismus, Multikulturalismus). Komplex analysieren wir die multikulturelle Erziehung. Wir legen Akzent auf ihre konzeptuelle Basis, das Inhaltskern, die Erziehungs- und Bildungsziele, das Verhältnis zu anderen Wissenschaftsbereichen und ihre Position in den gegenwärtigen Bildungsplänen. Wir konzentrieren uns auch auf den Literaturunterricht und zwar auf seine Rolle in der derzeitigen Ausbildung. Das Kern der Dissertationsarbeit bildet die Abhandlung über den so genannten multikulturellen Literaturunterricht. Auf Grund des Studiums der tschechischen und ausländischen Fachliteratur wurde ein didaktischer Rahmen der multikulturellen Literaturunterricht geschaffen. Zum Schluss bietet der theoretische Teil ausführliche Erkenntnisse von der Rolle eines Lesebuches und Lehrers in der Applikation der multikulturellen Elemente in den Bildungsprozess und eine Übersicht der Reflexion der multikulturellen Literaturunterricht in der tschechischen Wissenschaft und Bildungspraxis an.</p> <p><i>Der empirische Teil</i> besteht aus zwei zusammenhängenden Bereichen. Das Forschungsprojekt gründet sich auf einer qualitativ orientierte Forschung, die eine Inhaltsanalyse der ausgewählten tschechischen Lesebücher aus multikultureller Sicht vorstellt, und auf einem quantitativ orientierten Teil, der eine Fragebogenforschung mit den Lehrern der tschechischen Sprache und Literatur umfasst und den aktuellen Stand des multikulturellen Literaturunterrichts beschreibt.</p> <p>Der Schluss der Dissertationsarbeit bringt eine</p>

	<p>Zusammenfassung der Resultate, die unsere pädagogische Forschung gebracht hat, und bespricht ihren Einfluss auf die Theorie der Pädagogik und Schulpraxis. In den Anlagen der Dissertationsarbeit präsentieren wir auch praktische Ergebnisse und Materialien, und zwar eine Kollektion der methodischen Empfehlungen und Arbeitsblätter, die auf der Arbeit mit den multikulturellen literarischen Texten gegründet sind.</p>
<p>Schlüsselwörter</p>	<p>Kultur, Kulturidentität, multikulturelle Erziehung, Literaturunterricht, literarischer Text, multikultureller Literaturunterricht, Lesebuch, Lehrer der tschechischen Sprache und Literatur, Fragebogen, Inhaltsanalyse, Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung</p>

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

Pedagogická fakulta



**AUTOREFERÁT K DISERTAČNÍ PRÁCI**

**Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty  
na 2. stupni základních škol**

**Mgr. Jana KUSÁ**

**OLOMOUC 2012**

## Obsah autoreferátu

<b>ÚVOD</b> .....	<b>3</b>
1 STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE .....	6
2 TEORETICKÉ A EMPIRICKÉ CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE .....	8
3 ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY.....	12
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	16
5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	29
6 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU TEORII.....	34
7 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	36
8 PRAKTICKÉ VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE.....	38
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>40</b>
<b>SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY A PRAMENŮ</b> .....	<b>45</b>
<b>PROFESNÍ KURIKULUM A PUBLIKAČNÍ ČINNOST AUTORKY</b> .....	<b>55</b>
<b>ANOTACE</b> .....	<b>60</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>62</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	<b>64</b>



## ÚVOD

*„ [...] objevuji s mystickou radostí, že při troše trpělivosti a prostoty se lze jakž takž srozuměti se všemi lidmi jakékoliv kůže a víry.“*

Karel Čapek, 1924

Současný charakter světa, společnosti a jejího uspořádání je determinován mnoha složitými procesy, které zasahují do každodenního života a jejichž důsledkem jsou specifické nároky kladené na jednotlivce, jenž je s dynamicky se měnící životní realitou v neustálém kontaktu. Postmoderní civilizace (srov. Bauman, 2002; Kučerová, 1996 aj.) čelí krizi hodnot, kultury a mezilidských vztahů a zároveň se potýká s následky vlastního rozvoje, které ohrožují samotnou lidskou existenci. Globalizace a propojenost celosvětového dění, jež jsou příznačným rysem společnosti dvacátého prvního století, na jedné straně umožňují sdílení kulturních elementů a hodnot, na straně druhé krizové jevy a problémy nabývají globálních rozměrů, mají dopad na všechny dílčí složky systému a vyžadují komplexní řešení.<sup>1</sup> Jedním ze symptomů postmoderní doby je podle V. Soukupa (2004) právě **intenzivnější konfrontace s jinakostí různých kultur** a vznik **nového, multikulturního světa**, a to s nemalým přispěním masmédií, která tzv. pohlcují čas a prostor, průmyslu cestovního ruchu a migrace obyvatel třetího světa za příslibem participace na životním stylu euroamerické civilizace.

Koexistence rozmanitých ras, etnik a národů je provázána nejen vzájemným prolínáním a obohacováním o nové podněty, ale také negativními důsledky střetu jejich odlišných kultur. Výjimkou nejsou napjaté vztahy založené často na předsudcích a stereotypech nebo xenofobní a rasisticky motivované projevy diskriminace či nepřátelství. Soudobá společnost si je vědoma skutečnosti, že **prozatím nebylo dosaženo takového stadia humanity**, v němž je množství předsudků, projevů interkulturní nenávisti a nepřátelských postojů mezi jednotlivými kulturami eliminováno. Současná podoba multikulturního světa však zároveň očekává připravenost jedinců na život v ní, umění orientovat se v kulturních kontaktech a čelit možné tenzi mezi různými světy (Petrucciiová, 2005). Ve výchovně-vzdělávacích strategiích moderního světa se proto odrážejí **snahy připravit budoucí generace na život v kulturně heterogenní společnosti**. V prostředí české základní školy a jejích kurikulárních dokumentů

---

<sup>1</sup> S. Kučerová zmiňuje v souvislosti s krizovými jevy společnosti ekologické a nukleární hrozby, možnosti komunikace a sblížení obyvatelstva celé planety na jedné straně a mnohonásobné rozdělení lidstva na straně druhé, procesy urbanizace, kontrast mezi zeměmi blahobytného komfortu a oblastmi zmírajícími hladem (Kučerová, 1996).

(*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, dále jen RVP ZV) je již několik let zakotvena multikulturní výchova, která je základním edukačním faktorem v oblasti rozvíjení interkulturní způsobilosti žáků (pojem interkulturní kompetence vnímáme jako obecný cíl multikulturní výchovy, přičemž vycházíme zejména z teorie G. Auernheimera, E. Mistríka a J. Buryánka).

Předkládaná disertační práce s názvem *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol* reaguje na skutečnost, že multikulturní výchova je ve školské legislativě vymezena jako průřezové téma, má nadpředmětový charakter a vstupuje v různé míře do všech vzdělávacích oblastí a oborů. Dlouhodobé studium české i zahraniční odborné literatury a výsledky dílčích analytických sond do školního prostředí, vzdělávacích programů a učebních materiálů potvrdily náš předpoklad, že vhodným prostorem pro funkční a efektivní implementaci témat multikulturní výchovy do výuky je například **propojení jejich obsahů s aktivitami probíhajícími během literárněvýchovného procesu.**

Vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** zaujímá výhradní postavení v oborovém systému základní školy, neboť jeho zvládnutí ovlivňuje úspěšnost průběhu veškerého vzdělávání žáka. Literární výchova, která je jeho dílčí složkou a je tradičně spojována s funkcí informativní, formativní a estetickou, prochází v současné době jistou transformací. Profil předmětu je přizpůsobován měnící se společnosti a jejím potřebám. Lze tak pozorovat **akcentování estetických a výchovných funkcí literární výchovy** či její **spojení s dalšími předměty formativního charakteru**, například s výchovou etickou, osobnostní a sociální nebo multikulturní.

Podle J. Petrucijové jsou vzdělávací instituce a dílčí edukační oblasti základním činitelem socializace a enkulturace (Petrucijová, 2005). **Enkulturuaci, socializaci a formativnost** vnímáme jako východisko multikulturní výchovy uskutečňované v hodinách literární výchovy. Při práci s literárním dílem se vytváří vztah jedince k umění národnímu i jinonárodnímu, dochází k formování žákovy individuální kulturní identity. Zároveň je stále více podporována snaha pracovat s literárními texty nejen za účelem naplnění kognitivních cílů předmětu, ale také se záměrem rozvíjet žáka, jeho osobnostní kvality a axiologický systém. Prostřednictvím literárního textu se čtenář pohybuje v modelech pravděpodobných životních situací, poznává paradigmaty lidského chování a emocionálně se účastní literárně zaznamenané skutečnosti. Propojení předmětu s multikulturní výchovou vychází z existence takových literárních textů,

kteře jsou ve svých významových strukturách explicitně spjaty s tématy jako multikulturalita současného světa, kulturní pluralita, jazyková heterogenita apod.

Přestože je multikulturní výchova již několik let integrální součástí závazného kurikula pro základní školy, není její koncepce ustálená a dochází k redefinicím výchozích pojmů a reformulacím obsahového zaměření průřezového tématu. Významný je zejména posun od principu kulturně standardního k modelu transkulturnímu. Tyto změny se promítají rovněž do **tzv. multikulturní literární výchovy**. Aktuálně tedy vznikají nové teorie a hledají se další možnosti aplikace průřezového tématu, které postupně nacházejí svoji reflexi v pedagogické praxi.

Domníváme se, že právě v této situaci je **potřebné systematizovat teoretickou a didaktickou bázi zkoumané edukační oblasti** a zároveň **zmapovat současný stav a možnosti multikulturní literární výchovy**, tak aby mohla být účinně aplikována do výchovně-vzdělávacího procesu, nadále rozvíjena a uzpůsobena moderním tendencím v oblasti pedagogické teorie i praxe. Do dnešní doby **chybí nosný koncepční rámec upravený s ohledem na podmínky české základní školy** a na historický, politický a společenský kontext České republiky. Zároveň doposud **nebylo v našem prostředí realizováno žádné výzkumné šetření, které by se primárně zabývalo propojením multikulturní a literární výchovy**. Předkládaná disertační práce reaguje tedy zejména na absenci výzkumných šetření, jež by mapovala **aktuální podobu multikulturní literární výchovy v České republice** z pozice jejích aktérů, pedagogů, a současně zachycovala vztah mezi obsahovými prvky učebnic a zkoumaným průřezovým tématem.

Při zpracování disertační práce vycházíme z **pramenů uvedených v seznamu použité literatury**. Cennými zdroji jsou jak četné odborné studie, sborníky, monografie, slovníky nebo časopisecké články z českého prostředí, tak zároveň literatura zahraničních proveniencí (zejména oblasti angloamerické a německé), kterou jsme využili při koncipování jednotlivých kapitol teoretické části disertační práce a jež napomohla k vytvoření základní poznatkové opory k multikulturní literární výchově.

Přínosné byly rovněž **konzultace s odborníky**, a to především s metodology *Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*, které poskytly významné informace zejména pro vytváření návrhu výzkumu, jeho vlastní realizaci a vyhodnocení.

## 1 STRUKTURA DISERTAČNÍ PRÁCE

Disertační práci členíme na dva základní oddíly – **teoretický** a **empirický**. První část přináší základní teoretické poznatky vztahující se k problematice multikulturní literární výchovy a vytváří východisko pro část empirickou. Oba oddíly pak směřují k vytvoření praktických výstupů aplikovatelných ve školním prostředí. Součástí disertační práce jsou rovněž **přílohy**.

V **teoretické části disertační práce** se zaměřujeme na takové jevy z oblasti pedagogiky, didaktiky a literární výchovy, které umožní vymezit primární charakteristiky, principy a zásady multikulturní literární výchovy.

**Základní teoretické východisko** vytvářejí pojmy kultura, kulturní identita, enkulturace, akulturace, kulturní pluralita a kulturní relativismus, definované nejen v rámci disciplín, z nichž pocházejí (sociologie, kulturní antropologie, psychologie apod.), ale zároveň z hlediska pedagogického (didaktického) a s ohledem na jejich možnou reflexi v základním vzdělávání. Koncepční proměna multikulturní výchovy postupující od směru kulturně standardního k transkulturnímu je ovlivněna vývojem myšlenkového směru multikulturalismu. Z tohoto důvodu představujeme multikulturalismus pluralistický, liberální i kritický, přičemž neopomíjíme jejich pedagogicko-didaktickou dimenzi. Ucelenou kapitolu věnujeme samotné **multikulturní výchově** a zejména její pozici v prostředí české základní školy, vycházející z obsahového jádra zkoumané disciplíny, cílového zaměření, zmiňované koncepční modifikace a ze vztahu k ostatním edukačním oblastem a vědním oborům. Teoretické poznatky z českého vědeckého prostředí porovnááme s vybranými zahraničními odbornými zdroji.

**Literární výchovu** charakterizujeme zejména ve vztahu k její podobě v RVP ZV. Naším cílem je také zachycení probíhající diskuse o směřování soudobé literární výchovy,<sup>2</sup> jež vyúsťuje v hledání nových funkcí předmětu (posílení role literární výchovy při socializaci a enkulturaci jedince, podpora komunikačních schopností a čtenářských dovedností, rozvoj mediální gramotnosti apod.). Zároveň prezentujeme didaktický rámec moderní literární výchovy založený na didaktické interpretaci, komunikačním přístupu a produktivních činnostech při práci s textem umělecké povahy, který vnímáme jako základní východisko pro práci s literárním textem s multikulturní tematikou.

---

<sup>2</sup> Zaměřujeme se zejména na diskusi časopisu *Český jazyk a literatura*.

Jádrem teoretické části je kapitola pojednávající o **možnostech propojení vzdělávacích obsahů multikulturní a literární výchovy**. Abychom vytvořili potřebnou didaktickou bázi multikulturní literární výchovy, vymezujeme enkulturační a formativní funkci literárněvýchovného procesu a následně představujeme některé z didaktických konceptů zahraničních literárních didaktiků a vybrané klasifikace literárních textů s multikulturní tematikou. Značnou pozornost (s ohledem na zaměření výzkumného šetření) věnujeme dalším didaktickým činitelům multikulturní literární výchovy – čítance a učiteli literární výchovy, neboť předpokládáme, že se jedná o faktory významně determinující její celkovou podobu a efektivitu. Teoretickou část disertační práce uzavírá přehledová studie zachycující reflexi multikulturní literární výchovy v prostředí české vědy a vzdělávací praxe a prezentace nejvýznamnějších výzkumných šetření, která byla doposud v České republice realizována a mají přímý vztah k tématu disertační práce.

**Empirický oddíl disertační práce** sestává ze dvou vzájemně propojených okruhů. Výzkumné šetření členíme na **část kvalitativní**, spočívající v obsahové analýze deseti čítankových souborů (celkem 40 jednotlivých čítanek) z hlediska jejich multikulturních aspektů, a **část kvantitativní**, jež zahrnuje dotazníkové šetření s 212 učiteli literární výchovy z Olomouckého a Zlínského kraje a mapuje aktuální stav multikulturní výchovy v prostředí literární výchovy na druhém stupni základních škol. Součástí disertační práce je představení projektu výzkumu ve všech jeho fázích (výzkumný problém, výzkumné a průzkumné otázky, výzkumné hypotézy, výzkumný vzorek a metody, způsob sběru a analýzy dat a celkový časový plán výzkumu). V empirické části popisujeme jak fázi pilotáže (rozhovory s učiteli literární výchovy, sonda do 51 školních vzdělávacích programů – dále jen ŠVP), tak předvýzkumu a vlastního výzkumu.

V **závěrečné části disertační práce** posuzujeme její **vliv na pedagogickou teorii a praxi** a seznamujeme s jejími **praktickými výstupy**, které sestávají z dílčích kapitol teoretické části, výsledků výzkumných šetření a také ze souboru metodických a pracovních listů založených na práci s uměleckým textem s multikulturní tematikou.

## 2 TEORETICKÉ A EMPIRICKÉ CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

S ohledem na zvolené téma předkládané disertační práce jsme stanovili hlavní, obecný cíl, jenž spočívá ve **zmapování aktuálního stavu a současných možností multikulturní výchovy uskutečňované pomocí práce s uměleckým textem v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol**. Zároveň je naším cílem **systematizovat poznatky o multikulturní literární výchově** tak, aby vytvořily základní teoretickou oporu pro tuto edukační oblast.

K naplnění hlavního cíle disertační práce směřuje jak zpracování teoretických východisek, tak výzkumná a průzkumná činnost v podobě obsahové analýzy čítankových edic a dotazníkového šetření s učiteli literární výchovy na druhém stupni základních škol. Zajímá nás tedy, jak ovlivnilo začlenění příslušného průřezového tématu do kurikulárních rámců podobu multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy a v jejích didaktických oporách. Veškeré dílčí cíle, teoretické i empirické, shrnujeme v následujících tezích.

### TEORETICKÉ CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Splnění teoretických cílů disertační práce je podmíněno zevrubným studiem českých i zahraničních odborných zdrojů a je východiskem pro realizaci výzkumných a průzkumných šetření.

#### Formulujeme následující teoretické cíle:

1. vymezit základní pojmy vztahující se k tématu disertační práce (kultura, enkulturace, kulturní identita, akulturace, kulturní pluralita, kulturní relativismus a multikulturalismus);
2. popsat multikulturní výchovu s akcentem na konceptuální bázi, obsahové jádro, edukační cíle a vztah k ostatním vědním oborům, dokazující její multidisciplinární charakter;
3. poukázat na souvislost multikulturní výchovy a soudobých kurikulárních dokumentů (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Doporučené očekávané výstupy*) a na kritickou reflexi současné multikulturní výchovy;
4. popsat literární výchovu s ohledem na její pozici v současném vzdělávání a aktuálně preferované přístupy a funkce;

5. poukázat na spojitost multikulturální a literární výchovy plynoucí ze společné enkulturační a formativní funkce obou disciplín a na základě odborné literatury české i zahraniční vytvořit didaktický rámec multikulturální literární výchovy;
6. poukázat na vybrané klasifikace literárních textů s multikulturální tematikou;
7. soustředit poznatky o roli čítanky a učitele při zavádění multikulturální výchovy do edukačního procesu;
8. vytvořit přehled reflexe multikulturální literární výchovy v prostředí české vědy a pedagogické praxe a vysledovat metodickou bázi těchto edukačních aktivit.

## **EMPIRICKÉ CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE**

Naplnění hlavního cíle předkládané disertační práce je zároveň podmíněno splněním dílčích empirických cílů. Ty jsou v přímé návaznosti na cíle teoretické a jsou členěny na cíle výzkumné a průzkumné.

### **Cíle výzkumné**

Ve výzkumných cílech se odráží propojení obou fází výzkumu (tzn. analýzy čítankových edic a dotazníkového šetření s učiteli). Zároveň odhalujeme existenci vztahu mezi vybranými zkoumanými jevy (mezi charakterem realizace multikulturální výchovy a typem užívané čítankové řady, věkem a aprobační učitele, vztahem učitele k literární výchově apod.), čímž přispějeme ke zmapování aktuální podoby a možností multikulturální výchovy realizované v literární výchově, a to zejména z perspektivy vyučujícího.

### **Formulujeme tyto výzkumné cíle:**

1. analyzovat vybrané čítankové edice se zaměřením na výskyt literárních textů s multikulturální tematikou; na základě analýzy navrhnout kategorizaci těchto uměleckých textů a zpracovat profil analyzovaných čítanek z hlediska jejich multikulturálních aspektů;
2. zjistit závislost mezi užíváním čítankových edic vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturálních témat do hodin literární výchovy;
3. zjistit, zda učitelé znají konkrétní díla s multikulturální tematikou v případě, že ŠVP jejich školy počítá s propojením obou disciplín;
4. zjistit, zda multikulturální témata zařazují do literární výchovy častěji učitelé ve věkové kategorii do 30 let v porovnání s ostatními věkovými kategoriemi;

5. zjistit, zda má aprobační kombinace vyučujícího vliv na zařazování/nezařazování multikulturních témat do hodin literární výchovy;
6. zjistit, zda má kladný vztah učitele k literární výchově pozitivní vliv na aplikaci multikulturních témat do výuky.

### **Cíle průzkumné**

Pedagogický průzkum členíme dále na dvě oblasti. Cílem první části je zjistit, jaký je současný charakter realizace multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy z pohledu učitelů (v návaznosti na cíle výzkumné). V druhé části analyzujeme postoje učitelů k multikulturní výchově a zejména k možnosti propojení vzdělávacích obsahů multikulturní a literární výchovy.

#### **A. Charakter realizace multikulturní výchovy v literární výchově – cílem je zjistit:**

1. jakým způsobem uskutečňují základní školy multikulturní výchovu a zda počítají s propojením multikulturní a literární výchovy ve svém ŠVP;
2. jaké procento učitelů zařazuje multikulturní témata do hodin literární výchovy a jak často s nimi pracují;
3. zda učitelé zařazovali multikulturní témata do hodin literární výchovy ještě před zavedením RVP ZV;
4. na které okruhy multikulturní výchovy se učitelé literární výchovy nejčastěji zaměřují;
5. jaké typy literárních textů a která konkrétní literární díla mohou být podle učitelů nástrojem multikulturní výchovy;
6. zda učitelé při realizaci multikulturní výchovy preferují spíše literaturu pro děti a mládež, nebo literaturu pro dospělé;
7. které ročníky druhého stupně základní školy jsou podle učitelů literární výchovy vhodné pro práci s literárními texty s multikulturní tematikou;
8. zda učitelé shledávají čítanky, které užívají, funkční z hlediska realizace multikulturní výchovy;
9. zda učitelé pracují pouze s čítankou, nebo využívají i jiné materiální zdroje;
10. jaký způsob práce je podle učitelů nejvhodnější pro multikulturní literární výchovu a které metody nejčastěji užívají;



11. zda se učitelé cítí dostatečně teoreticky připravení na aplikaci multikulturních témat do výuky;
12. co činí učitelům v oblasti multikulturní výchovy největší obtíže.

**B. Analýza postojů učitelů ke zkoumanému tématu – cílem je zjistit, jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k:**

1. multikulturní výchově;
2. efektivnosti multikulturní výchovy;
3. možnostem propojení multikulturní a literární výchovy.

### 3 ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

V době, kdy Česká republika vstoupila do nadnárodních struktur, je pod vlivem sílící migrace jinonárodního obyvatelstva na naše území a uvědomuje si dílčí problémy etnické, národnostní a kulturní nestability a disharmonie, je multikulturní výchova častým předmětem odborných i laických diskusí a její témata pronikají i do oblasti výzkumné. Setkáváme se s mnohými obsahově různorodými výzkumy.

Častým tematickým zaměřením je zkoumání etnického klimatu České republiky (například sociologické výzkumy I. Gabala realizované v letech 1994 až 1996), postoje majoritního obyvatelstva k příslušníkům minorit (výzkumy I. Gabala z roku 1999 a 2004, empirická studie M. Ciché o postojích k Romům nebo šetření A. Svobodové z roku 1998 zkoumající postoje české mládeže k cizincům), vzniku etnických a rasových předsudků u dětí, národních stereotypů, národní a evropské identity, psychologické tísně etnických minorit a akulturačního stresu, interkulturních rozdílů v komunikaci, v rodinné výchově, ve vzdělávání, v hodnotách, morálce apod.<sup>3</sup>

Stranou nezůstávají ani **výzkumy orientované právě na prostředí základní školy**. Ty jsou zaměřené jednak na analýzu kurikulárních dokumentů v podobě vzdělávacích programů a učebnic, jednak na účastníky edukačního procesu – učitele a žáky. Jelikož je oblast multikulturní výchovy vždy vázána na konkrétní prostředí, v němž probíhá, zaměřujeme pozornost zejména na výzkumy uskutečněné v českém vědeckém okruhu. Zmiňované zahraniční studie vnímáme jako zdroj metodologické inspirace.

#### MULTIKULTURNÍ TEMATIKA V ČÍTANKÁCH

Jedním z cílů předkládané disertační práce je zachytit výskyt literárních textů s multikulturní tematikou ve vybraných čítankových řadách pro druhý stupeň základních škol. Předpokladem úspěšného průběhu plánované analýzy je zhodnocení dosavadních výzkumných kroků, které byly v této oblasti uskutečněny.

Na základě již provedených obsahových analýz je možné vyčlenit **dva typy výzkumu učebnic v kontextu multikulturní výchovy**. Podstatná část výzkumů sleduje, jak **jsou v učebnicích představeny jiné národy nebo zda jsou rozdíly v prezentaci imigrantů**

---

<sup>3</sup> Přehled výzkumných šetření v uvedených oblastech je součástí publikací J. Průchy (PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.; PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.). Často se jedná o výzkumy realizované v zahraničí. Vzhledem k jejich značnému odklonu od tématu disertační práce tato výzkumná šetření zmiňujeme pouze okrajově.

**a původních obyvatel** (Greger, 2006). Tímto směrem se ubíral například výzkum učebnic dějepisu provedený v roce 1996 D. Čaněkem, který sledoval podobu výkladu o německé, židovské nebo romské minoritě, přičemž došel k závěru, že mnohé dějepisné učebnice jsou kulturně zkreslené (Čaněk, 1996). Jiné výzkumy se soustředí **na analýzu učebnic z pohledu jejich možného využití při aplikaci multikulturních témat do výuky**, a vycházejí tedy z didaktických aspektů.

V České republice bylo do současné doby provedeno pouze několik výzkumných šetření, která se orientovala na posouzení reflexe multikulturní výchovy v čítankách.

V roce 2001 zhodnotila **expertní skupina projektu Varianty** obsah vybraných učebnic pro základní školu se záměrem analyzovat je ve vztahu k jejich přínosu pro naplňování cílů interkulturní výchovy.<sup>4</sup> Výzkumný vzorek sestával ze 154 učebnic, z čehož 51 % tvořily právě učebnice českého jazyka a literatury. Obsahová analýza sledovala výskyt interkulturně vzdělávacích prvků, a to ve třech dimenzích: informace o životě různých sociokulturních skupin žijících v české a evropské společnosti; podněty, které rozvíjejí dovednosti nezbytné pro život v sociokulturně pluralitní společnosti, a podněty, jež pomáhají formovat postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným sociokulturním skupinám.<sup>5</sup>

**I. Gejgušová** realizovala v roce 2005 analytickou sondu do vybraných čítankových řad, při které zkoumala, zda tyto edice obsahují texty i jiných představitelů než autorů české majoritní společnosti a zda přinášejí literární ukázky, které umožňují seznámení se světovou literaturou i jiného než euroatlantického kulturního okruhu. Na základě těchto hledisek podrobila rozboru čítankovou edici nakladatelství SPN od J. Soukala, čítanky nakladatelství Alter a Fragment. Analytické šetření ukázalo, že poznávání literární tvorby minorit při užívání těchto čítanek je omezené a že ukázky ze světové literatury jen zřídka překračují euroatlantický kulturní okruh.

Inspirativní, a to hlavně po stránce metodologické, je pro naše výzkumné šetření obsahová analýza vybraného souboru německých čítanek realizovaná **Státním institutem pro kvalitu učebnic a výzkum vzdělávání** v Mnichově. Cílem zkoumání bylo zjistit, jaké je procentuální zastoupení interkulturních učebních obsahů v analyzovaných čítankách. Východiskem obsahové analýzy je systém následujících pěti tematických kategorií,

---

<sup>4</sup> Projekt Varianty upřednostňuje užívání termínu interkulturní výchova, který ve srovnání s pojmem multikulturní výchova zahrnuje vzájemnost a dialog odlišných sociokulturních skupin.

<sup>5</sup> *Obsahová analýza učebnic pro základní školy. Závěrečná zpráva. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s. [online]. 2002 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: [http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis\\_3.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis_3.pdf).*

zkonstruovaných na základě uvedených aspektů: jazykové aspekty, kulturní aspekty, vlastivědné aspekty, sociální aspekty, historické aspekty. Podle nich byly literární texty v čítankách vyhledávány.<sup>6</sup> V naší obsahové analýze z uvedené kategorizace vycházíme (zejména ve fázi kódování textů).

## VÝZKUMY ZAMĚŘENÉ NA UČITELE

Mnoho teoretických studií dokládá, že učitel představuje základní faktor určující kvalitu multikulturní výchovy (Moree, 2008; Gejgušová, 2005 aj.). Pedagogický výzkum se proto zaměřuje také na cílovou skupinu učitelů a snaží se odhalit, do jaké míry a jakým způsobem se promítají požadavky kurikulárních dokumentů do jejich vyučovací praxe. Část výzkumných šetření se soustředí rovněž na zachycení postojů samotných učitelů, neboť ty zásadně determinují podobu jejich pedagogického působení v oblasti multikulturní výchovy. Naším cílem je upozornit na ty výzkumy, které jsou v těsné souvislosti s předmětem předkládané disertační práce.

V roce 2004 provedl **Z. Svoboda** výzkumnou sondu s cílem získat relevantní informace o úrovni informovanosti pedagogů Teplicka a Mostecka v oblasti multikulturní výchovy a ve vztahu k jimi používaným metodám výuky této problematiky.<sup>7</sup> Z. Svoboda se ve svých výzkumech zabýval také postoji českých pedagogů k problematice multikulturní výchovy.<sup>8</sup> Toto šetření dokládá, že většina pedagogů je schopna vyjádřit, co jsou postoje tzv. „vhodné“, ale není prozatím prozkoumáno, zda se s těmito postoji ztotožňují.

Na učitele pražských gymnázií zaměřila svůj kvalitativně orientovaný výzkum **D. Moree** (2005). Prostřednictvím Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy oslovila 30 učitelů, s nimiž vedla strukturované rozhovory. Respondenti, většinou učitelé humanitních předmětů, odpovídali na následující otázky: *Co si myslíte o multikulturní výchově? Vzpomenete si na jednu až tři situace, ve kterých jste se cítili jako dobrý „multikulturní pedagog“? Existují*

---

<sup>6</sup> Výzkumná zpráva je dostupná na:

[http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interkulturelle\\_Schulbuchanalyse.pdf](http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interkulturelle_Schulbuchanalyse.pdf).

Konkrétní data v naší práci nezmiňujeme, jelikož se analýza zaměřuje na učebnice z jiného jazykového prostředí, a výsledky proto nejsou pro předkládanou disertační práci a její výzkumnou část relevantní.

<sup>7</sup> S výsledky výzkumné sondy seznamuje autor v následující publikaci: SVOBODA, Z. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In BALVÍN, J. (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám. Sborník z Mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R.* Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. ISBN 80-902972-8-9.

<sup>8</sup> Výzkumná studie je představena v následující publikaci: SVOBODA, Z. Determinanty sociokulturního klimatu v podmínkách změn českého školství. In ŠIMÁKOVÁ, D. *Interkulturní výchova v pojetí učitelů českých a bavorských primárních škol.* Nepublikovaná disertační práce.

*nějaké překážky pro zavádění multikulturní výchovy do škol, a pokud ano, tak jaké? Uvítali byste další vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy, a pokud ano, jak by mělo vypadat?*

V roce 2008 uskutečnila **Liga lidských práv**, o. s., výzkumný projekt *Multikulturní výchova jako součást vzdělávacího systému základního školství* s cílem zjistit, jakým způsobem pojmají multikulturní výchovu samotní pedagogové, jak ji vyučují, jaká témata jsou pro ně důležitá, jaké metody nejčastěji užívají, jaké obtíže multikulturní výchovu provázejí a zda vnímají multikulturní výchovu jako efektivní v oblasti změny postojů žáků. Data byla získána pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli a řediteli základních škol, polostrukturovaného interview s řediteli a učiteli, textové analýzy ŠVP, pozorováním hodin s multikulturním prvkem a textovou analýzou souboru zpráv České školní inspekce.<sup>9</sup>

Prezentované výzkumy a analytické sondy pojmáme jako jedno z východisek předkládané disertační práce.<sup>10</sup> Jsme si vědomi skutečnosti, že se nejedná o úplný souhrn bádání zaměřených na školní prostředí se specifikací na zkoumání charakteru multikulturní výchovy. Naší snahou bylo vytvořit **přehled těch výzkumných šetření, která jsou v blízké relaci s naším výzkumným záměrem, a to zejména shodným objektem zkoumání a okruhem zájmu** – tj. zachycení reflexe multikulturní výchovy v prostředí základních škol. V našem výzkumném šetření vycházíme z poznatků, k nimž dosavadní výzkumy dospěly, a současně se pokusíme o srovnání našich výsledků s jejich dílčími závěry.

---

<sup>9</sup> Úskalím výzkumu je nízký výzkumný vzorek, nedostatečná reprezentativnost získaných dat a nemožnost zobecnění závěrů. Do výzkumu bylo zahrnuto pouze 6 základních škol, 23 pedagogických pracovníků, 6 ŠVP a 6 vyučovacích jednotek s multikulturním obsahem.

<sup>10</sup> V textu disertační práce seznamujeme rovněž s konkrétními závěry uvedených výzkumů. Zároveň představujeme mnohá další výzkumná šetření, která mají přímou souvislost s disertační prací.

#### 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Při zpracování návrhu výzkumu a jeho metodologické báze čerpáme z několika odborných zdrojů. Jedná se o publikace zabývající se jak kvantitativním, tak kvalitativním výzkumem. Za základní odbornou oporu považujeme *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (Chráška, 2007), *Úvod do pedagogického výzkumu* (Gavora, 2010), *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (Skutil a kol., 2011), *Kapitoly z metodologie pedagogiky* (Maňák a kol., 1994), *Cesty pedagogického výzkumu* (Maňák, Švec, 2004), *Základy kvantitativního šetření* (Punch, 2008), *Kvalitativní výzkum* (Hendl, 2008) a *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Již z uvedených zdrojů vyplývá charakter výzkumného šetření. Empirická část disertační práce je založena jak na **kvantitativně orientovaném výzkumu**, tak na **výzkumu povahy kvalitativní**.

#### TÉMA VÝZKUMU

Téma výzkumu úzce souvisí s cíli formulovanými v úvodních částech disertační práce a s jejím samotným názvem *Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol*. **Výchozím tématem** celé disertační práce, a to části teoretické i empirické, **je zmapování aktuálního stavu a současných možností multikulturní výchovy uskutečňované pomocí práce s uměleckým textem v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol a systematizace poznatků o multikulturní literární výchově**.

Při studiu odborné literatury vztahující se k tématu disertační práce a s ohledem na doposud uskutečněná výzkumná šetření byla potvrzena naše domněnka, že **soudobá pedagogická teorie i praxe postrádá aktuální výzkumná šetření zaměřená právě na zachycení reálné podoby edukačních aktivit souvisejících s nově zavedenými průřezovými tématy** do výuky na základních školách (Průcha, 2001, 2004; Moree, 2008 aj.) a **na analýzu vztahu mezi obsahovými elementy učebnic a klíčovými tématy moderní doby** (Klapko, 2006), k nimž multikulturalita nepochybně patří.

**Na absenci zmíněných bádání reagujeme naším výzkumným a průzkumným šetřením**, orientovaným na obsahovou analýzu čítankových edic z hlediska reflexe multikulturní výchovy a na dotazníkové šetření s učiteli literární výchovy, které mapuje

podobu současné multikulturální literární výchovy. Zároveň se snažíme o propojení obou výzkumných oblastí a ověřujeme, zda ovlivňuje výběr čítanky aplikaci průřezového tématu do literární výchovy.

**Pro disertační práci formulujeme tyto obecné výzkumné problémy:**

1. aktuální stav a současné možnosti multikulturální výchovy při práci s uměleckými texty na druhém stupni základní školy z pohledu učitelů;
2. reflexe multikulturální výchovy v čítankách pro druhý stupeň základních škol.

### **FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK**

Formulace výzkumných otázek je opět v přímé návaznosti na cíle disertační práce. Výzkumné problémy a otázky jsme stanovili na základě **předběžné teoretické analýzy**, která spočívala jak v poznání dostupných odborných zdrojů o zkoumané problematice, tak v posouzení již realizovaných výzkumných šetření (viz *Teoretická část disertační práce* a kapitola *Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky*).

**Při návrhu výzkumu** (nejen ve fázi formulace výzkumných otázek) **respektujeme následující zásady:**

1. **Bádání členíme na dvě oblasti – výzkumnou a průzkumnou.** Při mapování charakteru multikulturální literární výchovy z pohledu učitelů formulujeme tedy **otázky výzkumné** (vztahové, relační), které vyjadřují vztah mezi dvěma nebo více proměnnými, a **otázky průzkumné** (deskriptivní, popisné), jež tento vztah nezahrnují a mají popisný charakter (Chráska, 2007).

2. **Jsme si vědomi rozdílů při plánování kvalitativní a kvantitativní části výzkumu.** Podle Miovského je „výzkumná otázka v případě kvalitativního přístupu terminologickým ekvivalentem výzkumné hypotézy v případě výzkumu kvantitativního. Zatímco však výzkumné hypotézy testujeme, při aplikaci kvalitativního přístupu naproti tomu odpovídáme na výzkumné otázky, neboť žádné hypotézy kvalitativními metodami samozřejmě testovat nelze“ (Miovský, 2006: 88). R. Švaříček a K. Šed'ová (2007) v této souvislosti zmiňují, že kvalitativní výzkum probíhá v těchto fázích: stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, rozhodnutí o metodách, zajištění kontroly kvality výzkumu, sběr dat

a jejich organizace, analýza a interpretace dat a formulování závěrů. Výzkumné otázky jsou v kvalitativním výzkumu formulovány jasně, ale je přípustná určitá otevřenost. V průběhu výzkumu je možné se vrátit a reformulovat otázku tak, aby korespondovala se zjištěnými daty.

### Dotazníkové šetření

<b>Výzkumné otázky: charakter realizace multikulturní výchovy</b>	
1.	Existuje přímý vztah mezi užíváním čítankových edic vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do hodin literární výchovy?
2.	Existuje přímý vztah mezi přítomností multikulturní literární výchovy v ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl s multikulturní tematikou?
3.	Zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji učitelé ve věkové kategorii do 30 let ve srovnání s učiteli ostatních věkových kategorií?
4.	Existuje rozdíl při zařazování multikulturních témat do literární výchovy u učitelů humanitních předmětů a u učitelů s jinou aprobační kombinací?
5.	Existuje rozdíl při zařazování multikulturních témat do literární výchovy u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným nebo neutrálním vztahem k literární výchově?

<b>Průzkumné otázky: charakter realizace multikulturní výchovy</b>	
1.	Jakým způsobem realizují školy multikulturní výchovu? Počítají s propojením multikulturní a literární výchovy?
2.	Jaké procento učitelů zařazuje multikulturní témata do hodin literární výchovy a jak často tato témata do hodin začleňují?
3.	Zařazovali učitelé literární výchovy multikulturní témata do výuky ještě před zavedením RVP ZV?
4.	Na které okruhy multikulturní výchovy se učitelé literární výchovy nejčastěji zaměřují?
5.	Jaké typy literárních textů a která konkrétní literární díla mohou být podle učitelů nástrojem multikulturní výchovy?
6.	Preferují učitelé při realizaci multikulturní výchovy spíše literaturu pro děti a mládež, nebo literaturu pro dospělé?
7.	Které ročníky druhého stupně základní školy jsou podle učitelů literární výchovy vhodné pro práci s literárními texty s multikulturní tematikou?
8.	Shledávají učitelé čítanky, které užívají, funkční z hlediska realizace multikulturní výchovy?
9.	Pracují učitelé pouze s čítankou, nebo vyhledávají i jiné materiální zdroje?
10.	Jaký způsob práce je podle učitelů nejvhodnější pro multikulturní literární výchovu a které metody nejčastěji užívají?
11.	Cítí se učitelé dostatečně teoreticky připravení na aplikaci multikulturních témat do výuky?
12.	Co činí učitelům při realizaci multikulturní výchovy největší obtíže?



<b>Průzkumné otázky: postoje učitelů literární výchovy ke zkoumanému tématu</b>	
1.	Jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k multikulturní výchově?
2.	Jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k efektivnosti multikulturní výchovy?
3.	Jaké jsou postoje učitelů literární výchovy k možnostem propojení multikulturní a literární výchovy?

## Obsahová analýza čítanek

<b>Výzkumné otázky: obsahová analýza čítankových edic</b>	
<b>A. Kvalitativní část výzkumného šetření</b>	
1.	Jak se promítají témata multikulturní výchovy do čítanek pro druhý stupeň základních škol? (obecná otázka)
1a.	Jaké typy literárních textů s multikulturní tematikou čítanky obsahují? (specifikace obecné otázky)
<b>B. Kvantitativní část výzkumného šetření</b>	
1.	Která z čítankových edic obsahuje největší počet literárních textů s multikulturní tematikou?
2.	Jaké je procentuální zastoupení literárních textů s multikulturní tematikou v analyzovaných čítankových edicích?
3.	Obsahují čítanky vydané po zavedení RVP ZV větší množství textů s multikulturní tematikou než čítanky vydané před kurikulární reformou?
4.	Která z kategorií literárních textů s multikulturní tematikou má nejvyšší zastoupení?

## FORMULACE VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ

Na základě výzkumných cílů, problémů a otázek formulujeme věcné hypotézy. Hypotézou rozumíme „*podmíněný výrok o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými*“ (Chráska, 2007: 18). Každou z hypotéz blíže popisujeme a vysvětlujeme, co je cílem její verifikace. Zároveň uvádíme hypotézy statistické, tzn. hypotézu alternativní a nulovou.

**H1: Učitelé užívající čítanky vydané po zavedení RVP ZV aplikují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé užívající čítanky vydané před zavedením RVP ZV.**

V **hypotéze č. 1** předpokládáme, že užívání čítanek, které byly vydány s ohledem na požadavky RVP ZV (čítanky nakladatelství Fraus, Nová škola a novější vydání čítanek SPN), pozitivně ovlivňuje aplikaci témat multikulturní výchovy do hodin literární výchovy, neboť jsou multikulturní literární texty nedílnou součástí jejich obsahů a explicitně vybízejí učitele k práci s nimi.

- *HA: Mezi užíváním čítanek vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do literární výchovy je souvislost.*
- *H0: Mezi užíváním čítanek vydaných po zavedení RVP ZV a aplikací multikulturních témat do literární výchovy není souvislost.*

**H2: Začlenění multikulturní literární výchovy do ŠVP školy pozitivně ovlivňuje učitelovu znalost konkrétních literárních děl s multikulturní tematikou.**

**Hypotéza č. 2** je založena na předpokladu, že zařazení multikulturní literární výchovy (to znamená syntézy literární a multikulturní výchovy) do ŠVP školy má pozitivní vliv na znalosti učitelů v oblasti literárních textů s multikulturními náměty. Abychom mohli hypotézu empiricky ověřit, stanovili jsme, že za znalost považujeme takový stav, kdy byl učitel schopen uvést v dotazníku alespoň jedno takové literární dílo.<sup>11</sup> Zařazení této hypotézy do výzkumu je reakcí na průzkumnou sondu, kterou jsme provedli v rámci pilotáže a jež potvrdila, že většina analyzovaných ŠVP (cca 70 %) realizaci multikulturní literární výchovy předpokládá. Verifikací hypotézy chceme zjistit, zda učitelé na inovativní prvek v podobě multikulturní výchovy adekvátně zareagovali a vnímají možnosti, které literární výchova nabízí (pokud si tedy ve svém ŠVP naplánovali tuto možnost realizace zkoumaného průřezového tématu), nebo zda probíhá aplikace multikulturní výchovy do hodin literární výchovy pouze v rovině formální, bez reálné reflexe ve výuce.

- *HA: Mezi začleněním multikulturní literární výchovy do ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl s multikulturní tematikou je souvislost.*
- *H0: Mezi začleněním multikulturní literární výchovy do ŠVP školy a učitelovou znalostí konkrétních literárních děl s multikulturní tematikou není souvislost.*

**H3: Učitelé literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let zařazují multikulturní témata do výuky častěji než učitelé ostatních věkových kategorií.**

**Hypotézou č. 3** vyslovujeme předpoklad, že učitelé ve věku do 30 let pracují s multikulturními náměty v hodinách literární výchovy častěji než učitelé starší 30 let. Při formulaci hypotézy jsme se opírali o teorii D. Moree (2008), která je toho názoru, že pro

---

<sup>11</sup> Uvědomujeme si, že znalost jediného literárního díla není přímým důkazem toho, že se učitel v dané problematice skutečně orientuje. Lze ale předpokládat, že učitel tyto texty registruje nebo s nimi již pracoval. Zároveň se domníváme, že učitelé většinou zmíní omezený počet literárních děl vzhledem k samotné povaze dotazníkového šetření (a to i v případě, že je jejich přehled v této oblasti širší).

nejmladší generaci učitelů (tzv. transformační, vedle generace poválečné, generace pražského jara, normalizační generace a generace sametové revoluce) je multikulturalita a s ní spojené jevy (cestování, setkávání s jinakostí, cizí jazyky, studium v zahraničí apod.) samozřejmostí a je u nich předpoklad kladného a nepředpojatého vztahu k multikulturní výchově.<sup>12</sup> Zároveň vycházíme ze skutečnosti, že učitelé ve věku do 30 let absolvovali pregraduální studium již v době, kdy byl vytvářen a postupně zaváděn RVP ZV a jeho obsahy se promítly do jejich vysokoškolské přípravy (viz studie J. Hladíka nebo projektu Varianty).

- *HA: Četnost zařazení multikulturních témat do výuky je odlišná u učitelů literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let a u učitelů ostatních věkových kategorií.*
- *H0: Četnost zařazení multikulturních témat do výuky je stejná u učitelů literární výchovy ve věkové kategorii do 30 let a u učitelů ostatních věkových kategorií.*

**H4: Učitelé humanitních předmětů zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.**

U **hypotézy č. 4** vycházíme z předpokladu, že učitelé, kteří vedle českého jazyka a literatury mají v kombinaci jiný předmět humanitního směru (občanská výchova, dějepis, cizí jazyky, hudební a výtvarná výchova apod.), mají blízký vztah k společenskovedním tématům, a realizují proto multikulturní výchovu častěji než učitelé s nehumanitním předmětem v aprobaci.

- *HA: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je odlišná u učitelů literární výchovy a dalších humanitních předmětů a u učitelů s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.*
- *H0: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je stejná u učitelů literární výchovy a dalších humanitních předmětů a u učitelů s nehumanitním předmětem v aprobační kombinaci.*

**H5: Učitelé s kladným vztahem k literární výchově zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé se záporným nebo neutrálním vztahem k literární výchově.**

<sup>12</sup> D. Moree (2008) si je ale zároveň vědoma problémů, které se dotýkají i této generace učitelů (například negativní postoj k Romům).

**Hypotéza č. 5** vychází z předpokladu, že učitelé, kteří rádi učí literární výchovu, pracují s multikulturními náměty častěji než učitelé, již mají neutrální, spíše negativní nebo negativní vztah k této složce předmětu Český jazyk a literatura. Máme za to, že učitelé s pozitivním vztahem k předmětu chápou práci s literárními texty jako možnost, kdy mohou s žáky odhalovat jejich vnitřní smysl, interpretovat je, diskutovat a dotýkat se zároveň aktuálních témat (například témat spojených s multikulturní výchovou) a souvislostí s reálným životem.

- *HA: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je odlišná u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným/neutrálním vztahem k literární výchově.*
- *H0: Četnost zařazení multikulturních témat do literární výchovy je stejná u učitelů s kladným vztahem k literární výchově a u učitelů se záporným/neutrálním vztahem k literární výchově.*

## **CELKOVÁ VÝZKUMNÁ STRATEGIE A POSTUP**

Výzkumné šetření zahrnuje dva samostatné okruhy zkoumání. První část výzkumu je zaměřena na reflexi multikulturní výchovy v čítankách pro druhý stupeň základních škol. Pro tuto etapu jsme zvolili kvalitativní **metodu obsahové analýzy dokumentů**. Druhá část výzkumného a průzkumného šetření zkoumá aktuální stav a možnosti multikulturní výchovy realizované při práci s uměleckými texty na druhém stupni základních škol, a to z pohledu učitelů. Metodou sběru dat je **nestandardizovaný dotazník**.

### **Výzkumný vzorek – obsahová analýza čítanek**

V naší obsahové analýze se zaměřujeme na **čítankové soubory pro druhý stupeň základních škol**. Při výběru se opíráme o *Seznam učebnic se schvalovací doložkou pro rok 2011*<sup>13</sup> a zároveň reagujeme na aktuální situaci ve školách. Na základě předvýzkumného a výzkumného dotazníkového šetření zařazujeme postupně do výzkumného vzorku také čítankové řady, které sice schvalovací doložku nemají, ale jsou na základních školách stále užívány. Do výběrového souboru zařazujeme vždy ucelenou řadu čítanek jednotlivých nakladatelství (tzn. čítanky pro šestý až devátý ročník).

---

<sup>13</sup> Seznam učebnic se schvalovací doložkou pro rok 2011 je dostupný na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/schvalovaci-dolozky-ucebnic-duben-2011>.

## **Výzkumný vzorek sestává z následujících čítankových řad:**

Čítanková řada nakladatelství Fraus (Lederbuchová, L.; Beránková, E.; Stehlíková, M.)

Čítanková řada nakladatelství Prodos (Dorovská, D.; Řeřichová, V.)

Čítanková řada nakladatelství Fortuna (Čeňková, J.)

Čítanková řada nakladatelství SPN – vydání z let 2007 až 2009 (Soukal, J.)

Čítanková řada nakladatelství SPN – vydání z let 1996 a 1997 (Soukal, J.)

Čítanková řada nakladatelství Alter (Bradáčová, L.; Horáčková, M.; Rezutková, H.)

Čítanková řada nakladatelství Moby Dick (Fialová, Z.)

Čítanková řada nakladatelství Nová škola (Fejfušová, M.; Vieweghová, T.)

Čítanková řada nakladatelství Tripolia (Martínková, V.)

Čítanková řada nakladatelství Scientia (Šrut, P.; Lukešová, B.)

Pouze čítanky nakladatelství Fraus, SPN (vydané v letech 2007 až 2009) a Nová škola jsou sestaveny s ohledem na požadavky RVP ZV, ostatní čítanky vznikly ještě před kurikulární reformou. Záměrně jsme vybrali čítanky nejnovější a zároveň čítanky z devadesátých let dvacátého století a z počátku století dvacátého prvního (například SPN), což nám umožní sledovat výskyt multikulturního kontextu v čítankách v období před i po zavedení RVP ZV.

## **Výzkumný vzorek – dotazníkové šetření**

Při výběru respondentů pracujeme se dvěma pojmy – **základní soubor** a **výběrový soubor** (výzkumný vzorek). Základní soubor zahrnuje všechny prvky, které zkoumáme, výběrový soubor je určitá část prvků vybraná ze základního souboru, jež daný základní soubor reprezentuje (reprezentativní výběr). (Chráška, 2007)

Dotazníkové šetření je určeno pro učitele literární výchovy na druhém stupni základních škol. Při výběru respondentů jsme nejprve vymezili základní soubor (zde omezujeme záměrně výběr na Olomoucký a Zlínský kraj – tak abychom nezískali příliš rozptýlený výběrový soubor). Základní soubor se tedy vyznačuje těmito znaky: **učitelé literární výchovy na druhém stupni základních škol v Olomouckém a Zlínském kraji vyučující ve školním roce 2010/2011.**

V průběhu dotazníkového šetření jsme oslovili 307 základních škol v Olomouckém kraji a 259 základních škol ve Zlínském kraji (postupně byly vyřazeny školy, které neposkytují

základní vzdělání v plném rozsahu).<sup>14</sup> Dotazník byl distribuován buď **poštou, nebo prostřednictvím třetích osob**. Abychom zvětšili pravděpodobnost, že získáme dostatečně rozsáhlý a reprezentativní soubor, vytvořili jsme **elektronickou verzi dotazníku** a většinu základních škol jsme oslovili prostřednictvím e-mailu s odkazem na uvedený elektronický online dotazník. Tato forma umožňuje oslovit velké množství základních škol v relativně krátké době a s předpokladem velké návratnosti. Z hlediska typu výběru se v této fázi jedná o **prostý náhodný výběr** (Chráska, 2007). **Vzhledem k povaze výzkumného šetření jsme ale zcela závislí na osobním rozhodnutí pedagoga o účasti v něm**. Předpokladem zobecnění závěrů je získání takového počtu respondentů, abychom mohli výběr označit za reprezentativní.

### **Výzkumné metody, způsob sběru a vyhodnocení dat – obsahová analýza čítanek**

**Pro posouzení reflexe témat multikulturní výchovy v čítankách volíme kvalitativní metodu obsahové analýzy dokumentů. V následujícím textu představíme algoritmus, podle něž je výzkumná analýza realizována.**<sup>15</sup> Využíváme postupu typického pro kvalitativní výzkum, přičemž v závěrečné fázi dochází ke kombinaci přístupu kvalitativního a kvantitativního. Jak uvádí J. Hendl (2008), lze v průběhu vyhodnocení použít i některé z kvantitativních metod obsahové analýzy, například statistickou analýzu získaných četností výskytu jednotlivých obsahových prvků.

#### **Obsahová analýza čítanek sestává z následujících kroků:**

1. **Segmentace:** rozdělení dat do úseků (analytických jednotek). Za analytickou jednotku považujeme jeden umělecký text (úryvek z literárního díla) v čítance (v případě poezie jednu báseň). Takový úsek nese z hlediska našeho výzkumu informaci potřebnou k tomu, abychom jej mohli opatřit kódem (Juklová in Skutil, 2011).
2. **Kódování a kategorizace:**<sup>16</sup> označování datového segmentu (textu v čítance) kódem, který se vztahuje k výzkumnému cíli. Postupujeme od **otevřeného kódování** (lokalizace tématu a přiřazení označení na základě seznamu předběžných kódů s cílem tematického rozkrytí textu), přes **axiální kódování** (sledování vztahu mezi

---

<sup>14</sup> Rejstřík škol je dostupný na: <http://rejskol.msmt.cz/>.

<sup>15</sup> Z hlediska metodologického se opíráme zejména o publikaci J. Hendla *Kvalitativní výzkum*.

<sup>16</sup> V této fázi se nejvíce projeví pružnost kvalitativní obsahové analýzy dokumentů. Ta se v případě našeho výzkumného šetření dotýká zejména případných dílčích úprav a reformulací výzkumných otázek, rozšiřování předběžného seznamu kódů a přepracování kategorizačního systému v průběhu vlastní analýzy.

kategoriemi na základě znalosti teorie, jejich další členění nebo slučování do kategorií obecnějších; v této části dochází k **návrhu obecných kategorií** – seznam všech kódů následně seskupujeme podle podobnosti nebo vnitřní souvislosti; kategorie sdružují pojmy, které se vztahují ke stejnému jevu) až k **selektivnímu kódování**<sup>17</sup> (začíná v okamžiku, kdy jsou již kategorie stabilizované a hledají se případy, které dané téma ilustrují). **Výstupem** této fáze je soubor textů s kódy a **kategorizační systém**, který je zdůvodněn samotnými daty a jejich analýzou, a nevychází proto pouze z odhadů na základě znalosti již známých teorií (Juklová in Skutil, 2011; Hendl, 2008).<sup>18</sup>

3. **Grafické a tabelární zobrazení:** data získaná v předchozích etapách výzkumu zpřehledňujeme pomocí tabulek a grafů. Vycházíme přitom z odhalených témat a kategorií a numericky vyjadřujeme četnost výskytu reprezentantů dané kategorie. Tabulkové i grafické znázornění tedy obsahuje údaje o **výskytu kategorií v jednotlivých čítankových edicích a následně v čítankách pro příslušné ročníky druhého stupně základní školy.**
4. **Statistická analýza získaných četností:** uspořádáním získaných dat a jejich enumerací (tzn. převodem na četnosti) dospějeme k množství číselných údajů, které analyzujeme pomocí kvantitativních metod statistické analýzy (J. Hendl označuje tento postup jako kvazistatistický) tak, abychom odpověděli na stanovené výzkumné otázky.
5. **závěrečná interpretace:** podrobná analýza toho, co výzkumné výsledky z hlediska obohacení vědeckých poznatků přinášejí (Juklová in Skutil, 2011).

Závěrečná interpretace zahrnuje následující části:

- prezentace kategorizačního systému textů s multikulturní tematikou; jeho srovnání se systémy obsaženými v teoretické části disertační práce;
- charakteristika jednotlivých čítankových edic z hlediska jejich multikulturních aspektů (zodpovězení výzkumné otázky pro kvalitativní část výzkumu);

---

<sup>17</sup> Rozdělení kódování na otevřené, axiální a selektivní je typické pro tzv. zakotvenou teorii (Hendl, 2008). Uvádíme jej z důvodu, že zřetelně a nezjednodušeně naznačuje průběh od kódování ke kategorizaci. V předkládaném výzkumném šetření však tuto metodu analýzy v její úplnosti neaplikujeme, pouze se inspirujeme jejími dílčími postupy.

<sup>18</sup> Kategoriální systém je rovněž jedním z praktických výstupů disertační práce (s přesahem do pedagogické teorie).

- zodpovězení výzkumných otázek pro kvantitativní část výzkumu; srovnání se zjištěními ostatních výzkumů.

### **Výzkumné metody, způsob sběru a vyhodnocení dat – dotazníkové šetření**

K posouzení aktuálního stavu a možností multikulturní výchovy z pohledu učitelů literární výchovy volíme **metodu dotazníku**. V případě předkládaného výzkumného a průzkumného šetření se jedná o dotazník vlastní konstrukce, tedy nestandardizovaný dotazník. Při jeho sestavování jsme vycházeli z teoretické analýzy zkoumané problematiky a také z rozhovorů s učiteli literární výchovy, které jsme realizovali v rámci pilotáže. Tato interview proběhla podle předem připraveného scénáře (seznam otázek). Otázky byly ve většině případů otevřené, a poskytly proto mnohé informace a podněty pro sestavení dotazníkových položek a zejména nabízených odpovědí u uzavřených a polouzavřených položek finálního dotazníku.

#### **Položky dotazníku jsou seskupeny do tří oddílů:**

1. úvodní část – zahrnuje položky zjišťující základní údaje (pohlaví, délka pedagogické praxe, věk, kraj, vystudovaná aprobace) – 5 položek;
2. položky zjišťující postoje učitelů literární výchovy k multikulturní výchově (1. část) – 13 položek;
3. položky zjišťující aktuální stav a možnosti multikulturní výchovy z pohledu učitelů literární výchovy (2. část) – 22 položek.

**Dotazníkový formulář obsahuje položky různého typu:** uzavřené (s nabídnutou variantou odpovědi, dichotomické i polytomické – výčtové a výběrové), polouzavřené (poskytují zároveň variantu „jiná odpověď“ a „zdůvodnění“), otevřené (bez nabídnuté varianty odpovědi; při jejich vyhodnocení provedeme dodatečnou kategorizaci) a škály Likertova typu.

**Škály Likertova typu** zahrnuje první část dotazníkového šetření. Vycházíme z metodologické teorie P. Gavory (1996), který potvrzuje, že Likertovy škály jsou vhodné zejména při posuzování postojů a názorů. Respondentům předkládáme soubor 13 výroků vztahujících se k multikulturní výchově a jejímu propojení s literární výchovou, které formulujeme v kladném i záporném smyslu, abychom předešli stereotypu při vyplňování škál.



Míru souhlasu/nesouhlasu vyjadřují respondenti zakroužkováním hodnoty na následující pětistupňové škále:

1	2	3	4	5
zcela souhlasím	spíše souhlasím	nevyhraněný postoj	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím

Součástí dotazníku jsou nejen položky obsahové, které zjišťují údaje nutné ke splnění výzkumného záměru, ale zároveň také položky funkcionální (Chráska, 2007). Úvodní část dotazníku zahrnuje položky **kontaktové**, jimiž navazujeme počáteční kontakt s respondentem. Abychom zvýšili reliabilitu dotazníkového šetření, zahrnujeme několik otázek **kontrolních**, jimiž se ptáme vícekrát na tutéž informaci (otázka č. 3, otázka č. 4). Část dotazníku je určena pouze těm vyučujícím, kteří multikulturní výchovu do hodin literární výchovy zařazují. Z tohoto důvodu vnímáme položku č. 15 jako **filtrační**, tzn. sloužící k tomu, aby eliminovala jedince, kteří z hlediska další části dotazníku nemají význam.

#### Fáze dotazníkového šetření:

1. **Konstrukce dotazníku a jeho administrace.**
2. **Kritické posouzení získaných dat:** z dotazníkového šetření vyřazujeme dotazníky neúplné nebo nesprávně vyplněné.
3. **Kategorizace odpovědí:** kategorie většiny položek jsou naznačeny nabízenými odpověďmi. U položek otevřených vytváříme dodatečnou kategorizaci, která umožní další statistické zpracování získaných údajů.
4. **Zpracování získaných dat:** při vyhodnocení dat provádíme nejprve třídění prvního a druhého stupně, na jehož základě sestavíme tabulky četností (absolutních i relativních) a čtyřpolní tabulky. Data obsažená v tabulkách četností prezentujeme z důvodu názornosti a přehlednosti také v grafické podobě, a to nejčastěji ve formě histogramů četností. U vybraných položek rovněž aplikujeme **test dobré shody chí-kvadrát**, abychom zjistili, zda se získané četnosti odlišují od teoretických četností. Položky, které se vztahují k průzkumným otázkám, vyhodnocujeme většinou pouze v rovině zachycení absolutních četností a výpočtu procentních podílů (relativních četností). U dat ordinální povahy užíváme pro ověření statistické významnosti **Spearmanův koeficient pořadové korelace**.
5. **Testování hypotéz:** při testování hypotéz užíváme statistické metody pro analýzu nominálních dat. Nejprve převádíme věcné hypotézy na hypotézy statistické, tedy

formulujeme nulové a alternativní hypotézy. Dotazníkovým šetřením jsme získali převážně nominální data, která testujeme z hlediska statistické významnosti pomocí **testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku**. Tohoto testu užíváme, pokud chceme zjistit, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního měření. Na základě hodnot získaných výpočtem testového kritéria rozhodujeme o potvrzení nebo vyvrácení hypotéz (tzn., že posuzujeme, zda není hypotéza v rozporu se získanými empirickými daty).

6. **Vyhodnocení škálových položek:** při vyhodnocení první části dotazníkového šetření vycházíme z metodologie naznačené P. Gavorou (1994). Hodnocení téže škály více respondenty se sloučí. Vypočítá se tedy, kolik procent respondentů zvolilo danou variantu na konkrétních polohách škály. Zároveň pracujeme s tzv. koeficienty. Při tomto postupu se jednotlivým škálám přisoudí koeficienty a vypočítá se průměr. Nejprve se zaznamená, kolik respondentů volilo jednotlivé odpovědi a poté se jednotlivým polohám na škále přisoudí číselné hodnoty od 1 do 5 (koeficienty). Frekvence voleb se koeficienty vynásobí, součet všech násobků se poté vydělí počtem respondentů, čímž se získá výsledná průměrná hodnota.
7. **Závěrečná interpretace výsledků:** v závěrečné fázi komentujeme naměřené a vypočítané hodnoty a odpovídáme na výzkumné i průzkumné otázky formulované k dotazníkovému šetření. Zjištěné výsledky interpretujeme, shrnujeme a vyvozujeme závěry. Zároveň je porovnáváme s výsledky ostatních výzkumů.

## 5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem disertační práce bylo **zmapování aktuálního stavu a současných možností multikulturální výchovy při práci s literárním textem na druhém stupni základních škol**. K jeho naplnění směřovala jak teoretická analýza zkoumané problematiky, tak uskutečnění výzkumného šetření.

**Kvalitativní obsahová analýza vybraných čítankových souborů** byla zaměřena na jejich rozbor z hlediska výskytu literárních textů s multikulturální tematikou. **K hlavním výstupům** této sondy patří **návrh kategorizace uměleckých textů s multikulturálním obsahem** a vypracování **profilu zkoumaných čítankových řad z hlediska jejich multikulturálních aspektů**. V průběhu šetření jsme dospěli k následujícím výsledkům:

- U jednotlivých čítankových řad byl vytvořen jejich multikulturální profil – tzn., že jsme sumarizovali literární texty, které mají přímou souvislost s multikulturální výchovou, a graficky jsme naznačili jejich rozdělení do příslušných kategorií; zároveň jsme posuzovali, zda se multikulturální výchova promítá do ostatních textových elementů čítanek (úlohy, otázky k textům, naznačení vztahu k multikulturální výchově apod.). Odpověděli jsme tak na výzkumnou otázku 1 (*Jak se promítají témata multikulturální výchovy do čítanek pro druhý stupeň základních škol?*) s podotázkou 1a (*Jaké typy literárních textů s multikulturální tematikou čítanky obsahují?*).
- Kvantitativní analýzou získaných dat bylo zjištěno, že nejvíce sledovaných textů obsahují čítankové řady vydané v návaznosti na RVP ZV – Fraus, SPN (novější vydání) a Nová škola. Nelze však konstatovat, že by rozdíl v počtech literárních textů s multikulturální tematikou v těchto čítankách a v čítankách starších byly diametrálně odlišné, a starší čítanky tak byly zcela nevyhovující z pohledu multikulturální výchovy (viz grafická znázornění v kapitole 9). Zároveň jsme posuzovali poměr multikulturality v čítankových řadách. Ten je nejvyšší u čítanek nakladatelství SPN (novější vydání), Fortuna a Nová škola. Uvedená shrnutí se vztahují k výzkumným otázkám 1, 2 a 3.
- Konstatujeme, že celkově ve zkoumaných čítankách převládají literární texty kategorie 1 (literatura odlišných kultur a menšin a literatura o odlišných kulturách a menšinách) a kategorie 5 (literatura s tematikou cestování a poznávání jiných kultur a zemí) ve vztahu k textům ostatních kategorií (literatura zachycující soužití různých kultur,

literatura s tematikou jinakosti a holocaustu – výskyt těchto literárních textů je mnohdy velmi nízký) – výzkumná otázka 4. Na základě tohoto zjištění usuzujeme dominanci kulturně standardního přístupu a akcent na kognitivní složku edukačních aktivit v oblasti multikulturní výchovy na úkor složky afektivní a behaviorální a přístupu transkulturního.

Dotazníkovým šetřením jsme usilovali o odhalení skutečnosti, **do jaké míry a jakým způsobem se promítají požadavky RVP ZV do vyučovací praxe učitelů literární výchovy, jaké faktory působí na začleňování multikulturních témat do jejich hodin a jaké jsou postoje samotných učitelů ke zkoumané oblasti**, neboť ty výrazně určují podobu jejich pedagogického působení. Empirické cíle jsme rozčlenili na výzkumné a průzkumné.

**Při verifikaci hypotéz jsme došli k následujícím závěrům:**

- Bylo prokázáno, že učitelé užívající čítankové soubory vydané v návaznosti na RVP ZV (Fraus, Nová škola a SPN) zařazují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé užívající ostatní čítankové řady. Tento závěr je ve shodě s výsledky obsahové analýzy čítankových souborů, podle níž obsahují výše uvedené čítanky více sledovaných textů a vybízejí učitele k začlenění multikulturních témat do vyučování častěji.
- Byl potvrzen vztah mezi zařazením multikulturní literární výchovy do ŠVP a orientací učitelů v dané edukační oblasti a jejich nástrojích. Na základě tohoto zjištění lze usuzovat, že učitelé vnímají požadavky kurikulárních dokumentů a prokazují znalosti v učivu a tématech, která do ŠVP implementují.
- Nepotvrdil se předpoklad, že učitelé ve věkové kategorii do 30 let pracují s multikulturní výchovou častěji, a to z toho důvodu, že vyrůstali v multikulturním prostředí a studovali v době, kdy multikulturní výchova pronikala jak do kurikula základních škol, tak do vzdělávacích programů vysokých škol.
- Na základě verifikace čtvrté hypotézy lze konstatovat, že učitelé s dalším humanitním předmětem ve vyučované aprobaci začleňují multikulturní témata do literární výchovy častěji než učitelé, kteří vedle českého jazyka a literatury vyučují předmět nehumanitního směru. Lze tedy usuzovat, že učitelé humanitních předmětů mají bližší vztah ke společenskovědním a společenským tématům a vnímají literární výchovu jako příležitost pracovat s postoji a názory žáků.

- Ověření páté hypotézy ukázalo, že učitelé s kladným vztahem k literární výchově (v porovnání s učiteli se vztahem záporným či neutrálním) pracují častěji s uměleckými texty s multikulturální tematikou a považují spojení obou edukačních oblastí za možnost zabývat se aktuálními tématy doby při percepci a interpretaci literárního textu a při odhalování jeho vnitřních struktur a významů.

### **Vyhodnocením ostatních dotazníkových položek jsme zjistili tyto skutečnosti:**

- Celkem 64,5 % základních škol integruje multikulturální výchovu do ostatních předmětů (nejčastěji se jedná o předměty občanská výchova, český jazyk a literární výchova, dějepis, zeměpis a cizí jazyky), dalších 30 % volí kombinaci integrace a projektů. Téměř polovina učitelů (44,8 %) uvedla, že v ŠVP předpokládají propojení literární a multikulturální výchovy, 38,2 % z nich potvrdilo, že s touto variantou nepočítají. Varovným zjištěním je skutečnost, že 17 % učitelů nedokázalo odpovědět, zda ŠVP jejich školy požaduje integraci multikulturálních témat do literární výchovy (*průzkumná otázka 1*).
- S literárními texty s multikulturální tematikou pracuje 77,8 % učitelů, a to nejčastěji přibližně jednou za dva měsíce (37 %). Pokud učitelé s těmito texty nepracují, je důvodem často omezená časová dotace literární výchovy, neznalost teorie multikulturální výchovy nebo nezájem žáků či učitele o zkoumané téma (*průzkumná otázka 2*).
- Většina učitelů (83,6 %) zařazovala multikulturální témata do hodin literární výchovy i před zavedením RVP ZV, zbylí učitelé těmito aktivitami reagovali právě na požadavky příslušného kurikulárního dokumentu a zařadili je do výuky až v souvislosti s ním (*průzkumná otázka 3*).
- Nejčastěji se učitelé v literární výchově zaměřují na téma interkulturální tolerance, vzájemného respektu, postoje k odlišnostem a vztahů mezi kulturami. Neopomíjejí ani téma multikulturálního charakteru současného světa a rasové, náboženské či jiné nesnášenlivosti, diskriminace, xenofobie, předsudků a stereotypů. Méně často poté volí tematický okruh odpovídající nové, transkulturální koncepci, a to rozvíjení individuální kulturní identity žáků, práce s osobními příběhy apod. (*průzkumná otázka 4*).
- Za vhodné nástroje multikulturální výchovy považují učitelé nejčastěji jinonárodní pohádky, literaturu autorů jiných národností a kultur, jinonárodní pověsti a cestopisy (opět tedy pozorujeme převahu kulturně standardního přístupu, zaměřeného na

prezentaci specifík jednotlivých kultur; tu potvrzují i zmiňovaná konkrétní literární díla náležící většinou do první kategorie textů). Zajímavým zjištěním je, že jen ojediněle byla zmíněna literatura s tematikou holocaustu (*průzkumná otázka 5*).

- Celkem 53,4 % učitelů pracuje převážně s texty z literatury pro děti a mládež, 40,6 % vybírá ukázky jak z dětské literatury, tak z literatury pro dospělé, 6 % pouze z literatury pro dospělé (*průzkumná otázka 6*).
- Nepotvrdil se předpoklad, že pokud učitelé s multikulturálními tématy pracují, děje se tak převážně v 6. a 7. ročníku a při práci s literaturou pro děti a mládež. Celkem 61,3 % učitelů má za to, že je důležité zařazovat témata multikulturální výchovy do všech ročníků druhého stupně základní školy (*průzkumná otázka 7*).
- U posuzování funkčnosti čítankových souborů z hlediska jejich multikulturálních aspektů z pohledu učitelů jsme zjistili, že nejlépe je učiteli hodnocena čítanková řada Nová škola (94,1 % učitelů považuje čítanku za funkční), dále čítanky Fraus, Scientia, Prodos a SPN (novější vydání). Nejhůře jsou učiteli hodnoceny čítanky nakladatelství Moby Dick, SPN (starší vydání), Alter a Tripolia (*průzkumná otázka 8*).
- Více než polovina učitelů (60 %) při realizaci multikulturální výchovy nepracuje jen s čítankou, ale vyhledává další literární texty. Na obsah čítankových řad se spoléhá 40 % dotázaných. Jen u části učitelů je tedy charakter multikulturální výchovy přímo závislý na obsahu čítanek (*průzkumná otázka 9*).
- Učitelé se domnívají, že nejvhodnějšími metodami pro práci s literárním textem s multikulturální tematikou jsou diskuse nebo rozhovor, metody kritického myšlení, dramatizace a hraní rolí, zážitkové metody a metoda projektu. V hodinách nejčastěji využívají diskusi nebo rozhovor, metody kritického myšlení, klasický rozbor literárního textu a hraní rolí. Pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace jsme zjistili, že obě pořadí metod jsou si podobná, což znamená, že učitelé používají při práci s multikulturálními tématy ty metody, které považují za vhodné a účinné (*průzkumná otázka 10*).
- Většina učitelů (74,1 %) se považuje za částečně připravené na multikulturální výchovu, pouze 6,1 % se domnívá, že jsou v této oblasti připraveni dostatečně a 19,3 % přiznává vlastní nepřipravenost, a to jak v oblasti teoretické, tak praktické. Ke zlepšení situace by podle učitelů nejvíce přispěly metodické pomůcky, prakticky zaměřené semináře, seznamy knih s multikulturální tematikou či teoreticky zaměřené semináře (*průzkumná otázka 11*).

- K nejčastějším komplikacím, které učitele při integraci multikulturních témat do literární výchovy potkávají, patří výběr vhodných metod a literárních ukázek. Vnímáme přímou souvislost s průzkumnou otázkou 11 – vzdělávací praxe pravděpodobně postrádá metodickou bázi (ve formě metodických opor, pracovních listů, seznamů literárních děl apod.), která by začlenění multikulturních témat usnadnila a zefektivnila (*průzkumná otázka 12*).

**V oblasti postojů učitelů literární výchovy k multikulturní výchově jsme došli k následujícím závěrům:**

- Většina učitelů literární výchovy souhlasí se zařazením multikulturní výchovy do RVP ZV (81,6 %). Celkem 51,4 % učitelů se o problematiku multikulturní výchovy aktivně zajímá. Zároveň se však část učitelů paradoxně přiklání k monokulturnímu modelu vzdělávání, tzn., že by podle nich měli žáci ve škole získávat především informace o vlastní zemi (41,5 %).
- Současnou multikulturní výchovu vnímají učitelé spíše jako neúčinnou (47,7 %), znatelné efekty spatřuje 37,7 % dotázaných. Většina učitelů (76,9 %) se však domnívá, že škola může svým působením přispět k interkulturní toleranci mezi lidmi. Za zásadní determinující faktor považují osobnost učitele, jeho postoje a názory (84,9 %).
- Celkem 79,7 % učitelů souhlasí s tím, že literární výchova nabízí mnoho možností k naplňování cílů zkoumaného průřezového tématu. Téměř stejný počet učitelů (75,5 %) má za to, že takto pojatá multikulturní výchova může ovlivnit postoje a názory žáků směrem k interkulturní toleranci, k odstranění předsudků a rasové (náboženské a jiné) nesnášenlivosti. Efektivnost je ale podle většiny učitelů (83,5 %) ovlivněna volbou metod při práci s uměleckým textem.

## 6 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU TEORII

Hlavní přínos disertační práce z hlediska teoretického spočívá v **systematizaci poznatků k možnostem propojení obsahů multikulturní a literární výchovy** a ve **vytvoření základní teoretické opory této edukační oblasti, která do této doby nebyla zpracována**. Teoretická analýza prokázala, že multikulturní literární výchova, kterou vnímáme jako dílčí složku zkoumaného průřezového tématu, se sice po zavedení RVP ZV do škol stala předmětem aktivit odborníků – ty však mají většinou podobu praktických námětů a návrhů, oblasti teorie je pozornost v českém prostředí věnována pouze okrajově. Domníváme se tedy, že teoretická východiska disertační práce přispívají k vytvoření teoretické báze dané oblasti, a to jak z hlediska pedagogického (didaktického), tak literárněvědného.

Vyústěním teoretické analýzy je kapitola pojednávající o **literární výchově a jejích multikulturních aspektech**. Koncipování teoretického rámce multikulturní literární výchovy je vystavěno primárně na **rovině pedagogické a didaktické**. Syntéza multikulturní a literární výchovy je založena na formativní a enkulturační funkci literárněvýchovného procesu. Obě funkce zevrubně vymezujeme na základě domácí i zahraniční odborné literatury. Vycházíme přitom z Abrahamovy a Kepserovy klasifikace funkcí současné literární výchovy, která roli zkoumaného předmětu v procesu enkulturace a formování osobnosti žáka přímo zahrnuje. Pedagogicko-didaktický rámec dotváří prezentace několika didaktických modelů multikulturní (interkulturní) literární výchovy. Z pohledu **literárnědidaktického** je obohacéním a aktualizací soudobých teorií pojednání o roli literárního textu v multikulturní výchově a přehled klasifikací multikulturní literatury, pocházejících zejména z angloamerických a německých odborných zdrojů.

K rozvoji pedagogické teorie přispívá rovněž **zpracování přehledové studie reflexe multikulturní výchovy** v prostředí české vědy a pedagogické praxe, která soustředí aktuální snahy odborníků ve zkoumané edukační oblasti a zároveň jí prolínají zásady multikulturní literární výchovy, jež jsou v současnosti uplatňovány a napomáhají utváření jejího koncepčního zakotvení. Na základě analýzy těchto publikací a výukových materiálů jsme formulovali **základní metodické principy**, které jsou předpokladem účinné realizace multikulturní literární výchovy (zážitek, kooperace a komunikace, kritické myšlení a konstruktivismus, tvořivost a aktivita).



**Do pedagogické teorie** zasahují také **výstupy empirické části disertační práce**, které rozšiřují teoretickou bázi zkoumané problematiky. Patří k nim **návrh kategorizačního systému literárních textů s multikulturní tematikou**, který byl vytvořen na základě kvalitativní analýzy čítankových souborů a představuje teoretickou i praktickou pomůcku pro implementaci multikulturních témat do hodin literární výchovy. Pedagogické teorie se dotýkají rovněž **výsledky a závěry z dotazníkového šetření**, jež mapovalo současný stav a možnosti multikulturní literární výchovy z pohledu učitelů. Přínosná jsou zejména zjištění o doporučovaných a používaných metodách, typech literárních textů či konkrétních knižních titulech apod.

Z hlediska vývoje a inovace pedagogické teorie jsou zároveň významné veškeré **poznatky zahraničních odborníků**, které **doposud nebyly v českém prostředí publikovány** a mohou se stát **zdrojem cenných a podnětných informací**. Jedná se zejména o aktuální trendy v oblasti multikulturní literární výchovy (klasifikace textů, didaktické modely apod.), multikulturní výchovy (transkulturní přístup) a literární výchovy (komunikační přístup, zařazení aktivních a produktivních činností do literární výchovy apod.).

## 7 PŘÍNOS PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

V průběhu zpracování disertační práce bylo naší snahou **zachovat kontinuitu mezi prezentovanou teorií, výstupy empirické části a jejich dopadem na reálnou podobu edukační praxe**. Naše aktivity jsme proto směřovali k sestavení **uceleného souboru teoretických i praktických opor**, které by integraci multikulturních témat do literární výchovy usnadnily a zefektivnily – a to jak v rovině vytváření jasné koncepce multikulturní výchovy v ŠVP, tak v reálné výuce.

**Dílčí okruhy teoretické části disertační práce** mohou nalézt své opodstatnění zároveň v **pedagogické praxi učitelů**, neboť poskytují komplexní pohled na možnosti spojení vzdělávacích obsahů multikulturní a literární výchovy. Pedagogické praxe se dotýká pojednání o didaktických modelech, úloze literárního textu v oblasti multikulturní výchovy, přehled klasifikací multikulturních literárních textů a zejména shrnutí reflexe multikulturní literární výchovy v okruhu české vědy a pedagogické praxe, které přináší mnohé podněty, inspirace a praktické náměty a návrhy ze sborníků z konferencí, metodických materiálů, slovníkových publikací apod. Jako inspirativní vnímáme z pohledu učitelů literární výchovy taktéž podkapitolu zabývající se rolí osobnosti učitele při multikulturní výchově.

Součástí disertační práce je návrh v praxi využitelné **kategorizace literárních textů s multikulturní tematikou**, která vznikla jako jeden z výstupů analýzy ve školním prostředí užívaných čítankových souborů a může sloužit jako pomůcka při plánování a uskutečňování multikulturní literární výchovy. K primárním výstupům obsahové analýzy patří také **zpracování multikulturních profilů jednotlivých čítankových řad**, jež opět mohou napomoci implementaci multikulturních témat do literární výchovy, neboť zachycují přehled konkrétních literárních ukázek s multikulturní tematikou (podle návrhu kategorizace) a celkový odraz multikulturní výchovy v jejich obsazích.

Pedagogickou praxi obohacují také **dílčí výsledky dotazníkového šetření** prezentující pohled učitelů literární výchovy na možnosti propojení předmětu s výchovou multikulturní. Vyhodnocení dotazníkových položek přináší podněty například u těchto aspektů: typy literárních textů vhodných pro multikulturní výchovu, konkrétní literární díla, s nimiž učitelé pracují, metody, jež považují za účinné a osvědčily se.

Finálním přínosem pro pedagogickou praxi jsou aktivity spojené s uskutečněním projektu *Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy*, sestávající z **integrace multikulturní výchovy**

**do seminářů literatury pro děti a mládež** na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a ze **souboru metodických a pracovních listů**. Projektová činnost a její výstupy jsou představeny v následující kapitole.

Dílní výstupy teoretické, empirické i praktické části disertační práce byly průběžně publikovány jako součást odborných časopisů a sborníků z konferencí.<sup>19</sup> Naším cílem **je prezentovat i nadále vybrané okruhy disertační práce na pedagogicky, didakticky či literárně orientovaných konferencích a publikovat získané poznatky v odborné literatuře**. Po celou dobu zpracování disertační práce jsme byli v blízkém kontaktu s prostředím základních škol a s učiteli literární výchovy a věříme tedy, že se naše snahy promítnou právě tam.

---

<sup>19</sup> Přehled publikační činnosti autorky disertační práce je zahrnut v kapitole *Profesní kurikulum a publikační činnost autorky*.

## 8 PRAKTICKÉ VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE

Zpracováním teoretické a empirické části disertační práce jsme rovněž směřovali k vytvoření takových výstupů, které by našly své opodstatnění ve školní praxi. Radíme mezi ně jednak sumarizaci reflexe multikulturní literární výchovy v prostředí české vědy a pedagogické praxe, která obsahuje četné podněty pro učitele literární výchovy, jednak návrh kategorizačního systému literárních textů s multikulturní tematikou a analýzu čítanek, usnadňující orientaci ve zkoumané problematice.

Naším záměrem je reagovat na zjištění (viz výsledky našeho dotazníkového šetření nebo kvalitativní sondy D. Moree či výzkumu Ligy lidských práv), že **učitelé postrádají dostatečné množství metodických pomůcek**, které by jim daly možnost zařazovat multikulturní témata do hodin literární výchovy. V průběhu roku 2010/2011 byl proto za podpory Univerzity Palackého v Olomouci realizován projekt *Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy*,<sup>20</sup> který umožnil propojení teoretické a empirické části disertační práce s částí aplikační. Práce s literárními texty s multikulturní tematikou se stala náplní seminářů literatury pro děti a mládež a zároveň **byla vytvořena ucelená sada patnácti metodických a pracovních listů zaměřených na uplatnění multikulturních témat v literární výchově na základních školách** a webová stránka <http://multikultizs.blogspot.com>, která soustředí veškeré materiály týkající se zkoumaného tématu a je volně dostupná pro učitele literární výchovy či ostatní veřejnost.<sup>21</sup>

**Výukový materiál** (kolekce metodických a pracovních listů) představuje návrh jedné nebo více na sebe navazujících vyučovacích hodin literární výchovy založených na práci s literární ukázkou, která se tematicky dotýká multikulturní výchovy. Hlavním záměrem je demonstrovat rozmanité možnosti práce s literaturou pro děti a mládež, která napomáhá naplňování cílů multikulturní výchovy. Při koncipování metodických a pracovních listů jsme vycházeli z teoretické analýzy zkoumaného tématu a také ze závěrů empirické části disertační práce, přičemž **jsme se snažili zohlednit postupný odklon od kulturně standardního přístupu, současné metodické trendy, zastoupení literárních textů všech kategorií a ty**

---

<sup>20</sup> Hlavní řešitelkou projektu byla Mgr. Jana Kusá, spoluřešiteli Mgr. Jana Sladová, Ph.D., a Mgr. Martin Malenovský.

<sup>21</sup> Odkaz na webovou stránku a výukové materiály byly zaslány těm vyučujícím, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

**pilíře, které považujeme v multikulturní výchově za zásadní** (zážitek, komunikace a kooperace, konstruktivismus a metody kritického myšlení, aktivita a tvořivost).

Metodické a pracovní listy mají **jednotnou strukturu**: přínos k rozvoji osobnosti žáka podle RVP ZV, klíčové kompetence, výchovně-vzdělávací cíle, tematický okruh podle RVP ZV, mezipředmětové vztahy, požadavky na přípravu, doporučené metody práce, doporučená literatura, vlastní metodické instrukce, pracovní list. Grafická podoba metodických a pracovních listů je z důvodu přehlednosti rovněž jednotná. Výukový materiál je určen pro práci s žáky 6. až 9. ročníků základní školy.

**Kolekce sestává z následujících metodických a pracovních listů:** Ivona Březinová: *Začarovaná třída*; Hana Doskočilová: *Lenoši a rváči z Kloboukova*; *Deník Anne Frankové 1, 2*; Karen Levine: *Hanin kufřík*; Mildred D. Taylor: *Horký vítr nad Mississippi*; Milena Hübschmannová: *Romské hádanky*; O. D. West: *Africké pohádky*; John Boyne: *Chlapec v pruhovaném pyžamu*; Malika Ferdjoukh: *Jak oženit tatínka*; Eduard Petiška: *Golem a jiné židovské pověsti a pohádky ze staré Prahy*; Iva Procházková: *Jožin jede do Afriky*; Petra Müllerová: *Dračí král: vietnamské pohádky*; Antoine De Saint Exupéry: *Malý princ*; Radek Malý: *Kam až smí smích*.

## ZÁVĚR

*„Lidé jsou si rovni, ale nejsou stejní [...] lidskost je šance a cíl výchovy.“*

Stanislava Kučerová, 1996

Disertační práce zkoumala aktuální stav a možnosti multikulturní výchovy realizované při práci s uměleckými texty na druhém stupni základních škol. Reagovala tak na absenci teoretických studií, které by systematizovaly potřebné poznatky z oblasti multikulturní a literární výchovy, a výzkumných šetření zaměřených na posouzení podoby aplikace průřezového tématu do výuky na základních školách a zhodnocení didaktických opor (učebních materiálů) ve vztahu k aktuálním tématům moderní doby, k nimž multikulturalita a příprava jedinců na setkání s kulturní heterogenitou nepochybně patří.

Při vytváření koncepce disertační práce jsme formulovali teoretické a výzkumné cíle, k jejichž naplnění směřovalo jak studium odborných materiálů a vytvoření teoretického rámce zkoumané problematiky, tak uskutečnění pilotážních, předvýzkumných a výzkumných šetření v podobě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli literární výchovy, sondy do ŠVP, předvýzkumné a výzkumné obsahové analýzy vybraných čítankových souborů a předvýzkumného a výzkumného dotazníkového šetření s učiteli literární výchovy na základních školách.

**Teoretická část**, která je podkladem části empirické, přinesla **systematický pohled na problematiku aplikace multikulturních témat do literární výchovy**, a to z hlediska vymezení kultury jako stěžejního pojmu zkoumané oblasti a dalších souvisejících pojmů, multikulturní a literární výchovy v kontextu soudobého vzdělávání a zejména formulování základních pedagogických a literárnědidaktických aspektů tzv. multikulturní (interkulturní) literární výchovy.

Přes mnohá „*nevhodně široká a nepříjemně rigidní pojetí kultury*“ (Eagelton, 2000: 42), která jsou z pohledu multikulturní výchovy nevyhovující, jsme na základě teoretické analýzy postihli její hlavní definiční znaky, jež nestojí proti současným trendům a nejnovějším poznatkům ve společenských vědách. S oporou o sociologicko-antropologické pojetí a v souvislosti s kritickým multikulturalismem a transkulturním modelem multikulturní výchovy vnímáme kulturu jako systém, který je otevřený, heterogenní a neustrnulý, stejně tak kulturní identita jednotlivce je individuální a variabilní. **Poznatkovou bázi tedy stavíme na principu, který se odklání od skupinového vidění světa a vychází z jedinečné kulturní identity jednotlivce.** Zohledňujeme skutečnost, že transkulturní koncepce není popřením

modelu kulturně standardního, pouze jeho dalším vývojovým stadiem. Cennou oporou nám byly zejména studie W. Welsche, K. H. Bittla, K. H. Flechsigu nebo D. Moree. Prizmatem transkulturní koncepce je v současnosti nahlíženo pojetí multikulturní výchovy v kurikulárních dokumentech pro sekundární školství (RVP ZV), které jsou podrobeny dílčím úpravám (v podobě *Doporučených očekávaných výstupů*). Tato skutečnost nás vedla ke shrnutí významných kritických zkoumání RVP ZV (například studie P. Morvayové, P. Barši, A. Baršové, J. Průchy), s přesahem k posouzení efektivity myšlenkového směru multikulturalismu. Pedagogický rámec multikulturní výchovy zároveň dotvrďuje vymezení jejího obsahového jádra, cílového zaměření a vztahu k ostatním vědním či vzdělávacím disciplínám. Východiskem nám byly studie české i zahraniční (J. Průcha, J. Hladík, J. Šindelářová, J. Buryánek, G. Auernheimer, E. Mistrík aj.).

Dílčí teoretické cíle se vztahovaly také k literární výchově, k jejímu vymezení v kontextu platných legislativních dokumentů a k posouzení aktuálně preferovaných přístupů a funkcí. Na základě studia RVP ZV, odborné literatury české i zahraniční a nejnovějších odborných článků jsme popsali podobu **současné literární výchovy, kladoucí důraz na komplexní pojetí předmětu, vyváženost naukové složky ve vztahu ke složkám ostatním, komunikační přístup, didaktickou interpretaci literárního textu a propojení literární výchovy s produktivními činnostmi**. K významným zdrojům patřily studie L. Lederbuchové, V. Nezkusila, O. Chaloupky, I. Gejgušové, J. Svobodové, V. Nezkusila, K. H. Spinnera, U. Abrahama, M. Kepsra aj.

Jádro teoretické části vytvořila kapitola *Literární výchova a její multikulturní aspekty*, která objasňuje **spojitost multikulturní a literární výchovy, plynoucí ze společné enkulturační a formativní funkce**, prezentuje nosné **didaktické modely interkulturní literární výchovy** vzniklé v prostředí německé literární didaktiky (model Ch. Dawidowského a Ch. Wrobela), vymezuje **tzv. multikulturní literární text**, seznamuje s několika **klasifikacemi těchto textů** a rovněž připomíná **význam literatury pro děti a mládež při naplňování cílů multikulturní výchovy**. Inovativní charakter multikulturní literární výchovy nás vedl k přesvědčení, že jejímu zdokonalení musí nutně předcházet **analýza podpůrného kurikula** (a tedy čítankových souborů) a **podoby multikulturní výchovy z pohledu učitelů**, kteří jsou určujícím faktorem její účinnosti. V rámci teoretické analýzy jsme proto zhodnotili **roli čítanky a učitele literární výchovy při multikulturní výchově**. Tyto poznatky jsme uplatnili při realizaci výzkumných šetření.

Významné teoretické východisko vytvořila také **přehledová studie zachycující odraz multikulturní výchovy v českých odborných zdrojích a praktických námětech** do výuky, která přinesla mnoho podnětů a inspiraci pro samotné školní prostředí a zároveň umožnila formulovat základní metodické pilíře multikulturní literární výchovy (zážitek, komunikace a kooperace, kritické myšlení a konstruktivismus, aktivita a tvořivost).

**Empirická část disertační práce** byla založena na výzkumu kvalitativní i kvantitativní povahy. Samotné realizaci výzkumných šetření předcházelo **zhodnocení doposud uskutečněných výzkumů** zaměřených na učitele literární výchovy a analýzu čítanek, s jejichž výsledky jsme v dílčích aspektech porovnávali naše zjištění a závěry.

**Kvalitativní část výzkumu** v podobě obsahové analýzy čítankových souborů prokázala, že největší množství literárních textů s multikulturní tematikou obsahují čítanky vydané v návaznosti na RVP ZV (Fraus, SPN a Nová škola). Zároveň však bylo zjištěno, že všechny analyzované čítanky určitý počet sledovaných textů zahrnují, a nejsou tak z hlediska multikulturní výchovy zcela nefunkční. Metody kvalitativního výzkumu umožnily vytvoření **návrhu kategorizačního systému literárních textů s multikulturní tematikou**, na jehož základě jsme dospěli k závěru, že převažují texty odpovídající kulturně standardnímu přístupu k multikulturní výchově (literatura s tematikou odlišných kultur a menšin a literatura o odlišných kulturách a menšinách, literatura s tematikou cestování a poznávání jiných kultur a zemí). Ke každé čítance jsme zároveň vytvořili její **multikulturní profil**, který může být učitelům praktickou pomůckou při přípravě na multikulturní výchovu.

Cenné poznatky přineslo také **dotazníkové šetření** s učiteli literární výchovy, které zjišťovalo **do jaké míry a jakým způsobem se promítají požadavky RVP ZV do vyučovací praxe učitelů literární výchovy, jaké faktory působí na začleňování multikulturních témat do jejich hodin** a jaké jsou **postoje samotných učitelů ke zkoumané oblasti**. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme zjistili, že postoj učitelů k multikulturní výchově a jejímu možnému propojení s obsahy výchovy literární je veskrze kladný. Překvapilo nás však, že učitelé vnímají současnou multikulturní výchovu jako neefektivní, i když jsou si vědomi jejího potenciálu při rozvíjení interkulturních kompetencí žáků. Lze předpokládat, že skeptický postoj učitelů k účinnosti multikulturní výchovy způsobuje trvajících neuspokojivý stav vztahů mezi lidmi různých kultur, charakter multikulturní výchovy, jejíž výsledky jsou často z krátkodobého hlediska nezřetelné, přisuzování dominantního výchovného vlivu rodině apod.



Verifikační hypotéz, které jsme formulovali jako předpoklady o **vztazích mezi danými jevy a jejich vlivem na realizaci multikulturní literární výchovy**, jsme došli například k těmto závěrům: častěji zařazují do výuky multikulturní témata učitelé pracující s čítankami vydanými po zavedení RVP ZV, učitelé s humanitním předmětem v aprobaci a učitelé s kladným vztahem k literární výchově. Pozitivně vnímáme skutečnost, že učitelé, kterým ŠVP školy předepisuje aplikaci multikulturních prvků do výuky, prokazují znalosti konkrétních literárních textů s multikulturní tematikou.

Průzkumným šetřením, které mapovalo **podobu multikulturní literární výchovy**, bylo například zjištěno, že většina učitelů pracuje v hodinách literární výchovy již dlouhodobě s texty s multikulturní tematikou (bez návaznosti na zavedení RVP ZV), a to ve všech ročnících druhého stupně základní školy. Zaměřují se ovšem opět na témata odpovídající kulturně standardní koncepci jako například multikulturní charakter současného světa, vztahy mezi kulturami apod. To prokazují rovněž nejčastěji užívané typy literárních textů, k nimž patří jinonárodní pohádky, pověsti a cestopisy, které se opět více vážou ke kognitivní stránce výchovně-vzdělávacího procesu, na úkor složky afektivní a behaviorální. Více než polovina učitelů se nespolehá pouze na texty v čítankových souborech, ale vyhledává další umělecká díla s multikulturní tematikou. Při hodnocení čítanek a jejich multikulturního profilu byly učiteli nejlépe posouzeny čítankové edice nakladatelství Nová škola, Fraus, Scientia, Prodos a SPN (novější vydání). Ostatní čítanky považují učitelé většinou za nevyhovující. Z hlediska metodického dominuje rozhovor, diskuse, klasický rozbor literárního textu, metody kritického myšlení a hraní rolí, přičemž ale bylo prokázáno, že volba metod je vedle výběru vhodných literárních ukázek největší komplikací při plánování multikulturně zaměřené hodiny literární výchovy. Učitelé literární výchovy postrádají prakticky orientované metodické opory, které by aplikaci multikulturních témat do hodin literární výchovy usnadnily a zefektivnily.

Disertační práce přinesla mnohé důležité poznatky a empirická zjištění, jež mají přímý vliv na pedagogickou teorii a praxi (viz kapitola *Přínos pro pedagogickou teorii a praxi*), a zároveň její význam spočívá ve vytvoření praktických podkladů pro realizaci multikulturní výchovy v literární výchově na druhém stupni základních škol.

**Multikulturní výchova jakožto pedagogická reakce na neustále se zvyšující kulturní heterogenitu našeho životního prostoru** je nedílnou součástí každé moderně a aktuálně pojaté výchovně-vzdělávací činnosti. Její průřezový charakter v kontextu základního školství si vyžaduje **konkretizaci možné aplikace do výuky v jednotlivých**

**předmětech tak, aby byl její průběh koncepční, systematický a účinný.** Věříme, že předkládaná disertační práce přispěla jak k rozšíření informační základny multikulturní literární výchovy, tak ke zkvalitnění edukačních aktivit v reálné výuce, a podpoří tak výchovu k interkulturní toleranci, vstřícnosti a ke vzájemnému respektu mezi lidmi. Závěrem opětovně citujeme cenné a inspirativní myšlenky S. Kučerové, které plně korespondují s naším záměrem.

*„Pedagogice přísluší projektovat činnosti, ve kterých se člověk stává člověkem, umožňovat mu, aby získal zkušenosti pravého života, podněcovat jej a povzbuzovat v cestě k hodnotám lidskosti, k hodnotám pravdy, dobra a krásy, pomáhat mu na ní, aby nezabloudil, aby vytrval.“*

Stanislava Kučerová, 1996

## SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY A PRAMENŮ

ABRAHAM, U.; KEPSEK, M. 2005. *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. ISBN 3-503-07944-0.

AUERNHEIMER, G. 2008. *Interkulturelle Bildung als politische Bildung* [online]. 2008 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: [http://www.uni-koeln.de/ew\\_fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/pol\\_bildung.html](http://www.uni-koeln.de/ew_fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/pol_bildung.html).

AUERNHEIMER, G. 2010a. Pro Interkulturelle Pädagogik. In *EWE* 21, 2010/2. ISSN 1610-3696.

AUERNHEIMER, G. 2010b. *Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* [online]. 2010 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: <http://www.georg-auernheimer.de/dateien/downloads.htm>.

BARŠA, P.; BARŠOVÁ, A. 2008. Integrační politiky: mezi asimilací a multikulturalismem. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 48–58. ISBN 987-80-7367-182-2.

BAUMAN, Z. 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-11-3.

BECKER-MROTZEK, M. 2000. Textsorten des Bereichs Schule. In BRINKER, K.; ANTOS, G.; HEINEMANN, W.; SAGER, S. F. (eds.). *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: Walter de Gruyter. ISBN 3-11-013559-0.

BREDELLA, L. 2007. Grundzüge einer interkulturellen Literaturdidaktik. In HONNEF-BECKER, I. *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 29–46. ISBN 978-3-8340-0197-9.

BRENDER, P. 2008. *Příběhy ze světa* [online]. 2008 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1830/PRIBEHY-ZE-SVETA.html/>.

BURYÁNEK, J. (ed.). 2002. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. 2002 [cit. 2011-03-11]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=54>.

BURYÁNEK, J. 2006. *Multikulturní výchova v RVP* [online]. 2006 [cit. 2011-10-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-RVP.html/>.

BÜKER, P.; KAMMLER, C. 2003. *Das Fremde und das Andere – Interpretationen und didaktischen Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim: Juventa Verlag. ISBN 3-7799-1352-6.

CAI, M. 2002. *Multicultural Literature for Children and Young Adults*. Westport: Greenwood Publishing Group. ISBN 0-313-31244-3.

CENEK, S. 1979. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN. ISBN nevedeno.

ČANĚK, D. 1996. *Národ, národnost, menšiny a rasismus*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku. ISBN 80-85241-94-3.

- ČAPEK, K. 1924. Proč nejsem komunistou. In *Přítomnost 4. XII*. ISSN neuvedeno.
- DASENBROCK, R. W. 1987. Intelligibility and Meaningfulness in Multicultural Literature in English. In *PMLA*, vol. 102, January, pp. 10–19. ISSN 0030-8129.
- DAWIDOWSKI, CH. 2006. Theoretische Entwürfe zur interkulturellen Literaturdidaktik. In DAWIDOWSKI, CH.; WROBEL, D. *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 25–27. ISBN 978-3-8340-0115-3.
- DAWIDOWSKI, CH.; WROBEL, D. 2006. *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. ISBN 978-3-8340-0115-3.
- DOLINSKÁ, V. 2010. *(Multi)kultúrna perspektíva edukácie*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-914-8.
- DOROVSKÝ, I.; ŘEŘICHOVÁ, V. a kol. 2007. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I. Zahraniční spisovatelé*. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-314-5.
- EAGELTON, T. 2000. *Idea kultury*. Brno: Host. ISBN 80-7294-026-0.
- ESSELBORN, K. 2007. Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen. In HONNEF-BECKER, I. *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 9–28. ISBN 978-3-8340-0197-9.
- FISCHER, CH. 2010. *Texte, Gattungen, Textsorten und ihre Verwendung in Lesebüchern. Inaugural Dissertation* [online]. 2010 [cit. 2011-03-11]. Dostupné z: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7732/>.
- FLECHSIG, K. H. 2005. *Transkulturelles Lernen* [online]. 2005 [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm>.
- FRYŠTECKÁ, M. 2010. *Zákaz diskriminace a problematika multikulturalismu*. Brno: Vysoká škola Karla Engliše, a. s. ISBN 978-80-86710-10-5.
- GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GEJGUŠOVÁ, I. 2004. Literární komika jako spojovací prvek národních literatur. In MILLEROVÁ, Z.; MOLDANOVÁ, D. (eds.). 2004. *Výuka národní literatury v evropském kontextu. Sborník z mezinárodního semináře. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem*, s. 73–78. ISBN 80-7044-544-0.
- GEJGUŠOVÁ, I. 2005. Multikulturní aspekt v čítankách pro 2. stupeň základních škol. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 73–76. ISBN 80-7368-121-8.
- GEJGUŠOVÁ, I. 2008. *Komplexnost ve výuce literární výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-541-6.
- GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E. 2002. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.

- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-85783-73-5.
- GREGER, D. 2006. Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In KLAPKO, D.; MAŇÁK, J. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 23–32. ISBN 80-7315-124-3.
- HAJSKÁ, M.; BOŘKOVCOVÁ, M. 2008. *Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s. ISBN 978-80-86961-59-0.
- HAMAN, A. 1999. *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany. ISBN 80-86022-57-9.
- HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HERRMANN-TRIARCHI, V. 2006. *Aspekte interkultureller Erziehung in bayerischen Lesebüchern der Grundschule* [online]. 2006 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: <http://www.kompetenz-interkulturell.de>.
- HIRT, T. 2008. Multikulturalismus: uzavřená kapitola nebo aktuální politická vize? In ŠUBRT, J. a kol. *Sociologie III*. Praha: Karolinum, s. 294–315. ISBN 978-80-246-1486-1.
- HLADÍK, J. 2006. Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích pedagogů. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. (ed.). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 8–13. ISBN 80-7044-851-2.
- HLADÍK, J. 2009. Paradigmatický dualismus ve výzkumu multikulturní výchovy. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 4, s. 38–50. ISSN 1211-4669.
- HNÍK, O. 2010, 2011. Současná podoba výuky literární výchovy podle výpovědí studentů. In *Český jazyk a literatura*, roč. 61, č. 1, s. 33–39. ISSN 0009-0786.
- HOFFMANN, B. 1999, 2000. Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. In *Český jazyk a literatura*, roč. 50, č. 7–8, s. 187–192. ISSN 0009-0786.
- HOMOLOVÁ, K. 2005. Pohádkový příběh a transfer kulturních hodnot. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 98–102. ISBN 80-7368-121-8.
- HOMOLOVÁ, K. 2009. K tobě se vzdalují, dětský čtenáři. In ŠINK, R. *12. kulatý stůl – Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 112–116. ISBN 978-80-7368-765.
- HONNEF-BECKER, I. 2007. Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In HONNEF-BECKER, I. *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle*

- Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 201–236. ISBN 978-3-8340-0197-9.
- HORKÁ, H. 2008. Hodnotová dimenze učitelského vzdělávání. In FRANIOK, P; KNOTOVÁ, D. (eds.). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, s. 94–104. ISBN 978-80-210-4752-5.
- HORKÁ, H. 2000. *Výchova pro 21. století – Koncepte globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-85-0.
- HOZNAUER, M. 2001, 2002. Ze stručných dějin literární výchovy. In *Český jazyk a literatura*, roč. 52, č. 7–8, s. 157–163. ISSN 0009-0786.
- CHALOUPKA, O. 2003, 2004. O literární výchově trochu jinak. In *Český jazyk a literatura*, roč. 54, č. 4, s. 170–174. ISSN 0009-0786.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÁČKOVÁ, B. 2008. *Multikulturní výchova v přípravě budoucích učitelů literární výchovy a čtení na 1. stupni základní školy* [online]. 2008 [cit. 2012-03-11]. Dostupné z: [http://pf.ujep.cz/files/data/KPR\\_konferenceprispevek08.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KPR_konferenceprispevek08.pdf).
- JANÍK, T.; SLAVÍK, J. 2009. Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 2, s. 5–21. ISSN 1211-4669.
- JIRÁSKOVÁ, V. 2006. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque. ISBN 80-87027-31-0.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLAPKO, D. 2006. Evaluace učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu. In K LAPKO, D.; MAŇÁK, J. (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, s. 45–52. ISBN 80-7315-124-3.
- KNOLL, M. 2010. *Interkulturelle Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* [online]. 2010 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/4-8.pdf>.
- KOCOUREK, J. 2008. O čem je multikulturní výchova. Předmět zkoumání a cíle. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. 34–42. ISBN 978-80-7367-182-2.
- KOŠŤÁLOVÁ, H. (ed.). 2005. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. Sborník z projektu Varianty – projekt interkulturního vzdělávání*. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísni. ISBN neuvedeno.
- KOTÁSEK, J. a kol. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2009. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 3, s. 121–127. ISSN 1211-4669.

- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2007. Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula. In *Orbis Scholae*, roč. 1, č. 1, s. 101–110. ISSN 1802-4637.
- KUBECZKOVÁ, O. 2005. Reflexe jinakosti v tvorbě Ivony Březinové. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 122–128. ISBN 80-7368-121-8.
- KUČEROVÁ, S. 1996. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Vlastní náklad.
- LAWLESS, R. 1996. *Co je to kultura*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-106-0.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 1995. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7043-170-9.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 1997. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-364-X.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2002, 2003. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. In *Český jazyk a literatura*, roč. 53, č. 2, s. 68–75. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2003, 2004. K čítankám na 2. stupni základních škol (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). In *Český jazyk a literatura*, roč. 54, č. 1, s. 1–7. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2004. Národní téma v čítankách pro 6. ročník základní školy. In MILLEROVÁ, Z.; MOLDANOVÁ, D. (eds.). *Výuka národní literatury v evropském kontextu. Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, s. 68–75. ISBN 80-7044-544-0.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2005. Multikulturní výchova a metody tvořivé dramatiky v přípravě budoucích učitelů literární výchovy. In *Český jazyk a literatura*, roč. 56, č. 3, s. 118–124. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2010. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-891-6.
- LEIPRECHT, R. 2004. *Kultur – Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere IBKM No. 7*. Oldenburg. ISSN 1438-7794.
- LESŇÁK, R. 1977. *Literatúra medzi ľuďmi*. Bratislava: Slovenský spisovateľ. ISBN neuvedeno.
- LINHART, J.; PETRUSEK, M. 1996. *Velký sociologický slovník. Sv. 1*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-164-1.
- LUPTÁKOVÁ, K. 2004. *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-920-1.

- MAŇÁK, J. 1994. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1031-2.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- MILLEROVÁ, Z.; MOLDANOVÁ, D. (eds.). 2004. *Výuka národní literatury v evropském kontextu. Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-544-0.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MISTRÍK, E. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88787-81-6.
- MISTRÍK, E. 2000. *Multikultúrna výchova v prípravě učiteľov*. Bratislava: Iris. ISBN 80-8901-810-6.
- MISTRÍK, E. a kol. 2008. *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. ISBN 978-80-969271-4-2.
- MOLDANOVÁ, D. 2005, 2006. Víme, proč učit literaturu? In *Český jazyk a literatura*, roč. 56, č. 2, s. 53–55. ISSN 0009-0786.
- MORÁVEK, J. a kol. 2008. *Multikulturní výchova jako součást vzdělávacího systému základního školství. Zpráva o projektu Ligy lidských práv, o. s.* [online]. 2008 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://lp.cz/publikace/multikulturni-vychova-jako-soucast-vzdelavani-na-zakladnich-skolach/>.
- MOREE, D.; BITTL, K. H. 2007. *Dobrodružství s kulturou*. Plzeň: Tandem. ISBN 978-80-7043-566-3.
- MOREE, D. 2005. *Jak pomoci učitelům učit multikulturně?* [online]. 2005 [cit. 2011-05-10]. Dostupné z: <http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=1955253>.
- MOREE, D. 2008. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-61-3.
- MOREE, D.; MORVAYOVÁ, P. 2009. *Dvakrát měř, jednou řež. Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s. ISBN 978-80-86961-86-6.
- MORVAYOVÁ, P. 2006. Vymezení role terciálního vzdělání v přípravě budoucích pedagogů pro multikulturní prostředí vzdělávacích zařízení. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. (ed.). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, s. 56–63. ISBN 80-7044-851-2.
- MÜLLER-MICHAELS, H. 2006. Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons. In DAWIDOWSKI, CH.; WROBEL, D. *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 53–65. ISBN 978-3-8340-0115-3.



- MURPHY, R. F. 1998. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon. ISBN 80-85850-53-2.
- NAKONEČNÝ, M. 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NASSEN, U.; WEINKAUFF, G. 2000. *Konfigurationen des Fremden in der Kinder- und Jugendliteratur nach 1945*. München: Iudicium. ISBN 978-3-89129-724-7.
- NEUŽILOVÁ, V. 2011. *Kdo je zloděj?* [online]. 2011 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14449/kdo-je-zlodej-.html/>.
- NEUŽILOVÁ, V. 2011. *Jsem pořád Romka* [online]. 2011 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14615/jsem-porad-romka.html/>.
- NEUŽILOVÁ, V. 2011. *Návrat domů* [online]. 2011 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14705/navrat-domu.html/>.
- NEZKUSIL, V. 2001, 2002. Literatura jako volitelný předmět? In *Český jazyk a literatura*, roč. 52, č. 2, s. 79–87. ISSN 0009-0786.
- NEZKUSIL, V. 2004. *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-160-5.
- NIEKE, W. 2000. *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Opladen. ISBN 978-38-10021-38-0.
- Obsahová analýza učebnic pro základní školy. Závěrečná zpráva. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s.* [online]. 2002 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: [http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis\\_3.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis_3.pdf).
- PASTOROVÁ, M. 2008. *Hodnocení průřezových témat* [online]. 2008 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOD/1950/HODNOCENI-PRUREZOVYCH-TEMAT.html/>.
- PASTOROVÁ, M. a kol. 2011. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-76-2.
- PEŘICH, V. a kol. 2008. Modelové kurikulum multikulturní výchovy a metodologie tvorby individuálního kurikula pro základní školy. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, s. 189–213. ISBN 987-80-7367-182-2.
- PETRUCIJOVÁ, J. 2005. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-083-1.
- PETRUCIJOVÁ, J. 2007. *Obraz a reflexe kultury v myšlení západu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-312-2.
- PIKE, G.; SELBY, D. 1994. *Globální výchova*. Praha: Grada. ISBN 80-85623-98-6.
- PLCH, J. 1979. *O výchově slovesným uměním a základech její vědní disciplíny*. Praha: SPN. ISBN neuvedeno.

POHLMAYER, I. 2007. *Kinder- und Jugendbücher über Afrika und Afrikaner – eine literaturwissenschaftliche und didaktische Analyse im Hinblick auf interkulturelle Erziehungsaspekte*. Munich: Grin Verlag. ISBN 978-3-638-83146-8.

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

PRŮCHA, J. 2004. *Multikulturní výchova: problémy spojené s její realizací* [online]. 2004 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/32/multikulturni-vychova-problemy-spojene-s-jeji-realizaci.html/>.

PRŮCHA, J. 2010. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PUNCH, K. 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

RÄSÄNENOVÁ, R. 1999. Kompetencia učiteľa pre multikultúrnu výchovu. In MISTRÍK, E. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris, s. 218–228. ISBN 80-88787-81-6.

*Rejstřík škol. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2012 [cit. 2012-05-12]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>.

RUSŇÁK, R. 2009. *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0071-3.

ŘEŘICHOVÁ, V.; DOROVSKÝ, I. a kol. 2007. *Autoři světové literatury pro děti a mládež*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. CD-ROM. ISBN 978-80-7182-228-8.

ŘEŘICHOVÁ, V.; SLADOVÁ, J. a kol. 2008. *Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí*. Olomouc: Nakladatelství Hanex. ISBN 978-80-7409-019-6.

ŘEŘICHOVÁ, V. 2004. Světová literatura pro děti a mládež: současnost a perspektivy. In MILLEROVÁ, Z.; MOLDANOVÁ, D. (eds.). 2004. *Výuka národní literatury v evropském kontextu. Sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-544-0.

SARTORI, G. 2005. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci*. Praha: Dokořán. ISBN 80-7363-022-2.

SCURTON, R. 2002. *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1013-0.

*Schvalovací doložky učebnic – duben 2011. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2011 [cit. 2011-08-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/schvalovaci-dolozky-ucebnic-duben-2011>.

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika – vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SOUKUP, V. 2004. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-328-5.

SPINNER, K. H. 2006. *Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht* [online]. 2006 [cit. 2011-12-11]. Dostupné z: [www.didaktikdeutsch.de/lehre/ss06/Spinner.pdf](http://www.didaktikdeutsch.de/lehre/ss06/Spinner.pdf).

SPOUSTA, V. 1997. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1640-X.

SULOVSÁ, J. 2005. Multikulturní prvky v literatuře pro děti a mládež u nás a ve Francii. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 115–121. ISBN 80-7368-121-8.

SVOBODOVÁ, J.; GEJGUŠOVÁ, I. 2006. Komunikační složka přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In LIGOŠ, M. (ed.). *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, s. 31–46. ISBN 80-8084-082-2.

SVOBODA, Z.; HRUBÝ, M.; KVÍZOVÁ, H. 2006. Jeden kamarád – jeden potencionální nepřítel. Reflexe analýzy postojů žáků směrem k osobám pocházejícím z odlišného sociokulturního prostředí. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, s. 164–174. ISBN 80-7044-851-2.

SVOBODA, Z. 2005. Informovanost učitelů základních škol v oblasti multikulturní výchovy. In BALVÍN, J. (ed.). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám. Sborník z Mezinárodní konference 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání Hnutí R*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 140–145. ISBN 80-902972-8-9.

SVOBODA, Z. 2007. Determinanty sociokulturního klimatu v podmínkách změn českého školství. In ŠIMÁKOVÁ, D. *Interkulturní výchova v pojetí učitelů českých a bavorských primárních škol*. Nepublikovaná disertační práce.

ŠEVČÍKOVÁ, V.; ČAPEK, R. 2005. *Multikulturní prvky v komiksové řadě Gipsy z pohledu interdisciplinárního*. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 84–94. ISBN 80-7368-121-8.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. 2006. Pojetí multikulturní výchovy a vzdělávání v našem školství. In BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. (ed.). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, s. 67–81. ISBN 80-7044-851-2.

ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠUBRTOVÁ, M. 2005. Francouzská literatura pro mládež a multikulturní aspekty. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: komunikace s dětmi v multikulturním světě. Sborník příspěvků z odborného semináře konaného 11. 11. 2005*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 110–114. ISBN 80-7368-121-8.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V. 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.

TAKEDA, A. 2010. *Transkulturalität im Schulunterricht* [online]. 2010 [cit. 2011-08-11]. Dostupné z: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2010/4801/pdf/53560.pdf>.

TAYLOR, Ch. 2001. Politika uznání. In GUTMANNOVÁ, A. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia. ISBN 80-700-7161-3.

TOMAN, J. 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 80-7040-055-2.

VLAŠÍN, Š. a kol. 1977. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel. ISBN neuvedeno.

VYSKOČILOVÁ, V. 2005. Bratři a přátelé. In *Tvořivá dramatika*, roč. XVI, č. 3 (45), s. 20–23. ISSN 1211-8001.

WALDMANN, G. 2001. Produktiver Umgang mit Literatur. In *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. Heft 8 (2001), s. 37–47. ISSN 1433-9242.

WELSCH, W. 1995. Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. In *Zeitschrift für Kulturaustausch*. 45/1, s. 39–44. ISSN 0044-2976.

WROBEL, D. 2006. Texte als Mittler zwischen Kulturen. In DAWIDOWSKI, CH.; WROBEL, D. *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, s. 37–52. ISBN 978-3-8340-0115-3.

ZÍTKOVÁ, J. 2006. Funkce čítanky v primární škole. In *Školní vzdělávací programy (metodický portál)*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [online]. 2006 [cit. 2010-03-29]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340>.

ZÍTKOVÁ, J. 2008. *Zadie Smith: Bílé zuby* [online]. 2008 [cit. 2011-05-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1788/ZADIE-SMITH-BILE-ZUBY-WHITE-TEETH.html/>.

ZUJEV, D. D. 1986. *Ako tvorit učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo v Bratislave. ISBN neuvedeno.

## PROFESNÍ KURIKULUM A PUBLIKAČNÍ ČINNOST AUTORKY

**Titul, jméno, příjmení:** Mgr. Jana Kusá  
**Datum narození:** 13. července 1984  
**Místo narození:** Nové Město na Moravě  
**Adresa:** tř. Svornosti 32, 779 00 Olomouc

### Vzdělání

**1990 – 1999** Základní škola Svatka, Partyzánská 310, Svatka 592 02  
**1999 – 2003** Obchodní akademie Chrudim, Tyršovo náměstí 250, Chrudim 537 01  
**2003 – 2004** Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta  
obor: Česká filologie – německá filologie  
přestup na jiný studijní program  
**2004 – 2008** Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta  
obor: Učitelství českého a německého jazyka pro 2. stupeň ZŠ  
téma diplomové práce: *Romové v příběhové próze s dětským hrdinou*  
**září 2008** Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta  
doktorský studijní program (prezenční forma)  
obor: Pedagogika (zaměření na český jazyk)

### Odborná praxe

září 2011 – dosud středoškolská učitelka na Art Econ – Střední škola Prostějov,  
s. r. o.

### Účast v projektech

**IGA PdF\_2010\_049** Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy (hlavní řešitel).

**IGA PdF\_2010\_046** Podpora výuky komunikační výchovy na školách (spoluřešitel).

**ESF CZ.1.07/1.1.00/08.0018** Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích (vědecký pracovník).

## Další aktivity

### Aktivní účast v organizačních výborech konferencí:

Mezinárodní konference *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc, duben 2009, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Mezinárodní konference *Problémy současné rodiny a náhradní rodinná péče*. Olomouc, červen 2009, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Mezinárodní konference *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc, duben 2010, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Konference *E-Bezpečí – Rizikové chování v kyberprostoru*. Olomouc, duben 2010, Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Mezinárodní konference *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc, duben 2011, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

### Editorská činnost:

*Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2435-4.

*Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Hanex, 2011. ISBN 978-80-7409-032-5.

### Výuka na Katedře českého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v rámci doktorského studia:

<b>1. ročník:</b>	Literární věda Česká literatura ve filmových a televizních adaptacích Literatura pro děti a mládež 1
<b>2. ročník:</b>	Literatura pro děti a mládež 1 Literatura pro děti a mládež 2
<b>3. ročník</b>	Literatura pro děti a mládež 2 Interpretace textů literatury pro děti a mládež

### Účast ve vědeckých soutěžích:

5. Studentská vědecká odborná konference Pedagogické fakulty Univerzity Palackého 2011 – 1. místo v sekci oborů pedagogické specializace; téma soutěžní práce: *Reflexe multikulturní výchovy v čítankových řadách pro 2. stupeň základních škol.*

### **Aktivní účast na konferencích**

*Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů.* Olomouc, 10. 12. 2008, pořádal Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole.* Olomouc, 2. a 3. 4. 2009, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*Škola, jazyk a literatura na počátku nového tisíciletí 2009.* Ústí nad Labem, 26. 10. 2009, Katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem.

*12. kulatý stůl: Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující v rámci cyklu Slovo a obraz v komunikaci s dětmi,* Ostrava 5. a 6. 11. 2009, Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

*Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII,* Olomouc 23. 11. 2009, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka,* Olomouc 6. 4. 2010, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu,* Olomouc 15. 4. 2010, Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*Rozosmiat' človeka je hotová veda alebo Podoby komiky v umeleckej literatúre,* Banská Bystrica, 12. a 13. 10. 2010, Katedra slovenského jazyka a literatúry, Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

*Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka,* Olomouc 12. 4. 2011, Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

*5. ročník Studentské vědecké konference Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci,* Olomouc, 27. 4. 2011, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci.

## Publikační činnost

### 2008

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Multikulturní výchova a dětský čtenář. In *Multikulturní výchova jako možná cesta ke vzájemnému poznávání a pregraduální příprava učitelů. Sborník příspěvků z 15. ročníku letní školy Výchovy k demokracii a evropanství*. 1. vyd. Olomouc, Praha: Nakladatelství Epoque, 2008, s. 17–29. ISBN 978-80-87027-83-7.

### 2009

KUSÁ, J. Dětská literatura – efektivní nástroj multikulturní výchovy (zaměření: soužití romských a neromských dětí v ČR). In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2009, s. 207–212. ISBN 978-80-244-2240-4.

KUSÁ, J. Interetnická tematika v čítankových textech – významná podpora multikulturní výchovy ve školním prostředí. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2009, s. 328–333. ISBN 978-80-7220-315-4.

KUSÁ, J. Reflexe multikulturality ve světové literatuře pro děti a mládež a její didaktické možnosti. In *USTA ad Albim bohemica. Časopis s příspěvky z konference Škola, jazyk a literatura na počátku nového tisíciletí 2009*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009, roč. 9, č. 4, s. 11–19. ISSN 1802-825X.

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Funkce vybraných čítankových souborů v kontextu průřezového tématu Multikulturní výchova. In *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující. Sborník příspěvků z odborné konference*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009, s. 130–135. ISBN 978-80-7368-765-6.

### 2010

KUSÁ, J. Hodina literární výchovy – jedna z možných cest k rozvoji multikulturní tolerance a empatie u žáků 2. stupně základních škol. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2010, s. 159–166. ISBN 978-80-244-2435-4.

KUSÁ, J. Literature lesson – one of the ways towards multicultural tolerance and empathy development at upper secondary school pupils. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2010, s. 167–172. ISBN 978-80-244-2435-4.

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Sen o svobodě a demokracii v životě a díle Petra Síse. In *Obnova demokracie v Československu po roce 1989 a výchova k aktivnímu demokratickému občanství. Sborník příspěvků z 16. ročníku letní školy Výchovy k občanství a evropanství*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2010, s. 330–339. ISBN 978-80-7425-030-9.



KUSÁ, J. Implementace vybraných průřezových témat do studia literatury pro děti a mládež. In *Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*. Sborník z vědecké konference s mezinárodní účastí. Olomouc: Altyn, s. r. o, 2010, s. 125–131. ISBN 978-80-87224-08-3.

KUSÁ, J. Humor v současné české poezii pro děti a mládež. In BARIAKOVÁ, Z.; KUBEALAKOVÁ, M. *Rozosmiať človeka je hotová veda alebo Podoby komiky v umeleckej literatúre*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2010, s. 325–332. ISBN 978-80-557-0121-9.

## 2011

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Pregraduální vzdělávání učitelů českého jazyka a literatury v kontextu multikulturní výchovy. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Sborník z mezinárodní vědecké konference. Olomouc: Hanex, 2011, s. 128–131. ISBN 978-80-7409-032-5.

KUSÁ, J. Multikulturní tematika ve vybraných knihách pro děti a mládež. In *Čeština – jazyk slovanský*. Sborník z webové konference. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011, s. 227–232. ISBN 978-80-7368-922-3.

KUSÁ, J. Reflexe multikulturní výchovy ve vybraných čítankových řadách pro druhý stupeň základních škol. In *Sborník 5. ročníku konference Studentské vědecké a umělecké odborné činnosti*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2939-7.

KUSÁ, J.; SLADOVÁ, J. Aplikace moderních edukačních trendů do studia literatury pro děti a mládež se zaměřením na podporu multikulturní výchovy. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Sborník z mezinárodní vědecké konference. Olomouc: Hanex, 2012, s. 139–145. ISBN 978-80-7409-050-9.

## Recenze:

KUSÁ, J. Praktický průvodce dětskou literaturou anglicky mluvících zemí. In *Slovo o slove*. Zborník Katedry slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009, s. 322–324. ISBN 978-80-8068-972-8.

KUSÁ, J. Nové kreativní možnosti interpretace uměleckého textu. In *E-Pedagogium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, č. 4. ISSN 1213-7758.

## ANOTACE

Jméno a příjmení	<b>Mgr. Jana Kusá</b>
Katedra nebo ústav	<b>Ústav pedagogiky a sociálních studií</b>
Univerzita	<b>Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta</b>
Studijní program	<b>Pedagogika</b>
Školitelka	<b>Mgr. Jana Sladová, Ph.D.</b>
Rok obhajoby	<b>2012/2013</b>

Název práce	<b>Pedagogická reflexe multikulturní výchovy při práci s literárními texty na 2. stupni základních škol</b>
Anotace práce	<p>Disertační práce se zabývá problematikou implementace multikulturní výchovy do literárněvýchovného procesu na základních školách. Přináší koncepční rámec dané edukační oblasti a mapuje současný stav a možnosti multikulturní literární výchovy v prostředí sekundárního vzdělávání.</p> <p>Disertační práci tvoří dva základní okruhy – teoretický a empirický. V rámci <i>teoretické analýzy</i> jsou vymezeny základní pojmy vztahující se k tématu disertační práce (kultura, kulturní identita, enkulturace, akulturace, kulturní pluralita, kulturní relativismus, multikulturalismus). Komplexně nahlížíme také na multikulturní výchovu s akcentem na konceptuální bázi, obsahové jádro, edukační cíle, vztah k ostatním vědním oborům a pozici v soudobých kurikulárních dokumentech. Ucelená kapitola je věnována literární výchově s ohledem na její postavení v současném vzdělávání. Jádro teoretické části tvoří pojednání o možnostech propojení vzdělávacích obsahů multikulturní a literární výchovy. Na základě studia odborné literatury české i zahraniční je vytvořen didaktický rámec multikulturní literární výchovy. V závěru teoretické části soustředíme poznatky o roli čítanky a učitele při zavádění multikulturní výchovy do edukačního procesu a prezentujeme přehled reflexe zkoumaného průřezového tématu v prostředí české vědy a pedagogické praxe.</p> <p><i>Empirická část</i> disertační práce sestává ze dvou vzájemně propojených okruhů. Výzkumné šetření je rozděleno na část kvalitativní, spočívající v obsahové analýze deseti čítankových souborů z hlediska jejich multikulturních aspektů, a část kvantitativní, jež zahrnuje dotazníkové šetření se souborem učitelů literární výchovy z Olomouckého a Zlínského kraje a mapuje aktuální stav multikulturní výchovy v prostředí literární výchovy na druhém stupni základních škol.</p> <p>V závěru shrnujeme výsledky, které přinesl pedagogický výzkum</p>

	a průzkum a posuzujeme jejich vliv na pedagogickou teorii a praxi. Zároveň seznamujeme s praktickými výstupy disertační práce. Ty sestávají ze souboru metodických a pracovních listů založených na práci s uměleckým textem s multikulturní tematikou a tvoří součást příloh disertační práce.
Klíčová slova	kultura, kulturní identita, multikulturní výchova, literární výchova, literární text, multikulturní literární výchova, čítanka, učitel literární výchovy, výzkum, dotazník, obsahová analýza, RVP ZV
Přílohy	4
Rozsah práce	259; 28 stran příloh
Jazyk práce	čeština

## SUMMARY

Title of dissertations thesis	<b>Pedagogical reflexion of multicultural education when working with literary texts at the upper stage of elementary schools</b>
Summary	<p>The thesis deals with problems of implementation of multicultural education into the literary educational process at the elementary schools. It brings conceptual framework of given educational area and maps present state and possibilities of multicultural literary education in environment of secondary education.</p> <p>The thesis consists of two basic areas - theoretical and empirical. Within the framework of <i>theoretical analysis</i> fundamental terms related to the subject of the thesis are given (culture, cultural identity, enculturation, acculturation, cultural plurality and cultural relativism, multiculturalism). We also complexly think of the multicultural education with emphasis on conceptual base, content core, educational goals, reference to other disciplines and position in contemporary curricular documents. Comprehensive chapter is devoted to the literary education with regard to its position in current education. The core of the theoretical part comprises of treatise on the connection possibilities of educational contents of multicultural and literary education. Didactic framework of multicultural literary education is created on the basis of the research of both Czech and foreign scientific literature. At the conclusion we centre the findings about a role of a reader book and a teacher during the implementation of multicultural education into the educational process and we present a review of reflection of multicultural literary education in environment of Czech science and pedagogical practice.</p> <p><i>The empiric part</i> of the thesis consists of two interconnected areas. Research survey is divided into the qualitative part, based on the content analysis of ten reader book collections in light of their multicultural aspects, and the quantitative part which includes questionnaire survey with a file of teachers of literature classes in Olomouc and Zlín region and maps present state of multicultural education in environment of literary education at the upper stage of elementary schools.</p> <p>At the conclusion we summarize the results that were brought by pedagogical research and survey and we consider their effect on pedagogical theory and practice. At the same time we introduce practical outputs that consist of a file of methodical and work sheets based on work with artistic text with multicultural subject matter that is included in the appendixes of this thesis.</p>

Key words	culture, cultural identity, multicultural education, literary education, literary text, multicultural literary education, reader book, teacher of literary education, research, questionnaire, content analysis, Framework Education Programme for Elementary Education
-----------	---

## ZUSAMMENFASSUNG

Name der Dissertationsarbeit	<b>Pädagogische Reflexion der multikulturellen Erziehung bei der Arbeit mit den literarischen Texten in der Sekundarstufe I</b>
Zusammenfassung	<p>Die Dissertationsarbeit beschäftigt sich mit der Implementation der multikulturellen Erziehung in den Literaturunterricht der zweiten Stufe in der Grundschule. Sie bringt einen Konzeptrahmen dieses Edukationsbereiches und forscht den aktuellen Stand und Möglichkeiten des multikulturellen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I.</p> <p>Die Dissertationsarbeit ist in zwei Teile geteilt – den theoretischen und empirischen Teil. Im Rahmen der <i>theoretischen Analyse</i> sind solche Grundbegriffe definiert, die mit dem Thema der Dissertationsarbeit eng zusammenhängen (Kultur, Kulturidentität, Enkulturation, Akulturation, Kulturpluralität, Kulturrelativismus, Multikulturalismus). Komplex analysieren wir die multikulturelle Erziehung. Wir legen Akzent auf ihre konzeptuelle Basis, das Inhaltskern, die Erziehungs- und Bildungsziele, das Verhältnis zu anderen Wissenschaftsbereichen und ihre Position in den gegenwärtigen Bildungsplänen. Wir konzentrieren uns auch auf den Literaturunterricht und zwar auf seine Rolle in der derzeitigen Ausbildung. Das Kern der Dissertationsarbeit bildet die Abhandlung über den so genannten multikulturellen Literaturunterricht. Auf Grund des Studiums der tschechischen und ausländischen Fachliteratur wurde ein didaktischer Rahmen der multikulturellen Literaturunterricht geschaffen. Zum Schluss bietet der theoretische Teil ausführliche Erkenntnisse von der Rolle eines Lesebuches und Lehrers in der Applikation der multikulturellen Elemente in den Bildungsprozess und eine Übersicht der Reflexion der multikulturellen Literaturunterricht in der tschechischen Wissenschaft und Bildungspraxis an.</p> <p><i>Der empirische Teil</i> besteht aus zwei zusammenhängenden Bereichen. Das Forschungsprojekt gründet sich auf einer qualitativ orientierte Forschung, die eine Inhaltsanalyse der ausgewählten tschechischen Lesebücher aus multikultureller Sicht vorstellt, und auf einem quantitativ orientierten Teil, der eine Fragebogenforschung mit den Lehrern der tschechischen Sprache und Literatur umfasst und den aktuellen Stand des multikulturellen Literaturunterrichts beschreibt.</p> <p>Der Schluss der Dissertationsarbeit bringt eine Zusammenfassung der Resultate, die unsere pädagogische</p>

	<p>Forschung gebracht hat, und bespricht ihren Einfluss auf die Theorie der Pädagogik und Schulpraxis. In den Anlagen der Dissertationsarbeit präsentieren wir auch praktische Ergebnisse und Materialien, und zwar eine Kollektion der methodischen Empfehlungen und Arbeitsblätter, die auf der Arbeit mit den multikulturellen literarischen Texten gegründet sind.</p>
Schlüsselwörter	<p>Kultur, Kulturidentität, multikulturelle Erziehung, Literaturunterricht, literarischer Text, multikultureller Literaturunterricht, Lesebuch, Lehrer der tschechischen Sprache und Literatur, Fragebogen, Inhaltsanalyse, Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung</p>