

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra českého jazyka a literatury**



**Diplomová práce**

Bc. Nikola Michálková

**Didaktické využití literárních textů pro děti a mládež  
s multikulturní tematikou na základních školách**

Olomouc 2018

vedoucí práce: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a pouze z uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20.4.2018

.....  
vlastnoruční podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce Mgr. Janě Sladové, Ph.D. za poskytnutý čas, cenné připomínky a ochotu, kterou mně a mé práci věnovala.

# Obsah

Úvod .....	5
Teoretická část .....	7
1 Literatura pro děti a mládež .....	7
1.1 Příběhová próza s tematikou dětského života .....	8
1.2 Poezie pro děti a mládež .....	14
1.3 Komiks pro děti a mládež .....	17
1.4 Pohádka .....	18
2 Bibliografie autorů a syžetová výstavba analyzovaných děl .....	20
2.1 Radek Malý – Kam až smí smích .....	20
2.2 Ivona Březinová – Začarovaná třída .....	22
2.3 Hana Doskočilová – Lenoši a rváči z Kloboukova .....	24
2.4 Hana Doskočilová – O Mamě Romě a romském pámbíčkoví .....	27
2.5 Monika Elšíková – Bubu .....	28
2.6 Alena Ježková – Dračí polévka .....	30
2.7 Markéta Pilátová – Kiko a tajemství papírového motýla .....	33
2.8 Lucie Lomová – Divoši .....	34
2.9 Martina Drijverová – Heřmánčí .....	36
3 Terminologie .....	38
3.1 Kultura, kulturní pluralismus, kulturní vzorec, enkulturace, akulturace .....	38
3.2 Etnikum, etnicita, etnické vědomí .....	42
3.3 Národ, národnost, národnostní menšina .....	43
3.4 Rasy, rasismus, xenofobie .....	46
3.5 Migrace, migranti .....	50
3.6 Postoje, stereotypy a předsudky .....	51
4 Definice pojmu multikulturní výchova .....	54
4.1 Vědecká základna výchovy k multikulturalitě .....	56

5	Propojení literární a multikulturní výchovy .....	58
5.1	Základní pilíře při práci s literárním textem .....	58
5.2	Klasifikace multikulturní literatury .....	60
6	Multikulturní výchova v dokumentech české vzdělávací politiky.....	62
6.1	Bílá kniha .....	62
6.2	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	63
	Praktická část.....	68
7	Každá je jiný.....	68
7.1	Plán vyučovací hodiny č. 1 .....	68
8	Pátrání po zloději.....	74
8.1	Plán vyučovací hodiny č. 2 .....	74
9	Náš svět je barevný .....	83
9.1	Plán vyučovací hodiny č. 3 .....	83
10	Romská přikázání.....	92
10.1	Plán vyučovací hodiny č. 4 .....	92
11	Ukradené dětství.....	105
11.1	Plán vyučovací hodiny č. 5 .....	105
12	Vietnamská minorita .....	116
12.1	Plán vyučovací hodiny č. 6 .....	116
12.2	Plán vyučovací hodiny č. 7 .....	123
12.3	Plán vyučovací hodiny č. 8 .....	131
13	Země vycházejícího slunce .....	137
13.1	Plán vyučovací hodiny č. 9 .....	137
14	Divoši z Ameriky .....	144
14.1	Plán vyučovací hodiny č. 10 .....	144
15	Ověř, než odsoudíš .....	162
15.1	Plán vyučovací hodiny č. 11 .....	162

Závěr.....	173
16 Seznam použitých zdrojů .....	175
16.1 Primární literatura .....	175
16.2 Sekundární literatura .....	175
17 Seznam obrázků .....	182

## Úvod

Přestože jsou cizinci a národnostní menšiny nedílnou součástí dnešní společnosti, o jejich životě či zvycích nevíme příliš mnoho. Stále se setkáváme se situacemi a jevy, kterým na první pohled nemusíme hned rozumět a které nám připadají zvláštní, „jiné“. Soužití s lidmi odlišných kultur bývá někdy vnímáno jako problematické, a to i díky předsudkům a neznalostem existujících mezi minoritou a majoritou. V multikulturním prostředí nás takový zážitek zpravidla překvapí, někdy potěší, vnitřně obohatí, ale i rozčílí. Díky těmto zkušenostem si uvědomujeme, co v našem životě považujeme za běžné, akceptovatelné a co za nepříjemné, cizí.

Stěžejní otázkou diplomové práce však není názor veřejnosti na multikulturní výchovu, ale implementace multikulturní tematiky do školní výuky. Hlavním cílem tedy není najít jedinou metodu, která by pojala veškeré informace a možnosti, ale najít prostředky adaptované nejen na frontální hromadnou výuku, ale také využít spektrum aktivizačních metod.

Diplomová práce byla v počátku zaměřena na vyhledání literatury pro děti a mládež, ve které je zastoupena multikulturní tematika. Konkrétní výběr literárních děl byl tvořen výhradně knihami současných českých autorů, přičemž žádný z nich se primárně na multikulturní tematiku nesoustředí, jedná se spíše o jediné takové dílo v jeho bibliografii. V knihovnářích budeme hledat nejen zdroje o různých metodických příručkách, ale i konkrétní náměty vhodné pro didaktické využití interpretovaných textů.

První částí práce se bude věnovat teorii a historii prózy s dětským hrdinou, bude představen vývoj poezie pro děti a mládež, nastíněn žánr pohádky a komiksu určené dětem. V rámci teoretického celku se zde také pokusíme definovat pojmy spojené s multikulturní tematikou a také pojem *multikulturalita* samotný. Zároveň se zaměříme na představení jednotlivých knih, jejich autorů a tematickou výstavbu děl. Hlavním úkolem především bude zjistit, jakým způsobem je dětem a mládeži přiměřeného věku vysvětleno soužití odlišných kultur.

Druhá část práce se opírá o literárněvědnou analýzu, zde se pokusíme navrhnout možnosti využití vybraných děl v pedagogické praxi. Cílem je vytvořit celistvou vyučovací jednotku, jejímž naplněním nebude pouze práce s literární ukázkou, ale snahou bude také aktivně zapojovat žáky, kteří díky využitým metodám snadněji pochopí danou problematiku a budou se o ni dále zajímat. Plány jsou cílené na žáky základních škol.

Praktická část diplomové práce bude rozdělena na jednotlivé ukázkové hodiny, ve kterých budou využity úryvky z knih, jež budou představeny v teoretické části této práce a které se zabývají multikulturní tematikou. Ukázky budou zakomponovány do celé vyučovací hodiny či bloku a zároveň se budeme soustředit i na další aktivity, které v žácích vyvolají reakci na dané téma. Součástí hodin bude vždy reflexe, která zajistí jak zpětnou vazbu žáků, tak i vyučujícímu.



## Teoretická část

V teoretické části práce uvádíme základní přehled a vývoj prózy s dětským hrdinou, vývoj poezie pro děti a mládež a nastiňujeme žánr pohádka a komiks. Dále stručně naznačujeme bibliografie autorů, jejichž díla budou rozebrána v praktické části práce a nastiňujeme obsah těchto knih. Následně dojde k vysvětlení základních termínů, jež úzce souvisí s multikulturální výchovou. Součástí práce bude také pojetí multikulturální výchovy v dokumentech české vzdělávací politiky.

Na závěr kapitoly jsme umístili kapitolu zabývající se multikulturální výchovou v literární výchově a klasifikaci děl s touto tematikou.

### 1 Literatura pro děti a mládež

V současném globalizovaném světě se dnes a denně můžeme setkat s lidmi odlišných kultur, různého náboženského vyznání, s příslušníky rozdílných etnických skupin, lidmi s jinými názory a životním přesvědčením. Všichni tyto lidé vytvářejí nedílnou součást dnešní doby a našeho života.

S pomocí literatury pro děti a mládež lze u dětských čtenářů vzbudit nejen snahu o poznání odlišných kultur, ale také díky ní přispět k budoucímu snazšímu pochopení odlišností a toleranci k nim. „Wham, M. A., Barnhart, J., Cook, G. (1996) zjistili, že děti v předškolním a v mladším školním věku, které poslouchaly nebo četly pohádky jiných kultur, ať doma či ve škole, jsou tolerantnější k rozdílům mezi kulturami a potažmo mezi lidmi (Guofang, W. 2006). Takaki, R. (1999) uvádí, že „multikulturální“ dětské knihy vedou k rozvětvené společnosti, ve které mají občané stejné cíle – rozumět a vážit si ostatních, zajímat se o společnou historii a vše, co všechny národy spojuje. (Guofang, W. 2006)“<sup>1</sup>

Četbu textů s multikulturální tematikou lze využít jako zdroj informací a poznatků o cizích zemích a lidech v nich žijících, o jejich zvycích, odlišných kulturách či rozdílném způsobu života.

---

<sup>1</sup> BERÁNKOVÁ, Kamila, MRÁZKOVÁ, Eva. *Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme!: (metodické náměty pro multikulturální výchovu)*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008, s. 104.

## 1.1 Příběhová próza s tematikou dětského života

Vladimír Nezkusil<sup>2</sup> ve své knize *Vybrané kapitoly teorie dětské literatury III* uvádí, že za příběhovou prózu s tematikou dětského života je možno označit takovou tvorbu pro děti a mládež, kde lze nalézt tento rozhodující rys: „*Jde o prózou zachycený pravděpodobný případ, jehož cílem je seznámit dětského čtenáře se základními modely lidských vztahů ve společnosti, a tak napomáhá jeho orientaci ve světě.*“<sup>3</sup>

Próze s dětským hrdinou, kterou je možné nalézt již v četbě dětí předškolního věku, předcházejí rodičovská vyprávění, jež reprodukuje události odehrávající se v životě dítěte a často mívají i charakter morálního poučení. Intenzivní emocionální reakce dítěte při vnímání vyprávěnek je vyvolána mocí jazyka a také tím, kdo s ním a jakým způsobem zachází. Skutečnost, že pomocí jazyka je možno vyvolat zážitky a emoce, které již jednou proběhly, vede u dětí k údivu. „*Imitativní příběhy působí tedy na dítě nejsilněji tehdy, když se s nimi setká poprvé, tj. v těch okamžicích, kdy mu primárně dáme pocítit tvořivou moc jazyka.*“<sup>4</sup>

Postupně se pro dítě stává mnohem důležitější, než samotný jazyk a emocionální reakce jím vyvolaná, možnost vstoupit do prostoru příběhu. Dítě se často identifikuje s hlavním hrdinou, v některých případech pozná v postavě samo sebe. Dalším krokem, které dítě podstupuje, je porovnávání děje příběhu se skutečným životem a událostmi, jež se udály samotnému čtenáři.

Autoři prózy s dětským hrdinou na tuto skutečnost reagují a postupně začleňují do svých děl nové postavy a děje, které již přesahují dětský svět a vedou tak čtenáře k bližšímu zkoumání, získávání dalších informací, a hlavně ke zisku nových hodnot, díky nimž směřují dítě k zaujetí určitého emocionálního a etického stanoviska.<sup>5</sup>

Nejzřetelněji se tematika příběhu s dětským hrdinou objevuje v dílech určených starším čtenářům, pubescentům. *Zřetelnější proto, že v četbě dospívajících nabývá tento žánr daleko větší váhy, dostává se až do centra čtenářské pozornosti a stává se vedle dobrodružného příběhu žánrem ústředním.*<sup>6</sup> Tento fakt je zapříčiněn hlavně změnami, které se v oblasti psychiky v tomto období vývoje dítěte vyskytují. U pubescenta se rozvíjí schopnost poznávat

---

<sup>2</sup> Srov. CHALOUPEK, Otakar, NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1979, s. 9–33.

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 10.

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>5</sup> Srov. Tamtéž, s. 10–12.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 15.

a vnímat skutečnost, prohlubuje se způsobilost abstrakce a zobecnění určitých jevů a rozšiřuje se množství faktorů, jež dítě zahrnuje do své pozornosti. Dospívající jedinec se nejen více soustředí na svou vlastní osobnost, ale daleko více klade důraz i na vytváření sociálních vazeb a sociálního cítění. Právě jisté hledání sebe sama, snaha začlenit se do společnosti a stát se jejím rovnoprávným členem vede k potřebě najít si vzor, identifikovat se s hrdinou, ať už reálným či fiktivním, který představuje modely, jichž chce pubescent dosáhnout či vlastnosti, které obdivuje.

V minulosti docházelo k dezinterpretaci literatury s tematikou dětského života a ke zjednodušení její funkce identifikace s hrdinou. Byly vytvořeny dva různé druhy, u prvního se jednalo o mravokárné příběhy, kde vystupovali vzorné dívky a chlapci, kteří nabádali k následování. V opozici pak stály postavy darebáků, jejichž špatné vlastnosti měly být potrestány. Druhý typ nabízel čtenáři únik před realitou do světa harmonie a souladu. Oba přinášely zkreslení reality v literatuře.<sup>7</sup>

Změna nastala v období 20. a 30. let 20. století, kdy se na poli dětské literatury v našem prostředí objevili autoři jako Josef Věromír Pleva, Rudolf Těsnohlídek, Marie Majerová, Vladislav Vančura, Karel Poláček nebo Václav Řezáč. Snahou všech těchto autorů bylo poskytnout obraz skutečného dítěte ve skutečném světě, ne pouze určitý pseudoobraz.<sup>8</sup>

Literatura pro děti a mládež, která v Československu vznikala po roce 1945, se tematicky obracela k okupaci, jmenovat můžeme *Budík* Josefa Věromíra Plevy nebo knihu Zdeňky Bezděkové *Říkali mi Leni*. Od konce 50. let se začalo ukazovat, že literatura se šťastným koncem již není u dětských čtenářů tolik oblíbená, naopak se v knihách cenilo zobrazení skutečné reality. V dílech z 50. let se objevuje také nová vypravěčská perspektiva. Vypravěčem příběhu se obvykle stává samotný dětský hrdina, a právě tato skutečnost umožnila v dílech zobrazit mysl dítěte této doby, ukazuje, před jaké problémy bylo dítě stavěno, objevuje se krize rodiny a také generační rozpory, dítě už nemá dostatečnou podporu ze strany dospělých, kteří mu nevěnují svůj čas.

Obraz nového druhu literatury lze nejvýznamněji postřehnout v novele Oty Hofmana *Útěk*. Hlavní hrdina příběhu se dostává do mezní situace, kdy se proti vlastní vůli ocitá mimo obvyklý dětský svět. Právě díky „útěku“ z tohoto světa však poznává okolní svět jinými očima.

---

<sup>7</sup> Srov. CHALOUPKA, Otakar, NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1979, s. 16–17.

<sup>8</sup> Srov. Tamtéž, s. 18.

Daleko od přátel, rodiny, od školy poznává skutečné lidské hodnoty a uvědomuje si i skutečný smysl svého vlastního dětství. Novela *Útěk* není inovativní pouze v příběhu, který se během díla odehrává, ale novum se objevuje také ve zpracování novely. Oto Hofman zde využil rychle se střídajících scén, díky nimž je příběh vystavěn na moderním zkratkovitém postupu.<sup>9</sup>

V próze s dětským hrdinou se postupně odráží snaha o posílení tzv. aspektu dítěte. Projevuje se úcta k němu a jeho možnostem, jeho postoje, humor, ale také přímočaré soudy, které okamžitě vynáší. Svět, který se odvíjí okolo dítěte, již není představen pouze vypravěčem. Zorné pole je obráceno a na svět je nazíráno dětskýma očima. Ke změně dochází i v samotné kompozici díla, ta již není poutána sledem motivů, které se řídí skutečnými vazbami, ač už časovými nebo prostorovými. Naopak, dochází k osamostatnění jednotlivých epizod, které jsou propojeny spíše společným záměrem. Prolínání časových rovin vede i k prolínání rovin jazykových, dochází k proměnám v oblasti jazyka vypravěče i postav a vedle spisovného jazyka se prosazuje obecná čeština, slang mládeže nebo sociálních skupin.<sup>10</sup>

Milena Šubrtová<sup>11</sup> se v krátkém přehledu pokusila představit vývoj světové prózy s dětským hrdinou. Svůj výčet zahajuje ve druhé polovině 19. století, kdy začala vznikat nová románová díla, v nich se setkáváme s ústřední postavou dítěte. Tato hlavní postava je většinou dítě opuštěné, ze špatných rodinných poměrů, často se jedná o sirotka nebo dítě, jež je nešťastné a v životě strádá. Autoři děl velmi záhy pochopili, že ač jsou jejich knihy určeny dospělému čtenáři, postava dítěte s nešťastným osudem vyvolá mnohem větší odezvu, pokud se bude jednat o realistické vykreslení života tohoto dítěte. Tato díla, označovaná jako neintencionální tvorba pro děti a mládež, měla velký vliv na díla, která již byla určena dětskému čtenáři a kde se často vyskytovala právě postava sirotka nebo chudého dítěte.

Francouzský spisovatel Hector Malot vydal velmi dojemný příběh *Bez rodiny*. Hlavní hrdina, nalezený chlapec Rémy, je prodán potulnému komediantovi. Společně prochází Francií a chlapec mu vypomáhá v jeho produkci. Příběh má idylické zakončení, když se zjistí, že Rémy není sirotek, ale syn bohaté anglické dámy. Dalším příkladem takového typu díla je postupné sblížení malého děvčátka s novým prostředím a se svým dědečkem v próze *Heidi, děvčátko z hor*, jež vylíčila autorka švýcarského původu Johanna Spyriová.

---

<sup>9</sup> Srov. CHALOUPKA, Otakar, NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1979, s. 20–23.

<sup>10</sup> Srov. Tamtéž, s. 25–26.

<sup>11</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. *Kapitoly ze světové literatury pro mládež I*. Brno: CERM, 1998, s. 8–10.

Obě tato díla velmi přesvědčivě zobrazují mentalitu dítěte, realisticky líčí pocity osamělého hrdiny a jako cíl si kladou právě důraz na emocionalitu, kterou mají díla vyvolat. Postupně se tento typ postavy, bezmocných a opuštěných sirotků, stával jistým druhem módy v literárním světě a tím i ztratila svůj prvotní význam. A nejen tato vlna nekvalitních příběhů sirotků, ale i sentimentálnost a schematičnost se postupně objevila v intencionální tvorbě pro děti.

Významným světovým autorem dětské literatury se stal americký spisovatel Mark Twain. V jeho dílech je zobrazen svět z pohledu naivního dítěte, které nechápe přetvářku a odmítá měřítko dospělých. I do samotné kompozice promítl autor vidění světa dítětem, kdy je jednotlivým událostem přisuzován stejný díl důležitosti a jejich propojení vzniká na základě asociací či přeskokování jednotlivých myšlenek či vzpomínek. Mark Twain vytvořil ve svém díle *Tom Sawyer* nový typ literární postavy – sympatického rošťáka, „*postavu ztělesňující bezstarostné klukovství, nezbedníka s čistým srdcem instinktivně bojujícího proti maloměššáckým předsudkům, posedlého touhou po dobrodružství, která také okamžitě realizuje.*“<sup>12</sup>

Další inspirace se objevila v italské literatuře, kde bylo vydáno dílo *Srdce* Edmonda de Amicis. Tato próza, sestavená ze tří vrstev, je považována za zakladatelské dílo určené dětem a mládeži se školskou tematikou. Právě tato kniha se vedle dobrodružství loutky Pinocchia stala jednou z nejčtenějších knih v Itálii. Román *Srdce* obsahuje tři části a jeho kompozici bychom mohli označit za formu deníku, kdy si žák třetí třídy, Enrico Botignio, píše fiktivní deník. Jednotlivé záznamy jsou doplněny o pohled jeho otce a později také starší verzi samotného autora deníku, gymnazisty Enrica. Během období školního roku jsou zde vylíčeny příhody chlapce, události, které ho jistým způsobem zasáhly, postřehy, jež mu utkvěly v hlavě. Většina těchto příhod se vztahuje právě ke školnímu prostředí. Román v sobě skrývá i druhou vrstvu, která je reprezentována dopisy, jejímiž autory jsou rodiče Enrica nebo jeho sestra Silvie. Tyto listy jsou přiloženy k deníku a skrývají v sobě mravoučný podtext. Poslední, třetí vrstva, jsou tzv. měsíční povídky. Jedná se o deset povídek, které se vyznačují podmanivým dějem, zápletkami, které mají překvapivé rozzuzlení a hlavně postavami, které se vyznačují jistými výraznými rysy. Povídky se snaží zobrazit činy italských chlapců, kteří se nebáli položit vlastní život za život někoho jiného nebo za vlast. „*Tito na první pohled všední hrdinové*

---

<sup>12</sup> ŠUBRTOVÁ, Milena. *Kapitoly ze světové literatury pro mládež I.* Brno: CERM, 1998, s. 9.

*jsou zachyceni v mezních životních situacích, jež vyžadují mimořádné vypětí morálních sil, ale všichni se těžké zkoušky zhostí se ctí.*“<sup>13</sup>

Oba představené autory, Marka Twaina i Edmonda de Amicis, lze považovat za zakladatele dvou hlavních typů moderní prózy pro děti. Jedná se o prózu s dětským hrdinou, která obsahuje ústřední zápletku a o kronikářský typ prózy, která je sestavena z drobných příběhů, jež spojuje hlavní hrdina.

Milena Šubrtová<sup>14</sup> se tematice příběhové prózy s dětským hrdinou věnuje i v další své práci, *Dětská literatura po roce 1945 – próza*, zde však shrnuje pouze českou literaturu od roku 1945 po 90. léta téhož století. V úvodu zmiňuje literaturu, stejně jako Vladimír Nezkušil, těsně po skončení druhé světové války, kdy se autoři obraceli k závažným tématům jako byla fašistická okupace. Na tuto vlnu námětu okamžitě reagovali autoři, kteří byli již literárně činní i v meziválečném období. Z nich můžeme jmenovat dobrodružnou novelu Josefa Věromíra Plevy *Budík*, román *Na útěku* Bohumila Říhy nebo dílo Zdeňky Bězděkové *Říkali mi Leni*. Tato kniha byla překvapivým debutem autorky, která se zhostila netypického tématu převýchovy děvčátka v německé rodině v době války. Autorce se podařilo citlivě zobrazit hrůznost války, která byla páchána na dětech.

Padesátá léta jsou v literatuře poznamenána schematismem a nejinak tomu bylo v literatuře pro děti a mládež. Většina starších autorů se odmlčela, bohužel mladá generace mechanicky napodobovala díla přeložená ze sovětské literatury, ovlivněná marxistickým myšlením. Většina děl vznikala na podobném půdorysu, znovu začlenit zmateného hrdinu do kolektivu. V dětské literatuře se pracovalo podle stejného principu jako v literatuře pro dospělé, pouze se autoři snažili přiblížit tematiku dětskému čtenáři. Nejčastěji se právě toto téma vyskytovalo u próz drobnějších, povídek školních či pionýrských. „*Autoři se v nich pokoušeli zachytit novou společenskou atmosféru a její odraz v dětském životě – škola, Pionýr, láska k SSSR, nová tradice dělnických hrdinů atp.*“<sup>15</sup>

Obrat k hodnotnější tvorbě pro děti a mládež nastává od druhé poloviny padesátých let. Autoři se snaží oprostít od didaxe a formálních konvencí a opět se obracejí k dětskému čtenáři. Velkou podporu nacházejí právě tito autoři v časopise *Zlatý máj* a pozitivní vliv mělo také ocenění Grand prix na Světové výstavě v Bruselu, kterou získalo Státní nakladatelství dětské

<sup>13</sup> ŠUBRTOVÁ, Milena. *Kapitoly ze světové literatury pro mládež I*. Brno: CERM, 1998, s. 9.

<sup>14</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. *Dětská literatura po roce 1945 – próza*. Brno: CERM, 1995, s. 6–9.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 7.

knihy právě za kolekci knih určenou dětem. I díky tomuto ocenění se zvýšila prestiž české literatury pro děti, avšak byl to také jistý závazek pro české autory psát literaturu kvalitní, osvobozenou právě od schematismu. Autoři „*se přimykají k zobrazování dětské skutečnosti bez hledání společensky motivovaných pseudokonfliktů a vznikají prózy čtenářsky živé dodnes.*“<sup>16</sup> Půvabné zpracování příběhu podávající obraz dítěte z města konfrontovaného venkovským prostředím nám poskytl v díle *Honzíkova cesta* Bohumil Říha.

Radikální změna v pojetí příběhu s dětským hrdinou se odehrála ve druhé polovině 60. let. Nastává odklon od výjevů z všedního dne života dítěte, kterou představovali starší autoři reprezentováni například výše zmíněným Bohumilem Říhou, naopak autoři nové generace se přiklání k „*zachycení mezních stavů v psychickém vývoji dětského hrdiny a k problematizovanému obrazu světa dospělých.*“<sup>17</sup> Mimo hlavní téma se mění také pohled na kompozici, klasické metody střídají prostředky filmového umění s rychle se střídajícími výjevy. Hlavním představitelem nové filmové metody v literatuře pro děti byl Oto Hofman, který ve své novele *Útěk* popsal složitý proces sebereflexe, jež se odehrála u chlapce Saši, který kvůli malému prohřešku utekl z domova.

Sedmdesátá léta v dětské literatuře pokračují ve stejném duchu, jako byla nastavena v letech minulých. Vedle starších spisovatelů se ovšem do literatury zapojují i debutující autoři, kteří budou tvořit i v dalších desetiletích. Mezi takové zařazujeme například Evu Bernardinovou, jejíž kronikářské líčení ze života venkovských dětí *Kluci, holky a Stodůlky* si získalo nejen čtenáře, ale také kritiku. Podobnou tematiku, život dětí na venkově, zpracovala i Markéta Zinnerová, v prózách *Tajemství proutěného košíku* a *Děti z Pařížkova*. Poněkud složitější téma se autorka pokusila rozvinout v románu *Indiáni z Větrova*, kde se věnuje tématice rozvrácených manželství a života dětí v dětských domovech.

Dvěma proudy v dětské literatuře se vyznačovala 80. léta, kdy vedle psychologicky laděných děl zabývajících se zejména rozpadem rodiny a mezilidských vztahů, neustále sílil proud, v němž se opět obracíme k harmonickému světu s dětským hrdinou.

Humoristicky laděnou prózu nalezneme v díle Vojtěcha Steklače, který vytvořil cyklus vycházející na pokračování v časopise *Ohníček, Boříkovy lapálie*. Přes značný úspěch, který tento cyklus u čtenářů vyvolal, byla humoristická próza pro děti v tomto období značně opomíjena.

---

<sup>16</sup> ŠUBRTOVÁ, Milena. *Dětská literatura po roce 1945 – próza*. Brno: CERM, 1995, s. 7.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 7.

Přelom osmdesátých a devadesátých let nepřinesl v literatuře pro děti a mládež výraznější posun, autoři se dále zabývali problémem hodnot ve společnosti. Jedinou výjimkou se stal nový typ postavy – dětský outsider. Tohoto hrdinu vytvořila ve svém díle *Sísa Kyselá* Martina Drijverová. V edici Prvního čtení byly zobrazeny životní pocity, odehrávající se v současném dítěti. Podobný typ protagonisty uvedla i ve své další knize *Zajíc a sovy*.

Postupně začíná literatura pro děti a mládež zpracovávat tematiku, která byla do té doby tak říkajíc tabuizována. Objevuje se problematika handicapu nebo odlišnosti.

## 1.2 Poezie pro děti a mládež

Základní znakem poezie je rytmická konstrukce výpovědi s veršovým textovým uspořádáním. Poezie pro děti se vyznačuje především snahou uzpůsobit verše věku dětského čtenáře. V raném věku dítěte je hlavní důraz textu kladem především na rytmus a zvukovou stránku jazyka. S přibývajícím věkem dítěte zvuková stránka ustupuje, a naopak se poezie vyznačuje spíše významovou složkou.

Vývoj poezie je neodmyslitelně spjat s básnickými texty scholastické povahy, které v 15. a 16. století podporovaly vzdělanost a do kterých byly postupně začleňovány motivy s moralistní a náboženskou tematikou. Tento výchovně-didaktický charakter si poezie udržela až do konce 18. století.

V české poezii tohoto období se s intencionální veršovanou tvorbou pro děti setkáváme v *Puchmajerových almanaších*.

Mravoučná poezie určená dětem vznikala ze dvou důvodů. Vytvořit jednak protipól písničím kramářským, jež byly pokládány ze demoralizující, a také písničím náboženským.

Výchovné a vzdělávací tendence můžeme objevit také v písničkách a básních Jakuba Jana Ryby vydaných pod názvem *Kancionálek*. V této knize se uplatňuje také praktická morálka a objevují se zde i motivy vlastenectví, dětské hry či osvíceného učitele.

Ač se didaktická poezie objevovala v dílech velice dlouho, již od konce 18. století se začínají objevovat snahy o určitou protiváhu inspirovanou lidovou slovesností. V Anglii lze tyto tendence spatřovat v díle Johna Newberyho *Matička Husa* obsahující dětská říkadla, veršované příběhy a popěvky. Sbírkou Clemense Brentana a Achima von Armina, opírající se o lidovou slovesnost, *Chlapcův kouzelný roh*, vyšla na počátku 19. století.



Poezie pro děti na evropském kontinentu je v polovině 19. století reprezentována Heinrichem Hoffmannem, jenž vydal knihu *Struwwelpeter*. Didaktické téma, které bylo dětem zprostředkováno nenásilnou formou zpracoval Edward Lear. V díle *Knih nesmyslů (The Book of Nonsense)* postavil svět vzhůru nohama. Právě 19. století upustilo od didaktického použití poezie a obrátilo se spíše ke hře a fantazii.

Ve 40. a 50. letech 19. století se poezie vyznačuje především příklonem k tematice dětství na venkově, snaží se vyjádřit a popsat dětskou hravost a své vzory spatřuje v lidové slovesnosti. Tato poezie je u nás reprezentována Františkem Douchou a Karlem Aloisem Vinařickým.

Nová témata a opravdový fantazijní náboj poezie pro děti se objevuje v díle Josefa Václava Sládka. Tento básník vnesl do poezie subjektivní pohled autora a jeho vyjádření směřovalo k dětskému čtenáři, jenž byl konečně brán v úvahu. Josef Václav Sládek je označován za autora, který se dokázal vcítit do dítěte, ve své tvorbě se obracel k vlastnímu dětství a do vzpomínek. Z jeho básnických sbírek můžeme jmenovat *Zlatý máj*, *Skřivánčí písně* či *Zvony a zvonky*. Tyto básnické sbírky vyšly později v souboru *Zlatý máj*.

Podobně laděnou poezii nacházíme u Karla Václava Raise, který se stejně jako Josef Václav Sládek inspiroval zážitky z dětství stráveného na venkově a lidovými říkadly a různými popěvkami.

Na přelomu 19. a 20. století píše svou poezii i Josef Kožíšek, který se snaží své básně přiblížit dětem. Jeho dílo se vyznačuje sdělností a formálním přístupem k poezii. Dalším velkým zásahem do poezie pro děti bylo dílo a poetika Vítězslava Nezvala. „*Jako představiteli poetismu a surrealismu mu byla blízká bezprostřednost dětského vnímání světa, dětská obrazotvornost, alogičnost představ.*“<sup>18</sup> Propojení jeho prozaického i básnického talentu se objevuje v knížce *Anička skřítek a Slaměný Hubert*.

Logickou stránku vyjadřování dítěte kladl do své tvorby František Halas. I on postavil dětského čtenáře na primární místo a své básně se snažil psát právě očima dítěte.

František Hrubín je spisovatelem, který završil sládkovskou linii v české poezii. Také tento autor se snažil obracel k dětskému čtenáři a ve svých dílech hojně využíval žánry lidové slovesnosti, pohádky či říkadla. Tvorbu Františka Halase lze rozčlenit do několika okruhů mezi

---

<sup>18</sup> ČENKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 57.

kteřé patří básně s lehce didaktickou povahou (*Měsíce, Školákův rok*). Na základě výtvarných podnětů vznikla díla *Modré nebe* nebo *Ladův veselý přírodopis*.

Šedesátá léta 20. století jsou pevně spjata s poezií, která je založena na nonsensové obraznosti. Čtenář je konfrontován se známými a klasickými literárními postupy, které se však nečekaně mění a otevírá se před ním vícevýznamovost sděleného textu. Prvky hry, asociativního myšlení a absurdity se objevují v díle Christiana Morgensterna (*Beránek a měsíc*).

Prvky, jež se snažili negovat výrazové stereotypy lze nalézt u dvou autorů konce padesátých let, Josefa Kainara a Zdeňka Kriebela. Na začátku své tvorby se oba autoři soustředili spíše na tematiku vycházející z lidové slovesnosti, avšak i zde využívali neotřelé postupy a významně si pohrávali s jazykem.

*„Velký prostor pro představivost čtenářů ponechává ve své tvorbě Pavel Šrut (1940). Jeho básně ve sbírkách Petrklíče a petrklíky (1966) nebo kočka v houslích (1969) provázejí nečekané „obsahové“ zvraty vážící se ke kalambúrům.“<sup>19</sup>*

V současné básnické tvorbě pro děti se často uplatňuje experiment, jež má zdůraznit a připodobnit nejistotu současného světa. Představitelem tohoto druhu poezie je Jiří Weinberger. Ve svých dílech zcela stírá hranice mezi veselým a vážným, mezi realitou a pouhou hrou, mezi uměleckým a naopak neuměleckým. Kromě samotného textu používá k vyjádření i jiné složky díla a předem nedefinuje svého adresáta. Podstatnou složkou jeho básnických prací je intertextovost, která je však dětskému čtenáři přístupná.

*„Poezie Jiřího Weinberga těží ze skutečnosti, že hudba, grafika, ilustrace pomáhají poezii v konkurenceschopnosti s mediální nabídkou. Možnosti a hranice žánrové, tematické a obrazné duality a druhové syntézy vyzkoušel jinak než Jiří Weinberger v knize Pohádky o Rybitince (2001) Petr Nikl (1960). Kniha je psána v próze i ve verších, působí jako výtvarný artefakt a je snovým poeticko výtvarným experimentem.“<sup>20</sup>*

Současná poezie určená dětem a mládeži se postupně snaží reflektovat přítomnost a každodennost dětského života. V dílech se nejčastěji uplatňuje žánrová i druhová kombinatorika.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> ČENKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 68.

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 82.

<sup>21</sup> Srov. Tamtéž, s. 49–82.

### 1.3 Komiks pro děti a mládež

Kreslený obrázkový seriál, komiks, se jako žánr začal vyvíjet a prudce rozšiřovat ve 20. století. Je zařazován mezi žánr populární literatury, ač je svou tematickou škálou různorodý a značně široký. Komiks v sobě zahrnuje také adaptace klasických děl do obrázkové podoby (*Staré pověsti české, Petr Pan, Válka s mloky* aj.).

Komiksy určené dětem a mládeži vyprávějí příběh, který se prezentován formou obrázků, jež je čtenářem vnímán a působí na jeho estetické cítění. Text, velmi zestručněný, je umístěn v tzv. bublinách, které jsou umístěny tak, že vycházejí z úst představitelů vyprávění.

U komiksu se spojuje „několik sémiologických postupů a druhů umění – výtvarného (kresba), literárního (text) a filmového (fázování pohyby)“. <sup>22</sup> Filmové umění se projevuje především ve využití techniky filmového záběru, kdy se jedná o rychlé střídání jednotlivých scén.

Počátkem tohoto žánru se staly především výtvarné karikatury, knížky lidového čtení a tradice narativních postupů uplatňovaných u jarmarečných písní. Většina komiksů je pevně spjata s pravidelným publikováním na stránkách novin či časopisů, jež se tímto způsobem snažily získat větší množství svých předplatitelů.

Komiksovou produkci je možné rozdělit do dvou forem, jež každá má mnoho tematických variant. První skupinu tvoří dobrodružné komiksy, kam lze zařadit výše zmíněné adaptace děl klasické literatury (*Robin Hood, Robinson Crusoe* aj.) a komiksy humorné.

Mimo komiksy vycházející na pokračování, se objevují i tzv. Comik-Books, tedy samostatné sešitové edice (*Spiderman, Superman*) a také románové knihy či grafické novely.

Komiksová historie je nerozlučně spjata se společensko-průmyslovým rozkvětem Spojených států amerických, kdy se v roce 1896 objevil v newyorském deníku komiks Richarda Outcaulta *The Yellow Kid*. Za iniciátora komiksového žánru je však považován malíř, karikaturista a básník německého původu Wilhelm Busch. Je autorem příběhu dvou uličníků Maxe a Moritze, jejichž příhody byly ve 30. letech 20. století přeloženy do češtiny pod názvem *Vít a Věna*.

---

<sup>22</sup> ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 150.

„České kreslené seriály většinou podle amerických a francouzských předloh vycházely v meziválečném období (*Humoristické listy, časopisy Paleček, Šípy aj.*).“<sup>23</sup> Kreslený seriál, jež byl vytvořen Josefem Ladou na motivy románu Jaroslava Haška *Švejkovy osudy v letech 1923–1924* vycházely v příloze *Českého slova*. Dalším velmi známým komiksem se staly příhody Ferdy Mravence Ondřeje Sekory.

Největší úspěch v české komiksové tvorbě však patří dílu Jaroslava Foglara a Jana Fischera *Rychlé šípy*. Jednotlivé příběhy začaly nejprve vycházet v *Mladém hlasateli* a od roku 1946 poté v časopise *Vřed*, a to až do roku 1948. Dobrodružný komiks s didaktickými prvky o pětičlenné partě se stal velmi oblíbeným.

V současnosti můžeme mezi nejznámější komiksovou tvorbu zařadit příběh Jaroslava Rudiše a Jaromíra 99, dvoudílný *Bílý potok* (*Alois Nebel, Hlavní nádraží*). V tomto komiksovém příběhu je vylíčen osud jednotlivce na pozadí temných historických obrazů 20. století.<sup>24</sup>

## 1.4 Pohádka

V názvosloví, jež tento literární žánr nese, je v historickém vývoji značná rozkolísanost. Původní označení bajka se nyní vžil pouze pro označení příběhu o zvířatech, termín aktuální pro dobu obrozeneckou báchorka či báje se do dnešních dní také neudržel. V současnosti proto používáme pojem pohádka, jež pochází z polštiny a značí sloveso vyprávět či mluvit.

Pro pohádku existuje několik typických vlastností či charakteristik. Děj se odehrává v čarovném světě, jež se často vymyká jakýmkoli přírodním zákonům a který není ovlivněn žádnou historickou nebo společenskou událostí. Příběh velmi často obsahuje různé kouzelné motivy a neklade si nárok na pravdivost.

Děj pohádky se často odehrává v tzv. bezčasové věčnosti, na což nás upozorňují slova jako kdysi, tenkrát apod. a často také v neurčeném prostředí. Dalším typickým pohádkovým znakem je vítězství dobra nad zlem. V pohádkám lze nalézt také využití magických čísel. Objevují se 3 synové, hrdina má splnit 3 úkoly, princ musí osvobodit princeznu ze spárů devítihlavého draka a samozřejmě se děj odehrává se sedmero horami a sedmero řekami.

---

<sup>23</sup> ČENĚKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 153.

<sup>24</sup> Srov. Tamtéž, s. 149–155.

Klasickým pohádkovým motivem je také kouzelný předmět (kouzelné zrcadlo, živá voda, oříšek pro Popelku aj.).

V pohádkách se často vyskytují nadpřirozené postavy (jezinky, sudičky) či postavy antropomorfizované. Většina postav je vylíčena ploše, bez detailnější charakteristiky a často mají určitý typizovaný a neměnný znak. V pohádkách bývá také striktně odděleno, kdo je postavou kladnou a kdo naopak škůdcem, postavou zápornou.

Dle svého původu je možné pohádky rozdělit na lidové neboli folklorní pohádky a pohádky umělé čili autorské. My se v této charakteristice zaměříme na pohádku autorskou, kam spadá i námi vybrané dílo Hany Doskočilové.

Autorská pohádka je oproti pohádce lidové geneticky mladší. I ona se opírá o charakteristické rysy pohádky, uplatňuje se neskutečno, avšak v těchto typech pohádek se taktéž uplatňuje tvůrčí schopnost samotné spisovatele a tvůrce.<sup>25</sup>

Specifickou oblastí autorských pohádek jsou pohádky romské. Ty nejčastěji vykreslují příběhy, jež mají velmi blízko k realitě každodenního života. Pohádky se snaží popsat romské kulturní vzorce chování, jejich zvyky, návyky, odlišný jazyk a také rodové soužití. Estetická funkce pohádky je často potlačena, a naopak je upřednostněna funkce etnicko-emancipační s převahou výchovného apelu. V českém prostředí píše romské pohádky Elena Lacková *Romské pohádky – Romane paranisa*, Marie Voříšková *Cikánské pohádky*.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Srov. MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004, s. 472–476.

<sup>26</sup> Srov. URBANOVÁ, Svatava, ROSOVÁ, Milena. *Žánry, osobnosti, díla: (historický vývoj žánrů české literatury pro mládež – antologie)*. 5. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2005, s. 61.

## 2 Bibliografie autorů a syžetová výstavba analyzovaných děl

### 2.1 Radek Malý – Kam až smí smích

Současný český autor knih pro děti a mládež, prozaik, básník, dramatik a autor učebnic a literárně vědných prací Radek Malý se narodil 24.7.1977 v Olomouci. V tomto moravském městě strávil autor také svá studentská léta, kdy se věnoval studiu bohemistiky a germanistiky. Po ukončení vysokoškolského studia pracoval jako redaktor a později se stal odborným asistentem na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde dodnes působí jako vysokoškolský pedagog.

Ve své překladatelské činnosti se Radek Malý věnuje především německé literatuře a svou pozornost směřuje převážně k poezii Georga Trakla, Rainera Marii Rilka, Ericha Kästnera. V návaznosti na své překlady a oblibu těchto spisovatelích připravil k vydání antologii německé expresionistické poezie *Držice v drzých drčkách cigarety* (2007).

Svou práci pro děti a mládež zahájil v olomouckém nakladatelství Prodos, kde se stal spoluautorem *Slabikáře* (2004), pracoval také na učebnicích a čítankách určené 1. stupni ZŠ. Jeho první samostatnou dětskou knihou se stala básnická sbírka *Kam až smí smích* (2009). Starším čtenářům je určena další sbírka básní *Listonoš vítr* (2011). Tato kniha je protkaná podzimní chmurností a melancholickou náladou. Pohádkovou tvorbu určenou dětem doplňuje příběh *František z kaštanu, Anežka ze slunečnic* (2006), líčící příběh plný přátelství, společného soužití, ale i rozvodu a opětovného shledání. Hlavními hrdiny knihy jsou neobvyklé pohádkové bytosti, jež ale nemají žádné nadpřirozené schopnosti.<sup>27</sup>

Radek Malý ve svých dílech nezaměřuje pozornost k multikulturní tematice a ani dílo, vybrané pro tuto diplomovou práci, s touto tematikou primárně nepracuje. Z díla byly vybrány pouze dvě básně ukazující na jinakost dětí, které ač je každé jiné, přece si chtějí hrát.

Jádro básnické sbírky *Kam až smí smích*<sup>28</sup> (2015) se formovalo již při práci na učebnicích určených základním školám. Některé básnické texty tedy vznikly jako součásti těchto učebnic a slabikářů. Samotná sbírka je rozčleněna do tří oddílů, jimiž jsou *Lyrika přírodní*, *Lyrika školní* a *Lyrika záškolácká*. Na úvod podává autor čtenářům vysvětlení,

---

<sup>27</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012, s. 264–265.

<sup>28</sup> MALÝ, Radek. *Kam až smí smích*. 2. vyd. Praha: Meander, 2015. 89 s. ISBN 978-80-87596-82-1.

co vlastně lyrika znamená. „*Básně, které vyjadřují pocity, nálady i nápady svého autora, se proto dodnes označují jako lyrika neboli lyrická poezie.*“<sup>29</sup>

*Lyrika přírodní* v sobě ukrývá verše, jež vyvolávají atmosféru jednotlivých ročních období, jedná se o básně humorné, ale také meditativněji laděné. Nejzdařileji se jeví verše, kde autor vytváří určitou podobu dialogu, kde jsou kladeny řečnické otázky nebo jsou vytvořeny hádanky. Odpovědi na otázky či hádanky jsou pak zobrazeny v podobě kouzelných metafor či působivých asociací.

„*Řekněte, teto,*

*co je to léto?*

*Léto je, když slunce pálí,*

*od školy se každý vzdálí.*

*Řekněte ještě,*

*jsou v létě deště?*

*Deště jsou a sucha taky,*

*v polích kvetou mlčí máky.*<sup>30</sup>

U veršů z tematického oddílu *Lyrika školní* se projevuje jejich prvotní zařazení do učebnic a snadno v nich identifikujeme jejich vzdělávací cíl. Přesto však na dětského čtenáře nepůsobí školní didaxí, a naopak s obrovskou lehkostí a vtipem zpracovává abecední principy, pohádkové motivy nebo nenásilně veršovanou formou seznamuje děti s vyjmenovanými slovy. „*Malý nechává vzlykat hlemýžďě Přemysla z Litomyšle tak věrohodně, až mu dětští čtenáři rozhodně odpustí fakt, že tak činí kvůli výrazům s tvrdým „y“ po „m“.*“<sup>31</sup>

Básně z posledního oddílu, *Lyrika záškolácká*, se vyznačují asi nejširším rozpětím v tematice. Autor v této části dále pokračuje v tom, co započal v předchozím oddílu a snaží se čtenáře vzdělávat a poučovat.

---

<sup>29</sup> MALÝ, Radek. *Kam až smí smích*. 2. vyd. Praha: Meander, 2015, s. 6.

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 21.

<sup>31</sup> ŠUBRTOVÁ, Milena. Malý, Radek Kam až smí smích. *iLiteratura*[internetový portál, online]. 2010 [cit. 4. března 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/25893/maly-radek-kam-az-smi-smich>

„Podívej se na špindíru –

ponožky má samou díru.

Zuby, kůže, vlasy

o péči se hlásí.

Stará moudrost praví:

Čistota – půl zdraví!

Kdo rád chodí špinavý,

nemoc mu to vytmaví.“<sup>32</sup>

## 2.2 Ivona Březinová – Začarovaná třída

Rodačka z Ústí nad Labem, Ivona Březinová, se narodila 12. 5. 1964 a je současnou spisovatelkou pro děti a mládež. Po maturitě na gymnáziu ve svém rodném městě se dále věnovala studiu na Pedagogické fakultě, obor český jazyk a literatura a dějepis. Na ústecké fakultě získala v roce 1989 doktorát a do roku 1997 zde na katedře českého jazyka a literatury působila jako asistentka, později odborná asistentka. Od roku 1997 se stala spisovatelkou na volné noze, ale ke svému pedagogickému povolání se v letech 2005–2011 opět vrátila na půdě Literární akademie Josefa Škvoreckého v Praze. Společně se svým manželem otevřela v roce 2011 vlastní knihkupectví, *Fantazie*, jež se orientuje převážně na knihy pro děti a mládež. V tomto knihkupectví se také pravidelně koná setkání se spisovateli pod názvem *Ivona uvádí...*

Autorka se ve svých dílech zaměřuje výhradně na dětského čtenáře a její knihy jsou jak tematicky, tak žánrově velice pestré. Problémy dospívání ztvárnila při svém literárním debutu v díle *Zrcátko pro Markétu* (1996; přeprac. Pod názvem *Pomeranče v podprsence*, 2009). Volný cyklus tří próz, jejímiž hlavními hrdinkami jsou dívky s rozličnými problémy, *Holky na vodítku* (*Holky na vodítku – Jmenuji se Alice*, 2002; *Holky na vodítku – Jmenuji se Ester*, 2002; *Holky na vodítku – Jmenuji se Martina*, 2003) se zabývá velmi závažnou tematikou. Každá z děvčat má určitý problém – gamblerství, mentální anorexie a bulimie a drogová závislost. Autorka se zde pokusila nejen o otevření těchto tabuizovaných témat, ale použila k tomu i neobvyklou formu v podobě retrospektivních deníkových zápisků jednotlivých hlavních hrdinek střídajících se s objektivním vypravěčem zachycující současnost

---

<sup>32</sup> MALÝ, Radek. *Kam až smí smích*. 2. vyd. Praha: Meander, 2015, s. 73.



v léčebně. Dalšími cykly dívčích románů, jež představují i určitou cestopisnou a naučnou literaturu jsou *Básník v báglu* (2005), *Blond'atá Kerolajn* (2006), *Báro, nebreč* (2007), *Bojíš se, Margito?* (2008), *Bláznivý donkichoti* (2009) a *Blbnutí s Oskarem* (2011). První setkání s krutou realitou všedního dne a syrovostí okolního světa představuje výpověď mladíka, který vyrůstal v dětském domově *Držkou na rohožce* (2010). Ivona Březinová se těmto tabuizovaným tématům a společenským problémům ve svém díle věnuje poměrně často. Problematiku romské menšiny zpracovala v díle *Začarovaná třída* (2002), Alzheimerově chorobě, jež postihla jednoho člena rodiny věnovala knihu *Lentilka pro dědu Edu* (2006) a dílo *Kluk a pes* (2011) otevírá problematiku tělesného handicapu.<sup>33</sup>

V této práci je blíže rozebráno právě dílo s romskou tematikou *Začarovaná třída*, jež do oblasti multikultury neodmyslitelně patří.

V díle Ivony Březinové *Začarovaná třída*<sup>34</sup> (2002) se rozehrává kouzelný příběh o jedné obyčejné školní třídě, kam přicházejí tři noví spolužáci. Těmito novými členy 3. C se stávají Čáryfuk Lájoš Demeter, Máryfuk Maroš Demeter a Pišta Demeter, kterému říkají Podkočárník. Přesto, že zpočátku je vztah ostatních dětí k nově příchozím poměrně ostýchavý, nakonec si chlapci získají důvěru i přátelství svých spolužáků. Od chvíle, kdy do 3. C vstoupí tito černovlasí hoši, začínají se během vyučování dít podivné věci. Během hodiny čtení létají čítanky všude okolo a děti musí číst se zakloněnou hlavou. „*Než bys řekl šmidli fidli, vletěl do třídy vítr a všechny čítanky, co jich ve třídě bylo, najednou vzlétly z lavic, zamávaly křídly a uhnízily se na stropě.*“<sup>35</sup> Při výtvarné výchově ožívají zvířata z výkresů nebo během fyziky se podlaha třídy proměňuje nejprve v bazén, později v kluziště. „*Voda už dosahovala k oknům a tvořila po venkovní zdi malé vodopády, když se ozvalo lusknutí a voda začala pomalu opadat. Za chvíli zbyla po podlaze jenom velikánská louže.*“ „*Klouže to?*“ křiknul Honzík a hned vyzkoušel, jak to po mokřém linoleu pěkně sviští.“<sup>36</sup> Ač si chlapci získali důvěru spolužáků, s učením a prospěchem to bylo o něco horší. Protože jejich rodiče vystupovali během kouzelnických představeních, kluci se museli často stěhovat a ve stejné škole nikdy nepobyli déle než měsíc. Ani jednomu z chlapců proto nejde ani psaní, ani počítání a se čtením je to podobně. Naštěstí, hlavně díky paní učitelce Voříškové, nakonec přece jen objeví něco,

---

<sup>33</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012, s. 78–80.

<sup>34</sup> BŘEZINOVÁ, Ivona. *Začarovaná třída*. 1. vyd. Praha: Amulet, 2002. 105 s. ISBN 80-7327-006-4.

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 25.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 74.

v čem chlapani vynikají. Všechny ostatní převyšují ve zpěvu, protože jak řekla paní učitelka: *Ale hudba vám, chlapani, jde. Hudbu vy máte v krvi.*<sup>37</sup>

## 2.3 Hana Doskočilová – Lenoši a rváči z Kloboukova

Prozaička, dramatička, scénáristka a autorka učebních textů Hana Doskočilová se narodila 11.7.1936 v Jihlavě. Než se Hana Doskočilová dostala k literární tvorbě, pracovala na několik různých pozicích, od mzdové účetní, fakturantky, písárky, přes sekretářku a korektorku, až se konečně od roku 1972 věnovala spisovatelskému povolání. Jejím literárním debutem se stala kniha, jež s pohádkovou nadsázkou zobrazovala každodenní realitu nejen dětí, ale i jejich rodičů *Pohádky pro děti, mámy a táty* (1961). Zajímavou literární tvorbou se stala kniha pohádek *Posledního kousne pes* (1975), jejíž obsah je inspirován příslovími celého světa. Podle námětu a také ilustrací Zdeňka Milera začala v 80. letech zpracovávat texty ke knižnímu vyprávění o Krtkovi a jeho kamarádech (*Krtek v sedmém nebi, Jak Krtek zachránil zajíčka, Krtek a paraplíčko*). Podílela se také na knižním zpracování známých večerníčkových pohádek, které převyprávěla (*Vodník Čepeček, Maková panenka a motýl Emanuel*). Pomezím díle v její tvorbě se stala pohádková kniha s jistými etiologickými rysy *O Mamě Romě a romském Pámbíčkoví: Dvanáct romských příkázání, jak je svým dětem vypravují romské maminky* (2001). Mladší čtenáře se také pokusila seznámit s biblickou tematikou a antickými mýty v díle *Diogenés v sudu: a dalších dvacet známých příběhů z doby dávné a nejdávnější* (1985).

Aktuální témata v podobě tělesného handicapu, šikany, rasové nesnášenlivosti zpracovala v dílech *Šimsa* (1999) a *Lenoši a rváči z Kloboukova* (2005). V těchto dílech se však nevyhnula určitému zidealizování postav, ať už těch dětských nebo i dospělých. Svůj pozitivní pohled na svět potvrdila i v díle *Dva dědečci z Dlouhé míle* (1978), kde konfrontovala dva různé životní postoje, které vložila do osudů dvou stařečků.<sup>38</sup>

Hana Doskočilová se tedy multikulturní tematice nevěnuje primárně, ale v jejích dílech se s touto problematikou, a i jinou společensky choulostivou oblastí, můžeme setkat poměrně hojně.

Próza *Lenoši a rváči z Kloboukova*<sup>39</sup> (2005) vykresluje obraz života obyvatel malé obce Kloboukov, která je známá především pro své neutichající spory mezi jejími obyvateli.

<sup>37</sup> BŘEZINOVÁ, Ivona. *Začarovaná třída*. 1. vyd. Praha: Amulet, 2002, s. 84.

<sup>38</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012, s. 108–110.

<sup>39</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *Lenoši a rváči z Kloboukova*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005. 69 s. ISBN 80-00-01488-2.

*„A jak přišel Kloboukov ke své špatné pověsti? Za to mohou jedni i druzí. Navzájem se pomlouvají, dělají si samé naschvály, na potkání si nadávají, nebo se rovnou poperou.*

*Oni se zkrátka nemají rádi...“<sup>40</sup>*

Hlavním motivem díla je oboustranná nenávisť obyvatel, kteří se od sebe odlišují barvou pleti a svými kulturními zvyklostmi. Obyvatelé romského původu žijí odděleně od „bílého“ obyvatelstva, na vyvýšené části Kloboukova, na zpustlém a znečištěném sídlišti. Dle tohoto místa získali i svou přezdívku – *sídlišťáci* nebo *horňáci*. Ostatní, „bílý“ obyvatelé, žijí v rodinných domech u zdejšího rybníka. A protože se tato část obce nachází v dolině, říká se jim *doláci*.

Příslušníci jednotlivých etnických skupin se navzájem pomlouvají a kritizují a v případě, že se někdo z jedné části obce objeví z jakéhokoli důvodu v části druhé, nikdy to nedopadne dobře. Někdy dojde pouze k ústní roztržce, někdy dojde i na rány.

*„Sídlišťáci, černí ptáci, nechodí do školy,*

*Kalhoty maj roztrhaný, mejou se jen v neděli.“*

*Ani „horňáci“ nechtěli přijít zkrátky:*

*„Domečkáři od rybníka nosí nosy nahoru,*

*Ráno mají žábu s mlíkem a k večeři bramboru.“<sup>41</sup>*

A právě v tomto xenofobním prostředí se stane něco neskutečného a nejméně pravděpodobného. Najednou se spřátelí romský chlapec Ferko a bílý kluk Pepa. Jejich první setkání sice probíhá podle klasického nenávislného scénáře, ale nakonec se postoje obou chlapců změní.

*„Polož to kolo, slyšíš? Je moje.“*

*„Kdybych ho chtěl ukrást, už je dávno ukradený,“ broukl černý sídlišťák. A dál opatrně narovnával ohnutý blatník, aby nebrzdil přední galusku. [...]*

*„Chceš kolo prodat, že jo?“*

*„Nechci.“*

---

<sup>40</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *Lenoši a rváči z Kloboukova*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005, s. 7.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 10.

„Proč bys ho jinak spravoval?“

„Protože mě spravování baví, blbečku,“ odsekl černý kluk, a Pepu to samo sebou naštvalo.<sup>42</sup>

Kluci si velice dobře rozumí, rádi spolu tráví volný čas, a to vše navzdory zdejšímu zvyklostem. Bohužel právě jejich začínající přátelství, kdy odložili všechny předsudky, je postavilo do pozice vyvrhelů celé obce. Pepa je v očích svých neromských sousedů opovržením hodný a problémům ze strany ostatních *sídlíšťáků* se nevyhnul ani Ferko.

Přes tuto první vlašťovku na budoucí cestě ke sblížení obou etnik se v Kloboukově probouzí snaha jednou pro vždy otázku soužití vyřešit. Z neromského obyvatelstva se vydělí skupinka, která se hlásí k tzv. skinheads. Jejich cílem se stane plánované násilí směřované proti Romům. Ti samozřejmě neváhají a vytvářejí obdobnou skupinu jako protipól. Obě party na sebe navzájem útočí a obětí jejich útoků se stane i místní učitelka mateřské školky, teta Mahulena. Útok je o to horší, že teta Mahulena je jedinou, která se snaží sblížit jednotlivá etnika, a tak ve školce vychovává k toleranci a vzájemnému respektu jak děti *dolňáků*, tak *hornáků*.

Tyto boje nakonec vrcholí nesmyslným rozhodnutím zdejšího starosty postavit vpůli kopce vysokou zeď. Ale ani ta zdejší problémy nevyřešila: „*A nenávisti mezi lidmi vůbec nebylo. Právě naopak!*“<sup>43</sup> Příběh obce, kde se obyvatelé mezi sebou nesnesou a museli si mezi sebe postavit zeď, je dokonce zveřejněn v médiích. Bohužel ne proto, aby upozornil na nesmyslné chování zdejších občanů, ale jen proto, aby zaplnil prázdné místo v novinách, kde není o čem psát.

Ve své knize se Hana Doskočilová pokusila také ukázat, že lidé mívají tendenci přisuzovat vlastnosti jednoho člena skupiny automaticky všem. A to potvrzují i slova Ferka: *Jenomže vy nás, černý sídlíšťáky, strkáte všechny do jednoho pytle.*<sup>44</sup>

Autorka tento postoj dále ukázala na příhodě malého romského chlapce Lacinka. Jednoho dne, když šel do místí prodejny potravin nakoupit, ho prodavačka při odchodu z obchodu začala bez důvodu šacovat. Přihlízející děda Stoklásek jí hned připomněl, že Lacinko je Cihlářů a ti patří mezi Romy, se kterými nikdy nikdo neměl problém. Prodavačka

---

<sup>42</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *Lenoši a rváči z Kloboukova*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005, s. 9.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 60.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 20.

mu na to ale odpověděla: „*Přece v tom fofru nemůžu zjišťovat, kdo je čí? Většina cikánů krade, tak je radši vyšacuju všechny. Vždyť já, pane Stoklásku, jednoho od druhého vůbec nerozeznám!*

*A v tom to asi bude. Že si kolikrát nedáme ani tolik práce, abychom jednoho od druhého rozeznali.*“<sup>45</sup>

## **2.4 Hana Doskočilová – O Mamě Romě a romském pámbíčkoví**

Próza české spisovatelky pro děti a mládež Hany Doskočilové *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví*<sup>46</sup> (2001), jež svým podtitulem *Dvanáct romských přikázání, jak je svým dětem vypravují romské maminky* odhaluje mnoho ze svého obsahu. V knize se seznámíme s dvanácti přikázáními, kterým by se Romové ve svém životě měli řídit. Tato pravidla vznikala po dobu putování Mamy Romy a její rodiny.

Úvodní kapitola knihy líčí stvoření světa Pánembohem, který nejprve stvořil oblohu a hvězdy a pak si šel lehnout a dlouho dobu jen spal. Když se znovu probudil, nestačil věřit svým očím. Hvězdy se různě spojily, nebo naopak rozpadly, a teď okolo něj létají a krouží. Pánbůh se proto rozhodne stvořit svět a na něm vítr a vodu. Takto kapitola pokračuje dále, až Bůh stvoří člověka a jde znovu spát.

Ve chvíli, kdy se Pánbůh opět probouzí, na zemi není vůbec nic v pořádku a nic nevypadá tak, jak si představoval. „*Lidé jsou sice rozumní, ale vůbec nejsou trpěliví. [...] Nedokázali tenkrát čekat, až se Pánbůh vzbudí, a stvořili si vlastní bohy.*“<sup>47</sup> Podvedený a zesmutnělý Pánbůh se začne pomaloučku scvrkávat až nakonec jako malý usíná na stromě.

Na stromě ho jednoho dne nalézá Mama Roma, uloží ho do loktuše a společně se svou rodinou a Pánembohem na zádech se vydávají na strastiplnou cestu, která je má vyvést z otroctví. Na této cestě se jim Pánbůh snaží pomáhat a odvrací od nich různá nebezpečí. Otrokáři, od kterých Romové utekli, nechtějí své zajatce nechat odejít jen tak a vydají se za nimi, aby je znovu lapili. „*Ted' se probud', Panebože, ted'!*“ zavolala Mama Roma. *Ale probudit spícího Pánaboha není vůbec snadné. Jen tak se v loktuši zavrtěl, překulil se z boku na bok a ze spaní si odfoukl. A to boží odfouknutí hned udělalo kolem dokola oblak*

---

<sup>45</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *Lenoši a rváči z Kloboukova*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005, s. 22.

<sup>46</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví*. 1. vyd. Praha: Amulet, 2001. ISBN 80-86299-86-4.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 8.

*husté mlhy, Romové se v ní skryly, ale koně otrokářů naopak před mlhou couvali a začali se plašit.*<sup>48</sup>

Když se Romům podaří dostat z dohledu otrokářů, jejich starosti zdaleka nekončí. Z nebe se spustí hustý déšť, který zakalil všechnu vodu v okolí. Naštěstí byli poutníci předem varováni, a tak se dva synové Mamy Romy vydávají hledat pitnou vodu pro ostatní. Tento, i některé další příběhy, jež jsou v knize obsaženy, jsou velice podobné starozákonnímu vyprávění. Podobnost mezi romskými syny Chájimem a Abim a vyprávění o Kainovi a Ábelovi, je zde velmi snadno pozorovatelná.

Při svém dalším putování se Romové setkávají s jedenácti dívkami, které se starají o jednoho velmi starého muže. Tyto mladé ženy si říkají Domové a svým návštěvníkům vyprávějí příběh o svém dávno zaniklém království. Dívky se nakonec rozhodnou, že z jeskyně, ve které žily odejdou a budou na cestě pokračovat společně s Romy. Aby se všichni ve zdraví dostali z bludného kraje, daruje Pánbůh nejstaršímu synu Vajdušovi hůl, která je z kraje vyvede. O tuto kouzelnou hůl má však zájem i nejstarší z Domek.

Při svém dlouhém putování se Romové jednoho dne dostanou do země vousáčů a žlutých melounů, kde využijí své znalosti brusného řemesla a jejich šikovnost se šíří široko daleko. Bohužel, klidné chvíle netrvají nikdy příliš dlouho, a tak ve chvíli, kdy se Mama Roma rozhodne pokřtít svá vnoučata, roznesou se pomluvy, že Romové topí své děti.

Získat si zpátky dobrou pověst, která byla pomluvami poškozena není vůbec snadné, ale Romové se nevzdávají a vlastní pílí nakonec dokáží, že řeči byly lživé.

V závěru knihy si již pro Mamu Romu přichází Pánbůh, který jí slíbí, že ji sebou do nebe neodnese jako nebožtíka. *„Obvykle беру do nebe jenom nebožtíky, ale ty jsi, Mamo Romo, zvláštní případ. Jsi vlastně moje maminka! Odnesla sis mě tenkrát v loktuši na břehu řeky Gangy jako miminko. A já ti to teď aspoň můžu oplatit.*<sup>49</sup> Mama Roma ještě na rozloučenou vzkáže celé své rodině, aby se v budoucnu naučili číst a psát.

## **2.5 Monika Elšíková – Bubu**

Spisovatelka a režisérka Monika Elšíková, nyní používající jméno Le Fay, se narodila 5.11.1968 ve Zlíně. Tato autorka nejprve studovala na pražském DAMU, nakonec ale přešla na FAMU. V současnosti se věnuje hlavně povolání režisérky a autorky scénářů, kdy natočila

---

<sup>48</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví*. 1. vyd. Praha: Amulet, 2001, s. 15.

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 69.

například dle knižní předlohy Martiny Drijverové *Domov pro marťany* film *Archa pro Vojtu* (2000). Dále ve své profesi spolupracuje převážně s Českou televizí, pro kterou natáčí pořad *Třináctá komnata*, věnuje se také filmovému dokumentu *Princezny na koni*, ve kterém líčí osudy a proměny žen současného světa.

Monika Elšíková vlastní nakladatelství (Monika Vadasová-Elšíková), ve kterém publikuje svou tvorbu pro děti a mládež a také tvorbu memoárovou. Právě ve svých dílech pro děti a mládež se snaží reflektovat i málo frekventovaná témata. Knihou, vhodnou pro děti, jež mají poruchu čtení, se stala *Jonáš a velryba* (1998), která je svým zpracováním a velikostí písma pro tyto děti ke čtení vhodnou. Téma jinakosti a tolerance promítla do příběhu s názvem *Bubu* (1999), později také v přepracované, filmově zpracované verzi, *Bubu – vánoční příběh* (2009).<sup>50</sup>

Monika Elšíková ztvárnila v díle *Bubu*<sup>51</sup> (2009) příběh osamělého chlapce Williama Edwina Demetera, který žije v dětském domově. Hned v úvodu knihy je čtenářům vysvětlen zvláštní název knihy – Bubu. Jedná se o chlapcovu přezdívku, kterou získal okamžitě po příchodu do domova, kdy na něj ostatní chlapci začali pokřikovat nelichotivou písničku: „Černoušek Bubu má černou hubu...“<sup>52</sup> Tato přezdívka nakonec Williamovi zůstala, protože se nikdo neobtěžoval naučit se jeho skutečné jméno. Bylo mnohem snazší oslovovat ho takto než jeho dlouhým jménem. A tak byl William od toho dne Bubu pro ostatní děti, vychovatelky i pro učitelky.

Bubu jen velmi nerad vyprávěl ostatním o jeho rodině a byl vděčný, když se ho nikdo na nic neptal. Jedinou výjimkou byl malý Éda, který se o jeho rodinu zajímal hned v den, kdy se Bubu v dětském domově objevil. A Bubu nakonec svolil a vyprávěl mu svému tatínkovi, který vydělává peníze, aby mohl poslat Williamovi a jeho mamince peníze na lodní lístek zpátky za ním. A taky o své mamince, která je světově proslulá baletka. Zrovna vystupuje asi v Japonsku, jinak ale žije v New Yorku, v tom nejdražším a nejkrásnějším hotelu, v hotelu Plaza. Jediné, o čem se Bubu při svém vyprávění zapomněl zmínit, byl fakt, že naposledy žil v Loubech u Chebu.

Jednou, ve chvíli, kdy se chlapec vrací ze školy zpátky do dětského domova, uslyší slabé pípání. Snaží se zjistit, odkud tento zvuk přichází a nakonec, když přeleze zeď, uvidí spadlé

---

<sup>50</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012, s. 120.

<sup>51</sup> ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu: vánoční příběh*. 1. vyd. Praha: Česká televize – Edice ČT, 2009. 239 s. ISBN 978-80-7404-016-0.

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 10.

ptačí hnízdo, ve kterém objeví malého ptáčka, který pád přežil. Ptáček je ovšem raněn, a tak ho Bubu nepozorovaně přináší do svého pokoje. Zde se se svým malým pípajícím tajemstvím musí svěřit svému spolubydlícímu Danečkovi. Ten ptáčka začne okamžitě ošetřovat a vyrobí mu dlahu na zlomené křídlo. Chlapci nakonec ptáčkovi vytvoří provizorní domov z krabice od bot.

Večer, když už leží Bubu v posteli, začne přemýšlet o svém životě a osudu. Chtěl by znát odpovědi na otázku, proč je najednou tak sám, kde jsou jeho rodiče a proč ho nechali samotného, odešli a už se nevrátili. Bubu si však vzpomene na zraněného ptáčka v krabici a uvědomí si, že on je na tom ještě daleko hůře a že se o něj on a Daneček musejí postarat. Té noci Bubu přeci jen usínal klidný a s pocitem, že na světě není sám, má přeci nové kamarády, Danečka a raněné ptáče.

V díle je také popsán okamžik, kdy Williama opouští jeho maminka a nechává ho samotného v jejich bytě. Když se tedy maminka jednoho dne ráno nevrátila zpět, musí se o sebe chlapec postarat sám, protože jinak by umřel hladu. Posbírá a vrací všechny láhve, které v bytě najde a kterých není málo, nabízí pomoci starším lidem a domnívá se, že dostane buď nějaké jídlo nebo peníze, za které by si ho koupil. Bohužel ho většina lidí pouze lituje: „Ty ubohé cikáně!“<sup>53</sup> nebo v mu v horším případě nadávají: „Fuj, odkudpak asi je, to se jeho táta zřejmě houpal někde a liáně v džungli.“<sup>54</sup>

I přesto, že je v díle líčen smutný osud opuštěného dítěte, který se bez rodiny ocitl v dětském domově, v závěru díla poskytuje autorka přeci jen jisté světýlko, díky kterému je dětský čtenář nakonec přesvědčen o šťastném konci. „A to je opravdový, šťastný konec příběhu o tom, jak se Bubu ztratil a koho pak našel.“<sup>55</sup>

## 2.6 Alena Ježková – Dračí polévka

Prozaička a novinářka žijící v rodné Praze, Alena Ježková, se narodila 6.10.1966 a vystudovala pedagogiku a češtinu na pražské Filozofické fakultě. Po svém nevýrazném literárním debutu *Hrochoslon* (1998), napsala neutřelý a půvabně laděný cestopis, průvodce našim hlavním městem *Praha babka měst* (2002). I další autorčiny publikace se Prahou zabývají a kritiky bývají označovány za literárně kvalitní. Jedná se o tituly *77 pražských legend* (2006), *Strážci pražských ulic* (2006) a *Prahou kráčí lev* (2008). Praha je jednou z hlavních linií

---

<sup>53</sup> ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu: vánoční příběh*. 1. vyd. Praha: Česká televize – Edice ČT, 2009, s. 13.

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 238.



autorčiny tvorby, druhou část tvoří adaptace a převyprávění látek z české a také moravské historie, hlavně pověsti a legendy. Značně nevyváženým oddílem autorčiny tvorby se staly knihy pro děti a mládež, ve kterých vystupuje dětský hrdina. Pro knižní projekt *3 maminky a tatínek* (2010) napsala Alena Ježková povídku *Tatínkovy obrázky*, která je však dějově velmi chatrná a emočně až příliš vyhrocená. Příběh vietnamského chlapce, který žije v Praze, vylíčila v díle *Dračí polévka* (2011). Osudy malých hrdinů z vesnice popisuje dílo *Dobrá svět* (2012), jež je určeno pro mladší čtenáře.<sup>56</sup>

Alenu Ježkovou nelze označit za autorku děl s multikulturní tematikou, protože v jejím knižním repertoáru se setkáváme pouze s jediným titulem, jež se problematikou jinakosti zabývá.

Dílo *Dračí polévka*<sup>57</sup> (2011) tak zaplnilo pomyslnou díru v tématech literatury pro děti a mládež. Kniha přibližuje vietnamskou minoritu, která byla do této doby v tvorbě pro děti opomíjena.

Autorčina próza se pokouší zprostředkovat pohled na tradice a život vietnamské minority žijící u nás pomocí příběhu dvanáctiletého chlapce Longa, který zde žije se svou maminkou a dědečkem. Všichni společně bydlí v Praze, a to je také jediné místo, které si Long pamatuje. Vzpomínky na svůj původní domov, Vietnam, si chlapec bohužel nedokáže vybavit, protože v době, kdy tam ještě žil, byl ještě velice malý, a tak svou kulturu zná jen zprostředkovaně z vysílání vietnamského kanálu v televizi, z vyprávění své rodiny nebo nejbližších příbuzných či z života v komunitě ostatních Vietnamců.

Svět, ve kterém se Long ocitl má tak dvě strany a chlapec sám zažívá vnitřní rozdvojení. Jeden z jeho životů je v kruhu jeho rodiny a ostatních členů vietnamské minority, kde se jmenuje Long, k jídlu používá hůlky a mluví vietnamsky. Opačně je tomu ve škole a mezi spolužáky, kde zcela odkládá své kořeny, místo hůlek sahá při obědě po příboru, zcela zapomíná svůj mateřský jazyk a nechává se oslovovat Láďa.

Long tak neustále pátrá po své vlastní identitě. Snaží se nalézt odpovědi na otázky, kým vlastně je nebo kde se nachází jeho skutečný domov. Chlapec si je také vědom jistého druhu xenofobie, když se denně setkává s různými poznámkami, jež jsou mířené proti němu

---

<sup>56</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012, s. 188–189.

<sup>57</sup> JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2011. 93 s. ISBN 978-80-00-02757-9

a jeho národnosti. A tak se jediným místem a jedinou chvílí, kdy je sám sebou, stávají setkání s jeho přítelkyní Světlanou, která také patří mezi minoritu. Je to Ukrajinka. Ona jediná ho oslovuje jeho skutečným jménem, jež má pro chlapce až symbolickou hodnotu. Protože chlapec vyrůstá celý svůj dosavadní život bez otce, matka mu vyprávěla legendu, že je synem potomka Dračího krále. I jeho jméno znamená v překladu drak a svému nositeli by mělo zachovat štěstí.

Obrovský zlom v ději nastává ve chvíli, kdy se nečekaně zjevuje Longův otec a Long, který se cítí zrazen lživými vyprávěními své matky a dědečka, se rozhodně z domu utéct. „*Naházel jsem na sebe kalhoty, mikinu, bundu. Strašně se mi chtělo brečet, ale vydržel jsme to. Vyrazil jsme z pokoje, ani nevím jak, vklouzl do tenisek a práskl dveřmi.*“<sup>58</sup> Právě v této chvíli se začíná odvíjet chlapcova dobrodružná cesta plná nečekaných zvratů, která navíc plní určitým způsobem funkci mezníků na cestě k Longově sebeuvědomění.

Hned po útěku řeší Long otázku, kam se má nyní uchýlit, nemůže přeci sám bloudit nočními ulicemi Prahy. Světlou nadějí v jinak temných chvílích je mu jeho kamarádka Světlana, která mu na jednu noc poskytne útočiště. Druhý den musí však odejít, a tak znovu bloudí pražskými ulicemi a přemýšlí o sobě a svém osudu. V tu chvíli ho napadne, že když pořád hledá sebe samého, je nutné změnit se nejprve zvenku a změna vnitřku přijde určitě spolu s tím. Vejde do kadeřnictví a nechá si obarvit vlasy na blond. Hned záhy však pochopí, že změna barvy vlasů, nedokáže změnit jeho vnitřní já a Long je právě kvůli své blondaté hlavě napaden skupinkou skinů. Všichni kolemjdoucí raději odvrací oči jinam a nikdo mu nepřichází na pomoc. Ta se mu dostává až od bezdomovce, který se ho zbitého ujímá. Ve chvíli, kdy je Long opět schopen chůze se vydává směrem k tržnici, kde pracuje jeho dědeček ve stánku s občerstvením a přespává zde. Ráno ho zde právě dědeček nachází a místo výčitek za vystrašení celé rodiny mu nabízí, aby Long ve stánku zůstal a byl mu nápomocen v kuchyni. Společně se večer vracejí domů, kde už na něj netrpělivě čeká jeho maminka i jeho znovuobjevený otec.

Long má sice vůči muži, který tvrdí, že je jeho otcem jisté výhrady, rozhodne se však, že mu dá šanci. Ale ne hned. A právě v tuto chvíli končí dědečkově poslání. Měl se o Longa a jeho maminku starat do doby, než se znovu objeví jeho syn, Longův otec. Závěr knihy má poněkud legendární charakter – dědeček se před vnukovými očima proměňuje v draka, o kterém Longovi maminka často vyprávěla, a vrací se zpět do své vlasti.

---

<sup>58</sup> JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2011, s. 39.

Autorce se podařilo zprostředkovat čtenářům pohled na asijskou kulturu, jejich náboženství a filozofii, a to pro dítě přijatelnou formou, pomocí vyprávění dvanáctiletého chlapce, se kterým se část dětských čtenářů může identifikovat.<sup>59</sup>

## 2.7 Markéta Pilátová – Kiko a tajemství papírového motýla

Novinářka a překladatelka Markéta Pilátová se narodila 1.2.1973 v Kroměříži. Studovala Filozofickou fakultu, obor romanistika a historie, na Univerzitě Palackého v Olomouci. Na této katedře pracovala šest let jako odborná asistentka. Její další kroky, coby lektorky českého jazyka, vedly na katedru slavistiky ve španělském městě Granada a potom dále do Brazílie. Právě její pobyt v Brazílii ji inspiroval k jejímu literárnímu debutu *Žluté oči vedou domů* (2007). Ve své kariéře se dostala také do redakce týdeníku Respekt a při své překladatelské činnosti se věnovala překladům převážně ze španělštiny. V současnosti působí Markéta Pilátová v Buenos Aires, kde vyučuje češtinu. Právě zde autorka napsala také svou další knihu *Má nejmilejší kniha* (2009).<sup>60</sup> Protagonistkou románu *Tsunami blues* (2013) je osiřelá žena, jež je pronásledována vzpomínkou na smrt vlastních rodičů.<sup>61</sup>

Markéta Pilátová nás v díle *Kiko a tajemství papírového motýla*<sup>62</sup> (2010) zavádí do prostředí kouzelného kroměřížského zámku a jeho přilehlých zahrad, jež jsou viděny očima japonské dívky Kiko.

Kiko se spolu s tatínkem znovu stěhuje. Její tatínek je totiž restaurátor vzácných knih a pracuje vždy tam, kde je ho zrovna potřeba. Společně s Kiko bydleli už v Německu, v Anglii nebo v Austrálii. Se svojí maminkou se Kiko také moc často nepotkává, protože ta cestuje po exotických zemích a píše průvodce pro turisty. Nyní se má Kiko přestěhovat do českého města Kroměříž, kde má tatínek restaurovat cenné rukopisy na místním zámku a Kiko vysloví přání chodit do české školy. Dívka se tak dostává do zcela nového prostředí a čeká na ni několikeré seznamování. Musí poznat novou zemi a město, ve kterém nyní žije, seznámit se s dětmi ve škole a s novým vyučovacím jazykem. „*To je Kiko, pochází z Japonska a umí mluvit zatím jenom anglicky. Chtěla by se ale naučit česky, a tak bude s námi chodit do školy.*

---

<sup>59</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. Ježková, Alena Dračí polévka. *iLiteratura.cz*[internetový portál, online]. 2011 [cit. 2. února 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/29117/jezkova-alena-draci-polevka>

<sup>60</sup> Srov. SRBKOVÁ, Ivana. Pilátová, Markéta. *iLiteratura.cz*[internetový portál, online]. 2009. [cit. 8. března 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/21665/pilatova-marketa>

<sup>61</sup> Srov. MACHALA, Lubomír. *Panorama české literatury 2 díl (po roce 1989)*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group k. s., 2015, s. 164–165.

<sup>62</sup> PILÁTOVÁ, Markéta. *Kiko a tajemství papírového motýla*. 1. vyd. Praha: MEANDER, 2010. ISBN 978-80-86283-81-4.

*Chovejte se k ní hezky, děti!*<sup>63</sup> Zpočátku je to pro Kiko poměrně složité, ale nakonec si cestu ke spolužákům, pomocí origami, tradičního japonského skládání z papíru, přece jen najde. Díky tomuto skládání si najde výbornou kamarádku Evu, ale také se v jejím životě objeví „nepřítel“, posměváček Lukáš. „*O přestávce na ni zase pokřikoval ten protivný Lukáš. „On není zly, víš,“ vysvětlila jí paní učitelka. „Nemá to doma zrovna jednoduché. S možná i chce, aby sis ho víc všímala.*“<sup>64</sup> Školní dobrodružství však není jediné neznámé prostředí, se kterým se Kiko musí potýkat. Během svých nočních výprav po zámku, je totiž náměsíčná, se setkává s duchem princezny Františky, která na zámku dříve žila, a po zjištění, že je chudák zakletá se rozhodne ji zachránit.<sup>65</sup> „*Ale kdo je ON? „pořád nerozuměla Kiko a už byla docela našťvaná, že nechápe, o kom to Františka mluví. A pak najednou někdo vzadu v chodbě průvan přibouchl dveře a Františka sebou trhla. Poplašeně si přitiskla prst na ústa a bylo vidět, že má hrozný strach. „Já už budu muset běžet, nezlob se,“ stačila ještě zašeptat a byla fuč.*“<sup>66</sup>

## 2.8 Lucie Lomová – Divoši

Ilustrátorka a autorka komiksových příběhů Lucie Lomová se narodila v Praze 23.7.1964. Po maturitě na pražské gymnáziu studovala na DAMU dramaturgii a po ukončení studií jednu sezónu působila v divadle v Šumperku. Od začátku 90. let působí na volné noze. Se svou sestrou spolupracovala na tvorbě pro časopis Čtyřlístek, kde později sama publikovala příběh o dvou myškách. Knižně vychází tyto příběhy pod názvy *Anča a Pepík* (2004), *Anča a Pepík zasahují* (2006) nebo *Anča a Pepík opět v akci* (2007). V komiksové novele *Anna chce skočit* (2007), jež vytvořila pro francouzské nakladatelství, zpracovává tematiku složitých životních rozhodnutí, jež musí mladá žena vykonat. S životními osudy Alberta Vojtěcha Friče, českého cestovatele, seznamuje čtenáře v komiksu *Divoši* (2011).<sup>67</sup>

<sup>63</sup> PILÁTOVÁ, Markéta. *Kiko a tajemství papírového motýla*. 1. vyd. Praha: MEANDER, 2010, s. 10.

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 22.

<sup>65</sup> Srov. OTTEROVÁ, Michaela. Dětská mezikulturní výměna s prvky hororu. *Meander*[internetový portál, online]. 2011. [cit. 11. března 2018]. Dostupné z: <http://www.meander.cz/detska-mezikulturni-vymena-s-prvky-hororu>

Srov. MATĚJKA, Ivan. Holčičí život na zámku. *Meander*[internetový portál, online]. 2010. [cit. 11. března 2018]. Dostupné z: <http://www.meander.cz/holcici-zivot-na-zamku>

Srov. KUBECZKOVÁ, Olga. Pilátová, Markéta Kiko a tajemství papírového motýla. *iLiteratura*[internetový portál, online]. 2011. [cit. 11. března 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/27825/pilatova-marketa-kiko-a-tajemstvi-papiroveho-motyla>

Srov. JARKOVSKÁ, Lucie. Pilátová, Markéta Kiko a tajemství papírového motýla (in FEMA).

*iLiteratura*[internetový portál, online]. 2010. [cit. 11. března 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/27607/pilatova-marketa-kiko-a-tajemstvi-papiroveho-motyla-in-fema>

<sup>66</sup> PILÁTOVÁ, Markéta. *Kiko a tajemství papírového motýla*. 1. vyd. Praha: MEANDER, 2010, s. 33.

<sup>67</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012, s.252–253.

*Divoši*<sup>68</sup> (2011) je komiksový příběh vypravující zážitky Alberta Vojtěcha Friče, pražského rodáka, který se stal cestovatelem a v Americe se setkal také s indiány.

Příběh se začíná psát v červenci roku 1908, kdy Alberto Frič přijíždí do Paraguaye, kde se setkává s indiánským kmenem Čamakoků. S tímto kmenem udržuje mladý cestovatel velmi přátelský vztah, a tak je velmi překvapen, když ho po příjezdu nikdo z členů kmene nevíta. Jak se později dozvídá, spousta z Čamakoků podlehla záhadné nemoci, ze které se nemohou vyzdravět. Alberta jednoho dne navštíví Čerwuiš, mladý indián, který Friče žádá o pomoc. Chce, aby jej Albert vzal s sebou do města, kde by se na něj podívali skuteční doktoři a snad vyléčili jeho a tím i členy jeho kmenu. Po příjezdu do města ale na oba čeká velké překvapení. Lékař, který jim měl pomoci, není ve své ordinaci a jeho pomocník jim sdělí, že mladý indián by musel jít nejprve do karantény, kdyby zůstal tady. Frič se tedy odhodlá k velmi odvážnému činu a společně se svým novým indiánským přítelem odjíždí do Evropy.

První potíže je potkávají hned na palubě lodi, vezoucí je do Evropy. Většina cestujících považuje Čerwuiše za sluhu a chovají se k němu opovržlivě, dokonce nechtějí, aby pobýval v kajutách.

Ve městech, která Frič společně s Čerwuišem navštíví, je mladý indián považován za nevzdělaného člověka, který se neumí slušně chovat. Nové prostředí a zcela jiná mentalita v okolí Čerwuiše způsobuje, že se neustále dostává do různých potíží a tím komplikuje život i Alberta Friče. Ten je zpočátku velmi rozčarován, obviňuje Čerwuiše ze všech problémů, které jsou teď s jeho životem spojeny, nakonec však, i díky tomu, že se Čerwuiš se záhadné nemoci uzdravil, je jejich přátelství utuženo. Čerwuiš dokonce Fričovi vypomáhá na jeho přednáškách o jeho cestovatelských zážitcích a stal se jistou živou ukázkou na těchto akcích. Právě díky tomu se Frič stává populárním, jeho přednášky jsou čím dál více navštěvovány a dočkal se také toho, že je odbornou veřejností brán na zřetel a požádán, aby napsal i odborné články.

V těchto chvílích se také nachýlil čas, aby se Čerwuiš vrátil do své rodné země, ke svému kmenu. Avšak Čerwuiš žil dlouhou dobu po boku Friče a celé evropské společnosti, se kterou se také začal částečně ztotožňovat. Nechal se ostříhat, místo typického oděvu indiánů nosí oblek a této změny si po jeho příjezdu okamžitě všimnou ostatní členové kmene Čamakoků. Čerwuiš si pro ostatní přichystal přednášku, tak jako to vídával u Friče, tentokrát však o Evropě. Jeho vlastní lid mu ale vůbec nic z toho, co jim vyprávěl, nevěřil, pokládali ho za blázna, a dokonce ho i vyhnali ze svého kmene. Čerwuiš nerozuměl tomu, proč se jeho

---

<sup>68</sup> LOMOVÁ, Lucie. *Divoši*. 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011. ISBN 978-80-87260-26-5.

lidé takto zachovali, a nakonec zůstal sám, pouze se svými vzpomínkami na putování Evropou. Až za několik let, kdy indiáni konečně spatří skutečné letadlo, o kterém jim Čerwuiš vyprávěl, si uvědomí, že opravdu nelhal. „Čerwuiš Pjošád Mendoza zemřel údajně v roce 1967. Byl pochován na hřbitově v Puerto Diana. Jeho hrob už dnes není vidět. Tropická vegetace ho úplně pohltila.“<sup>69</sup>

## 2.9 Martina Drijverová – Heřmánci

Martina Drijverová, prozaička, scenáristka a dramatička, se narodila 10.7.1951 v Praze. Jejím otcem byl Holanďan, který však s rodinou nežil. Svou dceru pozval po maturitě do Paříže, kde se Drijverová věnovala studiu na Sorbonně. Po návratu do vlasti studovala v letech 1974–1978 FAMU. Později se věnovala práci pro redakci Československého rozhlasu a od roku 1986 je spisovatelkou na volné noze.

Její literární dílo je primárně spjata s dětskými čtenáři, kterým nabízí široké žánrové i tematické spektrum. Drijverová se také nevěnuje určité věkové skupině, ale píše knihy pro děti předškolního věku až po knihy určené dospívajícímu čtenáři. Martina Drijverová začala své práce nejprve publikovat v dětských časopisech (Sluníčko nebo Mateřídouška), a to již od roku 1978. Své knižní prvotiny se dočkala o rok později, v roce 1979 *Táta k příštím vánocům*. V tomto díle se inspirovala zážitky z vlastního dětství, kde vykresluje příběh dvou sester, které se snaží najít mamince nového partnera a tím sobě tatínka. Na prvotinu pak volně navázaly další romány *Táta pro radost i pro zlost* (1984) a *Táta nemá smutky rád* (1985). Martina Drijverová velice často do pozice hlavní postavy příběhu postaví společenského outsidera – *Kryštof a Karel* (1983), kde je zobrazena tělesná slabost nebo *Zajíc a sovy* (1990) a *Sísa Kyselá* (1988), ve kterých hraje roli průměrnost. Problematiku vážné nemoci, Downova syndromu, zpřístupnila dětskému čtenáři v knize *Domov pro marťany* (1998), jež byl později pod názvem *Archa pro Vojtu* zfilmován. Ve své pohádkové tvorbě nastoluje podobná témata a na personifikovaných zvířatech se pokouší děti učit zodpovědnosti, toleranci a soucitu.<sup>70</sup>

Ač autorka svou pozornost k multikulturní tematice nesměruje, ve svých dílech se věnuje spoustě jiným, společensky aktuálním tématům.

Krátký příběh z její dílny *Heřmánci*<sup>71</sup> (1992) vypráví v šesti kapitolách o osudech obyvatel, kteří se přistěhovali na nové sídliště. Na jednom místě se setkávají lidé s různými

<sup>69</sup> LOMOVÁ, Lucie. *Divoši*. 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 144.

<sup>70</sup> Srov. ŠUBRTOVÁ, Milena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012, s. 112–114.

<sup>71</sup> DRIJVEROVÁ, Martina. *Heřmánci*. 1. vyd. Praha: X-EGEM, 1992. ISBN 80-85395-03-7.

problémy a s rozličných etnických a kulturních skupin. Hlavními hrdiny knihy jsou většinou děti nebo teenageři a jejich rodiče, se kterými během četby prožíváme první lásky, potíže, které se v období puberty objevují a samozřejmě problémy dětí a rodičů a neopomenutelné sousedské hádky.

Postupně se tedy seznamujeme s nově přistěhovalými obyvateli jednoho z panelových domů v ulici Heřmánková. Jednotlivé kapitoly jsou pojmenovány dle hlavních postav, které v dané kapitole hrají prim. Pro naši práci byla nejdůležitější kapitola o Honzovi. Tento chlapec, který má ve škole samé jedničky a v budoucnu bude moci studovat jakoukoli školu, se seznamuje s romským chlapcem Ferkem, jeho dvěma mladšími sestřičkami a celým zbytkem jeho rodiny. Tento jeho kladný názor na romskou rodinu bohužel nesdílí jeho rodiče, kteří se k Romům naopak staví velmi nepřátelsky, a to hned při jejich přistěhování. Ač je vůbec neznají. „Cikáni!“ vydechne elegantní žena. „No tohle...“ „To víš, sousedy si člověk nevybírám,“ povzdechne si její manžel. „Chtěli jsme do Prahy, musíme brát, co je. Však to nebude nadlouho...“<sup>72</sup> Honza je zpočátku k novým sousedům také odtažitý, na rozdíl od svých rodičů je však hned neodsuzuje a nejprve se nad tím snaží přemýšlet a utvořit si vlastní názor, který mu nakonec pomůže získat dobrého přítele. A co víc, Ferkova rodina mu poskytne to, co doma nezná a co mu vlastně nejvíc chybí, lásku a rodinné štěstí: „Ty nebudeš jíst?“ podiví se při jedné takové příležitosti Honzova matka. Míchá na sporáku lečo (z plechovky) podivně vůně i barvy. „Ne, najím se u Fera,“ dopustí se upřímnosti Honza. „Cože? Kde? U těch cikánů? Opovaž se! Kdoví, co jedí, prosím tě...!“ „Jedí mnohem líp než my!“ vykřikne Honza. „Neohřívají žádný konzervy. A jsou... jsou hodní, jsou pořád spolu...“<sup>73</sup>

Honza se nakonec Ferka a jeho rodiny zastává i ve škole a dává tak všem spolužákům najevo, že je Ferko jeho kamarád a nesdílí stejné předsudky vůči Romům jako většina jeho spolužáků a jejich rodičů. „Hele, dej mi opsat matyku...“ objevil se najednou před Honzovou lavicí Vanýsek. Honza dává opisovat štědře, ale tomuhle klukovi – to teda ne. Dobře si pamatuje, jak se tvářil Fero, když utěšoval svoje sestry... „Nedáš, jo? Takhle kdybych byl cigoš, co? To bys mě učil, třeba i krmil... A kde vůbec je, ten tvůj miláček? Už máte společný vší? Nebe...“<sup>74</sup> Honza s Ferkem se tedy nakonec stanou nejlepšími přáteli a jejich přátelství je tak pevné, že je nerozdělí ani pozdější Honzovo stěhování. Naštěstí se stále stýkají a Honza chodí Ferka a jeho rodinu na sídliště pořád navštěvovat.

---

<sup>72</sup> DRIJVEROVÁ, Martina. *Heřmáneci*. 1. vyd. Praha: X-EGEM, 1992, s. 34.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 48.

<sup>74</sup> Tamtéž, s. 42.

### 3 Terminologie

Terminologické vymezení základních pojmů multikultury a s ní spojené školské praxe v podobě multikulturní výchovy není záležitostí snadnou. Důvodů této komplikace je několik, jedná se hlavně o problematiku interdisciplinárního původu většiny pojmů, které využíváme, a také problém samotné koncepce multikulturní výchovy, jež není jednotná.

Při definování jednotlivých pojmů budeme vycházet ze *Sociologického slovníku*<sup>75</sup>, z publikace Jana Průchy *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*.<sup>76</sup> a další sekundární literatury k tomu vhodné.

Kromě literatury odborné, ze které lze definice jednotlivých pojmů čerpat, je možno nahlédnout také do učebnic multikulturní výchovy, které jsou dostupné na našem trhu pro žáky základních škol. Jan Průcha uvádí několik ucelených řad učebnic, ve kterých je multikulturní výchova zpracována poměrně kvalitně.<sup>77</sup> Protože se tato práce zabývá využitím literárních textů s multikulturní tematikou v hodinách českého jazyka, nebudou zde tyto řady blíže specifikovány.

#### 3.1 Kultura, kulturní pluralismus, kulturní vzorec, enkulturace, akulturace

Pokusit se přiblížit to, co je v dnešní době skryto v pojmu kultura je velmi složité a sekundární literatura nabízí nespočet definic a vysvětlení, jak toto slovo chápat. Obsáhle je kultura vysvětlena v *Sociologickém slovníku*, který poskytuje jisté všeobecné pochopení tohoto pojmu a dále nabízí šest různých možností chápání:

*„kultura culture (lat. colo = pěstuji) Souhrn životních forem, hodnotových představ a životních podmínek obyvatel na časově a prostorově omezeném úseku. Pojem k. naznačuje, že lidé nežijí pouze podle pravidel daných přírodními zákonitostmi. Slovo k. je mnohoznačné a někdy se v tomtéž významu používá k označení civilizace. K. znamená: 1 Souhrn postojů v dané společnosti, která jsou dalším generacím zprostředkovány symboly, získávají podobu v nástrojích a výrobcích a lidé si je uvědomují ve svých představách a idejích. 2 Souhrn vzorců chování v konkrétní sociální skupině bez ohledu na její velikost a trvání. 3 Souhrn symbolických systémů a obsahů v dané společnosti (→ náboženství, umění, vědění) v protikladu k její*

<sup>75</sup> JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

<sup>76</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.

<sup>77</sup> Srov. Tamtéž, s. 43.



materiální výbavě (civilizace). 4 V psychologii souhrn soc. přípustných forem uspokojování pudů. 5 U některých kulturních antropologů sociální struktura nebo sociální systém. 6 Oblast vysoké k., tedy literatury, umění a vědy, které je připisován prvořadý význam. 7 V německé ideologii 19. a 20. stol. – kulturní nacionalismus – protiklad západní „úpadkové“ civilizace.“<sup>78</sup>

Tomáš Dvořáček ve svém příspěvku *Postavení náboženství a sekt v multikulturní společnosti* představuje pojetí kultury zvláště proto, aby se dále mohl věnovat spojení „multikultury“ a náboženských směrů. Pojem kultura je u něj chápána jako určitý soubor prostředků a jiných mechanismů, díky nimž se lidstvo dokázalo adaptovat na vnější prostředí. Jedná se o program, který je fixován na činnost jednotlivců, ale také skupin pomocí sociálních stereotypů a který je i dále předáván prostřednictvím tzv. kulturního dědictví. „Kultura vystupuje v podobě (a) výtvorů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování.“<sup>79</sup> V jeho pojetí se tedy například nesetkáváme s definicí kultury jako vysoké literatury, což je ovlivněno hlavně faktem, že se později věnuje vlivům kultury, respektive multikultury na náboženství a naopak.<sup>80</sup>

Jak je tedy patrné, žádné jednotné vymezení kultury jako pojmu neexistuje, ale je možno rozlišit dvě odlišná pojetí. Jedná se o širší význam kultury, který v sobě skrývá vše, co bylo vytvořeno lidskou civilizací. Při tomto uvažování považujeme za kulturu nejen materiální výtvoř (průmysl, obydlí, oděvy, nástroje aj.), ale i výtvoř duchovní (morálka, náboženství, právo, umění aj.). Oproti tomu, pokud budeme mluvit o kultuře v užším smyslu, vztahuje se tento pojem spíše k chování lidí a projevům jejich myšlení. Zde mohou být zahrnuty symboly, zvyklosti určitých společenství, zkušenosti, jež se předávají z generace na generaci nebo tabuizovaná témata.<sup>81</sup>

Snadnější a částečně i srozumitelnější definici uvádí antropolog amerického původu R. F. Murphy: „Kultura je celiství systém významů, hodnot a společenských norem, kterými

---

<sup>78</sup> JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 136.

<sup>79</sup> DVOŘÁČEK, Tomáš. *Postavení náboženství a sekt v multikulturní společnosti*. In. GULOVÁ, Lenka, ŠTĚPAŘOVÁ, Ema (ed.). *Multikulturní výchova v teorii i praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 64.

<sup>80</sup> Srov. Tamtéž, s. 64.

<sup>81</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 34.

*se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.*“<sup>82</sup>

Pro multikulturní výchovu je velmi důležité objasnit si i koncepci kulturní plurality. Podle tohoto principu by mělo být uznáváno, že jednotlivá společenství, ať už se jedná o náboženské skupiny, kmeny, etnika, rasy či národy, mají své odlišné kultury a tyto specifické hodnoty

by měly být považovány za rovnocenné, a tak bychom k nim měli i přistupovat. V důsledku této teorie bychom tedy neměli považovat některé jiné kultury za špatné, kruté či dokonce barbarské jen proto, že neodpovídají kultuře, na kterou jsme zvyklí z našeho společenství. To, že něco neznáme nebo je to jiné, ještě neznamená, že je to špatné. Pokud dokážeme tento princip uznat, je stav uznání označován jako kulturní relativismus.<sup>83</sup>

- *„Kulturní relativismus je teoreticko-metodologický přístup ke studiu kulturních jevů předpokládající, že jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možno popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí.*“<sup>84</sup>

V kulturní a sociální antropologii se ještě můžeme setkat s rozdělením etnocentrismu na tři hlavní úrovně – základní, umírněný a agresivní. V prvním případě se jedná o identifikaci jedince s vlastní kulturou, což vzniká ve spojení s enkulturací. Tato kultura se pak pro jedince stává hlavním měřítkem v pohledu na kultury odlišné. Podobně je tomu u etnocentrismu, kdy sice upřednostňujeme hodnoty vlastní kultury a ty považujeme za výsadní, k ostatním kulturám a jejich normám se však stavíme tolerantně. Nebezpečný se bohužel jeví etnocentrismus agresivní, kdy jsou odlišné kultury zcela odmítány a toto chování může vést až ke vzniku xenofobie nebo rasismu.<sup>85</sup>

Stejně, jako je pro multikulturní výchovu důležité pochopit pojmy kultura a kulturní pluralita, existuje zde ještě další neopomenutelný pojem, jímž je kulturní vzorec. Poznávání těchto standardů umožňuje žákům, aby se lépe seznámili s různými odlišnými názory a etniky.

---

<sup>82</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 35.

<sup>83</sup> Srov. Tamtéž, s. 35.

<sup>84</sup> Tamtéž, s. 35.

<sup>85</sup> Srov. KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 14–15.

- „Kulturní vzorce (standardy) jsou způsoby chování, hodnot a norem, komunikačních zvyklostí, které jsou charakteristické pro určité etnikum nebo kulturu určité země. Jsou generačně předávány a udržují se trvale v historickém vývoji.“<sup>86</sup>

Nyní je nutné objasnit si i další pojmy, se kterými bychom se v rámci multikulturní výchovy mohli setkat a kterým bychom měli rozumět. Jedná se o pojmy enkulturace a akulturace.

Pojem enkulturace lze chápat z několika hledisek, v konečném pojetí však lze toto slovo přeložit jako začlenění jednotlivce do určitého kulturního systému. Kulturní antropologie používá pro tento proces pojmu enkulturace, v interkulturní psychologii se ve stejném významu setkáme s kulturní transmisí a z hlediska sociologie se jedná o socializaci.<sup>87</sup>

Enkulturace je v *Sociologickém slovníku* vysvětlena jako „proces osvojování kulturních tradic, jazyka dovedností, které jedince podstupuje od svého narození a stává se tak příslušníkem dané kultury. Část e. probíhá vědomě v příslušných institucích (např. škola), část nevědomě během každodenních interakcí a komunikace. E. je považována za součást socializace.“<sup>88</sup>

Důležitost enkulturace ve školním prostředí zmiňují i Tomáš Janík a Jan Slavík, protože zde se všichni žáci systematicky seznamují v kulturními obsahy. Proces enkulturace ovšem není vázán pouze na školní prostředí a jak vyplynulo i z definice poskytnuté *Sociologických slovníkem* jedná se o proces celoživotní.<sup>89</sup>

Za akulturaci lze označit proces, při kterém dochází k intenzivnímu a dlouhodobému působení kultur na sebe navzájem. Tyto vazby vznikají na základě rostoucí migrace obyvatelstva, kdy se jedna kultura dostává do přímého kontaktu s kulturou jinou. Tento proces probíhá již velice dlouho, a tak lze jen stěží mluvit v dnešní době o původních kulturách, pokud je to přeci možné, jedná se o fakt pouze ojedinělý.<sup>90</sup>

---

<sup>86</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 36.

<sup>87</sup> Srov. KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 12.

<sup>88</sup> JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 73.

<sup>89</sup> Srov. KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 12.

<sup>90</sup> Srov. Tamtéž, s. 14.

### 3.2 Etnikum, etnicita, etnické vědomí

Teorie, které se zabývají etnickým rozlišením lidstva, mají své počátky jich ve starověkém Řecku, jak může dokazovat i původ slova *etnikum*, původně *ethnos*, jež znamenalo kmen, rasu či národ. V současnosti se s tímto pojmem můžeme setkávat v různých vědách od etnologie, kulturní antropologie až po sociologii.

Jan Průcha uvádí jednak definici *etnika*, zmiňuje se však i o *etnicitě*, jež s pojmem *etnikum* úzce souvisí. Etnicita, jako souhrn vlastností či znaků, které vymezují jednotlivá etnika, je pro budoucí multikulturní výchovu nepostradatelný. Jejím úkolem je poznat jednotlivý etnika a respektovat jinakost těchto kultur.<sup>91</sup>

- „*Etnikum je skupina lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že každé etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.*
- *Etnicita je souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu.*“<sup>92</sup>

*Sociologický slovník* podává velmi podobnou definici pojmu etnikum: „*Těž etnická skupina. Skupina jedinců, kteří se od jiných skupin odlišují svou etnickou neboli souhrnem faktorů kulturních a jazykových, dále pak svou historií, sebepojetím, vědomím společného původu a také tím, že jsou jako etnicky odlišní vnímání druhými. Někdy se pojem e. používá též ve významu národnostní menšiny, jejíž kultura se liší od kultury většinové, ale e. není nutně totožné s národem. Na rozdíl od rady příslušníci etnika nemají takové fyzické znaky, kterými by se výrazně lišili od příslušníků většiny. Důležitější je spíše odlišnost hodnot, norem, chování a jazyka. Znaky, které příslušníci e. považují pro sebe za charakteristické, se někdy nazývají etnické vědomí.*“<sup>93</sup>

Pojem etnikum můžeme spojovat také s tzv. etnický vědomím, někdy uváděné též jako etnická identita.

- „*Etnické vědomí (etnická identita) je uvědomování si, procitování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového*

---

<sup>91</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 23–24.

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 24.

<sup>93</sup> JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 76.

*původu. Je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky.*“<sup>94</sup>

Ač je důležité si tyto pojmy vysvětlit a pochopit rozdíl mezi nimi a mnoha dalšími, v praxi často dochází k synonymickému ztotožňování pojmů etnikum, či etnická příslušnost s pojmem národnost.<sup>95</sup>

Jak již bylo výše několikrát zmíněno, společným znakem, který spojuje příslušníky jednoho etnika je zpravidla jazyk a v některých případech také teritorium. Pokud se blíže podíváme na jazyk, je dle definice pravděpodobné, že příslušníci jednoho etnika mluví jedním jazykem a příslušníci jiného etnika jiným jazykem. V některých případech to samozřejmě platí, ale dochází i k výjimkám, jako například u některých jazyků, jež jsou na světě velmi rozšířené. Jedná se ku příkladu o španělštinu, „*kteřou mluví tak odlišná etnika, jako jsou Španělé v Evropě, Peruánci v Jižní Americe, Hispanoameričané v USA aj.*“<sup>96</sup> Podobný jev můžeme sledovat i u francouzštiny nebo angličtiny, kde je to zřejmě ovlivněno kolonialistickou historií těchto zemí.<sup>97</sup>

### **3.3 Národ, národnost, národnostní menšina**

Definovat pojem národ sebou nese spoustu nesnází, a to i přes to, že existují určitá kritéria a vymezení, která mají tuto problematiku usnadnit. *Sociologický slovník* odpovídá na otázku, co je národ takto: „*skupina lidí charakterizována většinou společnou řečí, kulturou, tradicí a dějinami (objektivní prvek) a vymezující se vůči lidem považovaným za cizince (subjektivní prvek). Pojem n. se používal v mnoha významech, v minulosti označoval např. často jen příslušníky stavů. Moderní pojem n. se vyvinul jako nástroj legitimování emancipačních snah měšťanstva. Zatímco dříve (19. stol.) býval pojem n. vnímán spíše etnicky, dnes je vnímán spíše politicky (podobně ovšem např. v Čechách i ve středověku a novověku, kdy byl „politický národ“ tvořen šlechtou něm., it., českou). Polit. národ jsou občané státu nadaní politickými právy. Někdy se n. používá jako synonymum pro stát (Francie, Velká Británie). N. bývá charakteristický též tendencí k vytvoření vlastního státu. Definice n. je obtížná a někteří autoři proto považují n. za pouhý intelektuální konstrukt, který ve skutečnosti neexistuje.*“<sup>98</sup>

---

<sup>94</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 24.

<sup>95</sup> Tamtéž, s. 24.

<sup>96</sup> Tamtéž, s. 26.

<sup>97</sup> Srov. Tamtéž, s. 26.

<sup>98</sup> JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 168.

Podrobnějším přiblížením pojmu národ se zabýval Jan Průcha, který se nejen obrací do historie a cituje dílo Jana Ámose Komenského *Šťěstí národa*, ale velkou pozornost směřuje k definici, jež v sobě skrývá spíše sociologické vymezení.

*„Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“<sup>99</sup>*

Právě k této definici byla vytvořena tři hlavní kritéria, jimiž byl pojem národ dále vymezován.

- 1) *„Kritéria kultury: Spisovný jazyk (především u národů Evropy) nebo společné náboženství (např. u národů Blízkého výchovu) nebo společná dějinná zkušenost.*
- 2) *Kritéria politické existence: Národy mají buď vlastní stát nebo autonomní postavení v mnohonárodnostním či federativním státě (např. národ český a národ slovenský v bývalém Československu).*
- 3) *Psychologická kritéria: Subjekty národa (jednotlivci) sdílejí společné vědomí o své příslušnosti k určitému národu.“<sup>100</sup>*

Ve velké části případů dochází při definování ke kombinacím těchto kritérií, kdy se jedno může projevat silněji nebo naopak slaběji, některé kritérium může pak i zcela chybět. Za důležitý aspekt je považována také jakási vnitřní sounáležitost s tím kterým národem. Právě tato skutečnost je dána především historickou zkušeností, kdy se jednotlivé státy snažily o osamostatnění, určitá národní obrození. V opozičním postoji k této národní samostatnosti pak stojí například i dnes často zmiňovaná evropská identita.<sup>101</sup>

Dalším důležitým pojmem v této souvislosti je národnost. Tého slovo je obvykle v nejjednodušší formě chápán jako příslušnost k některému z národů nebo z etnik. Zjišťování národnosti bývá nejčastěji uskutečňováno na základě širokého vymezení OSN: *„příslušnost ke skupině osob se společným původem, kulturou, případně jazykem, náboženstvím nebo jinou charakteristikou, která ji odlišují od ostatní populace.“<sup>102</sup>* Na tomto místě se pak ukazuje problém, který je s definicemi obou pojmů, jak národ, tak národnost spjat. Jedná se o to, z jakého hlediska na tyto pojmy nahlížíme. Pokud bychom národ vnímali z etnického hlediska, pak definici přísluší všechny dříve vyjmenované společné znaky – jazyk, společná

---

<sup>99</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 27.

<sup>100</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>101</sup> Srov. Tamtéž, s. 27–28.

<sup>102</sup> Tamtéž, s. 28–29.

historie, zvyky a tradice, společné území nebo také společné hospodářství. Pokud bychom ale přihlédli k hledisku politickému, lze národ definovat jako společenství občanů některého ze států. Jednalo by se o soubor osob, jež mají státní příslušnost toho státu, jehož společenství tvoří.<sup>103</sup>

Pojem, který je nutné vysvětlit je národnostní menšina. V České republice je tento pojem dokonce definován zákonem č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, §2 Vymezení základních pojmů.

- 1) *Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*
- 2) *Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti*

V současné době lze informace o jednotlivých uznaných menšinách v České republice nalézt na webových stránkách *Rady pro národnostní menšiny*. Tato Rada byla zřízena v roce 2001 jako poradní orgány vlády ČR a v současné době zastupuje 14 menšin: běloruskou, bulharskou, chorvatskou, maďarskou, německou, polskou, romskou, rusínskou, ruskou, řeckou, slovenskou, srbskou, ukrajinskou a vietnamskou.<sup>104</sup>

Národnostní menšina může být také velmi zjednodušeně definována jako část obyvatelstva, která z pohledu celku nepřijímá identitu národa, ve kterém nyní žije. Národnostní menšiny lze dle vztahu k teritoriu rozdělit na takové, které řadíme k „teritoriální menšině“, kdy se jedná o menšinu vázanou na určitou oblast ve státě a dále jsou tu menšiny, které tuto vlastnost nemají, nejsou tedy koncentrovány pouze na jednom místě, ale jsou roztroušeny po celé ploše území. Jako další charakteristiku je možno uvést vztah menšiny k okolním státům. Ten může být opět dvojího typu, kdy sousední stát je původní vlastní národnostní menšiny (např. Maďaři na Slovensku) nebo žádný ze sousedních států neodpovídá národní identitě dané

---

<sup>103</sup> Srov. PRŮCHA. Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 28–29.

<sup>104</sup> Rada vlády pro národnostní menšiny. *Vláda České republiky*[internetová stránka, online]. 2009–2018 [cit. 22. ledna 2018]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074/>

menšiny. Dalšími aspekty v posuzování národnostních menšin může být jejich sociální status, postavení menšinové populace ve společnosti oproti populaci majoritní a dále otázky, odkud tyto menšiny odvozují vlastní identitu.<sup>105</sup>

V souvislosti s Českou republikou lze konstatovat, že se jedná spíše o homogenní stát, kde se většina obyvatelstva hlásí k národnosti české nebo popřípadě moravské. Doba, kdy byla naše země charakteristická přítomností obyvatelstva více národností je spíše záležitostí minulosti, i přesto, že se to v dnešní době nemusí na první pohled takto jevit.

Dle údajů Českého statistického úřadu se v roce 2011 k české, moravské a slezské národnosti hlásilo 69,4 % obyvatelstva, což tvoří 7 245 639 obyvatel z celkového počtu 10 436 560 obyvatel České republiky. Jediná menšina, která v roce 2011 překročila procentuální hodnotu jedna celá, byla slovenská menšina z 1,4 % tvořící 147 152 obyvatel naší země. Všechny ostatní počty osob hlásící se k jiné národnosti nepřekročili 1 % z celkového počtu obyvatel. Pokud vynecháme možnost *ostatní*, další nejpočetnější část tvoří obyvatelé, hlásící se k ukrajinské národnosti, dále k polské, vietnamské, německé, ruské, maďarské a romské národnosti. V počtu obyvatel se všechny tyto národnosti pohybují v řádech desetitisíců, což jen dokazuje poměrně homogenní stav naší společnosti.<sup>106</sup>

I když je počet minorit na našem území menší než například v jiných zemích západní Evropy nebo i Severní Ameriky, je nutné se touto otázkou zabývat. I naše území se stalo domovem skupiny obyvatelstva, kteří mají rozdílné hodnoty a kultury než většinové obyvatelstvo. Dvěma nejdiskutovanějšími menšinami na našem území jsou již dlouhou dobu Romové a také Vietnamci.<sup>107</sup>

### 3.4 Rasy, rasismus, xenofobie

Rasa je pojmem, který se primárně používá v biologii člověka či ve fyzické antropologii. Pojem rasa se vyvinul v souvislosti s rozvojem srovnávací anatomie, kdy věda postupně objevovala fakta o tom, že lidský rod není jednotný, ale že se v některých anatomických jevech může odlišovat. Mezi tyto znaky bývá započítávána například barva kůže nebo vlasů a očí, může se jednat o tvar lebky či obličej nebo určité tělesné proporce a parametry. Na základě zkoumání těchto rozdílností byla vytvořena antropologická teorie, která rozlišuje

---

<sup>105</sup> Srov. LORD, Christopher. *Národnostní menšiny v Evropě a ve světě: Politické otázky*. In. GABAL, Ivan a kol. *Etnické menšiny ve střední Evropě: konflikt nebo integrace*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1999, s. 25.

<sup>106</sup> KRAUSOVÁ, Tereza. *Národnostní struktura obyvatel. Český statistický úřad* [internetový portál, online]. 2014 [cit. 28. ledna 2018]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf>

<sup>107</sup> Srov. HRUBEC, Martin. *Multikulturalismus z českého pohledu*. In. TAYLOR, Charles. *Zkoumání politiky uznání: Multikulturalismus*. Praha: Epoque, 2004, s. 12–14.



několik lidských ras či plemen. V třídění lidstva se proto uplatňuje tzv. rasová taxonomie, kdy se hledí převážně na tělesné znaky jednotlivých rasových skupin.

- „*rasa europoidní (k ní patří Češi a jiní Evropané, ale také např. Indové)*
- *rasa mongoloidní (Číňané, Korejci, američtí indiáni aj.)*
- *rasa negroidní (většina Afričanů, černoši v USA, Brazílii aj.)*“<sup>108</sup>

Zjednodušeně pak lze rasu definovat tímto způsobem:

- „*Rasy (plemena) jsou velké skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.*“<sup>109</sup>

Toto teritoriální rozdělení se v průběhu historického vývoje proměňovalo, což bylo způsobeno hlavně přesídlováním příslušníků jedné velké skupiny do oblasti, teritoria rasy jiného. I přesto, že docházelo k velkému stěhování a přesídlování a na základě tohoto faktu i k míšení jednotlivých ras, lidské rasy si do dnešního dne uchovaly své původní, velmi zřetelné znaky.

Důležitým faktem, který bychom neměli opomíjet je ten, že pojem rasa, či plemeno, pokud je na něj nahlíženo z biologicko-antropologického hlediska, jak bylo výše vysvětleno, je vědecky zcela neutrální.<sup>110</sup>

Sartori pak ve svém díle *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalectví: Esej o multietnické společnosti* zdůrazňuje fakt, že slovo etnikum, které bylo vysvětleno výše, pochází z řečtiny, kdežto pojem rasa je původu moderního. Ač by se tedy z jistého pohledu mohlo jednat o synonyma, druhý, novější pojem *rasa*, byl dále rozšířen a je nesprávně používán ve stejném významu jako slovo *etnikum*. Rasová identita je zde chápána spíše v užším smyslu než identita etnická, jako identita biologická, dána na nejnižším možném stupni uvažování barvou pleti.<sup>111</sup>

Obdobné vymezení nám nabízí i *Sociologický slovník*, jež uvádí: „*Konstrukt rozčleňující kontinuum lidské populace do kategorií na základě fyzických vlastností. Pokud*

---

<sup>108</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Triton, 2011, s. 37.

<sup>109</sup> Tamtéž, s. 38.

<sup>110</sup> Srov. Tamtéž, s. 37–38.

<sup>111</sup> Srov. SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalectví: Esej o multietnické společnosti.* 1. vyd. Praha: Dokořán, 2005, s. 45–46.

*současní badatelé pojem r. vůbec neodmítají, uvádějí tři až třicet základních ras, přičemž vazba mezi fyzickými znaky a psychickými vlastnostmi je značně zastřena kulturními vlivy.*

*Argumentem*

*pro odmítnutí pojmu r. vůbec je u mnoha antropologů skutečnost, že biologicky podmíněné rozdíly mezi skupinami lidí sice skutečně existují, ale každý z nich, použit jako kritérium, vytvoří odlišný systém klasifikace r. než při třídění podle znaku jediného. Variabilita lidské populace je zřejmě způsobena adaptací na odlišná prostředí. Společnosti rozlišující a oddělující jednotlivé r. (rasová diskriminace) vytvářejí i systémy klasifikující jedince podle stupně „míšení“ r. Rozlišování jedinců a skupin podle jednotlivých r. mívá pro označené mnohdy významné soc. důsledky.“<sup>112</sup>*

V současné době se čím dál častěji setkáváme s pojmem rasismus, který je ve většině případů používám nepřesně a často i zcela nadbytečně. Některé předsudky, které se ve spojení s určitým etnikem vyskytují, jsou často mylně považovány za projevy rasismu či snad rasové diskriminace. Přitom můžeme rasismus definovat jako „*takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se v nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování (verbálním nebo fyzickém) či násilí.*“<sup>113</sup>

Sociologický slovník pak definuje rasismus jako „*přesvědčení o výjimečném postavení a hodnotě vlastní rasy a méněcennosti ras ostatních. Jiné rasy bývají někdy pocíťovány jako nebezpečí pro rasu vlastní. (Např. v Evropě antisemitismus zaměřený vůči Židům, odpor vůči Romům nebo Asiatům. V USA a Jihoafrické republice se objevuje vůči lidem tmavé pleti.) Nemusí vést přímo ke zjevnému oddělení ras (→ apartheid<sup>114</sup>), ale může se projevit jako r. skrytý, kdy je šikanování zdůvodněno jinými než rasovými motivy. Odhlédnuto od konkrétních historických příčin jsou zdrojem rasismu zřejmě obecné mechanismy předsudků, diskriminace a dichotomického rozlišování na „my a oni“<sup>115</sup>*

Jan Průcha uvádí ve své publikaci *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* analýzu, jež provedli sociologové Petr Sak a Karolína Saková, která se zabývá faktory, které

---

<sup>112</sup> JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 201.

<sup>113</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 39.

<sup>114</sup> Princip úplného soc. oddělení bílých a černých obyvatel v Jihoafrické republice. Politika prováděná od roku 1948 v sobě zahrnovala prostorové oddělení, diskriminaci v oblasti vzdělání, majetkového práva, zákazy týkající se sex. Vztahů, omezení volebního práva a další projevy diskriminace většiny černošského obyvatelstva.

<sup>115</sup> JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 201–202.

ovlivňují vztah k Židům, cizincům a Romům. Na základě odpovědí respondentů došli autoři výzkumu k tomuto závěru:

*„Bariérou sblížení mezi většinovou skupinou mladé generace a minoritními skupinami nejsou etnické, resp. rasové postoje. Etnická a rasová odlišnost ovlivňuje postoj k minoritám nejméně. [...] Uvedená zjištění podporují názor, že česká mládež není rasistická, jak to někdy prezentují média.*

*Pouze v postojích k romské minoritě překračuje síla většiny faktorů středový stupeň. Hrají zde výraznou roli jevy, jako je rozšíření rod mezi mladými Romy, vysoká nezaměstnanost romské populace, nízké vzdělanostní vybavení romské mládeže aj.“<sup>116</sup>* Na tomto výzkumu se tedy jasně ukázalo, že pojem rasismus je ne zcela přesně chápán a že ač je naše společnost často za rasistickou považována, není tomu tak.

Jakmile se ve společnosti objeví něco „cizího“, může se zrodit postoj, v jehož jádru spatřujeme nedůvěru k odchylkám nebo odlišnostem. Tento pojem lze označit jako xenofobii. Samotné slovo xenofobie má svůj počátek v řečtině, kde existovala dvě slova – *xénos*, v překladu příchozí a *fóbos* neboli úzkost či bázeň. Tato slova nám tedy vyjadřuje strach, či úzkost způsobenou tím, co nestojí nebo není členem našeho sociálního útvaru, jedná se o strach z cizího, strach z někoho, kdo z ciziny přišel. Tento pocit je často spojován s heterostereotypem a autostereotypem. Heterostereotyp vyjadřuje naše posuzování vůči ostatním na základě vlastních hodnot či tradic, oproti tomu autostereotyp obrací svou pozornost na vlastní národní skupinu či etnikum. Xenofobii můžeme označit jako základní kámen při vzniku nenávistných ideologií, se kterými jsme se v průběhu let mohli setkat. Jedná se například o rasismus, který byl vyložen výše, nacionalismus, šovinismus či fašismus. Xenofobie se velmi často objevuje ve spojení s krizí, ať už politickou, ekonomickou nebo sociální.<sup>117</sup>

Pojem, který je dále nutné zmínit, je rasová diskriminace. Jedná se o sociální odlišování, při kterém popíráme zásady rovnosti a se členy různých sociálních útvarů zacházíme nestejným způsobem. Často se důvodem rasové diskriminace stává příslušnost k některé z rasových skupin. Může se ovšem jednat i o úroveň sociální, v podobě politické orientace, náboženského

---

<sup>116</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 66–67.

<sup>117</sup> Srov. ALAN, Josef. *Xenofobie a rasismus: úvodní poznámka sociologa*; FRIŠTENSKÁ, Hana. *Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace*. In. ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu. 2. vyd.* Praha: Portál, 2008, s. 10–13.

vyznání a profesní orientace. Lidé jsou tak často oproti ostatním znevýhodňováni a dochází vůči nim k nevhodnému zacházení.<sup>118</sup>

### 3.5 Migrace, migranti

Pojem migrace, z latinského *migratio* znamenající přestěhování, lze chápat jako prostorovou mobilitu. Jedná se o „*pohyb osob, skupin nebo větších celků obyvatel v geografickém a sociálním prostoru spojený s přechodnou nebo trvalou změnou místa pobytu. Sociální vědy pojem m. používají v několika významech. 1 Přechod individua nebo skupiny z jedné společnosti do jiné. 2 Taková změna jednoho sociokulturního prostředí v nějaké jiné a zásadně odlišné, že fyzické kontakty jsou kvůli vzdálenosti nemožné. 3 Každá dobrovolná nebo nedobrovolná změna bydliště. 4 Stálá nebo přechodná změna místa pobytu, čímž se může myslet i změna místa v rámci jednoho domu.*“<sup>119</sup>

Mezinárodní migrace se v posledních letech stává stále diskutovanější problematikou a tématem globálních problémů naší planety a lidstva. Jedním z nejvýraznějších determinantů ovlivňující mezinárodní migraci jsou hluboké a velmi zřetelné rozdíly hlavně v oblasti sociální a ekonomické. Rozdílná kvalita života je tedy asi hlavní příčinou migrace. V takových případech se může jednat o migraci dvojího druhu, kdy se v nepříznivých podmínkách původní země jedná hlavně o snahu přežít a zachovat si vlastní život nebo se jedná o emigraci krátkodobou, jejíž snahou je výhradně přispět ke zlepšení životních poměrů samotného emigranta, tak jeho rodiny.

Mezi další faktory ovlivňující migraci se staví i sociální, kulturní nebo přírodní kvality prostředí, kam migrace směřuje. Kromě ekonomické a sociální oblasti je hlavním determinantem ovlivňující migraci také „*celý komplex faktorů spojených s politickou nestabilitou, politickým útlakem, perzekucí, nedostatkem svobody, násilným vypuzením, povstáními nebo dokonce válkami obzvláště na bázi etnických a náboženských střetů.*“<sup>120</sup> V konečném důsledku je pak obtížné určit, který z faktorů hrál při rozhodnutí odejít z vlastní země prim, zda faktory ekonomické nebo spíše politické.

---

<sup>118</sup> Srov. FRIŠTENSÁ, Hana. *Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace*. In. ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 14–15.

<sup>119</sup> JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 159.

<sup>120</sup> DRBOHLAV, Dušan. Hlavní důvody a důsledky mezinárodní migrace obyvatelstva. *Sborník české geografické společnosti*, 1994, roč. 94, č. 3, s. 153. Dostupné z: [http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/downloads/2014/03/1994\\_99\\_3\\_Drbohlav\\_Hlavniduvodyadusledky.pdf](http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/downloads/2014/03/1994_99_3_Drbohlav_Hlavniduvodyadusledky.pdf)

Jako další determinant migrace lze uvést i ekologickou situaci v zemi. Častá období sucha nebo naopak záplav, zvětšování pouštních oblastí, odlesňování nebo eroze jsou také důvody k přesunu obyvatelstva.<sup>121</sup>

### 3.6 Postoje, stereotypy a předsudky

Pro výuku multikulturní výchovy je nezbytné si uvědomit, že žáci do školy přicházejí již s určitými postoji, mohou mít zakořeněné také předsudky vůči některým skupinám lidí. Ve školním prostředí se samozřejmě učitelé zaměřují na to, aby byly negativní postoje vůči některým národům či rasám odstraněny, jak ale dokazují výzkumy v oboru psychologie, je velmi složité přetvořit již vzniklé postoje, jedná se složitý a těžko proveditelný proces.<sup>122</sup>

Postoje lze z vědeckého hlediska definovat tímto způsobem:

- *„Postoje jsou hodnotící vztahy zaujímané jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, které zahrnují i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoje jsou vytvářeny jednotlivcem od dětství na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích. Jsou determinovány kulturně, tj. mají specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách.*
- *Složitost postojů je dána tím, že obsahují tři složky:*
- *Kognitivní složka – týká se poznatků a názorů, které jednatel má o předmětu svého postoje.*
- *Emocionální složka – týká se emocí, které jednatel zaujímá k předmětu postoje.*
- *Behaviorální složka – týká se sklonů k chování vůči předmětu postoje.“<sup>123</sup>*

Zvláštními typy, se kterými se můžeme setkat, jsou etnické a národní stereotypy. Jedná se o „o představy jednotlivce jak o své vlastní etnické skupině, rasové skupině či národu (tzv. autostereotypy), tak o jiných etnických a rasových skupinách, národech, národnostních menšinách (tzv. heterostereotypy). Základní charakteristikou stereotypů je to, že jsou obvykle zaujaté (pozitivně či negativně), zjednodušující, vztažené z jednotlivých zkušeností na celou skupinu, a setrvačné (přenášejí se z generace na generaci a obtížně se mění).“<sup>124</sup>

---

<sup>121</sup> Srov. DRBOHLAV, Dušan. Hlavní důvody a důsledky mezinárodní migrace obyvatelstva. *Sborník české geografické společnosti*, 1994, roč. 94, č. 3, s. 151–155. Dostupné z: [http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/downloads/2014/03/1994\\_99\\_3\\_Drbohlay\\_Hlavniduvodyadusledky.pdf](http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/downloads/2014/03/1994_99_3_Drbohlay_Hlavniduvodyadusledky.pdf)

<sup>122</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 53–54.

<sup>123</sup> Tamtéž, s. 53.

<sup>124</sup> Tamtéž, s. 54.

Obdobně, jako musejí učitelé multikulturní výchovy počítat s postoji, které jejich žáci mají, je vhodné uvědomit si také skutečnost, že se mohou potkat i s předsudky. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se v popisu multikulturní výchovy odvolává na snahu, či úkol škol, aby právě díky multikulturní výchově docházelo k vyvarování se chování, jež by mohlo vyústit v intoleranci, rasismus či diskriminaci. Za příčiny tohoto chování jsou označovány předsudky a stereotypy.<sup>125</sup>

- „**Předsudky** jsou z psychologického hlediska zvláštní hodnotící postoje. Jejich specifickou vlastností je to, že jde o postoje předpojaté – to znamená, že se neopírají o objektivní znalosti osob či jevů, k nimž se vztahují, nýbrž jsou to subjektivní úsudky, většinou velmi emočně nasycené. V případě předsudků lidé prostě věří něčemu, co se dozvěděli od jiných sob, i když si mohou být vědomi, že dané hodnocení nemusí platit všeobecně. Pokud někdo sdílí předsudek o jiné lidské skupině, obvykle není schopen připustit racionální argumenty, které tyto předsudky vyvracejí.“<sup>126</sup>

Předsudky jsou pak častých a možná i nejdůležitějším zdrojem nedůvěry k něčemu cizímu. Vytvářejí nám určitým způsobem pomocníky, jak se vyhnout utvoření vlastního názoru na danou problematiku a my raději převezmeme tyto postoje od určité autority, prostředí nebo společnosti.<sup>127</sup>

Předsudky však samy o sobě ještě nemůžeme označit za diskriminaci, přestože se mohou stát jejím zdrojem. Je dokonce prakticky nemožné nemít předsudky a v některých případech mohou být i tyto názory a postoje užitečné, nemusí se totiž jednat o nepřesná a nepodložená tvrzení. V konečném důsledku mívají předsudky dva různé zdroje původu. Vrstevníci a rodina tvoří tzv. mikroprostředí a škola, média nebo i názory většinové společnosti tvoří makroprostředí. Předsudky mohou být ovlivněny i vlastní zkušeností nebo ozbrojenými konflikty, tyto faktory se poté označují za mimořádné. „*Má-li někdo předsudky vůči příslušníkům jiného etnika či rasy, nedopouští se tím ještě diskriminace. Ta se projevuje až faktickým jednáním.*“<sup>128</sup> Každý z nás má určité předsudky, je však velmi důležité, abychom

---

<sup>125</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 59–60.

<sup>126</sup> Tamtéž, s. 59.

<sup>127</sup> Srov. ALAN, Josef. *Xenofobie a rasismus: úvodní poznámka sociologa*. In. ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 10.

<sup>128</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2002, s. 5.

je rozpoznali, což může vést k jejich odstranění. Snaha, kterou vyvoláme tím, že si vlastní předsudky uvědomíme, je aktem zodpovědnosti.<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup> Srov. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2002, s. 4–5.

## 4 Definice pojmu multikulturní výchova

Termín multikulturalismus je složeninou tvořenou dvěma částmi – **multi-** a **kultura**. *Slovník cizích slov pro nové století*<sup>130</sup> uvádí, že předpona **multi-** dodává druhé části složeniny význam mnoho- neboli mnohonásobný.<sup>131</sup> Slovo **kultura** má ve slovníku uvedeny tři různé významy, z nichž první zahrnuje hodnoty hmotné i duchovní, jež byly vytvořeny lidstvem. Druhým je význam z hlediska biologického, jež popisuje kulturu jakou „*soubor buněk, tkání apod. jedné mikrobiální populace vypěstované v umělém živném prostředí.*“<sup>132</sup> Poslední třetí význam je definován jako možnost využívání pozemku, způsob, kterým jej zakládáme a snahu při ošetřování jeho porostu.<sup>133</sup>

V současné době dospěly úvahy o tom, že mezi jednotlivými skupinami lidí existuje spousta rozdílů, ať se jedná o rozdíly rasové či etnické, náboženské nebo jazykové, k tomu, že jsme si uvědomili, že tyto odlišnosti by neměly být příčinou nesnášenlivosti nebo nenávisti. Naopak, mělo by docházet k poznávání těchto odlišností, například i pomocí vzdělávání, které se pak mohou stát zdrojem pro další rozvíjení a obohacování lidské společnosti. Právě na těchto myšlenkách se zrodila teorie multikulturní výchovy.

Nejprve je jisté důležité definovat si tento pojem, jak to dělá většina odborných publikací, a dále považují za vhodné osvětlit si také teoretické koncepce, které na pozadí tohoto pojmu stojí.

Jan Průcha shrnul ve své publikaci několik definic multikulturní výchovy, které si zde pro ilustraci uvedeme.

*„Multikulturní výchova je příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných lidských stycích.“*

*„Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytvoření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, rad apod.“*

---

<sup>130</sup> LINHART, Jiří a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2007. 415 s. ISBN 80-7382-006-4.

<sup>131</sup> Srov. Tamtéž, s. 254.

<sup>132</sup> Tamtéž, s. 254.

<sup>133</sup> Tamtéž, s. 254.



*„Interkulturní výchova se zabývá úkoly, které vyvstávají ze soužití Němců a cizinců. Podporuje toleranci a schopnost vzájemného porozumění a odmítá etnocentrické myšlení. Interkulturní výchova zdůrazňuje důležitost mateřského jazyka pro psychosociální a kognitivní rozvoj dětí imigrantů a podporuje dvojjazyčné vzdělávání. Interkulturní výchova může být úspěšně realizována tehdy, když škola, rodina a společnost spolupracují.“<sup>134</sup>*

Jednou z koncepcí, která se k multikulturní výchově pojí je, jak napovídá samotný pojem výchova, koncepce pedagogická. Ta se ve své teorii opírá především o poznatky mnohem obecnější, získané z disciplín jako je filozofie a politologie. Z pedagogického hlediska se multikulturní výchova začala objevovat v 60. letech, a to převážně ze dvou zdrojů.

První z nich byly rasové a etnické problémy, které se začaly v 50. a 60. letech objevovat v USA. Druhým zdrojem teorií se staly země v západní Evropě. Zde začalo docházet k jevu, na který nebyli obyvatelé těchto států zvyklí a na které nebyli ani dostatečně připravení – masová imigrace. Jednalo se především o imigraci lidí, kteří přicházeli ze zemí ze zcela odlišnou kulturou.<sup>135</sup>

Potíž, která se vyskytuje, pokud použijeme spojení multikulturní výchova, je právě podstatné jméno výchova. Tento termín byl převzat z anglického jazyka, kde termín *education*, nevyjadřuje pouze výchovu a vzdělání, tedy edukaci, ale také pedagogiku. A právě zde vznikl problém. V našem prostředí je díky tomuto nepřesnému překladu užíváno spojení multikulturní výchova ve smyslu vzdělávání, tedy procesu, kdy má dojít k získání určitých dovedností, znalostí a postojů. Multikulturní výchova je tady chápána především jako proces, při kterém máme získat podrobné znalosti o jevech kulturního, rasového i etnického soužití. Jan Průcha uvádí velmi povedenou zkratku, která přesně vyjadřuje pojetí multikulturní výchovy, jak ji nastínil.<sup>136</sup>

*„Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → koexistovat a kooperovat“<sup>137</sup>*

<sup>134</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. 1. vyd. Praha: IVS nakladatelství, 2001, s. 41.

<sup>135</sup> Srov. Tamtéž, s. 41–43.

<sup>136</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, s. 15–16.

<sup>137</sup> Tamtéž, s. 16.

## 4.1 Vědecká základna výchovy k multikulturalitě

Stejně jako je důležité objasnit si základní pojmy, jež se v multikulturní výchově využívají a jež mají mezioborový charakter, je podstatné uvědomit si, že podobně si stojí i teorie využívaná v tomto oboru. I zde čerpáme z několika vědeckých disciplín, z nichž každá nám poskytuje různé informace o oboru.

Jednou z disciplín je i **etnologie**, ze které v rámci multikulturní výchovy získáváme hlavně poznatky o tom, co je to etnikum, jaké existují etnické skupiny, jak je možné definovat etnické vědomí, etnickou identitu aj.

Dalším zdrojem informací je **kulturní antropologie**. Ta objasňuje převážně pojmy spojené s kulturou (akulturace, adaptace aj.) a pojem samotný.

Poznatky o etnickém profilu nynější společnosti, o jejím klimatu, o postavení národnostních menšin ve společnosti či o kulturních charakteristikách nám představuje **sociologie (etnosociologie)**.

Dalším důležitým aspektem, tedy jazykem a jeho vztahem k menšinám, tím, jestli je odlišný jazyk menšiny respektován i ve školním prostředí se pak zabývá **etnolingvistika**.

Posledním, ale jistě ne nevyčerpatelným zdrojem, je pak samotná **historická věda**, která ukazuje, jakým způsobem vznikalo národní vědomí a jak se později vyvíjelo.

Zdrojem, který u nás bývá často opomíjen nebo je v potaz brán jen částečně je **interkulturní psychologie**. Tato dílčí část psychologie je rozvíjena spíše v zahraničí, kde nese název *cross-cultural psychology*, u nás se jedná pouze o jakýsi nejvhodnější český překlad.<sup>138</sup>

Jan Průcha se interkulturní psychologii věnuje blíže ve stejnojmenné publikaci, kde se snaží tuto oblast vědy určitým způsobem definovat a přiblížit. V úvodu uvádí hned několik možných definic a pohledů na interkulturní psychologie. Zmiňuje, jak je tento pojem vysvětlen v jednotlivých psychologických slovnících (Geist, Hartl a Hartlová), ale pozornost obrací i na zahraniční zdroje. Bylo by asi velmi těžké vybrat tu správnou, a proto jmenujme alespoň dvě z uvedených.

---

<sup>138</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: vědecké základy pro její teorii a praktické aktivity* In GULOVÁ, Lenka, ŠTĚPAŘOVÁ, Ema (ed.). *Multikulturní výchova v teorii i praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 15.

„**DEF (1) transkulturní (cross-cultural) psychologie**, nacházející se na pomezí mezi psychologií, etnologií, kulturní a sociální psychologií; je považována za obor psychologie zkoumající podobnosti a rozdíly v psychologickém fungování různých kultur a etnických skupin.“<sup>139</sup>

„**DEF (4) Interkulturní psychologie** je vědecké zkoumání variant lidského chování, se zřetelem na způsoby, jimiž je chování ovlivňováno kulturním kontextem.“<sup>140</sup>

Rozvoj tohoto vědního oboru, převážně v zahraničí, je dán faktem, že se nejedná pouze o teoretickou sféru bádání, ale poznatky zde získané bývají často využívány v praxi, a to hlavně u oborů, pro které je příznačné, že zde hlavní úlohu sehrávají komunikační a interakční procesy. Jedná se zejména o oblast edukace, státní správy, policie a soudnictví nebo i v oblasti zdravotní péče.

Právě v edukaci jsou poznatky z interkulturní psychologie důležitým faktorem, protože ve většině zemí vzniká potřeba zavádět do škol multikulturní výchovu a pro úspěšnou realizaci tohoto předmětu jsou poznatky této psychologie nezbytné.<sup>141</sup>

---

<sup>139</sup> PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologická zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 17.

<sup>140</sup> Tamtéž, s. 18.

<sup>141</sup> Tamtéž, s. 15–24.

## 5 Propojení literární a multikulturní výchovy

Literární výchova sehrává jistě jednu z významných rolí na poli spolupráce s multikulturní výchovou. Jednou z funkcí literatury je i enkulturace, která byla jako pojem vysvětlena výše, a také schopnost literatury působit na jedince a připravovat je na vstup do života, ve kterém se budou s multikulturní realitou setkávat dennodenně. Obě tyto fakta bychom měli mít na paměti, když pracujeme s literárním textem a využíváme ho určitým způsobem právě k propojení s multikulturní výchovou.

Enkulturation, pokud ji chápeme jako začleňování jedince do určitého kulturního dědictví společnosti, je proces, při kterém je možné využívat vliv umělecké literatury. Tento vliv je pak často spojován právě s literární výchovou ve školním prostředí. Díky literárním textům se tak jedinec setkává nejen s vlastní kulturou, ale také kulturou odlišných národů či sociálních skupin. Literatura a s ní spojená literární výchova se stává prostředkem, který má ve čtenáři probudit pocit, že je součástí nejen svého okolí a současné civilizace, ale upozorňuje ho i na kultury dob již dávno minulých. Tímto způsobem je pak upevněna vlastní identita čtenáře, ale zároveň se tak setkává se střípky jiných kulturních okruhů.

Literární text v sobě však skrývá ještě další neopomenutelnou funkci, kterou je funkce formativní. Text je postaven do pozice určitého prostředku, kterým je možné formovat osobnost žáků. „*Literární text jako kulturní hodnota poskytuje umělecký exkurz do různých kulturních kontextů.*“<sup>142</sup> Díky literárním textům se tedy žák může seznámit s různými kulturami zcela nenásilnou formou. Literatura představuje určitý obraz či model skutečných situací, které se mohou odehrávat v lidském životě, a i toto fiktivní prožívání příběhů může na čtenáři zanechat stopy a ovlivnit a formovat jeho osobnost.<sup>143</sup> Takovýto úkol literatury naznačuje ve svém díle i Svatopluk Cenek, když touto funkcí rozumí „*obohacování společenskými hodnotami [...] a zároveň tedy socializaci osobnosti literaturou [...] hledání a nalézání místa člověka ve společnosti za pomoci umělecké literatury.*“<sup>144</sup>

### 5.1 Základní pilíře při práci s literárním textem

Zvláště v posledních letech společně se zavedením Rámcových vzdělávacích programů zesilují tendence o propojení či jisté pronikání multikulturní výchovy s jazykově-uměleckými disciplínami. Ve školním prostředí jsou k tomuto postupnému začleňování uzpůsobena

---

<sup>142</sup> KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 39.

<sup>143</sup> Srov. Tamtéž, s. 37–41.

<sup>144</sup> CENEK, Svatopluk. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 167.

průřezová témata, ale RVP uvádí jako možný stupeň propojení i literární výchovu. Bohužel v tomto případě schází určitý, jasně vymezený, didaktický koncept, který by usnadnil toto pronikání multikulturní tematiky do literární výchovy.

Jana Kusá uvádí ve své práci *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace* dva modely, kterých lze v literární výchově ve spojení s multikulturní výchovou využít. Prvním z modelů je koncept, který vytvořili Ch. Dawidowski a D. Wrobel. Tento model vychází z rozčlenění interkulturního učení do čtyř fází, přičemž v první fázi se čtenář setkává s literárním textem, který obsahuje určitou multikulturní tematiku. Vnímání textu je zkomplikováno hlavně faktem, že čtenář k textu přistupuje s vlastním vnímáním reality, a především svého vlastního kulturního prostředí. Objevuje se zde tedy prvek subjektivní. V další etapě dochází k interpretaci literárního díla či jeho části. Za velmi důležitou považuje autor fázi třetí, při níž dochází k objevení něčeho nového, k „momentu odkrytí“. V této části nachází čtenář jisté podobnosti s vlastní kulturou, pokud takové existují, a poznává nový, pro něj neznámý svět. Poslední etapou se stává aplikace, využití získaných poznatků do běžného, reálného života. Cílem tohoto procesu je přenášet nové informace do praktického života na základě znalostí objevených díky četbě literárního díla.

Druhý model práce s interkulturním literárním textem vytvořil D. Wrobel. Snahou obou modelů bylo přispět k didaktické opoře, jež je možné využívat v literární výchově. Pro efektivní realizaci a propojení literární a multikulturní výchovy je vytvořeno několik základních pilířů.

- **Zážitek:** při vnímání literárního textu je velmi podstatný právě zážitek, který text čtenáři poskytne. Zážitek je spojen s emočním prožitkem textu, což může mít pozitivní vliv na odbourání bariér a možnost prožít něco, co se nám doposud nepodařilo.
- **Komunikace a kooperace:** pokud při multikulturní výchově využíváme literární text s touto tematikou, je důležité si uvědomit, že tím zasahujeme do oblasti mezilidských vztahů a je proto nezbytné o této oblasti hovořit. Nutná se tedy jeví komunikace se žáky, a to jednak nad samotným literárním dílem, tak také nad emocemi či pocity, které v nich text vyvolal. Velmi vhodná je také spolupráce, kdy žáci komunikují mezi sebou.
- **Kritické myšlení a konstruktivismus:** jestliže se multikulturní výchova snaží žáky připravit na reálný svět, ve kterém se budou s „odlišností“ často setkávat, měli bychom je vést ke kritickému myšlení. Žáci by měli být schopni také na základě literárního textu zhodnotit situace v něm se vyskytující, uvést možnosti jejich řešení a dokázat přijmout i rozhodnutí ostatních a svá tvrzení podložit argumenty.

- Aktivita a tvořivost: u multikulturní výchovy je důležité a vhodné využívat aktivitu a tvořivost žáků, nechat je pracovat s literárním textem samostatně a místo frontální výuky využívat formy jiné, prokládané různými aktivizačními metodami.<sup>145</sup>

## 5.2 Klasifikace multikulturní literatury

Odborná literatura rozlišuje několik pojetí klasifikace multikulturní tematiky. Na dvě základní kategorie rozdělil multikulturní literaturu R. W. Dasenbrock. Dle jeho kategorizace se jedná se o texty explicitní a texty implicitní. Explicitní texty jsou výhradně o multikulturních společnostech, oproti tomu implicitní texty v sobě zahrnují všechna literární díla z vlastního kulturního prostředí, jež jsou určeny převážně čtenářům kultur odlišných, aby díky těmto textům došli k poznání rozdílného kulturního prostředí.

Další členění literárních textů s multikulturní tematikou představuje ve své práci M. Cai. Ten neuvádí běžnou klasifikaci, ale spíše různé metody přístupu či členění textů s touto tematikou. Následné dělení je dle obsahu, dle geografických a kulturních hranic a dle kulturní specifičnosti.

V knihách, které autor zařazuje do kategorie dle obsahu, nalezneme texty, v nichž dochází k setkávání jednotlivých kultur a k určitému zpracování kulturní tematiky. Rozdělení literatury podle geografických a kulturních hranic je dále rozčleněno na další tři kategorie, jimiž je literatura světová, literatura interkulturní a literatura paralelně kulturní. Kulturami, které existují mimo území Spojených států amerických, se zabývá první kategorie, tedy literatura světová. Vnitřní vztahy mezi jednotlivými kulturami rozpracovává a popisuje literatura interkulturní a paralelní kulturní literatura je považována za jednu z nejdůležitějších literatur s multikulturní tematikou, protože je psána autory, kteří z dané kultury pocházejí a literatura se tak stává jejich vyjádřením o vlastní kultuře prostřednictvím krásné literatury. Poslední členění, dle kulturní specifičnosti zahrnuje díla kulturně neutrální, kulturně specifická a obecně americká. Texty kulturně neutrální jsou povětšinou obrázkové knížky s informativním aspektem, jež zobrazují jedince z různých kultur, nejčastěji při nějaké činnosti. Díla kulturně specifická popisují život a individuální zkušenosti kulturních skupin lidí tmavší pleti neboli zkušenosti nebílých. Literatura obecně americká pracuje sice s existujícími menšinami, ale přistupuje k nim z zcela identicky jako k většinové populaci. Jedinou rozdílnost, kterou reflektuje, je odlišnost fyzická.

---

<sup>145</sup> Srov. KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 41–45.

Dva autoři, kteří se rozdělením multikulturní literatury také zabývali, Wrobel a Dawidovski, uvádějí, že umělecké texty multikulturní tematiky lze chápat jako setkání mezi různými kulturami. Tyto texty pak dále rozčlenily do dvou kategorií: „*historické texty s tematikou kolonialismu a holocaustu a aktuální texty s náměty migrace a kulturní výměny*.“<sup>146</sup> D. Wrobel se členěním textů zabýval i dále a rozpracoval mnohem podrobnější členění do pěti podskupin. Jedná se o knihy obrázkové (pomáhají čtenáři setkat se nejen s odlišnými světy, ale také způsobem života v nich), texty zahraničních autorů (zprostředkovávají setkání čtenáře s životním prostorem odlišné kultury a to díky perspektivě samotného autora), texty o kultuře, která je vnímána jako odlišná či cizí (zde není rozhodujícím ukazatelem zkušenost nebo národnost autora, jedná se hlavně o tematiku ukazující odlišné kultury), texty historické („*literatura, v níž autor ve svých představách stereotypizuje cizí kultury*“<sup>147</sup>) a literární texty, jež zachycují rozporuplný obraz čtenářovy vlastní země (nejen literární, ale i žurnalistické texty, jež ukazují rozdílné pohledy na vlastní zemi a život v ní).

K. Esselborn přichází se zcela odlišným pojetím klasifikace multikulturní literatury. Za díla interkulturní literatury považuje umělecká díla, jež vznikají v odlišných kulturách a vztahují se ke kulturnímu míšení, ke kulturním výměnám. V literatuře poté rozlišuje šest kategorií: literární a jazyková interkulturalita – tematika jazykové výměny, vícejazyčnosti; tematická interkulturalita – objevují se témata jakými jsou exil nebo migrace; interkulturní životopisy autorů – literatura, ukazující příběhy lidí, kteří mají zkušenost s migrací nebo s exilem, jedná se i o literaturu zobrazující životní příběhy lidí, kteří žijí na hranicích několika různých kultur; různé typy kulturních kontaktů a kulturní distance – v této literatuře se setkáváme s konflikty vyvolanými jinakostí, netolerancí, vztahu kultur majoritní společnosti a společnosti minoritní; literatura zachycující individuální interkulturní zkušenosti exulantů a migrantů ve srovnání s kolektivní zkušeností cizích kultur; interkulturalita versus interkolektivita – literatura srovnávající rozdíly kultur a sociálních skupin.<sup>148</sup>

Jak je tedy patrné, rozdělení literatury s multikulturní tematikou je velmi rozlišné, u některých autorů podrobnější než u jiných, domnívám se však, že uvedené členění jistě není vyčerpáné.

---

<sup>146</sup> KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 48.

<sup>147</sup> Tamtéž, s. 48.

<sup>148</sup> Srov. Tamtéž, s. 47–50.

## 6 Multikulturní výchova v dokumentech české vzdělávací politiky

Obdobně jako v jiných zemích, byla i v České republice zařazena multikulturní výchova do dokumentů vzdělávací politiky, do jednotlivých vzdělávacích programů a následně na to do osnov a učebnic. Představme si nyní, jakým způsobem byla multikulturní výchova do těchto dokumentů implementována.<sup>149</sup>

### 6.1 Bílá kniha

Jeden z nejpodstatnějších dokumentů vzdělávací politiky České republiky *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*<sup>150</sup>, vytyčuje nejen obecné vzdělávací cíle, jichž se má na českých školách dosáhnout, ale značnou část pozornosti směřuje také k multikulturní výchově.<sup>151</sup>

- „*Posilování soudržnosti společnosti. Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společenských tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovnosti sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi. Důležitou úlohu v tomto smyslu má i menšinové školství, dvoujazyčné školy a vzdělávání cizinců a jejich dětí, jako součásti integrace těchto skupin do české společnosti.*“<sup>152</sup>
- „*Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti [...] znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.*“<sup>153</sup>

---

<sup>149</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Triton, 2011, s. 20.

<sup>150</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

<sup>151</sup> Srov. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Triton, 2011, s. 20.

<sup>152</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: Tauris, 2001, s. 14–15.

<sup>153</sup> Tamtéž, s. 15.



## 6.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Multikulturní výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy zařazena mezi tzv. průřezová témata. Tato témata představují okruhy aktuálních problémů, které se v dnešním světě staly každodenní realitou. Účelem jejich zařazení do RVP ZV je nejen rozvíjet osobnost žáka v oblasti vědomostní, ale zvláště v oblasti postojů a hodnot.<sup>154</sup>

Všechna průřezová témata jsou povinnou složkou základního vzdělání a každá škola poskytující tento stupeň vzdělání je nutně musí do své výuky zařadit. Jednotlivá průřezová témata nemusí být nezbytně zařazena v každém ročníku základního vzdělání, je ovšem povinností školy poskytnout žákům postupně všechny tematické okruhy, které jsou v průřezových tématech obsaženy. Rozsah a způsob, jakým budou jednotlivé okruhy zařazovány do výuky, je již v kompetenci každé školy, které tyto požadavky realizují ve svém ŠVP. Průřezová témata mohou školy realizovat pomocí samostatných předmětů nebo se mohou stát součástí předmětu jiného jako jeho integrativní součást, může se jednat o semináře, kurzy či projekty apod.<sup>155</sup>

*„V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:*

- ***Osobností a sociální rozvoj***
- ***Výchova demokratického občana***
- ***Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech***
- ***Multikulturní výchova***
- ***Environmentální výchova***
- ***Mediální výchova***<sup>156</sup>

### **Charakteristika průřezového tématu Multikulturní výchova**

*„Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.“*<sup>157</sup>

---

<sup>154</sup> Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2015. [cit. 4. února 2018]. s. 125. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>155</sup> Srov. Tamtéž, s. 125.

<sup>156</sup> Tamtéž, s. 125.

<sup>157</sup> Tamtéž, s. 132.

Multikulturní výchova si klade za cíl zprostředkovat žákům poznání vlastní kultury a na jejím základě rozvíjet schopnost porozumět a tolerovat kultury odlišné. V žácích se snaží rozvíjet hodnoty jakými jsou tolerance, spravedlnost, solidarita a nabádá žáky k respektování sociokulturní rozmanitosti, která se v dnešním světě neustále zvyšuje. U majoritní společnosti je hlavním záměrem obeznámit ji o podstatných specifikách jiných národností, které s ní žijí v jednom státě a u menšinového etnika je snahou nejen poznat kulturu majoritní společnosti, ale také rozvíjet rozlišnosti vlastního etnika. Na základě těchto znalostí se u obou skupin snaží vést je k vzájemnému porozumění, respektování a spolupráci.

Multikulturní výchova se školního prostředí hluboce dotýká, a to ve všech směrech. Ať už se jedná o vztahy mezi spolužáky, vztahy mezi žáky a učiteli, ale také mezi školou a místní komunitou. Zakotvení tohoto průřezového tématu je velmi důležité, protože škola je prostředním, kde se mohou potkat žáci z různých zemí světa, jakéhokoli náboženského vyznání, sociálního nebo kulturního zaměření a je nezbytné, aby škola všem těmto žákům poskytovala stejný přístup a dbala na takové klima, kde si připadají a kde jsou si všichni žáci rovni. Škola by měla vést své žáky k ohleduplnosti a měla by poskytovat možnosti seznamování různých kultur, k odstraňování předsudků a nepřátelských emocí.<sup>158</sup>

Průřezové téma multikulturní výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi základního vzdělávání. Blízký vztah má především se vzdělávacími oblastmi *Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví*<sup>159</sup> a v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* nejúžeji souvisí se vzdělávacím oborem Zeměpis. Všechny vazby jsou především u témat, která se zaměřují nebo se určitým způsobem dotýkají vzájemných vztahů a spojitostí mezi členy rozdílných národů a etnických skupin.<sup>160</sup>

### **Přínos průřezového k rozvoji osobnosti žáka**

Průřezové téma se snaží rozvíjet osobnost žáka nejen v oblasti vědomostí a s ní spojenou oblast dovedností a schopností, ale především v oblasti postojů a hodnot.

---

<sup>158</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2015. [cit. 4. února 2018]. s. 132. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>159</sup> Tamtéž, s. 132.

<sup>160</sup> Tamtéž, s. 132.

***V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:***

- 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 interkulturní kontakty 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
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést zodpovědnost za své jednání
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

***V oblasti postojů a hodnost průřezové téma:***

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- 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
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu

- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám<sup>161</sup>

### **Tematické okruhy Multikulturní výchovy**

Multikulturní výchova jako průřezové téma je rozdělena do pěti tematických okruhů, které vycházejí z aktuální situace nejen v současné společnosti, ale také ve škole a jejím okolí. Výběr a způsob zpracování jednotlivých témat spadajících do jednoho z pěti hlavních okruhů je již zcela v kompetenci školy, která je zařazuje do svým učebních osnov.<sup>162</sup>

- **Kulturní diference** – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; člověk jako nedílná jednota tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy); základní problémy sociokulturního rozdílu v České republice a v Evropě
- **Lidské vztahy** – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti); předsudky a vžití stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; uplatnění principu slušného chování (základní morální normy); význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti; tolerance, empatie, schopnost umět se vžít do role druhého; lidská solidarita, osobní přispění k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy
- **Etnický původ** – rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnocennost; postavení národnostních menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivost – jejich rozpoznávání a důvody vzniku
- **Multikulturalita** – multikulturalita současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prostředek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; naslouchání druhým, komunikace s příslušníky

<sup>161</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2015. [cit. 4. února 2018]. s. 133. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

<sup>162</sup> Srov. Tamtéž, s. 134.

*odlišných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání*

- **Princip sociálního smíru a solidarity** – odpovědnost a přispění každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; nekonfliktní život v multikulturní společnosti; aktivní spolupodílení se podle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin; otázka lidských práv, základní dokumenty<sup>163</sup>

---

<sup>163</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2015. [cit. 4. února 2018]. s. 134. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

## Praktická část

V praktické část diplomové práce budou využity ukázky z knih, které byly představeny v teoretické části této práce. Jednotlivé ukázky budou zakomponovány do celých vyučovacích hodin či bloků, jež mají přispět k toleranci a rasové snášenlivosti. Vyučovací hodiny nebudou primárně zaměřeny pouze na práci s textem, ale budou obsahovat i další aktivity, které mají žákům přiblížit danou kulturu a které se zaměřují na prožitek z výuky. Multikulturní výchova by měla v žácích vzbudit odezvu, kterou v nich vyvolá pouze vlastní zkušenost, proto by samotná práce s textem byla nedostačující.

Všechny vyučovací hodiny či bloky jsou pouze teoreticky nastíněny a orientačně zvoleny pro určité ročníky, uvedeny vždy v rozsahu. Žádná z připravených hodin nebyla prakticky využita a vyzkoušena v některé základní škole, proto nebude uvedena časová dotace, která by mohla být zavádějící.

## 7 Každá je jiný

### 7.1 Plán vyučovací hodiny č. 1

**Dílo:** *Kam až smí smích* (Radek Malý)

**Téma hodiny:** Ještě že jsme každý jiný

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vlastními slovy popsat, co znamená *multikulturalita* a *jinakost*.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny ocenit různost lidí na celém světě, uvědomí si, že to, že je někdo jiný neznamená, že je špatný nebo horší než ostatní.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny shrnout, jaké minority žijí na našem území a popsat situace z vlastní zkušenosti, kdy se s členem minority setkali.

**Ročník:** 6. – 7. ročník

**Formy výuky:**

- Samostatná práce
- Skupinová práce

**Metody výuky:**

- Aktivita
- Didaktická hra
- Diskusní metoda
- Hudební ukázky
- Práce s textem
- Přepis básně do prózy

## OBSAH HODINY

### 1. Kouzelná krabice<sup>164</sup>

Na začátku hodiny budou žáci nejprve seznámeni s tématem, kterému se budeme věnovat, a s cíli, kterých bychom chtěli dosáhnout.

Hodinu zahájíme hrou *Kouzelná krabice*. Do prostoru třídy rozmístíme dvě odlišně vypadající krabice. První z nich bude obyčejná, nijak nezdobená, ovšem její obsah v sobě bude skrývat sladkou odměnu pro všechny žáky ve třídě. Druhá krabice bude polepená barevnými papíry, ozdobená samolepkami, mašličkami, třpytkami, ale bude úplně prázdná. Žáci nebudou předem vědět, ve které krabici je ukryt sladký poklad. Požádáme je tedy, aby si dle vlastního uvážení vybrali jednu z krabic. Až se všichni žáci rozhodnou, mohou otevřít krabice. Skupina žáků, která získá sladkou odměnu s ní může naložit jakkoli chce (může se rozdělit s celou třídou nebo obsah rozpočítat pouze na ty žáky, kteří si vybrali obyčejnou krabici).

Následně provedeme s žáky krátkou reflexi pomocí několika otázek, jež budeme mít připraveny.

- 1) *Proč jste se rozhodli právě pro danou krabici? Pokuste se své rozhodnutí zdůvodnit?*
- 2) *Byli jste překvapeni jejím obsahem?*
- 3) *Co vás vedlo k tomu, že jste rozdělili sladkou odměnu mezi všechny žáky/že jste sladkou odměnu pouze mezi svou skupinu?*
- 4) *Co pro vás znamená odlišnost?*

Tyto otázky mají sloužit k uvědomění si toho, že nemůžeme naše okolí hodnotit pouze povrchně podle vzhledu.

### 2. Kdo jsem?<sup>165</sup>

Každému z žáků rozdáme krátkou tabulku a požádáme je, aby zde zaškrtnli ty pojmy, které je vystihují a kterými by odpověděli na otázku *Kdo jsem?* Upozorníme je, že nemusejí zaškrtnávat všechny odpovědi, ale jen ty, které považují opravdu za důležité.

*Člověk, dívka/chlapec, žák/žákyně, dcera/syn, sestra/bratr, fotbalista/fotbalistka, hokejista/hokejistka, mažoretka, baletka, tanečnick/tanečnice, kamarád/kamarádka,*

<sup>164</sup> Srov. JEŽEK, Jiří. *Průřezová témata*. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s. 59.

<sup>165</sup> Srov. MOREE, Dana. JANSKÁ, Iva. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, s. 50.



*Čech/Češka, Evropan/Evropanka, cyklista/cyklistka, plavec/plavkyně, klavírista/klavíristka, Rom/Romka, Vietnavec/Vietnamka, čtenář/čtenářka, Brňák/Brňáčka*

Na základě odpovědí potom s žáky diskutujeme, která „identifikace“ je pro ně nejdůležitější a můžeme také položit otázku, zda se kvůli členství v některé z kategorií cítili někdy špatně, vyčlenění z kolektivu nebo společnosti.

### 3. Děti

Žáky rozdělíme do skupin po 4–5 a každé skupince dáme obálku z básní Radka Malého *Děti*. Tato báseň bude rozstříhaná na tři části dle slok a úkolem každé skupiny bude báseň správně uspořádat a ke každé sloce vymyslet jeden vystihující nadpis, popřípadě obrázek. Po zkontrolování správnosti a prezentaci nadpisů a obrázků budou mít žáci za úkol přepsat tuto báseň do prozaické podoby. Nemusí jít o dlouhou slohovou práci, pouze o krátké, výstižné cvičení. Každá skupinka pak svou práci přečte nahlas a budeme diskutovat o tom, jestli všechny skupinky správně pochopily hlavní smysl a poselství této básně.

#### ***Děti***<sup>166</sup>

*Na světě je spousta dětí,  
mají různou barvu pleti.  
Všechny má však někdo rád  
a všechny si chtějí hrát.*

*Černoušek je dobrý v běhu,  
Eskymák se vyzná v sněhu,  
Japonečka moře zná.  
A co umím a chci já?*

















































*Máme různou barvu kůže,  
možná za to slunce může.  
Každý má svou kůži rád,  
s každým chci být kamarád.*

<sup>166</sup> MALÝ, Radek. *Kam až smí smích*. 2. vyd. Praha: Meander, 2015, s. 75.

#### 4. Každý člověk je jiný

Do každé skupinky, vytvořenou předešlou aktivitou, rozdáme novou obálku. Tentokrát bude jejím obsahem domino s rozstříhanou básní. Úkol bude velmi jednoduchý, co nejrychleji tuto báseň správně složit.

##### Každý člověk je jiný<sup>167</sup>

Ten je 	 tlustý, 	 ten je 	 tenký, 	 salát 
 jí 	 či 	 pirožky, 	 někdo 	 nosí 
 podkolenky, 	 jiný 	 zase 	 ponožky. 	 Ještě že jsme 
 každý 	 jiný - 	 alespoň se 	 poznáme. 	 Více než 
 tvář 	 však řeknou 	 činy - 	 skutky, 	 které konáme.

#### 5. Otázky a úkoly k textu

Pro lepší pochopení smyslu obou básní budou pro žáky připraveny otázky, na které budou odpovídat.

- 1) Co se nám autor snažil oběma básněmi naznačit? Jaké bylo poselství básní?
- 2) Co umíš a chceš ty?
- 3) Jaké naše skutky o nás mohou vypovědět, jací jsme?
- 4) Kdyby mohla mít báseň barvu, jakou by podle tebe měla? (můžeš si vybrat kteroukoli báseň)
- 5) Víš, co jsou pirožky a kde se jí? Znáš ještě další typickou věc pro tento stát?

<sup>167</sup> MALÝ, Radek. *Kam až smí smích*. 2. vyd. Praha: Meander, 2015, s. 74.

Tyto otázky budou sloužit nejen k interpretaci básní, ale hlavně k pochopení jejich poselství.

## 6. Hudební nástroje

Každému žákovi rozdáme lísteček s předpřipravenou tabulkou. Následně budeme nahlas pouštět ukázky hudebních nástrojů typických pro různé národnosti. Úkolem žáků bude správně identifikovat tyto nástroje a přiřadit je ke správné zemi, kde se na tento hudební nástroj hraje.

**Podle ukázky poznaj hudební nástroj a poté k němu přiřaď stát, který je pro tento nástroj typický:**

Hudební nástroje: balalajka, ukulele, gong, Panova flétna, kastaněty, mandolína, klavír, saxofon, konga a jiné bicí nástroje, dudy

Státy: Čína, Itálie, Africké národy, Rusko, Španělsko, Skotsko, Hawai, Francie, Jižní Amerika, Itálie

	Nástroj	Stát
Ukázka č. 1	.....	.....
Ukázka č. 2	.....	.....
Ukázka č. 3	.....	.....
Ukázka č. 4	.....	.....
Ukázka č. 5	.....	.....
Ukázka č. 6	.....	.....
Ukázka č. 7	.....	.....
Ukázka č. 8	.....	.....
Ukázka č. 9	.....	.....
Ukázka č. 10	.....	.....

## **8 Pátrání po zloději**

### **8.1 Plán vyučovací hodiny č. 2**

**Dílo:** *Začarovaná třída* (Ivona Březinová)

**Téma hodiny:** Pátrání po zloději

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny rozpoznat lživé předsudky a mít vlastní názor na danou problematiku.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny si uvědomit, že bychom neměli někoho odsuzovat bez důkazů.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vyjádřit své myšlenky a postoje vůči menšinám.

**Ročník:** 6. – 7. ročník

**Formy výuky:**

- Frontální výuka
- Samostatná práce

**Metody výuky:**

- Čtení s tabulkou předvídání
- Diskusní metoda
- Přímka postojů
- Volné psaní

## OBSAH HODINY

### 1. Volné psaní

V úvodu hodiny přečteme žákům přísloví, které jim nebudeme blíže vysvětlovat ani ho dále komentovat. Pouze požádáme žáky, aby pomocí metody volného psaní napsali vše, co je po přečtení přísloví napadlo. Není potřeba psát pomocí vět, mohou používat jen hesla, věty na sebe nemusí navazovat. Jde jen o to, aby dali průchod myšlenkám, které je napadly. Na napsání textu vyhradíme ale poměrně krátkou dobu pěti minut, o čemž žákům řekneme, tím docílíme toho, že nad textem nebudou přemýšlet a opravdu napíší, co je v tu chvíli napadne.

Následně, po ukončení psaní, mohou někteří žáci své práce přečíst a pomocí diskuse zhodnotíme, co vlastně dané přísloví znamenalo a proč žáky napadaly právě takové myšlenky.

Prísloví k přečtení: *Zloděj volá, chytte zloděje*. Význam přísloví tkví v tom, že někdo, kdo sám činí něco trestného, nezákonného, se snaží odvést pozornost od vlastních činů tím, že ze stejného provinění obviňuje jinou osobu.

### 2. Já stojím zde (Barometr předsudků)<sup>168</sup>

Do tří rohů třídy rozmístíme papíry s nápisy *Souhlasím; Nesouhlasím; Nevím/Je mi to jedno* vždy tak, aby zde byl dostatečný prostor k tomu, aby se žáci mohli k jednotlivým odpovědím postavit.

Následně budeme nahlas číst tvrzení a žáci se dle svého postoje a mínění postaví k jedné ze tří odpovědí v rohu místnosti. Poté, co se třída rozdělí na tři skupiny dle svého rozhodnutí, vždy následuje krátká reflexe toho, proč se takto rozhodli. Žáci zdůvodní své odpovědi, vysvětlí svůj postoj, ale mohou také navazovat na odpovědi svých spolužáků a argumentovat.

Tvrzení, která budou přečtena:

- 1) *Černoši mají rytmus v krvi.*
- 2) *Romové raději berou dávky, než aby pracovali.*
- 3) *Gayové a lesby nemají ve sportovních klubech co dělat. Nechci se s nimi sprchovat.*
- 4) *Židé myslí jen na peníze, mají to v povaze.*
- 5) *Vietnamci berou Čechům práci. Nepůjdu k nim nakupovat.*
- 6) *Ukrajinky by vysokou školu nezvládly, měly by raději uklízet.*

---

<sup>168</sup> HOLÁ, Andrea. *Já a oni jsme my: náměty a nápady pro multikulturní výchovu: předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek*. 1. vyd. Praha: In Institia, 2012, s. 36.

7) *Muslimové jsou teroristi. Nechci je mít za susedy.*<sup>169</sup>

8) *Každý člověk někdy něco ukradne.*

9) *Zloděj má šikovné ruce.*

10) *Romové jsou zloději.*<sup>170</sup>

Při poslední otázce budeme samozřejmě brát ohled na to, zda je ve třídě nějaký Rom. V takovém případě bychom otázku vynechali. Předem však žáky upozorníme, že tvrzení jsou zvolena právě proto, abychom si ujasnili, že ne vše, co se říká, je pravdivé.

První výroky směřují spíše obecně na národnostní menšiny a předsudky s nimi spojení. Poslední tři tvrzení se již zcela orientují na problematiku předsudků spojenou s menšinou romskou, ale mají také navodit otázku krádeže, která bude později rozebrána v ukázce.

Na závěr této aktivity bude probíhat již větší diskuse, která má ukázat, že každý máme jiný názor, a že se tedy k určité problematice stavíme různými způsoby. I my ve třídě jsme tedy každý jiný a máme odlišné postoje. Žáci by se také měli zamyslet nad tím, odkud pramení předsudky, které sami mají.

### 3. Čtení s tabulkou předvídání<sup>171</sup>

Po aktivitě a následné diskusi, budeme s žáky číst úryvek z knihy *Začarovaná třída*. Nejprve bude nastíněn krátce obsah knihy, aby žáci pochopili, o čem kniha je a na co se snaží upozornit.

Každý z žáků obdrží tabulku ke čtení s předvídáním a nastříhaný text příběhu. Úryvky budou vždy násilně přerušeny při dějovém zvratu a každý žák si po přečtení jednotlivého úryvku samostatně do tabulky zapíše, jak by mohl příběh pokračovat a proč si to myslí. Po přečtení další části zhodnotí, zda odhadl příběh správně a pokračuje stejnou metodou.

---

<sup>169</sup> HOLÁ, Andrea. *Já a oni jsme my: náměty a nápady pro multikulturní výchovu: předsudky, stereotypy, násilí z nenávisli a aktivní svědek*. 1. vyd. Praha: In Institia, 2012, s. 43.

<sup>170</sup> NEUŽILOVÁ, Vladimíra. Kdo je zloděj? *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů*[internetový portál, online]. 2011 [cit. 26. března 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14449/kdo-je-zloděj-.html/>

<sup>171</sup> Srov. HANÁKOVÁ, Adéla. KROUPOVÁ, Kateřina. RUTOVÁ, Nina. NĚMCOVÁ, Michaela. DOLEŽALOVÁ, Olga. *Práce s třídním kolektivem ve společném vzdělávání: soubor pracovních listů*. Praha: Člověk v tísni, 2015, s. 2.4.

Jak asi bude příběh pokračovat?	Jaké máš pro to důkazy? Proč si to myslíš?	Jak příběh doopravdy pokračuje?

Úkolem žáků bude dopředu odhadnout, kdo v příběhu odcizil sovu z kabinetu a proč to udělal.

Po přečtení celého textu provedeme reflexi práce. Zjistíme, jak se žákům dařilo odhadnout pokračování příběhu a zda se jim podařilo uhodnout pachatele krádeže. Pro tuto diskusi můžeme využít následující otázka:

- 1) *Bylo pro vás snadné odhadnout, jak bude příběh pokračovat?*
- 2) *Dokázali jste se vždy správně trefit a správně v příběhu pokračovat?*
- 3) *Bylo pro vás pokračování příběhu někdy zklamáním? Představovali jste si pokračování jinak? (V takovém to případě můžeme žáky později požádat, aby příběh přepracovali, dokončili jej dle vlastní fantazie.)*
- 4) *Věděli jste už dopředu, kdo zločin spáchal nebo jste do posledního řádku mysleli, že to byli sourozenci Demeterovi?*
- 5) *Co vám při odhadování dalšího děje dělalo největší problémy?*

Tyto otázky jsou reflexí pouze činnosti, nemají žáky přivést k interpretaci díla ani jeho hlavní myšlenky.

#### **4. Otázky a úkoly k textu**

Po přečtení celého textu a vyhodnocení tabulky čtení s předvídáním se k ukázce ještě jednou vrátíme a pomocí připravených otázek se budeme žáky snažit navést k myšlence, že bychom neměli nikoho odsuzovat na základě předsudků, které jsou v naší společnosti běžným faktem. Snažíme se, aby si žáci udělali vlastní názor na jednotlivé menšiny

a na každého jedince v naší společnosti. Pokud někoho skutečně nepoznáme, nemůžeme ho soudit jen podle toho, „co se povídá“.

Pro interpretaci textu využijeme tyto otázky. Žáci na ně odpovídají jednotlivě a navazují na sebe a snaží se argumentovat a reagovat jeden na druhého.

- 1) *Na co se text snaží upozornit? Jaká problematika je v něm řešena?*
- 2) *Proč si některé děti hned mysleli, že sovu ukradli jejich spolužáci, bratři Demeterovi?*
- 3) *Bylo chování paní učitelky Maláčové v pořádku? Měla by jako učitelka takhle obviňovat někoho z žáků, když pro to nemá žádné důkazy, jen vlastní přesvědčení a předsudky?*
- 4) *Kde se ukradená sova našla? Není to příliš podezřelé?*
- 5) *Jak se zachovali spolužáci chlapců, když řekli, že sovu neukradli?*
- 6) *Je v pořádku, že se k někomu chováme podobně (obviňujeme ho), když na to nemáme důkazy?*
- 7) *Čím bylo chování učitelek a žáků způsobeno? Máte i vy nějaké předsudky vůči jiným lidem? Jaké?*
- 8) *Je možné se takovému chování vyhnout?*
- 9) *Jak by se mohli chlapci bránit? Měli by se vůbec nějak bránit?*
- 10) *Stali jste se i vy někdy terčem nějakého obvinění nebo křivého nařknutí? Jak jste se při tom cítili?*

Na závěr by mělo přijít krátké shrnutí, čeho jsme si všimli a co bychom si měli zapamatovat. Jaké je tedy hlavní poselství ukázky.

### **Ukradená sova<sup>172</sup>**

„Ta sova tu ještě včera byla,“ křičela hlasitě paní učitelka Maláčová, co učí ve 3. B.

I v 3. C to všichni slyšeli.

---

„Třeba ulítla,“ řekl Aleš. „Někdo nechal otevřené okno a ona... frnk!“

„Vycpaná, jo?“ poznamenala Eliška.

„Nebo ji snědli moli,“ zkusil Vlastík další řešení. „Jako snědli ty šaty Jakubovy babičky.“

„Přes noc by ji moli nesnědli, ty hloupej. To by pak byli tak nacpaní, že by ani nemohli uletět.“

<sup>172</sup> BŘEZINOVÁ, Ivona. *Začarovaná třída*. 1. vyd. Praha: Amulet, 2002, s. 86–94.



„Moli, když jedí šaty, tak nelétají. Jsou to housenky,“ řekla Eliška, která vždycky ví úplně všechno. „Teprve potom jsou z nich motýli. Až se vykuklí,“ dodala důležitě.

„A co když tu sovu ulovila liška?“ napadlo Honzika. „Třeba měla hlad a potřebovala se najíst.“

„Kde by se tu vzala liška? Ve škole?“ namítl Vlastík nesměle.

„Náhodou, v kabinetě vždycky sedí na druhé polici.“

„No jo,“ řekla Anička Veselá vesele, „jenže ta je taky vycpaná. Už dlouho. Nejmiň od první třídy.“

„Tak si tu sovu asi někdo půjčil,“ rozhodila Radka rukama.

„Nebo ukradl,“ řekl Jakub a ve třídě nastalo ticho.

---

„Prosím tě, kdo by kradl sovu?“ podivila se Helenka jako první.

„Ten, kdo potřeboval být chytrý. Třeba na písemku z vyjmenovaných slov.“

„A proč by kradl sovu?“ dorážely děti na Jakuba.

„No říká se přece *moudrý jako sova*, ne? Někdo tu soví moudrost třeba potřebovat. A komu vyjmenovaná slova vůbec nejdu, no?“

---

„Lájošovi, Marošovi a Pištovi!“

„Fuj,“ vykřikla Madla. „Že se nestydíte. Tohle by kluci nikdy neudělali!“

„No jo, já zapomněl. Oni umí čarovat,“ poznamenal Jakub přezíravě. „Ale víš, co říkala paní učitelka? Že chytrost nejsou žádné čáry. Ani čáry, ani máry, ani podkočáry. Chytrost se prostě vyčarovat nedá.“

„Dokud tu nebyli ti tví Demeterovic kluci, nikdy se na téhle škole nic neztratilo,“ říkala paní učitelka Svádovská ve sborovně rozzlobeně. „Já mám teď v 7. A učit o sovách a sova nikde.!“

„Ta bunda se také nenašla,“ poznamenala paní učitelka Maláčová a ani nezvedla oči od pletení.

---

„Jaká bunda?“ nechápala paní učitelka Voříšková.

„No ta, co tehdy zmizela ze šatny.“

„No jo, ta Ondry Sirůčka,“ vzpomněla si paní učitelka. „Bůhví kde ji nechal, on je to takový zmatkář.“

„Proč vlastně ty Demeterovic kluky tak bráníš?“ zeptala se paní učitelka Maláčová paní učitelky Voříškové. „Víš přece, z jaké jsou rodiny.“

---

„Já myslím, že jsou z docela normální rodiny,“ řekla paní učitelka, ale v duchu si připomněla, že tahle rodina prý za trest proměňuje děti v bílé králíky a na schůzky rodičů posílá do školy velkého černého psa.

„S romskými dětmi jsou vždycky problémy,“ vzdychla si paní učitelka Maláčová a zastrčila pletení do kabely, protože zazvonilo.

„To není pravda,“ řekla paní učitelka Voříšková. „Jsou stejní jako ostatní. Hodní i zlobiví, chytří i hloupí, šikovní i nešikovní.“

Za paní učitelkou Maláčovou už zapadly dveře, ale paní učitelka Voříšková ještě chvíli zůstala sedět a přemýšlela. Ne že by s těmi jejími třemi černovlasými svěřenci nebyly problémy. Ale kdo na téhle škole kdy líp zpíval než právě oni? No řekněte, kdo?

„Ticho! Poslouchejte!“ vběhla Radka do třídy. „Maláčová říká, že tu sovu prý ukradli Lájoš, Maroš, nebo Pišta. Nebo všichni tři dohromady.“

---

„To není pravda!“ vykřikla Madla. „Oni nic neukradli.“

Vtom do 3. C vběhl Jakub.

„Tak je to pravda! Sovu už našli. A hádejte kde?“

„Kde? Kde?“ křičely děti.

---

„V naší šatně. Byla přikrytá Demeterovic bundama.“

„No, co jsem říkala?“ ozvala se Radka vítězoslavně. „A vy jste mi nevěřili.“

„Stejně ti nevěříme,“ řekla Madla pevně.

„Tak se Demeterů zeptáme,“ navrhla Eliška. „Uvidíme, co nám řeknou. Pokud to udělali, už nemá cenu zapírat.“

V tu chvíli se Lájoš, Maroš a Pišta objevili ve dveřích. Mračili se jako mraci mračouni a všem bylo jasné, že už o sově v šatně vědí.

„Udělalí jste to?! Zeptala se Eliška a jednomu po druhém pohlédla pevně do očí.

---

„Neudělali,“ řekli Lájoš, Maroš a Pišta jedním hlasem. „Jenže nám tu stejně nikdo nevěří.“

„Věří,“ řekla Eliška.

„Věří,“ řekla Madla.

„Věří,“ přidávaly se i ostatní děti.

„Jenomže to vypadá, že to udělal někdo ze třídy,“ řekla Eliška zamyšleně. „Někdo, kdo měl klíč k naší šatně. Jsou tu úplně všichni?“

Byli všichni a udiveně koukali jeden na druhého. Kdo z nich tady krade,

„Aleši, ty přece tenhle týden děláš šatnáře,“ vzpomněla si Ema. „Kde máš klíče?“

„Já ho nemám,“ ošil se Aleš.

„Jak to, že ho nemáš?“ zaútočily děti. „Máš ho přeci mít.“

„Jo, no jo,“ funěl Aleš. „Jenže... jenže Jakub si to dneska ráno chtěl vyměnit. Že... že prý bude mít službu v šatně a já budu místo něj rozdávat sešity.“

„To není pravda!“ okřikl Aleše Jakub.

„Je to pravda. Já bych si to přece nevymyslel.“

„Vymyslel!“

„Nevymyslel!“

„Tak tě Demeterovic kluci navedli. Nebo očarovali!“ vykřikl Jakub vítězně.

„Tak a dost,“ prohlásila Eliška vážně. „Kdo to udělal a hned teď se nepřizná, je ten největší kojot a zloděj na světě a stihne ho zaručeně strašný trest,“ dodala důležitě.

Jenže se nikdo, vůbec nikdo nepřiznal. Ani Elišce, ani paní učitelce Voříškové. A to bylo zlé, moc zlé. Znamenalo to, že ve 3. C řadí lump, který je největším kojotem na světě.

## 5. Jak to dopadlo

Protože v ukázce není vyřešeno, kdo vlastně sovu ukradl, žákům nakonec přečteme závěr z knihy, kde je celá záhada rozluštěna.

[...] „Proč si nesundáš tu bundu, Jakube, snad ti není zima?“ podivila se paní učitelka.

Jakub se podíval, co to má na sobě, a protože poznal bundu Ondry Sirůčka, zmateně se snažil co nejrychleji bundy zbavit. Ale sotva ji položil na židli, měl na sobě další bundu a navlas stejnou.

„Co... co to je?“ vyjekla paní učitelka.

„To... to je bu... bu... bunda,“ vykoktal Jakub a svlékal bundu ještě zbrkleji než tu předešlou.

Jenže to nepomohlo. Pod bundou byly další a další Ondrovy bundy a na okolních židlích i podlaze jich přibývalo, až ta velikánská kupa přilákala všechny ostatní.

„Co je to tu za nepořádek?“ zahřímal pan ředitel. „Čí je to oblečení?“

„Mo... moje ne,“ blekotal Jakub. „To... to je Ondy Sirůčka.“

„Všechno?“ podivil se ředitel a pomyslel si, že někteří rodiče dneska vážně nevědí, co těm dětem všechno nakoupit. „A proč máš jednu z těch bund na sobě ty, když není tvoje, co?“

„Protože... protože já... já jsem ji Ondrovi tenkrát ukrad,“ přiznal se Jakub chvějícím se hlasem.

„Tak přece jenom ty,“ řekla Madla spokojeně. „Ale proč jsi to, prosím tě, udělal?“

„Protože ti Maroš dal čokoládový srdce. A já ne. A protože... protože jsem je neměl rád, ty tři. Tak jsem jim chtěl něco vyvést, aby to vypadalo, že... že oni...“<sup>173</sup>

Po přečtení provedeme malou anketu, komu se podařilo zloděje vypátrat a jak na to vlastně přišel.

---

<sup>173</sup> BŘEZINOVÁ, Ivona. *Začarovaná třída*. 1. vyd. Praha: Amulet, 2002, s. 102–104.

## **9 Náš svět je barevný**

### **9.1 Plán vyučovací hodiny č. 3**

**Dílo:** *Lenoši a rváči z Kloboukova* (Hana Doskočilová)

**Téma hodiny:** Svět není pouze černobílý

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vyjádřit své vlastní představy, jež mají o romském etniku.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vytvořit si nové představy o Romech.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vlastními slovy popsat, co znamená diskriminace a jaké může mít podoby.

**Ročník:** 8. – 9. ročník

**Formy výuky:**

- Frontální výuka
- Samostatná práce

**Metody výuky:**

- Čtení s tabulkou předvídání
- Diskusní metoda
- Příímka postojů
- Volné psaní

## OBSAH HODINY

### 1. Náš pohled na Romy<sup>174</sup>

Na začátku hodiny zjistíme pomocí aktivity, jaké předsudky mají žáci vůči Romům. Žáky rozdělíme do skupin po 4–5, dle počtu žáků ve třídě. Každá ze skupinek obdrží velký arch papíru, na kterém bude znázorněna lidská silueta, která bude představovat Roma. Úkolem každé skupinky bude poté do siluety vepsat všechny asociace, které mají s Romy, jejich kulturou a chováním spojené (jak jednají, jak se chovají, jak vypadají...). Na tuto část práce necháme žákům přibližně 10 až 15 minut. Až všechny skupiny dokončí svou práci, budou nahlas prezentovat asociace, které napsaly. Po dohodě se všemi žáky třídy pak některé vybereme (můžeme zvolit ty nejvíce se opakující a proložit je například těmi, které se objevily pouze jednou) a napíšeme na prázdný papír. Následně uděláme k asociacím znaménka + (plus) jako pozitivní věc, – (mínus) jako negativní asociaci nebo ? (otazník) jako značku neutrality.

Následně zahájíme diskusi o tom, které asociace převládají (budeme předpokládat, že žáci uvedou více negativních asociací, oproti těm pozitivním).

- 1) *Které asociace převládaly?*
- 2) *Proč si myslíte, že převládaly negativní asociace oproti těm pozitivním?*
- 3) *Čím je tento fakt způsoben?*
- 4) *Vynořovaly se vám asociace z vlastní zkušenosti nebo naopak jen dle toho, co jste kde slyšeli nebo četli?*
- 5) *Jsou všichni Romové „špatní“? Platí ty negativní věci, které jsme si uvedli o všech?*

Po krátké diskusi nad asociacemi a následnými otázkami, rozdáme žákům životopisy dvou osob romského původu. Tyto životopisy si společně nahlas přečteme a na základě textu opět napíšeme asociace, které se nám pojí s osobami, jež jsme si představili a asociacím přiřadíme znaménka jako v předchozím případě (zde budeme předpokládat, že se objeví převážná část pozitivních asociací)

- 1) *Převažují opět negativní asociace? Co se změnilo a proč?*
- 2) *Co vás vedlo k tomu, že jste tentokrát vypsali spíše pozitivní vlastnosti, myšlenky...?*

Na základě této jednoduché aktivity se žákům snažíme demonstrovat, že svět není pouze černobílý, ale že bychom se nad věcmi měli hlouběji zamýšlet a „neházet všechny do jednoho

---

<sup>174</sup> Srov. *Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí: metodika a aktivity v průřezových tématech: osobnostní a sociální výchova a multikulturní výchova*. Fryšták: Dům Ignáce Stuchlého SKM, 2008, 114–115.

pytle“. Tak jako se mezi romskými obyvateli objevují lidé slušní, tak mezi většinovým obyvatelstvem nalezneme takové, kteří by se za své chování měli stydět. Žáky tedy vedeme k tomu, aby se nenechali zaslepit předsudky, jež se dnes a denně objevují vedle nich, ale aby si udělali vlastní názor a neodsuzovali nikoho pouze na základě barvy jeho pleti.

## 2. Hádej, hádej, hadači

Pro uvolnění a odlehčení atmosféry budou po aktivitě s asociacemi zařazeny hádanky, které mají navíc ukázat, jak velký vztah mají Romové ke své kultuře. Jedná se o kočovný způsob života a s tím spojenou bídu, lásku k přírodě, vřelý vztah k rodině a vzájemné soudržnosti v ní.

Hádanky rozdáme do každé skupiny, které jsme vytvořili v předešlé aktivitě. Žáci se společně snaží přijít na správná řešení otázek a nejrychlejší skupina může vyhrát sladkou odměnu.

### Romské hádanky<sup>175</sup>

- 1) Mám takového bratra, bez nohou utíká, bez pusy píská. (*vítr*)
- 2) Když nebije – umírá. (*srdce*)
- 3) Mám bratra, který má jen jednu nohu a stále jen jeden klobouk nosí. (*hřebík*)
- 4) Jde přes vodu, mokrý není. (*most*)
- 5) Co děláme všichni najednou? (*stárneme*)
- 6) Co udělá každé dítě, když se narodí? (*místo pro další*)
- 7) Dvě sestry, všechno vidí, jen jedna druhou ne. (*oči*)
- 8) Mám dcerušku, který vlastní maso ujídá. (*svíčka*)
- 9) Jakých ryb je ve vodě nejvíc? (*mokrých*)
- 10) Na hlavě má kámen, v puse prst. (*prstýnek*)
- 11) Mám takového bratra, když ho biješ – žije, když nebiješ – mrtvý je. (*buben*)
- 12) Kdo chodí hlavou dolů? (*cvoček v botě*)
- 13) Je ti lehké, když je těžká, je ti těžko, když je lehká. (*kapsa*)
- 14) Mám bratra, který dva týdny roste a dva týdny se zmenšuje. (*měsíc*)

<sup>175</sup> Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí: metodika a aktivity v průřezových tématech: osobnostní a sociální výchova a multikulturní výchova. Fryšták: Dům Ignáce Stuchlého SKM, 2008, s. 115

### 3. Otázky a úkoly k textu

Po hádankách budeme pracovat s úryvkem z knihy Hany Doskočilové *Lenoši a rváči z Kloboukova*. Text si společně nahlas přečteme a zodpovíme otázky, které budou k textu přiloženy. Tato ukázka má žákům zprostředkovat pohled na městečko Kloboukov, kde se seznámí Pepa s Ferkem. Jejich přátelství ale nebude snadné, protože ostatní obyvatelé s ním nesouhlasí.

Tento úryvek si klade za cíl ukázat žákům, že přátelit se můžeme s kýmkoli a toto rozhodnutí je pouze na nás. Neměli bychom se nechat ovlivňovat ostatními a ač to někdy může být obtížné, za svým přátelstvím si stát.

#### **Ferko Cihlár<sup>176</sup>**

„Co s ním uděláme?“ zeptal se zvysoka Lojza Král.

„Dolňáci“ navrhovali trestnou uličku, a kdo bude chtít, že si do kluka bouchne.

Ale Ferko Cihlár ani teď necouvl. Jen mlčky stál a díval se upřeně na špičky svých bot.

Pepa Žilka už to dál nevydržel:

„Tenhle kluk to zaručeně nebyl! Spravil mi kolo, abych těm ostatním mohl ujet.“

Mezi „dolňáky“ to zahučelo, ale mezi „hornáky“ taky.

Chvilí bylo ticho, až konečně Lojza Král řekl:

„Tak na co čekáš, frajere? Můžeš jít.“

A Ferko šel. Vzal to obloukem kolem „dolňáků“, a když míjel Pepu Žilku, zavrčel potichu:

„Teď jsi mi to zavařil, blbečku. Ode dneška budu u nás na sídlišti úplný vyvrhel.“

Pepa koukal jako z nebe spadlý. Namísto aby mu Ferko poděkoval, ještě mu vynadá.

#### **Vyvrhel**

je strašlivé slovo. Pepa je od Ferka slyšel poprvé, ale hned věděl, co znamená. Že někoho jeho vlastní lidi mezi sebou nechtějí, a jak můžou, tak mu nabančí.

Ale proč zrovna Ferkovi? On je přece ze všech sídlišťáků, černých ptáků, ten nejlepší!

„Mezi zloději je nejlepší, kdo nejlíp krade. Být u nich vyvrhel, to je spíš vyznamenání,“ řekl děda Stoklásek, když se o tom navečer u rybníčku s Pepou bavili.

„No jo, jenomže Ferko je vyvrhel kvůli mně,“ namítl Pepa.

„Co tě nemá, chlapče. Cihláři jsou mezi cikány odjakživa bílé vrány, i když jsou taky černí jako noc. Mívali kdysi na kopci stejné domky jako my, a navíc vlastní cihelnu. Ti tedy uměli

<sup>176</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *Lenoši a rváči z Kloboukova*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005, s. 11–15.



pálit cihly! Půlku Kloboukova jsme z nich postavili. Ale to už je dávno pryč, koho to dneska zajímá?“

Pepu to náhodou zajímalo, už kvůli Ferkovi. A tak se od dědy Stokláskova kousek po kousku dozvěděl.

### **Jak to tenkrát bylo:**

První panelák vyrostl v Kloboukově asi před padesáti lety a vypadal uprostřed cihlářských domečků jako čáp v hejnu žab. Ale nadělala se kolem toho veliká sláva! Trhovců přijelo jako o pouti, taky houpačky a kolotoč, a dokonce i delegace z okresu ve třech nablýskaných limuzínách.

A řečnilo se ostošest.

Jak si na okrese kloboukovských Romů váží, jelikož všichni pracují, děti posílají rádně do školy, a tak si zaslouží bydlet v moderním domě. Ústřední topení, v koupelnách teče teplá voda rovnou z kohoutků, záchody splachovací, a v suterénu je společná prádelna. Ale teď to nejdůležitější: Každá romská rodina dostane jeden z bytů úplně zadarmo!

„Tak to je v pytlí, pane Stoklásku,“ řekl tenkrát dědovu tatínkovi jeden starý Rom. „Jak se něco rozdává zadarmo, chudáci lidi na to vždycky doplatí.“

A měl svatou pravdu. Ani ne za měsíc, cihláři se taktak stačili přestěhovat, přijely buldozery a domky jim zbouraly i s cihelnou. K čemu cihly? Bude další panelák“

V Kloboukově se říkalo, že teď se staví pro „dolňáky“ od rybníka, aby „hornákům“ nezáviděli. Oni přece taky pilně pracují, posílat děti do školy je normálka, proč se tedy mají dál koupat v neckách a na zahrádce mít leda dřevěnou kadibudku?

Něco tak samozřejmého však nikoho na okrese ani nenapadlo. Místo toho k dvěma panelákům přistavěli dalších pět a světli tam toulavé Romy z celého okolí. Prý aby se od kloboukovských cihlářů naučili spořádanému životu...

„Kdopak ví, která skopová hlava tohle vymyslela,“ vzdychl děda Stoklásek. „Jak by mohlo pár spořádaných cihlářů předělat hordu divokých tuláků? Ti byli zvyklí krást, kudy chodili, a zlodějnu brali jako svoje řemeslo. My tady dole jsme museli proti nim něco udělat, to je jisté, jediný kloboukovský policajt na všechno nestačil. Takže od té doby každý černý sídlišťák, když se u nás objeví, dostane po hubě.“

„Což taky není spravedlivé,“ usoudil Pepa Žilka.

A děda Stoklásek s ním nastokrát souhlasil.

### **Ferko se nechce kamarádit**

Pepa si na něj počkal ráno před školou. Chtěl mu říct, že už všechno ví. O sídlišti, o zbourané cihelně, a tak vůbec.

Ale Ferko se schválně díval jinam a dělal, že ho nevidí.

„Ty seš teda. Co jsem ti udělal?“ vyhrkl Pepa, a dokonce za ním kousek popoběhl.

Ani pak se však černý sídlišťák nezastavil, šel pořád dál, jenom nenápadně procedil skrz zuby:

„Odprejskni, blbečku, než nás někdo spolu uvidí.“

Zase mu řekl blbečku. Už potřetí! A koho se vlastně Ferko bojí? Široko daleko nebyl ani jeden „hornák“.

Pepovi to došlo teprve o přestávce, když ho na chodbě kluci „dolňáci“ začali špičkovat:

„Kamarádíš s cigošema, Pepane. To ti jen tak neprojde! A ještě ke všemu za nimi dolejšáš.“

A ze školy ten den nikdo z kluků „dolňáků“ s Pepou nešel, jen samé holky.

Nakonec budu taky vyvrhel, pomyslel si Pepa, a bylo mu všelijak. Sice si vzpomněl, co říkal děda Stoklásek. Že být vyvrhel může být i vyznamenání! Ale stejně se cítil mizerně.

Trochu mu zvedl náladu až u večere tatínek.

„Ty, Pepo, toho kluka, co ti spravil kolo, toho mi sem někdy přiveď. Až dodělá školu, vezmu ho do učení.“

I když je to sídlišťák, černej pták?“ zeptal se Pepa.

Ať je kdo je, na řemeslo je nadanej,“ řekl tatínek.

Tatínkovi se to lehko řekne. Jak to má ale Pepa vyřídit, když s ním ten černý sídlišťák vůbec nechce mluvit?

- 1) *Co podle vás znamená být „vyvrhel“? Jak se takový člověk asi cítí?*
- 2) *Proč mu Pepa tím, že se Ferka zastal, zavařil?*
- 3) *Co měla znamenat věta, kterou pronesl Ferko směrem k Pepovi - „Teď jsi mi to zavařil, blbečku. Ode dneška budu u nás na sídlišti úplný vyvrhel.“?*
- 4) *V návaznosti na text, dokážete vysvětlit, co znamená věta – Mezi zloději je nejlepší, kdo nejlíp krade?*
- 5) *Už víte, proč se „hornáci“ a „dolňáci“ nemají rádi?*
- 6) *V jakém smyslu může být označení vyvrhel vyznamenáním?*

Otázky opět směřují k uvědomění, že být jiný neznamena být špatný a že bychom neměli nikoho odsuzovat jen na základě vzhledu a toho, co se o něm povídá.

#### 4. Diskriminace<sup>177</sup>

Aktivity a text směřovaly také k pojmu diskriminace. S žáky si tento pojem vysvětlíme, řekneme si různé druhy diskriminace a pro lepší zapamatování a pochopení pojmu bude pro žáky připraven i krátký pracovní list. Je velmi důležité, aby si žáci uvědomili, že diskriminace se nevztahuje pouze na občany jiné barvy pleti nebo jiné národnosti, ale že obětí diskriminace se může stát každý z nás. Jen proto, že vyznává jinou víru nebo že je například ženou.

1) Popište vlastními slovy, co je to diskriminace.

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

2) Rozhodněte, zda se v následujících případech jedná o diskriminaci.

a. Do pracovního inzerátu zaměstnavatel uvede, že na pozici asistentky přijme atraktivní ženu do 35 let.

ANO                      NE                      NELZE URČIT

b. Lékař odmítne mezi svoje pacienty přijmout cizince, a to i přesto, že si cizinec platí zdravotní pojištění a lékař nemá plnou kapacitu

ANO                      NE                      NELZE URČIT

c. Obyvatelé vilové čtvrti nechodí nakupovat do prodejny potravin, kterou vlastní vietnamský majitel.

ANO                      NE                      NELZE URČIT

3) Liší se podle vás dvě první popsané situace od situace třetí? Pokud ano, tak čím?

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

4) Jak by se dalo označit jednání popsané ve třetí situaci?

.....

5) V následujícím schématu doplň, co podle tebe předchází pojmu diskriminace, pokud bereme v potaz závažnost dopadů na člověka, který se stal její obětí.

..... → ..... → DISKRIMINACE

<sup>177</sup> Srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea. ŠOTOLA, Jaroslav. *Metodika pro realizace multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 227.

## 5. Mapa příběhu<sup>178</sup>

Na závěr byla zvolena další ukázka z knihy *Lenoši a rváči z Kloboukova*, která navazuje a podtrhuje vše, na co jsme chtěli podotknout v předchozích aktivitách. Prodavačka v obchodě s potravinami falešně obviňuje malého Roma z krádeže, ač patří mezi „slušné“ Romy. Na ukázce demonstrujeme jednak předsudky, jež má společnost vůči Romům, ale také jistý stupeň diskriminace, kdy byl pouze malý Lacinko při odchodu z prodejny kontrolován, zda něco neukradl.

Text si společně nahlas přečteme a žáci budou mít poté za úkol napsat mapu příběhu. Tím dojde k lepšímu pochopení hlavní myšlenky celého příběhu. Mapy si po jejich vypracování společně odprezentujeme.

### Včerejší příběh ze samoobsluhy<sup>179</sup>

Děda si šel ráno pro mléko a rohlíky, a to samé nakupoval taky Lacinko, Ferkův mladší bráška. A co se nestalo? Milá paní Krupičková, jinak z gruntu hodná ženská, toho mrňousa u dveří šacovala, jestli něco neukradl.

„Paní Krupičková, ten kluk je Cihlářův, ti nekradou,“ řekl jí děda u pokladny.

„Přece v tom fofru nemůžu zjišťovat, kdo je čí? Většina cikánů krade, tak je radši vyšasuju všechny. Vždyť já je, pane Stoklásku, jednoho od druhého vůbec nerozeznám!“

A v tom to asi bude. Že si kolikrát nedáme ani tolik práce, abychom jednoho od druhého rozeznali.

<sup>178</sup> HANÁKOVÁ, Adéla. KROUPOVÁ, Kateřina. RUTOVÁ, Nina. NĚMCOVÁ, Michaela. DOLEŽALOVÁ, Olga. *Práce s třídním kolektivem ve společném vzdělávání: soubor pracovních listů*. Praha: Člověk v tísní, 2015, s. 1.3.

<sup>179</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *Lenoši a rváči z Kloboukova*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005, s. 22.

**NÁZEV**

**POSTAVY**

**PROSTŘEDÍ**

**DĚJ**

1. ....  
.....
2. ....  
.....
3. ....  
.....

**ZÁVĚR / HLAVNÍ MYŠLENKA**

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

## **10 Romská příkázání**

### **10.1 Plán vyučovací hodiny č. 4**

**Dílo:** *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví* (Hana Doskočilová)

**Téma hodiny:** Romská příkázání

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny shrnout základní informace o Romech a jejich původu.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vlastními slovy popsat, co je pro romskou menšinu důležité, jaké jsou jejich hodnoty.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vytvořit vlastní třídní příkázání.

**Ročník:** 8. – 9. ročník

**Formy výuky:**

- Frontální výuka
- Samostatná práce
- Skupinová práce
- Práce ve dvojicích

**Metody výuky:**

- Aktivita (Občané „druhé kategorie“)
- Diskusní metoda
- Evokace pomocí obrázků
- Podvojný deník
- Víím – Chci vědět – Dozvěděl jsme se

## OBSAH HODINY

### 1. Evokace pomocí obrázků

Na začátku hodiny promítneme žákům několik fotografií vztahujících se k historii Romů. Těmito obrázky chceme docílit toho, aby sami žáci přišli na téma dnešní hodiny a na základě fotografií sdělili, co o historii romského etnika ví.



*Obrázek 1*



*Obrázek 2*



Obrázek 3



Obrázek 4



Obrázek 5

## 2. Odkud přišli

Každému žákovi ve třídě rozdám odborný text zabývající se historií Romů a tabulku pro metodu Víím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se. Žáci si postupně vyplňují všechny sloupce tabulky. Do prvního sloupce píšou informace z textu, které znali a nejsou pro ně ničím novým. Předpokládáme, že žáci mají určité znalosti a povědomí o romském etniku. Do prostředního



sloupečku zapisují otázky, které je při čtení textu napadli a na které by rádi znali odpověď. Do posledního sloupečku pak žáci vpisují informace, které se z textu dozvěděli, přijdou jim zajímavé.

Po přečtení textu a vyplnění tabulky provedeme společnou reflexi. První a třetí sloupec si s žáky probereme pouze ústně a zhodnotíme jejich znalosti a také to, kolik nových věcí se dozvěděli. Poté napíšeme na tabuli větší nadpis **Chci vědět** a zapisujeme otázky, které v průběhu četby žáky napadaly. Na některé otázky si společně odpovíme, ale některé necháme nezodpovězené. Odpovědi dostanou žáci buď v průběhu další výuky nebo si jejich odpovědi vyhledají samostatně doma a později bude provedena kontrola.

### ***Odlíšnost mentality Romů a původ těchto odlišností***<sup>180</sup>

Romové pocházejí z Indie, odešli odtud před více než tisíciletím, putovali přes Persii, Turecko na Balkán a odtud dál do střední Evropy.

Ještě před odchodem z Indie tam však žili po mnohá staletí a jejich jazyk, náboženské představy, kultura a normy se vyvíjely v tomto prostoru. Mnohé z toho, co nemůžeme na Romech pochopit, by nám bylo jasné už po několika dnech strávených v zemi jejich původu.

Řemesla, se kterými přišli do Evropy, patří v Indii ke kočovným řemeslům dodnes. Kastovní systém nedovoloval v rodině řemeslo měnit, a tak syn pokračoval ve šlépějích otce. Tato tradice se v romských rodinách udržela donedávna, teprve industrializace druhé poloviny 19. století připravila Romy o jejich tradiční způsob obživy.

Dnešní Romové se i přesto, že žijí přes sedm set let v Evropě, neustále více podobají indickým kočovným řemeslníkům, od nichž odešli pře deseti stoletími, než Evropanům. Tmavé vlasy, snědší pleť, mandlovité oči a převaha krevní skupiny B, to jsou věci vysvětlitelné genetikou. Jiné vnímání světa, jiné myšlení, jiný přístup, jiná kultura, jiné zvyky a jiný jazyk, to jsou věci, které může objasnit jen jejich prazvláštní historie.

Indické jazyky mají za sebou tisíciletí vývoje a některé z nich mají po více než dva tisíce let kodifikovanou gramatiku. Proti evropským jazykům je nápadné množství citoslovcí a onomatopoií i mnohoznačnost čtených slov. Doslovný zápis rozhovoru vyžaduje často komentář, aby bylo jasné, o co v něm vlastně šlo. Tuto vlastnost sdílí s indickými jazyky i romština, význam vět je často pochopitelný až z kontextu intonace hlasu, doprovodných gest, mimiky, pantomimiky a souběžně probíhající empatie až telepatie.

<sup>180</sup> ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu. Multikulturní výchova v praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 123–128.

Pro Inda je štěstí, je-li obdařen mnoha dětmi, a podobně to vnímá i dnešní evropský Rom. Děti jsou okamžitou radostí a zajištěním budoucnosti. Romská rodina i přes četné vnitřní šarvátky je navenek jednotná a pocit solidarity uvnitř je téměř absolutní. Místo individuality se v romské rodině pěstuje úcta ke starším, místo schopnosti prosadit se zvyk podřizovat se skupině. V rodině existuje hierarchie starších a mladších, mužů a žen, ale každý člen velkorodiny se může ke každé věci vyjadřovat a jeho slovo může být vzato za kolektivní rozhodnutí.

(Upraveno Viktor Sekyt – *Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*)

<i>VÍM</i>	<i>CHCI VĚDĚT</i>	<i>DOZVĚDĚL(A) JSME SE</i>

### 3. Romština<sup>181</sup>

Aby se žáci i prakticky seznámili s romským etnikem, připravíme pro ně ukázkou romského jazyka. Jejich úkolem bude ve dvojích správně spojit romské slovíčko s českým ekvivalentem. Až práci dokončí, společně si slovíčka zkontrolujeme.

***Spojte české výrazy s jejich romskými ekvivalenty:***

Dobrý den!

Kada čačo.

Dobrou noc!

Na

<sup>181</sup> KOHOUTOVÁ, Klára. Romština má osm pádů. Kada čačo!\* *denik.cz*[internetový portál, online] 2014 [cit. 28. března 2018] Dostupné z: [https://www.denik.cz/z\\_domova/romstina-ma-osm-padu-koda-caco-20141105-rs07.html](https://www.denik.cz/z_domova/romstina-ma-osm-padu-koda-caco-20141105-rs07.html)

Měj se dobře!	Pro sas'ipen!
To je pravda.	Palikerav
Na zdraví!	Džan Devlaha!
Ano	Lačho D'ives!
Ne	Ha/hat/he/hi
Prosím	Lahči rat!
Děkuji	Bachtolo tiro drom!
Šťastnou cestu	Mangav
Nashledanou	T'aves Bachtalo!

#### 4. Podvojný deník

Po úvodu, který se věnoval spíše představení a seznámení se s romským etnikem, jeho kulturou, původu a jazyku budeme pokračovat prací s ukázkou. Text bude z knihy Hany Doskočilové *O Máme Romě a romském pámbíčkoví*. V této ukázce bude zobrazen život Romů v dřívějších dobách a hlavní myšlenkou bude žákům ukázat, jak mohou pomluvy a nepřejícnost ostatních lidí ublížit a že bychom se takovému chování měli vyhýbat.

Text nebude čten společně, ale každý žák si ho přečte potichu sám a při čtení bude pracovat metodou podvojného deníku. K této metodě bude žákům sloužit předem připravená tabulka, do které si v jednom sloupci budou zapisovat zajímavá místa v textu, jež je nějakým způsobem upoutala a do druhé části tabulky pak vepíše vlastní komentář, zdůvodnění výběru či vlastní myšlenku, která se jim na základě úryvku vybavila.

<p><i>Vypište doslova pasáž (nebo část textu), která vás zaujala či na vás určitým způsobem zapůsobila. Může se jednat i o pasáž, která vás pohoršila, rozrušila, se kterou absolutně nesouhlasíte.</i></p>	<p><i>Napište vlastní komentář k ukázce, kterou jste si vypsali (může to být zdůvodnění výběru, co vám dané pasáž připomíná, či jaké otázky se vám při čtení pasáže objevily). Můžete napsat i negativní komentář.</i></p>

## 5. Otázky a úkoly k textu

Až všichni žáci dočtou text a dopíší si svou tabulku, mohou někteří přečíst pasáž, která je v textu zaujala a také svůj komentář. Nikoho samozřejmě nebudeme nutit, jedná se o dobrovolnou činnost. Pokud se z žáků nikdo nepřihlásí, můžeme sami vyzdvihnout určitou pasáž a okomentovat ji.

## 9. O DOBRÉ POVĚSTI<sup>182</sup>

Říkává se se pěšky jako za vozem. Ale není to tak docela pravda. Za vozem se jde mnohem líp! Nemluvnata pacholátka se pohodlně vezou, maminky je nemusí nosit, a hrkání kol a dusot koňských kopyt zní do kroku jak veselá písnička:

Je-de-me, je-de-me  
kopcem i dolinou,  
my, boží Romové,  
s celou svou rodinou.

Díky vousáčům se všude do okolí rozneslo, jací jsou Romové šikovní brušiči, a tak je u každé příští vsi, u každého stavení čekala další halda tupých nožů. Naštěstí si Vajduš a jeho bratři našli do zásoby nové brusné kameny, správně je ohladili, a moli brousit, až se hory zelenaly!

<sup>182</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *O mámě Romě a romském pánbíčkoví*. 1. vyd. Praha: AMULET, 2001, s. 50–53.

Cestou už netrhali ovoce a nesbírali klásky, kde je napadlo. Neměli to ani zapotřebí. Místní lodičkové, ať vousatí, holohlaví či vlasatí a šikmoocí, nanosili Romům za jejich práci všeho dost a dost. Kromě jídla tu a tam i štůček plátna, přadýnko vlny nebo klubko nití...

Jednou jim jedna šikmooká babička přinesla pro děti plecháč kozího mléka. Jenomže plechový hrnek měl na dně díрку, na které pořád musela držet prst, aby mléko nevyteklo. Mama Roma to udělala taky tak, ale než ho prázdný babičce vrátila, zeptala se synů:

„Nešlo by s tím děravým plecháčem něco udělat?“

„Já to zkusím,“ nabídl se Abi.

Dno hrnku nahřál nad ohništěm, zatepla plech rozklepal a dířka zmizela.

Šikmooká babička se radostí smála, až se za břicho popadala, a rozběhla se ke své chalupě jako mladice. Co nevidět byla zpátky s plnou náručí dalších děravých hrnců a táhla za sebou na provázku strakatou kozu.

Dlouze cosi nesrozumitelně brebentila, ale malá Raša, která měla dar všem řečem porozumět, řekla bez váhání:

„Prý když babce spravíme všechny plecháče, dá nám za to jednu ze svých koz. Jí plecháče nepotečou a my budeme mít cestou pořád čerstvé mléko.“

Proč ne? Romové s tím ochotně souhlasili.

Udělal, co slíbili, a od té doby je vedle hromádek tupých nožů čekaly u každé vsi taky kopec děravých hrnců. Časem se je naučili letovat, plechem záplatovat, Abi v tom byl úplný mistr.

Romové zkrátka objevili nové řemeslo.

A lidé je všude vítali s otevřenou náručí, a jejich dobrá pověst byla pořád lepší a lepší.

---

### **Romské křtiny**

„Mluvíváš někdy s Pánembohem?“ zeptala se po čase Mama Roma svého nejstaršího Vajduše.

„Mluví s ním každý večer, když hraju na boží píšťalu.“

„A neříká nic?“

„Ani ne,“ zabručel Vajduš.

„To je mu podobné. Chtěla jsem se s ním poradit kvůli dětem! Bude jim pomalu devět neděl a ještě nejsou pokřtěné. No co, vás jsme kdysi křtila vodou řeky Gangy a taky jsem se s nikým neradila. Tady Ganga neteče, tak se budeš muset, Vajduši, porozhlédnout po nějaké křticí studánce.“

„Po jaké studánce?“

„Ať je pěkná, s čistou vodou, a hlavně hodně hluboká. Aby se ti malí o dno nepraštili do hlavičky.“

Vajduš jen pokrčil rameny, ale Mamu Romu poslechl. Sotva příště s vozem zastavili, vypřáhl koně Trnečka a jeli spolu po okolí hledat křtící studánku.

Vlastně ji ani moc hledat nemuseli. Trneček se k ní rozběhl, jako by tu cestu znal odjakživa. A tak už druhý den zrána mohla Mama Roma děti křtít.

Jedno mimino po druhém vzala za patičky, celé je ponořila do studánky a přitom říkala:

„Pánbůh s tebou a zlé pryč!

Voda sílu dodá,

budeš se jmenovat Olič.“

Nebo třeba:

„Pánbůh blízko, peklo dál!

Voda krásu dodá,

budeš se jmenovat Abigajl.“

Děti většinou křest ve zdraví přežily, a když se některé náhodou vodou zakuckalo, Mama Roma je pleskla po zádičkách a zas bylo dobře.

Zato jejich maminky celou dobu trnuly. Byly rodem Domky, romské zvyky tolik neznaly, tak se radši ani nedívaly...

Kdo však dění u studánky pozoroval z křoví velice bedlivě, byl jeden potrhlík z nedaleké vesnice. Oči navrch hlavy, pusou dokořán, a každému pak na setkání vykládal, že Romové své děti topí“ Nejspíš proto, aby je nemuseli živit.

Místním lidem, ať vousatým, holohlavým či vlasatým a šikmookým, se hrůzou zatajil dech.

A rázem bylo po dobré pověsti...

Následně budeme mít pro žáky připravené otázky vztahující se k textu. Tuto část již budeme formovat jako diskusi všech žáků.

- 1) *Jak si Romové nejprve sháněli obživu, než se stali brusiči?*
- 2) *Když se rozneslo po okolních vsích, že Romové umí výborně nabrousit tupé nově, jak se jim lidé odvděčovali?*
- 3) *Co se přihodilo, že Romové objevili další nové řemeslo? Jaké? Zkuste tuto krátkou příhodu převyprávět.*
- 4) *Co pro kočovníky znamenala dobrá pověst, kterou mezi lidmi měli?*

- 5) *Proč se Mama Roma rozhodla nové členy rodiny pokřtít? A jak to udělala?*
- 6) *Co ale křtiny způsobily? Jak se změnil pohled vesničanů na Romy?*
- 7) *Stalo se i Vám, že jste přišli o svou dobrou pověst? Nebo máte naopak mezi svým okolím pověst špatnou? Čím to je?*

Tyto otázky mají sloužit nejen k interpretaci samotného textu, ale také k tomu, aby se žáci zamysleli nad tím, jak lehce můžeme o dobrou pověst přijít a jak složitě se pak získává nazpět. Pomluvit někoho nebo ho z něčeho křivě obvinít je velmi snadné a lidé tomu rádi uvěří, ale pokud se tyto zlé řeči pokusíme vysvětlit, lidé si často ponechají svůj zkreslený názor.

## 6. Občané „druhé kategorie“<sup>183</sup>

Aby si žáci uvědomili, jak velmi jsme ve svém úsudku ovlivněny situací a děním kolem nás, zařadíme do hodiny také aktivitu s názvem *Občané „druhé kategorie“*. Snažíme se žáky upozornit na to, jakým způsobem vznikají mechanismy, jež vytvářejí veřejné mínění a jak kolektivní vnímání nějaké skupiny lidí může zcela zkreslit pohled na jedince. Při aktivitě nám jde o to, abychom žáky vedli k tomu, aby si vytvořili vlastní úsudek a nenechali se ovlivnit většinou.

Žáky rozdělíme do skupinek po 4–5 a do každé skupiny rozdáme sadu karet a požádáme žáky, aby se ve skupinách rozhodli a rozdělili postavy na kartách do dvou kategorií – na občany „první kategorie“ a na občany „druhé kategorie“. V obou případech pak mají navíc postavy seřadit dle preferencí, tedy vytvořit určitou škálu „oblíbenosti“.

Až se žáci ve skupinách domluví na škále, prezentují své návrhy a společně porovnáváme, jestli se skupiny shodli, v čem se lišili, co rozhodovalo o rozdělení. Následně přečteme bližší charakteristiky některých postav a požádáme žáky, aby přehodnotili své dosavadní názory a popřípadě utvořili novou škálu. Až tak učiní, můžeme pomocí otázek vyvolat další diskusi.

- 1) *Změnil se názor žáků poté, co se dozvěděli o postavách další informace?*
- 2) *Které informace vás vedli k tomu, že jste změnili názor?*
- 3) *Proč některé postavy zůstaly na stejném místě i přes nové informace?*

---

<sup>183</sup> HORVÁTHOVÁ, Jana. BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, s. 111.

Diskuse by měla směřovat k vyhodnocení mechanismů, které ovlivňují náš názor a veřejné mínění a také k tomu, aby si žáci uvědomili, jak mohou tyto názory ovlivnit život samotného jedince.

***Karty občanů „druhé kategorie“<sup>184</sup>***

1. Běloška, žena, ředitelka marketinku, narozena v USA	11. Běloška, žena, lékařka, narozena v Kazachstánu
2. Rom, muž, kopáč, narozený v České republice	12. Asiat, muž, kuchař, narozen ve Vietnamu
3. Asiatka, žena, vědecká pracovníce, narozena v Indii	13. Běloch, muž, stavební dělník, narozený na Ukrajině
4. Romka, žena, matka v domácnosti, narozena na Slovensku	14. Arab, muž, směnárník, narozený v Německu
5. Běloch, muž, ředitel podniku, narozen v České republice	15. Běloška, žena, matka v domácnosti, narozena v České republice
6. Běloška, žena, sekretářka, narozena v Rusku	16. Běloška, žena, učitelka, narozena v Polsku
7. Běloška, žena, nezaměstnaná, narozena v České republice	17. Žid, muž, psychiatr, narozený v České republice
8. Asiatka, žena, prodavačka ve stánku, narozena ve Vietnamu	18. Židovka, žena, teoložka a překladatelka, narozena v České republice
9. Poloviční Romka, žena, zpěvačka, narozena v České republice	19. Černochoch, muž, lékař, narozený v Zimbabwe
10. Rom, muž, právník, narozený v České republice	20. Romka, žena, policistka, narozena v České republice

***Doplňující informace***

- č. 1 je lesbička a veřejně se aktivně podílí na obraně práv homosexuálně orientovaných lidí
- č. 5 byl odsouzen za podvod
- č. 7 je bývalá emigrantka a má dostatečnou příjem z restituce rodinného majetku

<sup>184</sup> HORVÁTHOVÁ, Jana. BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, s. 113.



- č. 9 se nehlásí k romskému původu a je velice úspěšná herečka
- č. 11 pochází z rodiny volyňských Čechů a v ČR nemůže nalézt uplatnění pro svoji profesi
- č. 19 má bílou ženu a adoptovali společně tři romské děti<sup>185</sup>

## 7. Dvanáct romských přikázání, aneb jaké jsou ty naše?

Společně si přečteme přikázání, které nalezneme v knize *O Mamě Romě a romském pánbičkovi* a krátce se u nich zdržíme. Vysvětlíme si, co jednotlivá přikázání znamenají a jaký význam mají pro romské obyvatelstvo.

### Dvanáct romských přikázání<sup>186</sup>

1. Rom je Rom a Romem zůstane.
2. Rom Romovi pomůže vždycky, Pánbůh, jenom když se probudí.
3. Romové nadevše milují své děti, i ty nehodné.
4. Cokoli udělá jeden Rom, jako by udělali všichni.
5. Romové dovedou odpouštět.
6. Romové dovedou hudbou hovořit s Pánembohem.
7. Rom dokáže po dobrém skoro všechno, ale po zlém s ním nikdo nic nepořídí.
8. Romové jsou hrdí a nechtějí nic zadarmo.
9. Romové si dobré pověsti váží a dovedou se o ni poprat.
10. Práce Romy vždycky zachrání.
11. Statečný Rom potřebuje statečnou ženu, ale statečná Romka má dost odvahy pro celou rodinu.
12. Romové, naučte se číst a psát.

Poté budeme opět pracovat ve skupinách, kde bude úkolem žáků vymyslet vlastní přikázání, které budou typická právě pro jejich třídu. Až budou mít všechny skupinky své návrhy, budeme je prezentovat, a nakonec vybereme deset, se kterými budou všichni souhlasit a ty se stanou přikázáními pro danou třídu. Žáci pak tyto přikázání graficky zpracují

<sup>185</sup> HORVÁTHOVÁ, Jana. BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002, s. 112.

<sup>186</sup> DOSKOČILOVÁ, Hana. *O mamě Romě a romském pánbičkovi*. 1. vyd. Praha: AMULET, 2001, s. 12–70.

tak, aby si je mohli ve třídě vyvěsit a aby na ně tedy nikdy nezapomněli. Jako inspirace jim kromě romských příkázání může sloužit i desatero, kterým se dodnes řídí křesťané.

## **11 Ukradené dětství**

### **11.1 Plán vyučovací hodiny č. 5**

**Dílo:** *Bubu* (Monika Elšíková)

**Téma hodiny:** Bubu – ukradené dětství

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny si uvědomit, že některé věci v našem životě jsou jinak než se na první pohled zdá.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny popsat pocity, které zažívá hlavní postava knihy.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny sepsat seznam lidí, kterým pomáhají a kteří pomáhají jim.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny přistupovat s větším porozuměním k dětem jiné národnosti, jiné barvy pleti a i dětem bez domova a rodičů.

**Ročník:** 6. – 7. ročník

**Formy výuky:**

- Frontální výuka
- Samostatná práce
- Skupinová práce

**Metody výuky:**

- Diskusní metody
- Pracovní list

## OBSAH HODINY

### 1. Obrázky nám řeknou více

Na začátku vyučovací hodiny rozdáme žákům pracovní list, se kterým budeme pracovat. Požádáme žáky, aby se zamysleli nad úkolem č. 1, ve kterém bude několik fotografií s tematikou dětství. První z nich ukazují děti osamocené, nucené pracovat, žijící v nuzných poměrech. Druhá část fotografií naopak znázorňuje děti šťastné, spokojené, v kruhu svých nejbližších. Vedle každé fotografie bude připraven prostor, kam budou žáci zaznamenávat, jak si myslí, že se cítí děti na obrázku, ale také to, jaký pocit tyto fotografie vyvolali v nich samotných.

Po ukončení této činnosti provedeme společnou reflexi. Žáci budou mít možnost vyjádřit se k jednotlivým fotografiím a popsat, co v nich vyvolaly. Pro žáky budou také připravené otázky, které mají pomoci k tomu, aby si žáci uvědomili, že většina dětí na obrázcích z první skupiny je na světě úplně sama a často se cítí opuštění a smutní.

- 1) *Co na jednotlivých fotografiích vidíte? Mají něco společného?*
- 2) *Zkusíte popsat, co jednotlivé postavy na fotografiích dělají?*
- 3) *Jak myslíte, že se postavy cítí? Jsou šťastné, smutné, bojí se?*
- 4) *Co myslíte, že jim nejvíce chybí?*

Těmito otázkami bychom chtěli uvést problematiku dětských domovů a dětí v nich žijících, stejně tak jako hlavní hrdina knihy Moniky Elšíkové *Bubu*.

### 2. Přezdívky

Po splnění prvního úkolu z pracovního listu a následné diskusi, si společně nahlas s žáky přečteme ukázkou z knihy. Tento úryvek popisuje příchod chlapce do dětského domova a následnou scénku, kdy získá svou přezdívku, podle níž se jmenuje i samotná kniha. Nejprve se žáci zamyslí nad tím, proč Bubu získal právě takovou přezdívku. Budeme se snažit žákům dopomoci k zjištění, že se nejedná o romského chlapce, nýbrž o černošského chlapce, ač tomu jeho příjmení příliš neodpovídá.

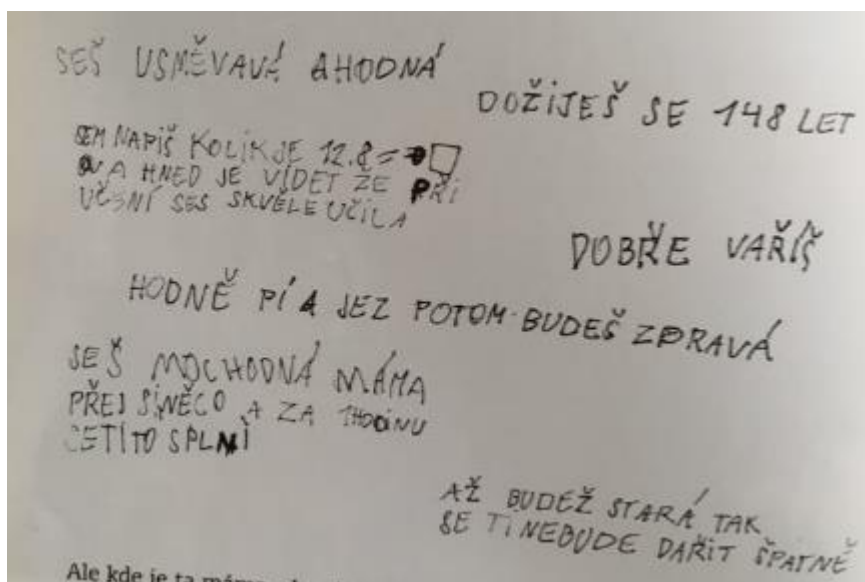
K textu budou připojeny i další otázky, které si s žáky postupně zodpovíme a své odpovědi si žáci zaznamenají také do pracovního listu. Otázky budou směřovat také k tomu, aby si žáci uvědomili, že některé přezdívky se sice mohou líbit okolí a ti je mohou považovat za „trefné“, ovšem jejímu nositeli už takové připadat nemusí. Naopak mohou pociťovat smutek, někdy mohou různá oslovení vyvolat až verbální šikanu. Všechny tyto možnosti s žáky

probereme a následně je požádáme, aby se pokusili vymyslet zajímavé, trefné, přitom ale neurážlivé, přezdívky pro pohádkové postavy.

### 3. Vzkazy v láhvi

Dle první ukázky už žáci ví, že Bubu je černošský chlapec, který žije v dětském domově. Kvůli svému exotickému vzhledu získal svou přezdívku a starší kluci ho i částečně šikanují. Se žáky bychom toto téma krátce otevřeli, aby se zamysleli hlavně nad tím, proč chlapec „musí“ kvůli svému vzhledu takto trpět.

Samozřejmě jako každé jiné dítě, i Bubu, touží po lásce svých rodičů a neustále sní o tom, že se pro něj jeho maminka jednoho dne vrátí. A i přesto, že ho maminka opustila, Bubu ji má moc rád a píše jí tajné vzkazy.



Obrázek 6

- 1) Bubu pozoruje nějakého muže. Pokusíte se odhadnout, kdo je tento záhadný pán?
- 2) Proč Bubu tolik touží po tom, aby byl muž jeho tatínkem?
- 3) Jak byste popsali chování starších chlapců?
- 4) Proč bylo pro Danečka dříve nebezpečné poutat na sebe pozornost?
- 5) Jaké vzkazy Bubu mamince napsal a proč?
- 6) Přečte si někdy maminka vzkazy, které jí Bubu napsal?

Společně se žáky si tedy přečteme literární ukázku, která se výše popsanou tematikou zabývá a budeme s ní dále pracovat. Po přečtení a krátké debatě na připravené otázky, bude mít každý žák za úkol napsat 2 tajné vzkazy někomu, kdo je pro něj důležitý a koho má rád.

Kdo bude chtít, může vzkazy přečíst nahlas, ale nebudeme k tomu žáky nutit. Při této aktivitě jde jen o to, aby si žáci uvědomili, že na světě nejsou sami a že stejně tak, jako mají oni rádi někoho druhého, má i je někdo rád.

Následně rozdělíme žáky do několika skupinek po 4–5 dle počtu žáků ve třídě. Úkolem každé skupinky bude vymyslet báseň (rozsah bude zcela individuální), jejíž každá sloka bude začínat slovy: *Přeji si ...* Žáci mají vyjádřit taková přání, která by korespondovala s textem a která budou určena hlavnímu hrdinovi (např. *Přeji si, abych mohl dát sbohem // smutku a stěním domova. // Aby na mě za rohem, // čekala má maminka, doslova.*) Každá skupinka pak bude moci svou báseň prezentovat, celou nebo její část.

#### 4. Pomocná ruka

Poslední část ukázky popisuje chvíli, kdy Bubu nalézá spadlé hnízdo s malým ptáčátkem. Bez Bubovi a následně i Danečkovi pomoci by ptáček venku sám nepřežil. Chlapci mu podali pomocnou ruku. Úkolem žáků bude dle pravdy doplnit připravený text s tím, kdo pomáhá jim a komu pomáhají oni.

Pro lepší pochopení textu, můžeme žákům pomoci několik otázkami.

- 1) *Kde se děj odehrává?*
- 2) *Co se stalo ptáčkově v ukázce?*
- 3) *Jak se chlapci zachovali?*
- 4) *Zachovali byste se stejně? Zachránili byste zraněného ptáčka?*
- 5) *Chlapci se zachovali správně, jaký myslíte, že z toho měli pocít?*

Otázky nejprve směřujeme primárně text a informace, které v něm žáci bez problémů naleznou. Dále se snažíme, aby se žáci nad textem zamysleli a šli do hloubky.

#### 5. Závěr

Na závěr hodiny bude důležité shrnout hlavní myšlenku, kterou jsme chtěli žákům předat. Tedy fakt, že všechny děti jsou stejné. Ať mají tmavou barvu pleti, šikmé oči, rovné vlasy, velký nos nebo jsou na vozíčku. Ten, kdo se *jiným* dětem posmívá, vymýšlí jim hanlivé přezdívky nebo je dokonce šikanuje, má možná sám nějaký problém, kterým se stává *jiným*. Neměli bychom se na nikoho dívat skrz prsty, ale dát každému šanci, abychom ho poznali a neodsuzovat přátelství s kýmkoli jen proto, že je to *černoušek Bubu*.

**Pracovní list – Bubu**

**1. Zamyslete se nad jednotlivými fotografiemi a napište, jak se cítí děti na obrázku a jaký pocit vyvolává obrázek ve vás:**



*Obrázek 7*

Jak se cítí dívka na obrázku?

.....  
.....

Jaký pocit vyvolává obrázek v tobě?

.....  
.....

Jak se cítí chlapec na obrázku?

.....  
.....

Jaký pocit vyvolává obrázek v tobě?

.....  
.....



*Obrázek 8*

Jak se cítí dívky na obrázku?

.....  
.....

Jaký pocit vyvolává obrázek v tobě?

.....  
.....



*Obrázek 9*

Jak se cítí dívka na obrázku?

.....

.....

Jaký pocit vyvolává obrázek v tobě?

.....

.....



Obrázek 10

## 2. Přečtěte si následující text a zamyslete se nad otázkami pod textem.

### **Afrika**<sup>187</sup>

Ve skutečnosti se vlastně jmenuji William Edwin Demeter, ale všichni mi říkají Bubu.

Stalo se to takhle: když jsme jednoho dne přišel do domova, začali na mě někteří kluci pokřikovat takovou sprostou písničku. Možná že ji znáte.

„Černoušek Bubu

Má černou hubu...“

Dál už jsem si to nepamatoval, poněvadž jsem se rozběhl po schodech nahoru, aby nebylo vidět, že brečím. Nechtěl jsem, aby si o mně někdo myslel, že jsem sralbotka.

Jenomže jak jsem běžel nahoru a nevěděl kam, nevěšiml jsem si, že na konci schodiště začíná tlustý červený koberec, a tak jsem o něj zakopl a spadl na zem a pořádně se praštil do hlavy. Kluci mě mezitím doběhli, postavili se kolem mě a začali se smát a skandovat: „Černoušek Bubu, černoušek Bubu!“ A od té doby už mi nikdo jinak neřekl. To byl můj první den v domově.

Horší to bylo ve škole při představování. Skoro nikdo si nemohl zapamatovat moje pravé jméno a tělocvikář, o kterém kluci říkali, že prý pije, mě místo Demetere oslovoval Dežo.

Takže postupně si i naše třídní učitelka, která mi nejdřív místo Williame říkala Billy (protože to není tak dlouhé), zvykla na Bubu a kolikrát mě vyvolala k tabuli a řekla: „Bubu, pojď nám to spočítat!“

A tak i já jsem si na to nakonec zvykl a přestalo mi to vadit.

<sup>187</sup> ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu: vánoční příběh*. 1. vyd. Praha: Česká televize – Edice ČT, 2009, s. 10.



- 1) *Proč získal William právě přezdívku Bubu?*
- 2) *Máte i vy nějakou přezdívku? Jakou? Vadí vám, když vás někdo touto přezdívkou oslovuje? Proč?*
- 3) *Proč by si ostatní děti z domova mysleli, že je William sralbotka? Co toto slovo vůbec znamená, jak byste charakterizovali takového člověka?*
- 4) *Jak se asi William musel cítit první den v dětském domově?*
- 5) *Dokážete vysvětlit, z jakého důvodu se do dětského domova vůbec dostal?*
- 6) *Bylo od učitelů a vychovatelek správné, že si nezapamatovali chlapcovo jméno, ale říkali mu raději Bubu?*
- 7) *Dle indicií v textu je jasné, že William má tmavou pleť. Je to tedy romský nebo černošský chlapec?*

**3. Pokuste se vymyslet zajímavé, vtipné, trefné, ale ne urážlivé přezdívky pro pohádkové postavy:**

Šípková Růženka .....	Oslík (Shrek) .....
Sněhurka .....	Lev Alex (Madagaskar) .....
Shrek .....	Olaf (Ledové království) .....
Šavlozubý tygr Diego (Doba ledová) .....	Blesk McQueen .....
Lenochod Sid (Doba ledová) .....	Nemo .....

#### 4. Přečtěte si následující text a následně vypracujte úkol číslo 5:

##### Sen o koberci<sup>188</sup>

Bubu sedí na zemi u dřevěného zábradlí nad hlavní halou, tvářičku vklíněnou mezi šprušle. Do haly vchází elegantní pán. Kdopak to asi je, ten muž v dlouhém tmavém kabátě až na zem, s bílým rolákem? V ruce si nese luxusní mýdlo značky Zelené jablko, toaletní papír s nakreslenými pejsky, šampon a baterky do rádia. Je to nejkrásnější muž na světě, osobně.

Co má znamenat ten šampon a mýdlo? Bude se mýt? Kam jde? A kdo to vůbec je? Bubu vytřeštěně zírá, jak k němu vystupuje po schodech. Už už ho vidí, zjistí, že je sledován. Jestlipak mu to nebude vadit?

Je to jako sen.

Je to tatínek.

Tatínek se naklání a dává mu pusy. Jednu, dvě, tři, čtyři, pět, šest, sedm pus. A najednou střih – jako ve filmu. Tatínek zmizel.

Bubu sebou škubne. Sen skončil.

Místo tatínka vtrhne nahoru banda rozjivených kluků. „Černoušek Bubu! Na něj!“ zavelí jejich vůdce.

Bubu se rozeběhne ke schodům. Vstoupí na prošlapaný červený koberec, ale jeden ze sígrů zatáhne za jeho konec a Bubu spadne na zem. Pořádně se praští do hlavy.

Drzoun se chechtá: „Vlastní máme tě nechce, co? Kdo by taky chtěl takovou černou hubu! Ta má ale frajera! A jaký maj hustý auto!“

Bubu leží na zemi, raději rychle zavře oči, aby nic neviděl. Dělá, že neslyší. Ostatní kluci se seskupí kolem něj a skandují: „Černoušek Bu-nu! Má černou hu-bu!“ Zpod zavřených očí začínají téct slzy.

Daneček ve tmě nehybně odpočívá. Ruce pod peřinou, nohy natažené jako struna, deku pod bradou. Jako by tu ani nebyl. Daneček, který umí spát tiše jako myška, dokáže ve tmě vypadat jako figurína z muzea voskových lidí. Dříve pro něj bývalo nebezpečné upoutat na sebe pozornost. To když otec pobíhal po době, řval, hulákal a mlátil vším, co mu přišlo pod ruku. Naštěstí po hodině křiku přicházival z kuchyně zvuk, jako když se převrací kredenc a z něj začnou o překot padat přes sebe hrnce a pokličky. To už Daneček znal. Táta se svalil na zemi před záchodem a usnul. Někdy se u toho i pozvracel a pokálel, Daneček musel donést hadr. „Jdi pryč,“ odstrkovala ho pak máma, když všechno pěkně uklidil. „Nech tátu v klidu.“

<sup>188</sup> ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu: vánoční příběh*. 1. vyd. Praha: Česká televize – Edice ČT, 2009, 126–128.

Daneček byl rád, že je všechno v pořádku, a šel spát.

Je tma, věžní hodiny odbíjejí půlnoc. V komíně zámku to kvílí a houká, asi meluzína. Děti spí. Jeden kluk má pod polštářem podivné papírky. Copak to asi je? Vzkazy jeho mámě. Samozřejmě tajné, ale když je teď tma, dají se potají, při svitu baterky přečíst.

**5. Napište „vzkaz v lahvi“ pro někoho, kdo je pro vás důležitý a koho máte rádi:**

Tajný vzkaz č. 1: .....

.....

.....

.....

Tajný vzkaz č. 2: .....

.....

.....

.....

**6. Ve skupince napište báseň libovolného rozsahu tak, aby začínala slovy „Přeji si...“**

**Přeji si ...**

## 7. Pomocná ruku

### Operace<sup>189</sup>

Když jsem se vrátil do domova, nikdo mě nehledal. Měl jsem veliké štěstí, protože vychošky se zavřely ve společenské místnosti a kouřily tam a pily kávu, protože ředitel musel i s kuchařskou Milunou nečekaně někam odjet. Jediný, kdo mě hledal, byl Daneček, který se jedné vychošce málem prořekl. Ptala se ho totiž, koho pořád vyhlíží. Ještě že tak málo mluví! Divíte se, od koho jsem se to dozvěděl? Přece od něho! Kdo jiný by mi to asi řekl!

Přinesl jsem ptáčka na pokoj a opatrně ho položil na polštář. Vtom za mými zády klaply dveře. Strašně jsem se polekal. Vychošky by mi žádné zvíře, ani to nejmenší, určitě nikdy nedovolily, a kdyby přece jen, tak rozhodně ne na polštář. A takový malý ptáček určitě potřebuje aspoň polštář, když už nemá hnízdo, co mu postavili jeho rodiče. To je víc než jasné!

Nejdřív jsem chtěl ptáčka přikrýt před Danečkem peřinou, ale pak mě napadlo, že to nesmím udělat, protože bych ho mohl zadusit.

Daneček se ke mně přiblížil a já marně přemýšlel, jak mám ptáčka ukrýt.

„Co to tam máš, Bubu?“ zeptal se zvědavě.

Tak dlouhou větu od něj nikdo nikdy neslyšel. Nadzvedl jsem ruku a ukázal svůj poklad.

Daneček vypískl překvapením jako myš. Hned bylo vidět, že se mu náš nový spolubydlící líbí a že proti němu nic nemá.

Vteřinku ještě váhal a pak řekl: „A co s ním budeš dělat, Bubu?“

Pokrčil jsem rameny. Sám jsem nevěděl. V tu chvíli jsem se cítil trochu bezradný. Budu mít pro něj dost žížal? Nebude mu zima? A až ho nakrmím, nebude se snažit za každou cenu uletět, i když ještě nebude úplně zdravý? Nevěděl jsem, s kým bych se poradil.

Nakonec jsem řekl: „Je můj. Sám jsem ho našel. Ale je nemocný a potřebuje pomoc.“

Daneček natáhl ruku.

„To ne!“ vykřikl jsem. „Nesmíš na něj sahat! Je nemocný!“

Daneček se usmál a pak jemně – jenom dvěma prsty – pohladil nemocné ptačí křidélko. Opatrně ho nadzvedl a podíval se pod něj. Křídlo bezmocně viselo podél ptačího tělíčka.

„Bude to chtít dlahu,“ oznámil výsledek svého bádání.

„Ale kde ji vezmu?“ zaúpěl jsem. Přece mi teď neumře jen proto, že nemám dlahu!

Daneček se zatvářil tajemně a odešel.

<sup>189</sup> ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu: vánoční příběh*. 1. vyd. Praha: Česká televize – Edice ČT, 2009, 22–24.

Chvíli jsem se bál, jestli s sebou nepřiveze nějakou vychošku, třeba takovou tu zrzku, co má na starosti první pomoc. Byla sice hodná, ale přesto bych se nerad o své tajemství s někým dělil. Úplně stačí, že jsem to musel říct jemu.

Daneček se zanedlouho vrátil, pravou ruku za zády. Natáhl ke mně sevřenou pěst a nechal mě hádat, co v ní má. Teprve potom pěst otevřel.

„Obyčejné dřívko,“ řekl jsem zklamaně.

Opravdu: byla to špachtle od zmrzliny, jakých povalují na zemi desítky. Věděl jsem to, protože jsem často obcházel kolem kanálů a dělal si naděje, že někdo třeba upustil pětikorunu nebo něco, co by se dala zpeněžit nebo vyměnit za něco k snědku.

Danečkovi nevadilo, že jsem neprojevil větší nadšení, protože si toho ani nestačil všimnout. Otočil se ke mně zády a hledal něco v zásuvce. Nakonec vytáhl kousek tenkého provázku. Něžně nadzvedl ptačí křídlo a jemně ho podepřel dřívkem jako dlažkou. Teprve teď mi svítilo.

Pomalou a pečlivě pomocí provázku omotal. Ptáček se slabě bránil, ale jen málo. Myslím, že ani doktor by to neudělal pečlivěji a s větší láskou.

**8. Kdo mi pomáhá a komu pomáhám já? Do bublin napište jména osob, které vám pomáhají nebo komu pomáháte vy a vedle stručně popište s čím? Jsou bublinky vyrovnané?**



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## **12 Vietnamská minorita**

### **12.1 Plán vyučovací hodiny č. 6**

**Dílo:** *Dračí polévka* (Alena Ježková)

**Téma hodiny:** Vietnam a identita

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vlastními slovy popsat Vietnam a odlišnou kulturu této země.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vyjmenovat některé důvody přítomnosti vietnamské minority na našem území.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny shrnout, co znamená slovo *identita* a budou ochotni vlastními slovy popsat, co pro ně samotné znamená.

**Ročník:** 8. – 9. ročník

**Formy výuky:**

- Hromadná (frontální) výuka
- Samostatná práce
- Skupinová práce

**Metody výuky:**

- Aktivizační metody (myšlenková mapa, báseň, osmisměrka)
- Diskusní metoda
- Čtení s předvídáním
- Práce s textem

## OBSAH HODINY

### 1. Skupinová práce

V úvodu hodiny budou žáci nejprve seznámeni s tématem hodiny a jejím průběhem. Následně budou žáci rozděleni do skupin po 4–5 a jejich úkolem bude napsat co nejvíce informací, které vědí o Vietnamu.

Na tabuli bude poté napsán nadpis *VIETNAM* a žáci budou vyzváni, aby postupně prezentovali nápady, které ve skupině vymysleli. Společně si pak jejich nápady roztrídíme do několika kategorií (jídlo, kultura, příroda, zeměpisná fakta apod.)

### 2. Výuková prezentace

Po úvodní motivační aktivitě bude žákům prezentována výuková prezentace, díky níž si doplní informace o Vietnamu (nebo získají nové poznatky), seznámí se s důvody, které vedly obyvatele Vietnamu k odchodu z jejich země. Po konci prezentace následují otázky vyučujícího, které mají lépe zafixovat informace, jež se žáci dozvěděli.

### 3. Osmisměrka<sup>190</sup>

Pro dokončení seznámení s novým tématem, jímž je Vietnam, bude pro žáky připravena osmisměrka, ve které budou muset najít pojmy, jež následně doplní do připravené tabulky.

Novoročním stromem je ve Vietnamu kvetoucí b.....ň, která je symbolem nesmrtelnosti a dlouhověkosti. Vietnam má 82,5 milionů o.....l. Byl kolonií F.....e a od roku 1978 je nezávislým s.....m. Průmysl je zde zaměřen především na t.....l, obuv a elektroniku. Vietnamci mají spoustu pro nás neobvyklých t.....c. Např. nám nebudou hledět přímo do o.....í, tím nám vyjadřují pokoru. Na přivítání nám podají obě r.....e. A nikdy před námi nebudou s.....t do kapesníku. Když se ale pustíme s Vietnamci do jídla, můžeme zaslechnout občasně m.....í. Celkově jsou velice zdvořilí a ve škole se chovají u.....ě a snaží se dosahovat co nejlepších v.....ů.

<sup>190</sup> TOLLAROVÁ, Blanka. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 53.

P	E	U	S	C	L	E	T	A	V	Y	B	O
Y	C	L	O	U	K	Á	Z	N	Ě	N	Ě	H
K	R	J	T	Č	S	M	R	K	A	T	U	B
T	N	F	E	Y	Í	S	U	T	F	D	A	G
Í	N	Á	K	S	A	L	M	E	R	V	C	T
B	R	O	S	K	V	O	Ň	J	A	W	I	U
S	I	L	O	H	E	A	S	Y	N	O	D	Š
T	A	K	U	B	S	C	A	C	C	Y	A	V
Á	L	I	T	X	E	T	U	H	I	V	R	Á
T	U	Ř	O	I	A	G	M	R	E	K	T	B
E	C	Í	L	E	V	Ě	D	O	M	Í	O	Y
M	Ů	K	D	E	L	S	Ý	V	E	K	A	M

#### 4. Seznámení s textem

Po předchozích aktivitách bude následovat práce s textem. V této fázi bude žákům rozdána předem vytištěná a nastříhána ukázka z knihy Aleny Ježkové *Dračí polévka*. Tento úryvek budou žáci jeden po druhém číst nahlas, ale vždy v okamžiku dějového zlomu je příběh utnut a úkolem žáků bude vymyslet, jak by děj mohl pokračovat (čtení s předvíáním).

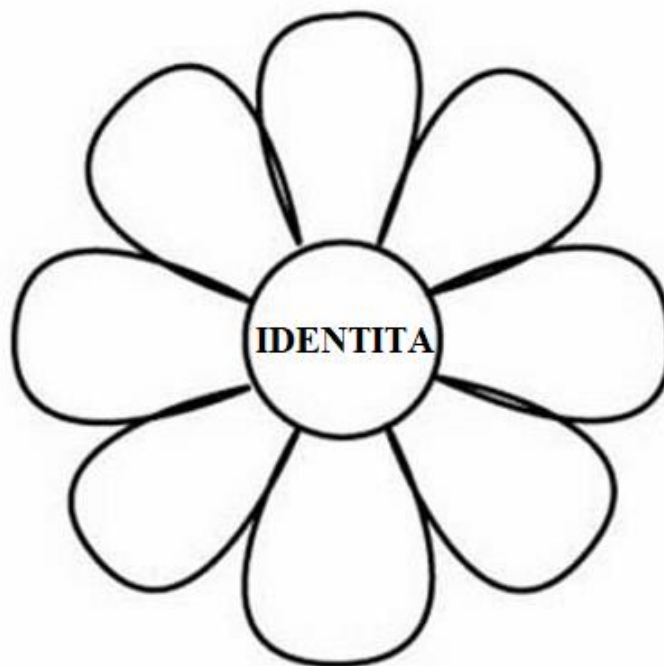
Následně po společném přečtení celého výňatku z knihy bude provedena kontrola, zda žáci příběhu porozuměli, zda je jim vše jasné, a to pomocí několika jednoduchých otázek: *Rozumíte všemu, co se v příběhu odehrává? Kdo je hlavní postava celého příběhu a jaké další postavy se v ukázce vyskytovaly? Kdo je vypravěčem příběhu? Dokážete z ukázky poznat, kdy a kde se příběh odehrává, jaká místa se v textu vyskytují?*

#### 5. Identita

Po přečtení ukázky se zaměříme na téma identity, která je v textu naznačena. Na tabuli bude napsán pojem *IDENTITA* a žáci budou jeden po druhém chodit k tabuli a zapisovat všechna slova, která mají s tímto pojmem spojena. Pro zpestření vepíšeme slovo do středu květu a žáci budou své nápady zapisovat do okvětních lístků květiny.<sup>191</sup>

<sup>191</sup> Srov. JEŽEK, Jirí. *Průřezová témata*. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. s. 57.





Obrázek 11

Ve chvíli, kdy už nebudou mít žáci žádné další nápady, budou slova uvedená na tabuli společně rozebrána.

Aby si žáci uvědomili, jak důležitá je identita pro každého jedince, pokusí se napsat jednoduchou báseň<sup>192</sup> (mohou se pokusit o rým, ale není to podmínkou), která bude začínat slovem „Jsem ...“. V této básni se mohou vyjadřovat ke všemu, co je vystihuje (rodina, sport, škola...), pokud by někomu nebylo příjemné psát báseň, může vymyslet například motto. Žáci, kteří budou chtít, mohou svou práci prezentovat před třídou.

## 6. Otázky a úkoly k textu

K textu bude připraveno několik otázek, jež mají sloužit k interpretaci ukázky a mají vést žáky k zamýšlení se nad tím, jak těžké situace Long zažíval. Chování ostatních ve škole, kdy byl oslovován českým jménem Láďa, nebylo příliš vstřícné.

- 1) *Víte, co je tai-či?*
- 2) *Jak rozumíš radě, kterou dal dědeček Longovi, že vše je v mysli?*
- 3) *Proč se Longovi spolužáci posmívali, že jí hůlkami a proč negativně reagovali na jeho slohovou práci o rodině?*

---

<sup>192</sup> Srov. HOLÁ, Andrea. *Já a oni jsme my: nápady a náměty pro multikulturní výchovu: předsudky, stereotypy, násilí z nenávisli, aktivní svědek*. 1. vyd. Praha: In Iustitia, 2012. s. 33.

4) *Kdo se stal Longovým opravdovým přítelem a proč si jsou tolik blízcí?*

5) *Jaký vtať má Long k Vietnamu?*

### **Telefon**<sup>193</sup>

V paneláku jsou stěny jako z papíru. Ještě ve spánku slyším, jak děda štrachá v kuchyni. Dědovo vstávání je složitý obřad. Nejdřív to z kuchyně vrže, jak se převaluje na pérovém gauči. Pak děda mohutně chrchlá, protože si sedá a vstává, potom funí a heká a měkce dupe, protože cvičí tai-či. Děda je sice dost starý, ale tai-či cvičí krásně. Polohu hada, jeřába, tygra, opice a leoparda. Ptal jsem se ho jednou, jak to dělá, že všechny ty pohyby provádí tak *věrně*. „Mysl, chlapče,“ řekl a zaťukal si na čelo. „Musíš myslet jako jeřáb. Jako had. Jako tygr. A pak se budeš také pohybovat jako oni.“

Slyším, jak voda crčí do konvice, sáček s nudlovou polévkou zapraská. Při tom si děda tlumeně pozpěvuje kýčovitou odrhovačku, kterou se nakazil na VTV4. Musím si dát do uší sluchátka empéetrojky a všechny ty rozčilující zvuky přehlušit.

Vstanu v půl sedmé, když se vytratí i máma. Snídani a svačinu do školy mám jako vždycky připravené. Dá se jasně rozpoznat, co chystala máma a co děda: hranolek suchých nudlí leží na dně misky přesně uprostřed, sypká hromádka s příchutí na něm vytváří miniaturní horu tvaru kužele. Hůlky jsou položené do vodorovné pozice. To je dědova práce. Zato svačina do školy vyhlíží jako zcuchanina papírového ubrousku ledabyly vsunutá do sáčku z obchoďáku – to je celá máma. Když ji děda napomíná, že při balení různých věcí nebo při prostírání nebere v úvahu neviditelné *geometrické křivky*, o nichž děda věří, že se z nich skládá svět, pokrčí rameny a líbezně se usměje. Ten její úsměv je odzbrojující. Jasně, je to jen *máma*, ale já bych chtěl, aby se usmívala pořád. Prostě ji tak rád vidím.

Zrovna když si horkou vodou zalévám polévku, zazvoní telefon.

---

- *Kdo volá a co může chtít?*

- *Měl by Long vůbec zvedat telefon nebo by to měl nechat na dospělých?*

„Haló? Kdo je tam?“ ozve se vietnamsky. Práskání a šumění ve sluchátku napovídá, že hovor přichází z velké dálky.

„Tady Long. Co si přejete?“ Odpovídám taky vietnamsky.

Na druhém konci je hluboké ticho.

„Haló? Haló!“

„Chci mluvit s Troi,“ žádá hlas. Mužský hlas.

<sup>193</sup> Upraveno, JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2011. s. 13–17.

- *Co nám může prozradit informace, že člověk v telefonu mluví vietnamsky?*
- *Odhadnete, kdo je Troi a proč ji neznámý shání?*
- *Už víte, kdo tedy volá?*

„Ona není doma, je v práci.“

Zase mlčení a potom: „Volám z Hanoje. Ty jsi její syn?“

Ten hlas mi připadá strašně známý, i když jsem ho nikdy neslyšel.

Jako by se ta dvanáct tisíc kilometrů dlouhá prázdnota mezi sluchátky zhmotnila v uhlíkové vlákno, žhavý drátek, kterými jsme propojeni... *Kdo to je?*

„Ano, jsem její syn. Na shledanou,“ řeknu divným vysokým hlasem. Což bych od sebe nečekal.

- 
- *Kdo je tedy Troi?*
  - *Proč Longovi připadá hlas tolik známý?*
  - *Jak se bude příběh dál odvíjet?*

Bleskurychle položím sluchátko, abych měl ten hovor z krku. Srdce mi bouchá o tričko. Jsem to ale pitomec! Vůbec jsem se nezeptal, kdo volá. Ale to už je teď fuk. Vysrknu vlažné nudle z misky, popadnu batoh a spěchám. Mám nejvyšší čas.

Do školy jezdím ze čtvrti s chrčivým jménem Krč. Do centra autobusem a pak ještě metrem. Cesta trvá skoro hodinu. Vlastně jsem rád, že je to tak dlouho. Poslouchám hudbu ze sluchátek a může se v klidu chystat k proměně.

- 
- *O jaké proměně je v textu řeč?*
  - *Na co se Long změní?*

Protože zatímco doma mluvím vietnamsky, jím hůlkama a jmenuju se Long, ve škole mluvím česky, jím příborem a jmenuju se *Lád'a*. Což je děsný. Proměna se ale děje jenom uvnitř. Vzít na sebe jinou podobu jako Dračí král samozřejmě neumím.

Někdy bych to fakt dost rád udělal.

Protože potíže s mým vzhledem jsou odjakživa. Už když jsem byl úplně malinkej. Pamatuju si zvláštní pohledy maminek na sídlištním hřišti, když jsem si chtěl hrát s jejich dětmi. Později zvláštní pohledy těch dětí. A navíc *žluťáku, číňáku, ťongu...* Ptal jsem se bezelstně mámy, co to znamená, ty jména, kterými mě oslovujou. Máma zrudla a neuměla nic říct a děda brblal, že všude na světě se najdou stejní blbci. První hroznou potupu ve škole jsem ale neutrpěl kvůli vzhledu. Bylo to ve třetí třídě, když jsem si vzal na školní výlet hůlku místo lžice. Přišlo mi, že když je to mimo školu, můžu snad jíst normálně. Tenkrát jsem ještě nevěděl, že proměna musí být v *mysli*, jinak si to člověk vypije. Naštěstí učitelka zakročila a

já jsme směl předvést žasnoucí třídě, jak bravurně umím jíst hůlkami guláš z hliníkového ešusu... Nebo ta slohová práce o rodině, kterou jsem musel číst nahlas! Psal jsem pravdu, o dědově stránku v tržnici, jak tam vaří jídla a lidi je přicházejí jíst. Všichni se mi pak pro to posmívali, jako by to byla nějaká hnusná věc, že někdo dává lidem najíst. Ale taky jsem se od spolužáků dočkal upřímného obdivu, když jsem měl jako první ve třídě empéetrojku nebo notebook, což děda zařídil přes svý známý v tržnici.

Ve škole teď nejvíc kámoším se Světlanou. Přišla k nám v září jako nová. Ne že bych se nekamarádil s klukama a s jinýma holkama, ale Světlana je prostě *jiná*.

- 
- *Je správné, že je Long ve škole oslovován jako Lád'a a místo hůlek jí přiborem?*
  - *Proč Long označuje svou kamarádku Světlanu za „jinou“?*

Rovnou mi řekla: *Všichni si myslí, že Ukrajinci jsou jenom zedníci a dělníci nebo prodavačky. Ale to tak jenom vypadá. Můj táta v Praze pracuje na stavbě, ale u nás doma byl chirurg a operoval lidem srdce. Odjeli jsme do Čech, protože táta nevydělal dost peněz a tady nás takhle uživí.* A mně došlo, že s náma je to stejný. Lidi si myslí, že Vietnamci jen mají restaurace nebo stánky s jídlem nebo obchody s hadrama, a už nevědí, že jsme mnohem zajímavější. Tohle nás se Světlanou spojuje. To *tajemství*, že ve skutečnosti jsme jiní, ale musíme se chovat, jak to lidi chtějí vidět.

Ve spoustě dalších věcí se samozřejmě lišíme. Například Světlana má světlý vlasy a šedý oči, a já jsem... prostě *šikmookej*. A navíc! Ona může klidně říkat „u nás“, protože na Ukrajině bydlela celý život a má tam babičku a tak. To já si odjakživa pamatuju jen Prahu a sídliště Krč a kromě Pham a strejdy Cuonga a jejich děti, kteří jsou taky v Praze, žádný příbuzný nemáme. Světlana jezdí domů každý rok na celé prázdniny. Jednou se mě ptala, jestli bych taky chtěl jet tam k nám. Ale já nevím. Proč bych tam jezdil...? Pro mě to žádný *doma* není.

I když Vietnam sleduju a studuju. A dost často se mi o něm zdá.

- *Co pro Longa znamená „u nás“?*
- *Kde je Long „doma“?*

## **12.2 Plán vyučovací hodiny č. 7**

**Dílo:** *Dračí polévka* (Alena Ježková)

**Téma hodiny:** Proměna zvenku i zevnitř?

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny zhodnotit, jak složité může být pro člověka žít v zemi, ve které se původně nenarodil.
- Žáci budou na konci hodiny schopni popsat pocity hlavního hrdiny ukázky, budou ochotni vžít se do jeho situace a uvědomit si, že změna našeho zevnějšku nemusí znamenat změnu vnitřní.

**Ročník:** 8. – 9. ročník

**Formy výuky:**

- Hromadná (frontální) výuka
- Samostatná práce

**Metody výuky:**

- Aktivizační metody (pětilístek)
- Diskusní metoda
- Aktivita
- Motivace pomocí obrázku
- Práce s textem

## OBSAH HODINY

### 1. Kouzelný Vietnam

Abychom navázali na předchozí hodinu, předložíme žákům 3 pojmy z vietnamské kultury či přírody. Jejich úkolem bude přijít na to, co tato slova znamenají.

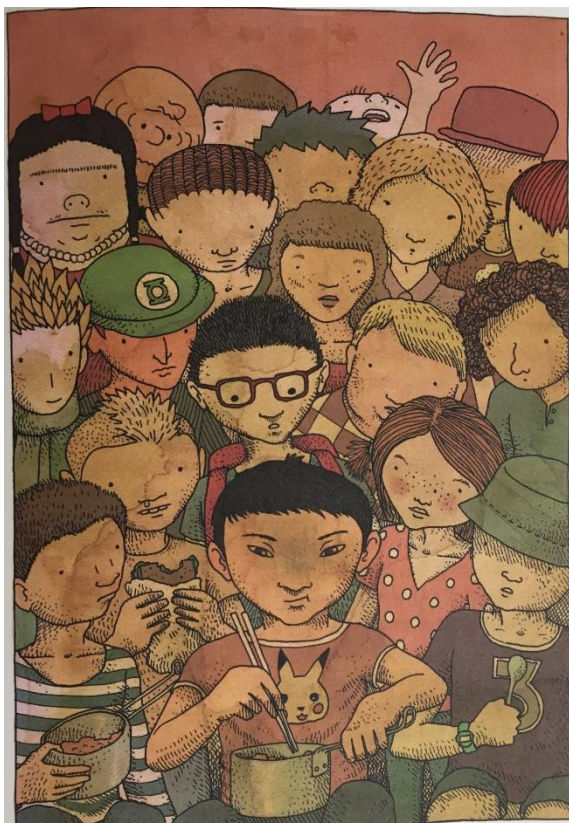
*Tajfun* = \_\_\_\_\_

*Mandarín* = \_\_\_\_\_

*Rýžoviště* = \_\_\_\_\_

### 2. Seznámení s textem

Před samotným čtením promítneme žákům ilustrace z knihy *Dračí polévka*. Úkolem žáků bude popsat, co na obrázku vidí, jak na ně obrázek působí a jak tato ilustrace souvisí s předchozí vyučovací hodinou, popřípadě odhadnout, čím se bude zabývat dnešní hodina.



Obrázek 12

Následně bude žákům rozdán předem připravený text z knihy, se kterým budeme dále pracovat.

## Vlasy<sup>194</sup>

Vytratil jsem se brzo ráno, když ještě všichni spali.

Na mobilu byla esemeska od mámy. *Ozvi se, Longu, prosím! Mám o tebe strach.*

Fakt jsem nechtěl, aby se máma trápila. Ale ještě jsem dost naštvaný. Ozvat se tudíž bylo to poslední, co se mi chtělo. Radši jsme přemýšlel, co budu dělat. Byla neděle, takže jsem byl ušetřen rozhodování, jestli jít do školy, nebo za školu. Měl jsem před sebou celý *osamělý* den.

Jo, den! Možná dny, nebo týdny. Nebo celý *život* – což mě dost vyděsilo.

Nejlepší bude zajet na Václavák. Procházet obchoďáky, posedávat na lavičkách a zírat na lidi. Protože Václavské náměstí je moc dobré místo. Chodí tam spousta cizinců, taky Japonců a Číňanů, co vypadají skoro jako já, takže si tam člověk připadá normálně.

Mrknul jsem do peněženky, abych věděl, jak na tom jsem. Vykoukla na mě tisícovka od tety Pham. Úplně jsem na ni zapomněl! Kolik může stát jízdenka do Amsterdamu...? Ne o moc víc. Mohl bych si koupit lístek a jet tam. Dívat se na lodě, protože Amsterdam je taky přístav. Chodit po těch ulicích s kanálama a vyhýbat se kolům a být tam mezi lidmi úplně schovaný.

Obchody na Václaváku byly ještě zavřené a lidí tu bylo hodně málo. Tak jsem si sedl na lavičku přímo pod Koně. Chtěl jsem jen tak zírat a užívat si, že nic nemusím. Ale nějak to nešlo. Stejně jsem pořád měl myšlenky. Třeba na zítřek. Co budu dělat, jestli půjde do školy nebo ne. Nebo na mámu s dědou, jestli už nevolali policii. Máma by toho byla schopná.

Vytáhl jsem mobil a na tu máminu esemesku jsem odepsal: *Jsem v pořádku.*

To mi přišlo docela slušný. Jenže pořád jsem měl před očima případné policajty, auta s houkačkama a zásahovou jednotku se psy, takže jsme radši připsal: *Nehledejte mě. Vrátím se, až budu chtít.* Esemesku jsem poslal a dost se mi ulevilo.

A hned potom jsme dostal fantastický nápad. Jak se proměnit nejen uvnitř, ale i *navenek*. Tisícovka by stačila. Potřeboval jsem jen najít kadeřnictví.

Bylo mi jasný, že drahé salony v centru jsou nad moje možnosti. Vzal jsem to tedy pěšky kolem Hlavního nádraží na Žižkov, což je čtvrť, která je mnohem levnější. Doufal jsem, že by někdo mohli mít otevřeno i v neděli. Ženská si přece nechávají dělat účesy pořád. Cestou do školy míjím takový salon a už ráno tam sedí spousta ženských a nechávají si něco patlat na hlavy a stříhat se a foukat fénem.

<sup>194</sup> JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2011. s. 45–50.

První kadeřnictví, které jsem objevil, bylo zavřené. Běhal jsme pěkně dlouho žižkovskými ulicema nahoru a dolů, a nikde nic. Kdo dostal nápad stavět baráky v takovém kopci? Až jsem na jednom rohu objevil mrňavé kadeřnictví. Měli otevřeno.

Odhodlaně jsem vešel a pozdravil.

„Nazdar,“ řekla mladá zrzka se žvýkačkou v puse. „Jestli chceš ostříhat, máme plno. Musíš se objednat. Chceš se objednat?“

„Ne, to ne. Já bych... musí to být hned.“

Žvejkanda si mě prohlížela. „Vědí to rodiče?“

„Jasně,“ zalhal jsem suverénně. „Sami mě sem poslali. Koukněte, dali mi peníze...“ Chvatně jsem otevřel peněženku a předvedl tisícovku.

„Óká,“ žvejkla zrzka a celá se rozzářila. „Tak jak to chceš?“

Vysvětlil jsem jí to, jak nejlíp jsem uměl. Následně mě posadila do křesla, kolem krku mi uvázala černou silonovou plachtu a odešla za plentu.

Koukal jsem na sebe do zrcadla a připadal jsem si jako jeden ze zlých duchů *Ma*. Jedni takoví žijí v lese se zvířaty a v noci se zjevují v podobě lidí bez hlavy. Já si připadal jako *Ma*, který má pro změnu jen hlavu a od krku dolů černý nic.

Zrzka přinesla gumovou misku a z té mi nanasla na hlavu fialové blátíčko, které příšerně chemicky smrdělo.

„Čtyřicet minut, a bude to óká. Hlídej si to sám, já nemám čas.“

Odešla se věnovat jiným hlavám a mě nechala napospas působení té chemické pasty. Za chvíli mě kůže na hlavě začala nepříjemně svědit a potom dokonce nesnesitelně pálit. Když už se to nedalo vydržet, pokusil jsme se o odpor.

„Prosím vás!“

Žvejkanda vzhlédla.

„Když mě to strašně pálí...“

„To je normální, mladej. *Pro krásu* se musí něco vydržet. Že jó, dámy?“

Přítomné ženské hlavy se po mně otočily a něco veselého zaskřehotaly.

Rozhodl jsem se pálení nevnímat. Listoval jsem časopisama, chvíli jsem hrál hry v mobilu, oknem jsem pozoroval ruch na ulici. Po stanovené době jsem přivolal zrzku. Nasměrovala mě k umyvadlu a nesnesitelně důkladně smývala to chemický bláto. Pak mi dala na hlavu ručník a převedla mě k zrcadlu.

Když jsem se do něj odvážil podívat, uviděl jsem, že moje vlasy mají barvu žluťoučkových kuřátek. Kůže pod nimi byla úplně rudá, jak se mi ta chemikálie málem propálila až na lebku.



*Týýý jooo!*

Docela jsem se vyděsil. Protože jsem byl najednou a bez varování opravdu *úplně jiný*. Mobil pípnul. Psala Světlana, že jestli chci, můžeme se sejít ve tři na Václaváku pod Koněm.

Chtěl jsem.

**Světlana**<sup>195</sup>

„Longu! Ty vypááádaš?!“ zazpívala Světlana a vyvalila své krásné šedé oči.

Zvedla obě ruce a sáhla mi do vlasů.

„To je odbarvený, ne? Ale to se nedá sméééjt...?!“

„Jasně že se to nedá smejt,“ řekl jsem hrdě. „Tohle už mám napořád. Nebo alespoň na hodně dlouhou dobu.“

Světlana se mých vlasů fascinovaně dotýkala, mnula je mezi prsty, jako by zkoumala kvalitu nějaké látky nebo koberce. Potom je odborně sčesávala nalevo a napravo a vždycky kousek poodstoupila, mhouřila oči a v duchu hodnotila, jak vypadám.

Chtěl jsem, aby nikdy nepřestala, tak *strašně příjemné* to její dotýkání bylo.

Nakonec bez kapky soucitu prohlásila: „Mně se to nelíbí. Mně ses líbil, jak jsi byl.“

Přesně tohle jsem nechtěl slyšet. Sice mám svou vlastní novou *identitu*, ale Světlaně se to nelíbí.

Sledovala mě přimhouřenýma očima.

„Proč jsi to udělal?“

Chytrá holka. Ví, že na nějaké módní výstrelky mě neužije a že tahle moje zásadní proměna má nějakou hlubší příčinu. O té jsem se ale nechtěl bavit.

„Nechtěla bys do Amsterdamu?“

„Próóóč?“ zazpívala. „Neobracej řeč. Já vim, proč to udělal. Protože nechceš byt Vietnámec.!“

„To je pěkná blbost!“ vyletěl jsem. „Udělal jsem to, protože se mi to líbí, protože to je moderní, protože...“

„Ále, Longu. Nekécej.“ Světlana byla nemilosrdná. Vztyčila hubený ukazováček a natáhla mi ho k obličejí. „Vlasy nic nejsou, ani obličej. To máš vevnitř. V tom nic nenaděláš...!“

Uvnitř jsem se bolestivě kroutil a svíjel, protože Světlana měla ve všem pravdu. Což jsem dobře věděl. Ale *moje mysl* o tom nechtěla ani slyšet. A taky jsem nestál o to, aby mi Světlana

<sup>195</sup> JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2011. s. 51–54.

dávala další kázání, takže jsem ji vzal k nejbližšímu stánu, kde jsme si dali hamburger s cibulí, protože na víc mi z tisícovky nezbylo.

Potom jsme jen tak courali městem. Stáli jsme zrovna před nějakým obchodem s botama, Světlana něco vykládala a najednou mě úplně samozřejmě chytla za ruku. Slyšel jsem sám sebe, jak něco nedůležitého blekotám, a přitom jsem *cítil*, jak ta její ruka nádherně hřeje a je celá hladká a příjemná. A myslel jsem na to, že ji za žádnou cenu nesmím pustit.

Možná je to divný, ale já ještě žádnou holku za ruku nedržel.

Šli jsme se projít k Vltavě. To se sejde z nábřeží po kamenných schodech až úplně dolů k vodě, tam je dlouhý pás dlažby, kudy sedá chodit celé kilometry na jednu i druhou stranu. Myslím, že lidé ani moc nevědí, že je možné se tu procházet, protože tu skoro nikdo nebyl, jen pár cyklistů a někdo se psem.

Setmělo se a rozsvítily se lampy a taky světla na obloucích mostů. Hladina Vltavy byla černá a lesklá a světla se v ní rozpínala. Vanulo to od ní chladem, ale mně to nevadilo, protože mám vodu rád. Řekl jsme Světlaně o Song Hong, že je tak široká, že málem nejde dohlédnout na druhý břeh. Ona řekla, že Dněpr u nich na Ukrajině je taky obrovská řeka a má písčové pláže a dá se tam koupat a opalovat.

Dívali jsme se na výletní parníky, jak nádherně osvětlené plují tmou, mávali jsme lidem na palubách a oni mávali nám.

A nejlepší bylo, že jsme se pořád drželi za ruce a dělali jsme, že o tom nevíme.

### 3. Otázky a úkoly k textu

Po přečtení textu bude následovat žákovská interpretace textu, ke které budou sloužit následující otázky. Žáci budou moci vyjadřovat své názory na jednotlivé otázky a na konci může dojít ke krátkému shrnutí.

- 1) *Proč se o Longa jeho máma strachovala? Zachovali byste se v podobné situaci stejně jako Long, ozvali byste se svým rodičům, že jste v pořádku nebo ne?*
- 2) *Proč se Long na Václavském náměstí cítil „normálně“, trochu lépe? Máte i vy místo, kde se cítíte dobře? Existuje také místo, kde se naopak cítíte špatně, nepříjemně?*
- 3) *Jaký skvělý nápad Longa napadl, když se chtěl změnit nejen uvnitř, ale i na venek? Myslíte, že mu jeho změna zevnějšku pomohla v hledání sebe sama?*
- 4) *Jak na Longovu změnu reagovala jeho kamarádka Světlana? Souhlasila s tím?*
- 5) *Světlana byla také něčím „jiná“? Čím? Pokuste se to doložit textem.*

- 6) *Co tvoří naši identitu? Můžeme ji změnit tím, e se změníme navenek?*
- 7) *Bylo by dobré, kdybychom všichni vypadali úplně stejně, stejně se chovali? Proč je lepší, že jsme každý „jiný“?*
- 8) *Může nastat situace, kdy změna zevnějšku může přispět ke změně vnitřku? Je to v takovém případě správné?*
- 9) *V na konci textu je kurzívou označeno slovo „cítil jsem“. Proč autorka toto slovo vyznačila?*

Na závěr fáze čtení a následného práce s textem, bude zařazen pětílístek, který by měl sloužit uvědomění si pocitů hlavního hrdiny. Žáci se tak částečně vžijí do jeho situace a uvědomí si, jak složité je žít *dvoji* život.

<b><u>Pětílístek:</u></b>
_____
Jméno postavy
_____
Jaká postava je – charakteristika 2 přídavnými jmény
_____
3 slovesa, která nejvíce postavu vystihují
_____
Věta složená ze 4 slov – heslo postavy, citát, věta, která ji nejvíce vystihuje
_____
Podstatné jméno/citoslovce shrnující můj dojem

#### 4. Nejdůležitější v mém životě<sup>196</sup>

Úkolem žáků bude do připravených políček napsat jména osob, nebo jejich označení (maminka, tatínek, kamarád, trenér ...) dle zadané otázky. Smyslem této aktivity bude uvědomit si, že na světě není nikdo sám a jak důležité některé osoby v našem životě jsou. I Long, přesto, že se cítil podvedený, napsal své mamince zprávu, že je v pořádku, protože nechtěl, aby se trápila. Je pro něj velmi důležitá.

Na základě přečteného textu a této aktivity bude následovat diskuze, ve které se žáci k tomuto tématu budou moci vyjádřit.

Kdo tě dovede chránit?	Koho dovedeš ochránit?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Kdo ti radí, co a jak máš udělat?	Komu radíš, co a jak má udělat?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Kdo určuje, jak se máš chovat?	Komu říkáš, jak se má chovat?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Kdo tě odměňuje?	Koho odměňuješ?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Kdo tě někdy trestá?	Koho někdy trestáš?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Kdo je tvým vzorem?	Komu jsi vzorem?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
O čí uznání usiluješ?	Kdo usiluje o tvé uznání?
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Koho jsi ochoten poslouchat?	Kdo je ochoten tě poslouchat?
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Obrázek 13

<sup>196</sup> Srov. GINTEROVÁ, Hana. *Etická výchova: Pracovní listy pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. s. 15. Dostupné z: <http://docplayer.cz/1865483-Eticka-vychova-pracovni-listy-pro-9-rocnik-zakladnich-skol-a-viceleta-gymnazia-hana-ginterova-ilustroval-alena-legierska.html>

## **12.3 Plán vyučovací hodiny č. 8**

**Dílo:** *Dračí polévka* (Alena Ježková)

**Téma hodiny:** Úcta a tradice, Long v České republice – Klára ve Vietnamu

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vlastními slovy vysvětlit chování Longova dědečka a budou se moci pokusit aplikovat toto chování na vlastní život.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny pochopit pocity, které zažívají členové minorit v cizí zemi.

**Ročník:** 8–9. ročník

**Formy výuky:**

- Samostatná práce
- Skupinová práce

**Metody výuky:**

- Diskusní metoda
- Aktivita
- Práce s textem
- Změna vypravěčské perspektivy
- Dramatická hra

## OBSAH HODINY

### 1. Hodnotová orientace

V úvodu hodiny žáky nejprve seznámíme s cíli dnešní hodiny a výuku zahájíme aktivitou „*Vesmírná loď*“<sup>197</sup>. Každý žák nejprve obdrží pracovní list, který si později dle vlastního uvážení vyplní.

Aktivitu zahájíme následujícím textem, který přečteme nahlas:

*Píše se rok 2100. Přijdeš ze školy a chceš si trošku odpočinout. Zapínáš rádio a posloucháš hudbu. Najednou hudba přestane. Slyšíš něco v rádiu křičet. Sedáš si a posloucháš. Hlas v rádiu říká: „Během patnácti minut se naše Země srazí s obrovským meteoritem. Srážka bude tragická. Nikdo na Zemi nepřežije. Všichni musí opustit své domovy a letět na Měsíc. Rychle, rychle! Pospěšte si!“ Tvoji rodiče přibíhají do pokoje. Říkají, že je připravena vesmírná loď, která vás všechny odveze do bezpečí na Měsíc. S sebou si můžeš vzít jen pět věcí. Nezáleží na tom, jak jsou velké, všechno ostatní bude zničeno. Kterých pět věcí by sis vzal/a sebou na vesmírnou loď?*

Po přečtení tohoto textu budou mít žáci za úkol, vyplnit první část pracovního listu. Až tak učiní pokračujeme s vyprávěním dál:

*Tvoji rodiče přibíhají zpátky do pokoje. Říkají, že vesmírná loď je menší než se předpokládalo. Je tam místo jen na jednu věc z vašich věcí.*

Žáci mají tedy za úkol vybrat ze svých pěti věcí pouze jedinou. Když se jim podaří vybrat jednu věc, požádáme je, aby vytvořili skupiny po 5 žácích a ze vzniklých pěti věcí vybrali opět pouze jednu.

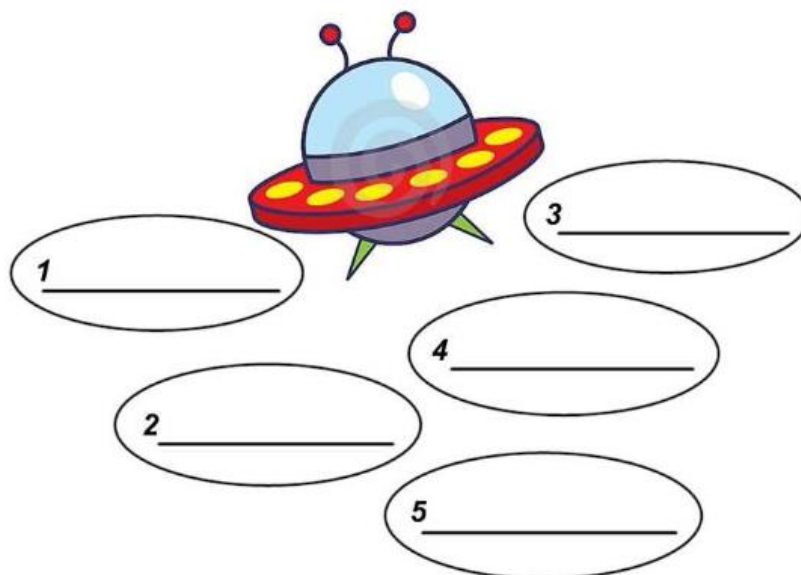
Následně proběhne společná diskuse o tom, jestli bylo jednoduché vybrat první 5 věcí, které by si sebou na vesmírnou loď vzali, o co se jim pak výběr ztížil, když mohli vybrat pouze jedinou a jak postupovali ve skupině, aby se domluvili na společné věci?

---

<sup>197</sup> Srov. *Etická výchova: metodický portál. Písemný výstup projektu Křenka zážitkem k inkluzi, registrační číslo: CZ. 1.07/1.2.00*, s. 62–64. Dostupné z: <http://docplayer.cz/2581999-Eticka-vychova-metodicky-material-pisemny-vystup-projektu-krenka-zazitkem-k-inkluzi-registracni-cislo-cz-1-07-1-2-00-27-0012.html>

## Pracovní list – hodnoty

1. *Napište, které věci byste si vzali na Měsíc.*



Obrázek 14

2. *Pokud byste si mohli vybrat pouze jednu věc, která by to byla?*

3. *Na které věci jste se shodli ve skupině?*

## 2. Spektrum hodnot<sup>198</sup>

Další aktivitou, kterou chceme připravit žáky na budoucí četbu ukázky, bude *Spektrum hodnot*. V první aktivitě se žáci zaměřovali na hmatatelné věci (hodnoty), v aktivitě následující

<sup>198</sup> Srov. GINTEROVÁ, Hana. *Etická výchova. Pracovní listy pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*, s. 47. Dostupné z: <http://docplayer.cz/1865483-Eticka-vychova-pracovni-listy-pro-9-rocnik-zakladnich-skol-a-viceleta-gymnazia-hana-ginterova-ilustroval-alena-legierska.html>

se zaměří na hodnoty nemateriální. Úkolem žáků bude sestavit si vlastní žebříček hodnot dle zadání. Na tuto aktivitu vyhradíme přibližně 5 minut na rozmyšlenou a poté budeme se žáky diskutovat a pokusíme se sestavit žebříček hodnot celé třídy (dle „oblíbenosti“ jednotlivých hodnot).

SAMOSTATNOST	DOBRY VZTAH K RODINĚ	SPOLEČNÍ PŘÁTELE
KRÁSA	SPOLEHLIVOST	LÁSKA
ČESTNOST	ÚCTA	SEX
TOLERANCE	PODOBNOST ZÁJMŮ	VĚRNOST
NEŽNOST	STYL OBLÉKÁNÍ	STEJNÉ NÁZORY
ODPOVĚDNOST	Vaše volba:	INTELIGENCE

Obrázek 15

### 3. Otázky a úkoly k textu

S žáky si společně přečteme celou ukázkou z díla *Dračí polévka* a poté se pokusíme text rozebrat pomocí otázek. Žáci budou na jednotlivé otázky odpovídat a diskutovat nad významem textu.

- 1) Proč pan Franta oslovuje Longova dědečka nelichotivým „dědouši“?
- 2) Co vedlo Longova dědečka k jeho reakci?
- 3) Jak Longovi jeho dědeček vysvětlil své chování?
- 4) Jaké poučení z celého příběhu vyplývá?



5) *Jak byste se v podobné situaci zachovali vy? Reagovali byste stejně jako Longův dědeček nebo byste se nějakým způsobem bránili? Popřípadě jak?*

#### **TEXT<sup>199</sup>**

Rovnám do misky nudle. Děda na ně klade plátky masa a dává po hrsti zeleniny. Já ty hromádky přelévám horkým vývarem. Plné misky děda vydává strávníků, a bere a vrací peníze.

Najednou jsme ve frontě uviděl pana Frantu. Toho z vrátnice.

„Jak to dneska jde, dědouši?“

Úplně jsem zrudl nad tou nezdvořilostí. Jak se to ten chlap k dědovi chová?!

Děda česky nemluví dobře, ale výborně rozumí. Proto zírám, když se široce usměje a jako *mentálně* zaostalý cizinec odvětlí:

„Dóblý, dóblý,“

Pan Franta si spokojeně odnese polévku a zanoří do ní lžici.

„Ten strážný je tvůj kamarád, dědo?!”

S odporem sleduju, jak Franta hltavě jí a nudle mu visí z pusy. Srká jako pes.

„Kdepak, Longu. Známe se jen od viděná.“

„Tak proč ti tyká? Proč si to necháš líbit? Vždyť tě uráží!“

„Není to pro mě důležité.“

„Tobě nevadí, že si tě neváží? Že si myslí, že jsi nějaký... blbeček?“ vyhrkl jsem a hned a hned jsem se zděsil, jestli se děda neurazí.

„Nepotřebuju lidi soudit a hodnotit, jak se chovají. On chce jen jídlo, tak mu nabídnu stejně dobré jako každému jinému. Víc nechce. Proč bych se měl zabývat tím, co si o mně myslí? Přemýšlí snad drak o tom, co si myslí moucha?“

„To asi ne,“ musím se zasmát.

#### **4. Změna vypravěče**

Po přečtení ukázky a zodpovězení otázek budou mít žáci za úkol popsat situaci, kterou přečetli z pohledu jiné vystupující osoby. Kdo bude mít zájem, může svou práci poté přečíst před třídou a zdůvodnit svůj výběr osoby.

<sup>199</sup> JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2011, s. 72.

## 5. Stěhujeme se do Vietnamu<sup>200</sup>

Jednoho dne sdělí Kláře její rodiče tuto zprávu: „*Víš, Kláro, my ti chceme něco říct. Táta dostal novou práci, dobře placenou, ale budeme se muset přestěhovat ... do Vietnamu!*“<sup>201</sup> Následně žáky vyzveme, aby se pokusili vžít do pocitů Kláry a vyjádřili své názory. Poté položíme žákům tyto otázky, o kterých poté společně diskutujeme.

- *Jak se Klára cítila? Líbilo se jí to či ne? A proč?*
- *Co by na to řekla rodičům? Co jí tam bude chybět? Bojí se něčeho?*
- *Jak by se to líbilo vám?* <sup>202</sup>

### **Jazyková bariéra<sup>203</sup>**

Žáky ve třídě rozdělíme do skupinek tak, aby v každé byli tři žáci. Jejich úkolem bude sehrát krátkou scénku. Jeden z žáků bude představovat Kláru a pantomimicky musí předvést určitou potřebu. Dva další žáci ze skupinky dopředu nevědí, co „Klára“ předvádí a jejich úkolem bude potřebu uhodnout, přitom spolu samozřejmě mohou komunikovat. Touto aktivitou chceme poukázat na složitost života v cizině, pokud neznáme jazyk dané země.

Možné situace:

- *Klára se na zastávce ptá čekajících, v kolik jede další autobus (další 2 – čekající)*
- *Klára si chce v obchodě koupit mléko (další 2 – prodavači)*
- *Klára se ptá lidí na ulici, jak se dostane k doktorovi (další 2 – kolemjdoucí)*
- *Klára chce v obchodě zjistit, kolik stojí kalhoty (další dva prodavači)* <sup>204</sup>

---

<sup>200</sup> Srov. VEJRYCHOVÁ, Radka a kol. *Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické dílny*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 105–108.

<sup>201</sup> Tamtéž, s. 105.

<sup>202</sup> Tamtéž, s. 105.

<sup>203</sup> Srov. Tamtéž, s. 107.

<sup>204</sup> Tamtéž, s. 107.

## **13 Země vycházejícího slunce**

### **13.1 Plán vyučovací hodiny č. 9**

**Dílo:** *Kiko a tajemství papírového motýla* (Markéta Pilátová)

**Téma hodiny:** Země vycházejícího slunce

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny shrnout základní informace o Japonsku.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vytvořit výrobek pomocí tradičního japonského umění – origami.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny pochopit, že se od jiných kultur můžeme mnoho naučit.

**Ročník:** 6. – 7. ročník

**Formy výuky:**

- Frontální výuka
- Samostatná práce

**Metody výuky:**

- Diskusní metoda
- Meiliho sluchová zkouška
- Osmisměrka
- Skládání origami
- Šest otázek k příběhu

## OBSAH HODINY

### 1. Meiliho sluchová zkouška

Na začátku vyučovací hodiny provedeme s žáky Meiliho sluchovou zkoušku. Pro žáky budeme mít připravená podstatná jména vztahující se k Japonsku, která jim postupně čteme a žáci se budou snažit zapamatovat si co nejvíce slov. Až přečteme všechna slova, požádáme žáky, aby napsala ta slova, která si zapamatovala. Kdo napíše nejvíce slov, zvítězil.

Slova k přečtení: *císařství, laskavost, mandarinky, Nagasaki, perlorodky, Tokio, Hirošima, rýže, sushi, Asie, Fudži, buddhismus, aikido, ninja, tsunami*

Po této krátké aktivitě se žáků zeptáme, se kterou zemí jsou tato slova spojena a jestli o zemi ví ještě něco.

### 2. Osmisměrka<sup>205</sup>

Aby se žáci ještě lépe seznámili s Japonskem, obdrží každý osmisměrku. Žáci musí správně odpovědět na otázky a tu následně nalézt v osmisměrce. V tajence vyjde slovo, které si později vysvětlíme a na které bude navazovat ukázka z knihy a závěrečná aktivita. Jednotlivá slova, která budou žáci hledat, si poté zkontrolujeme a pokud by někomu nebyl zcela jasný jejich význam, dovysvětlíme si je.

---

<sup>205</sup> NAVRÁTIL, Miroslav. Zeměpisná osmisměrka – Japonsko. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*[internetový portál, online]. [cit. 15. března 2018]. Dostupné z: <https://dum.rvp.cz/materialy/zemepisna-osmisměrka-japonsko.html>

## Osmisměrka – Japonsko

Vyplňte tabulku pod osmisměrkou, získaná slova vyškrtejte v osmisměrce a získáte tajenku.

O	G	B	O	N	S	A	J
S	N	O	R	O	A	O	A
U	Y	O	I	I	K	O	R
Š	N	K	M	O	É	M	U
I	O	E	H	I	G	U	M
T	S	A	J	A	K	S	A
M	M	I	K	U	Z	U	S
A	I	T	O	Y	O	T	A

**Tajenka:** .....

**Úkol: Co představuje slovo v tajence?**

.....

.....

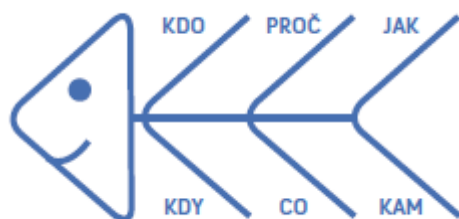
.....

Doplňte odpovědi k otázkám a získáte tak slova pro vyškrtnání v osmisměrce.

hrdý japonský válečník		japonský výrobce elektroniky	
zmenšenina stromu pěstovaná v mělké misce		japonský národní sport (bojovníci mají vysokou hmotnost)	
druhé největší město Japonska		hlavní město Japonska	
jeden z největších světových výrobců automobilů		tradiční japonská hra (ale pochází z Číny) na dvě písmena	
japonský výrobce motocyklů		typické japonské jídlo z masa, rýže zeleniny atd.	
tradiční japonský oděv		alkoholický nápoj vyráběný z rýže	
japonská měna			

### 3. Šest otázek k příběhu<sup>206</sup>

Společně s žáky si nahlas přečteme text z knihy *Kiko a tajemství kouzelného motýla*. Po přečtení ukázky bude mít každý žák za úkol vymyslet 6 otázek, které se budou vztahovat k textu. Tyto otázky budou vždy začínat podle zadání (úvodního slova), které bude uvedeno na tabuli.



Obrázek 16

Otázky od žáků mohou mít tuto podobu:

- 1) **Kdo** jsou hlavní hrdinové příběhu?
- 2) **Proč** se Kiko opět musela stěhovat?
- 3) **Jak** se k ní chovali noví spolužáci?
- 4) **Kdy** se příběh odehrává?
- 5) **Co** Kiko vyrobila v hodině výtvarné výchovy?
- 6) **Kam** se Kiko přestěhovala?

Až všichni vymyslí své otázky, společně si na některé zodpovíme. Žáci budou své otázky číst a jejich spolužáci se pokusí nalézt správnou odpověď.

### 4. Otázky a úkoly k textu

Vyučující bude mít připraveny ještě další otázky, kterými doplní interpretaci díla. Tyto otázky budou směřovat k tomu, aby si žáci uvědomili, že je velmi obtížné se začlenit do nového kolektivu, pokud neumíme jazyk, kterým mluví většina.

---

<sup>206</sup> Srov. HANÁKOVÁ, Adéla. KROUPOVÁ, Kateřina. RUTOVÁ, Nina. NĚMCOVÁ Michaela. DOLEŽALOVÁ, Olga. *Práce s třídním kolektivem ve společenském vzdělávání: soubor pracovních listů*. Praha: Člověk v tísni, 2015, s. 14.

### **Jak se zase stěhovali<sup>207</sup>**

„Už zase!“ povzddechla si trochu moc nahlas Kiko, když zazvonil telefon. Tatínek se k němu vrhnul. Kiko podle toho, jak se tvářil, hned poznala, že už se zase budou stěhovat. Kiko a její tatínek se totiž stěhovali často. Z malého domku v Japonsku odjížděli na delší pobyt pryč tak jednou za dva nebo za tři roky. Kiko už s tatínkem bydlela v Anglii, v Německu, a taky v Austrálii. To byla ale hodně malá, a proto si nepamatuje ani klokany, ani medvídky koala. [...]

Když tatínek nachystal večeri a sedli si s miskami rýže na japonskou rohož, Kiko řekla:

„Je mi jedno, kam pojedeme, ale tentokrát chci chodit do školy!“

Tatínek se zamračil. Tušil, že z toho budou jenom problémy. Tentokrát jeli do Evropy, do malé země v jejím srdci, která se jmenovala Česká republika. „Budeme bydlet na zámku,“ pokoušel navnadit Kiko. [...]

### **Ve škole a na zámku<sup>208</sup>**

[...] Paní učitelka Michalská už je čekala před školou. Řekla jim anglicky: „Dobrý den,“ – protože tatínek i Kiko anglicky uměli, a česky ještě ne. Kiko si nervózně povytáhla svoje námořnické modro-bílé pruhované tričko a stáhla si víc červené gumičky na culících. Tatínek se rozloučil, paní učitelka vzala Kiko za ruku a dovedla ji do třídy. Tam Kiko představila dětem. To bylo ze všeho nejhorší. Všechny ty oči, které se na Kiko nevěřičně dívaly a jako by říkaly: „Japonská holka, to tady ještě nebylo!“

Paní učitelka dětem řekla: „To je Kiko, pochází z Japonska a umí mluvit zatím jenom anglicky. Chtěla by se ale naučit česky, a tak bude s námi chodit do školy. Chovejte se k ní hezky, děti!“

Ze zadní lavice se šeptem, ale tak aby to všichni slyšeli, ozval Lukáš Mařata: „Ta má ale šikmý oči!“ Kiko sice nerozuměla, co ten vytáhlý kluk v zadní lavici říká, ale podle toho, jak se všichni začali smát, poznala, že to asi bylo o ní a že to asi nebylo zrovna nic hezkého. Úplně celá zčervenala.

### **Papíroví motýly<sup>209</sup>**

Druhý den ve škole se Kiko snažila pozorně poslouchat, co paní učitelka Michalská vypráví. Měli hodinu literatury, a i když vlastně ničemu nerozuměla, líbilo se jí, jak paní učitelka v plášti, který měl dnes pro změnu čarance od průpisky, dětem něco zajímavého vypráví a občas něco přečte z čítanky. Sešitek na slovíčka se jí plnil novými slovy jako KNIHA,

<sup>207</sup> PILÁTOVÁ, Markéta. *Kiko a tajemství papírového motýla*. 1. vyd. Praha: Meander, 2010, s. 7–8.

<sup>208</sup> Tamtéž, s. 10.

<sup>209</sup> Tamtéž, s. 22–23.

LAVICE, SEŠIT, a taky LITERATURA. O přestávce na ni zase pokřikoval ten protivný Lukáš.

„On není zlý, víš,“ vysvětlila jí paní učitelka. „Nemá to doma zrovna jednoduché. A možná i chce, aby sis ho víc všímala.“

Kiko si ale pomyslela, že by to mohl dávat najevo jinak, normálně. A ne na ni pokřikovat a pitvořit se a dělat, že má taky šikmé oči jako Kiko. Přesto si ale všimla, že je Lukáš sice strašně protivný, ale že má hezky kudrnaté černé vlasy a takové trochu smutné modré oči. Hned se ale vzpamatovala a uviděla, že má taky baňatý nos a trochu křivé přední zuby. To už ale zvonilo a pozorování a pitvoření byl konec, protože začala hodina výtvarné výchovy. Paní učitelka Michalská přinesla spoustu barevných papírů, nůžky a vodové barvičky. Děti dostaly za úkol vystříhnout z papíru nějaké zvíře, které mají rády, a nabarvit ho pak barvami. Eva zkoušela vystříhnout labuť, Lukáš zápasil s papírem a marně se pokoušel nejdřív nakreslit a pak vystříhnout jejich boxera Rexe. Kiko neváhala ani chvíli. Nejdřív začala čtverec papíru skládat a pak všelijak ohýbat ze strany na stranu, až na její lavici ležel krásný, křehký papírový motýl.

„No teda, Kiko, to je opravdu moc hezký motýl,“ pochválila ji paní učitelka a napsala jí do sešitku na slovíčka VÝBORNĚ a udělala u toho velikou jedničku s hvězdičkou, kterou pak ještě dvakrát červeně podtrhla. Kiko motýla vybarvila vodovkami – udělala mu modrá křídla z jedné strany, zelenkavá z druhé strany a nakreslila mu ještě tenounké oranžové proužky.

1. *Jaké postavy vystupují v ukázce? Pokuste se je charakterizovat?*
2. *Kde všude Kiko už s tatínkem bydlela?*
3. *Kam se Kiko přestěhovala nyní?*
4. *Jakou podmínku dala Kiko svému tatínkovi? Že se přestěhuje jen v případě, že ...?*
5. *Umí Kiko česky? Jak jste to poznali? Jakými jazyky Kiko pravděpodobně mluví?*
6. *Jak se Kiko učí česky? Která slova už zná?*
7. *Jak se Kiko ve škole asi cítila? Dokážete popsat pocity, které prožívala?*
8. *Už víte, co je origami?*
9. *Paní učitelka si myslím, že Lukáš na sebe chce upozornit. Proč by to dělal?*
10. *Lukáš to doma nemá jednoduché. Čím to může být způsobeno?*
11. *V ukázce vystupuje pouze tatínek Kiko. Kde myslíte, že je její maminka?*
12. *Co se žáci mohli naučit od Kiko a co naopak mohli oni naučit ji?*



Na některé otázky žáci nenaleznou odpověď přímo v textu, ale mohou popustit uzdu své fantazie a vymyslet odpovědi dle svého uvážení. Společně si pak samozřejmě správné odpovědi sdělíme.

## 5. Origami

Dle obrázkového návodu se společně s dětmi pokusíme vytvořit papírového motýla, kterého vyráběla Kiko při hodině výtvarné výchovy. Žáci si alespoň vyzkouší tradiční japonské umění skládání z papíru.



Obrázek 17

## **14 Divoši z Ameriky**

### **14.1 Plán vyučovací hodiny č. 10**

**Dílo:** *Divoši* (Lucie Lomová)

**Téma hodiny:** Divoši z Ameriky

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny shrnout základní informace o Albertu Vojtěchu Fričovi.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny na základě přečteného textu vlastními slovy popsat základní znaky kultury původních obyvatel Ameriky a srovnat je se znaky západní kultury.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vcítit se do pocitů hlavního hrdiny příběhu, zdůvodnit, proč došlo ke změně v jeho chování a vzhledu a budou schopni posoudit, co tato změna pro hlavního hrdinu znamenala.

**Ročník:** 8. – 9. ročník

**Formy výuky:**

- Frontální výuka
- Samostatná práce
- Skupinová práce

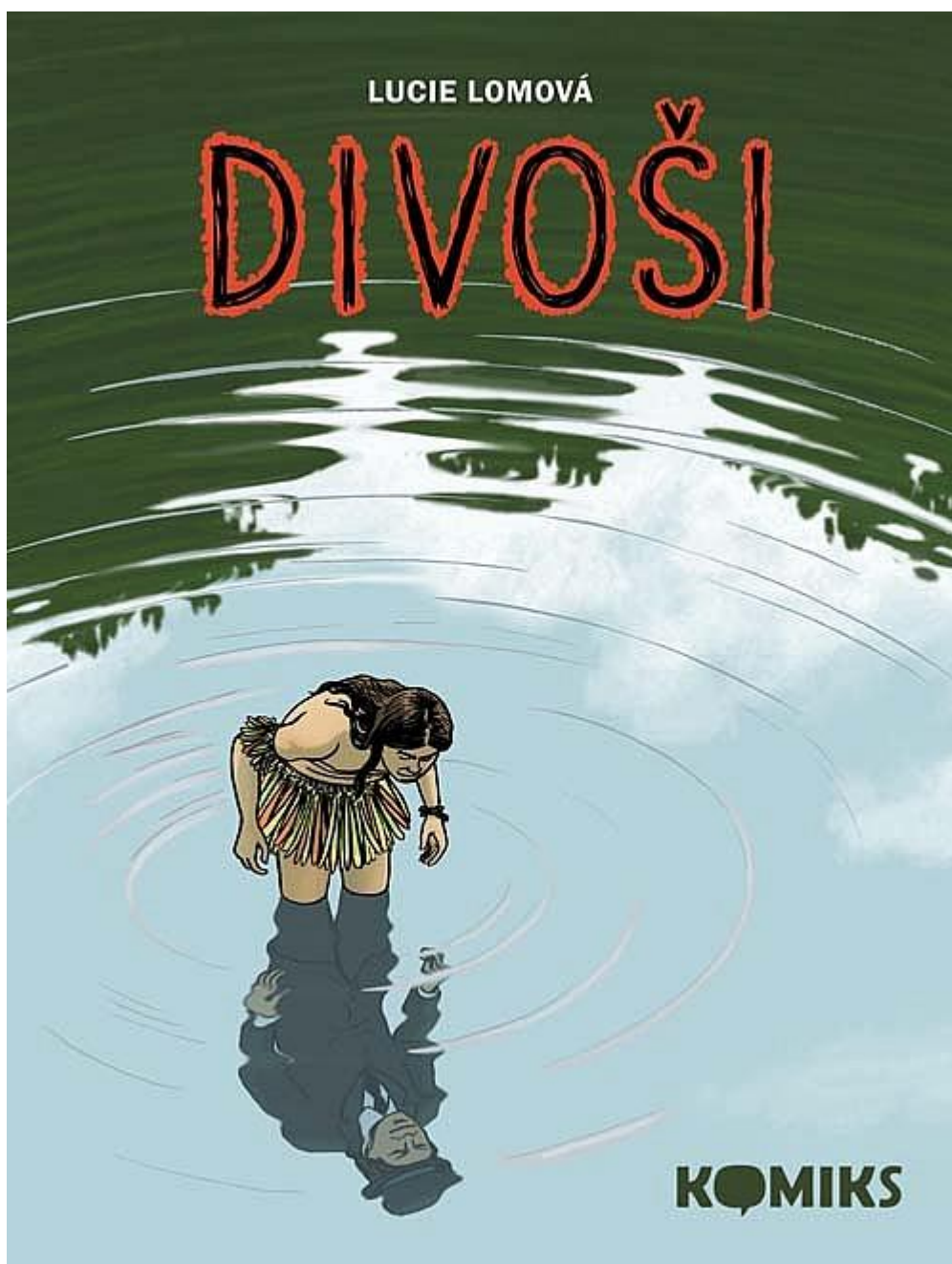
**Metody výuky:**

- Čtení s předvídáním
- Diskusní metoda
- Doplnění textu, komentáře
- Metoda ANO – NE
- Motivace pomocí obrázku
- Test

## OBSAH HODINY

### 1. Motivace pomocí obrázku

Na úvod hodiny bude žákům promítnuta úvodní strana komiksu *Divoši*. Tento obrázek bude sloužit jako motivace pro další práci, věnující se tomuto dílu. Žákům položíme několik otázek vztahující se k obrázku, jež mají sloužit jako návodné vodítko k tomu, aby si žáci uvědomili, že v knize dojde ke změně nejen vzhledu, ale i myšlení hlavního hrdiny.



Obrázek 18

- 1) *Co vidíte na obrázku?*
- 2) *Co postava na obrázku dělá?*
- 3) *Víte, o koho se jedná? Kdo na obrázku vlastně je? (běloch, Čech, Eskymák...)*
- 4) *Proč vidíme jinou postavu stojící ve vodě a jiný její obraz na vodní hladině?*
- 5) *Dokážete popsat pocity, které může muž na obrázku pociťovat? Proč si myslíte, že se tak cítí?*

Po těchto otázkách žákům krátce představíme dílo a charakterizujeme hlavního hrdinu příběhu.

## 2. Metoda ANO – NE

Každému žákovi rozdáme předem připravenou tabulku, ve které bude několik výroků. Před samotným čtením ukázky požádáme žáky, aby se dle svého nejlepšího uvážení pokusili odpovědět na otázky. Odpověď ANO nebo NE. Poslední sloupec tabulky, v *textu*, nechají žáci prázdný a až po přečtení celého textu si své odpovědi mohou opravit. Později se k této aktivitě tedy vrátíme.

	<b>VÝROK</b>	<b>ANO</b>	<b>NE</b>	<b>V TEXTU</b>
1.	Hlavní hrdina ukázky, Čerwuiš, si nechá ostříhat své dlouhé vlasy.			
2.	Čerwuiš souhlasí s lovem volavek v době, kdy hnízdí. V takovém případě je snáz uloví a vydělají si tedy rychleji peníze na cestu domů.			
3.	Ostatní členové kmene Čerwuiše hned zpočátku neradi vidí a nevitají ho.			
4.	Většina členů kmene se se záhadné nemoci uzdravilo.			
5.	Po Albertově odjezdu nechce Čerwuiš mluvit o svém dobrodružství v Evropě.			
6.	Členové kmenu jsou překvapeni, co všechno Čerwuiš zažil a jak je teď vzdělaný a prohlásí ho za svého nového šamana.			

### 3. Test – Kdo byl Alberto Vojtěch Frič?

Žáky rozdělíme do několika skupinek pro 4–5 dle počtu žáků ve třídě. Každé skupince rozdáme text, který pojednává o Albertu Vojtěchu Fričovi. Úkolem každé skupiny bude správně doplnit chybějící slova z nabídky a správně odpovědět na otázky pod textem.

Až budou mít všechny skupinky úkol splněn, provedeme společnou kontrolu textu i testu pod ním.

Slova z nabídky: kanoi, Praze, vlastenecké, pochopením, jaguár, 1944, cestovatel, São Paola, kaktusy

#### **Alberto Vojtěch Frič**

\_\_\_\_\_, etnograf, botanik, fotograf, publicista a svérázný myslitel Alberto (česky Vojtěch) Frič (1882–\_\_\_\_\_) pocházel ze známé \_\_\_\_\_ rodiny, která se významně zapsala do politické, kulturního a vědeckého života české společnosti od poloviny 19. století. Tvrdohlavý benjamínek miloval víc \_\_\_\_\_ (které byly v Evropě koncem 19. století ještě pěstitelskou raritou) než většinu nudných předmětů na reálce. Již během svých školních let shromáždil v \_\_\_\_\_ jednu z největších evropských sbírek exotických rostlin a stal se uznávaným mezinárodním odborníkem. Když se učil na maturitu, nevěnoval svým skleníkům obvyklou péči a jeho kolekce během jediné zimní noci zmrzla. Místo dalšího studia v roce 1901 odjel sotva devatenáctiletý do Brazílie pro botanický základ nové sbírky. Roční pobyt byl pro něj tvrdou zkouškou i životní školou. Plavil se ze \_\_\_\_\_ po řekách do vnitrozemí na indiánské \_\_\_\_\_ až do Mato Grosso, kde málem jeho život ukončil \_\_\_\_\_. Než se rány zacelily, Frič už byl rozhodnutý, že na další výpravě pronikne ještě dál a najde civilizací nedotčené indiány.

V letech 1903 až 1913 uskutečnil tři objevné cesty na území dnešní Argentiny, Bolívie, Brazílie, Paraguaye a Uruguaye. Zmapoval řeku Pilcomoyo, prováděl první archeologické vykopávky v tzv. *sambaqui* (prehistorické skládky odpadu), poznal desítky indiánských kmenů od Pantanalů a Chaca Boreal až po Patagonii. Mezi tehdejšími evropskými cestovateli vynikal humánním přístupem k domorodcům, \_\_\_\_\_ jejich mentality a uměním komunikovat s nimi.<sup>210</sup>

<sup>210</sup> LOMOVIÁ, Lucie. *Divoši*. 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011. s. 146–147.

Otázky:

1. Ve kterém roce se Alberto Vojtěch Frič narodil?
  - a. 1880
  - b. 1881
  - c. 1882
  - d. 1883
2. V čem měl Alberto Vojtěch Frič velkou zálibu?
  - a. V pěstování rajčat
  - b. V pěstování jablek
  - c. V pěstování kaktusů
  - d. V pěstování orchidejí
3. Kam odjel v roce 1901?
  - a. Do Argentiny
  - b. Do Bolívie
  - c. Do Brazílie
  - d. Do Paraguaye
4. Kolik objevných cest uskutečnil v letech 1903–1913?
  - a. Tři
  - b. Čtyři
  - c. Pět
  - d. Žádnou
5. Co znamená *sambaqui*?
  - a. Prehistorické pohřebiště
  - b. Prehistorické skládky odpadu
  - c. Prehistorické místo k modlitbám
  - d. Prehistorické obydlí
6. Na co Alberto Vojtěch Frič zemře?
  - a. Na spalničky
  - b. Měl rakoviny
  - c. Na tetanus
  - d. Zemřel stářím

#### 4. Ukázky textu

Nejprve žákům rozdáme jednu stranu z celého díla a požádáme je, aby si tento úryvek sami přečetli a popřemýšleli nad jeho obsahem. Následně jim položíme několik otázek.



Obrázek 19

- 1) Jaké postavy vystupují v ukázce?
- 2) Víte, co znamená slovo recidiva?
- 3) Jak se Čerwuiš zachoval, když mu lékař nabídl práci u něho v ordinaci? Jaké pocity při tom zažíval?
- 4) Pan Frič říká, že už může zase číst noviny, proč je předtím číst nemohl?

- 5) *Co myslel Čerwuiš tím, že nechce, aby se k němu ostatní chovali jako k obyčejnému Indiánovi?*
- 6) *Čerwuiš není podle pana Friče obyčejný Indián. Nikdo z nás není obyčejný. Souhlasíte s tím? Proč ano, proč ne? Připadáte si obyčejní nebo naopak výjimeční?*

Na jednotlivé otázky budou žáci odpovídat a diskutovat mezi sebou nad jejich významem a nad významem celé ukázky. Smyslem bude, aby si žáci uvědomili, že tím, že se Čerwuiš ostříhal a oblékal se jako ostatní muže ze sebe ještě neudělal člena západní evropské společnosti. Je důležité, aby si žáci uvědomili, že to, že jsou v něčem jiní z nich nedělá někoho, na koho by se mělo dívat skrz prsty, ale naopak někoho výjimečného.

## **5. Otázky a úkoly k textu**

Po diskusi nad prvním úryvkem bude žákům rozdán zbytek komiksu, který bude ale v některých místech násilně končen a žáci budou pomocí své fantazie odhadovat, jak by mohl příběh dál pokračovat.

V místě, kde je stránka vyplněna pouze obrázky bez žádného textu bude úkolem žáků doplnit, co si jednotlivé postavy myslí, jak se v tu chvíli cítí. Půjde o to, aby žáci vytvořili text k předem naznačenému příběhu dle obrázkové předlohy.

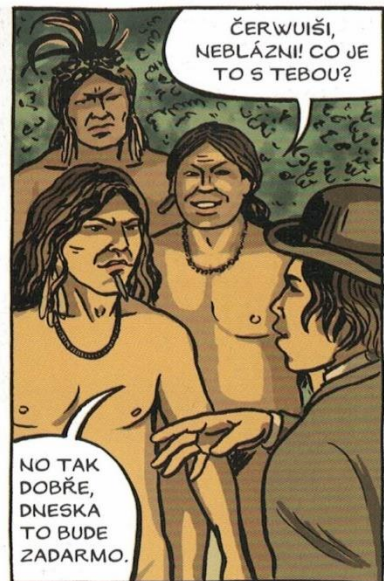
Po přečtení celé ukázky budou následovat interpretace tohoto díla, čímž by si žáci měli uvědomit, proč se Čerwuiš snažil změnit, proč ho jeho kmen nepřijal a také, aby se žáci dokázali vcítit do pocitů hlavního hrdiny.

- 1) *Jak se po příjezdu zpět domů Čerwuiš cítil? Jak se k němu chovali členové jeho kmene?*
- 2) *Proč Alberto odjíždí? Proč nezůstal se svým přítelem?*
- 3) *Z jakého důvodu si členové kmene mysleli, že se Čerwuiš zbláznil?*
- 4) *Co si myslíte o ilustracích věcí, které Čerwuiš popisoval (tramvaj, vlak, auto, letadlo...)*
- 5) *Jak Čerwuiš vysvětloval válku v Evropě? Chápete i vy, co tím chtěl říci?*
- 6) *Jak se zachovali členové jeho kmene? Bylo to správné? Zachovali byste se v jejich případě stejně?*
- 7) *Zkuste popsat pocity, které v tu chvíli Čerwuiš zažíval?*
- 8) *Myslíte, že členové kmene si na Čerwuiše ještě někdy vzpomněli nebo že mu dokonce uvěřili?*

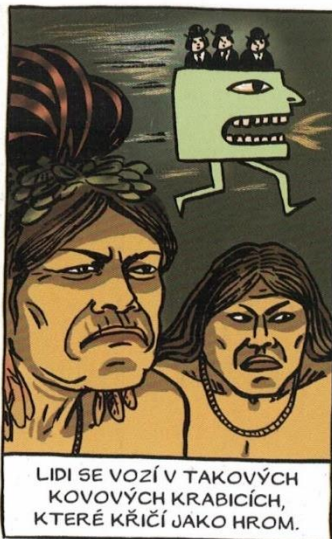




Obrázek 20



Obrázek 21



Obrázek 22





ŽE SE  
NESTYDÍŠ!

VYSMÍVÁ  
SE NÁM!

TAM SE TO  
VŽDYCKY PAVEDLO!  
JÁ NEVÍM, PROČ TO  
NESVÍTÍ!



CO JE  
TOHLE?

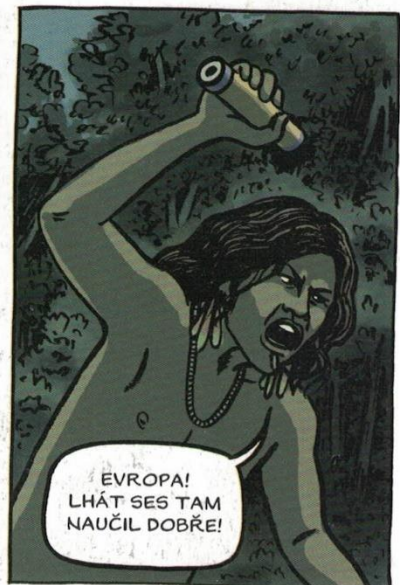


KOUZELNÁ  
TRUBIČKA!  
JEN SE  
PODÍVEJ  
DOVNITŘ!

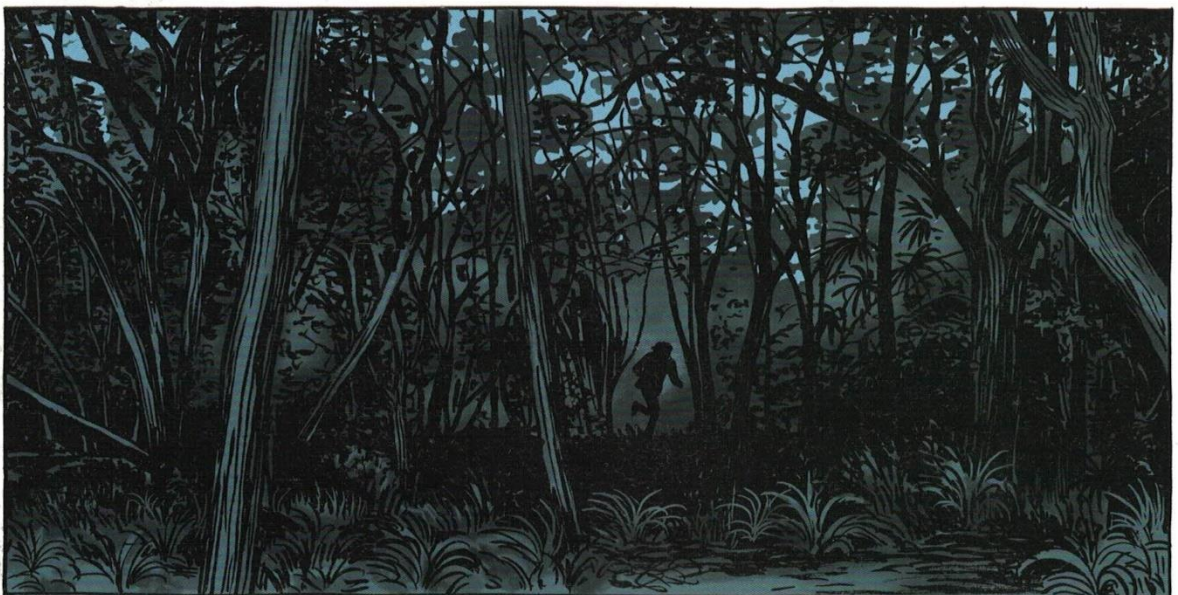
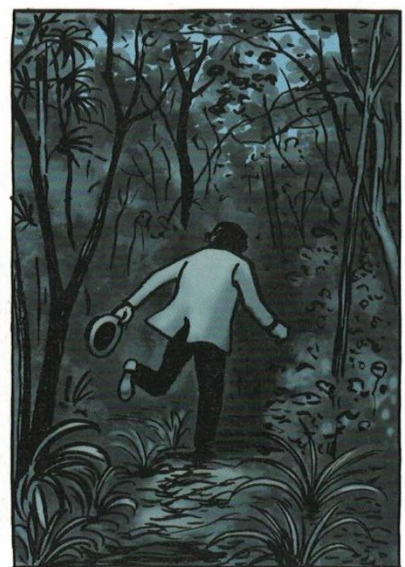
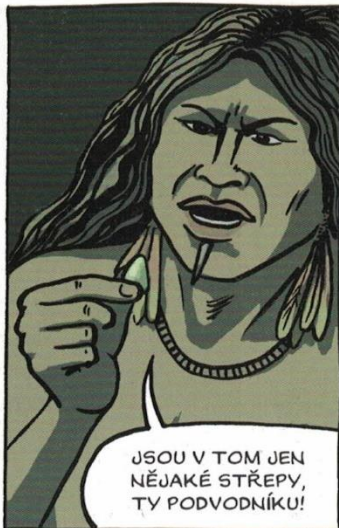


ČERNÁ  
DÍRA! TO ŽE  
JE ZÁZRAK?  
MYSLÍŠ, ŽE JSME  
ÚPLNĚ PITOMÍ?

MUSÍŠ SE PODÍVAT  
PROTI SVĚTLU!



EVROPA!  
LHÁT SES TAM  
NAUČIL DOBŘE!



Obrázek 25



ANO, DEJTE MI ZAS  
MŮJ POKOJ, PROSÍM.  
A ROVNOU MI PŘIPRAVTE  
POŘÁDNÝ BIFTEK, MÁM  
HLAD JAKO VLK.

JISTĚ,  
SEÑORE.



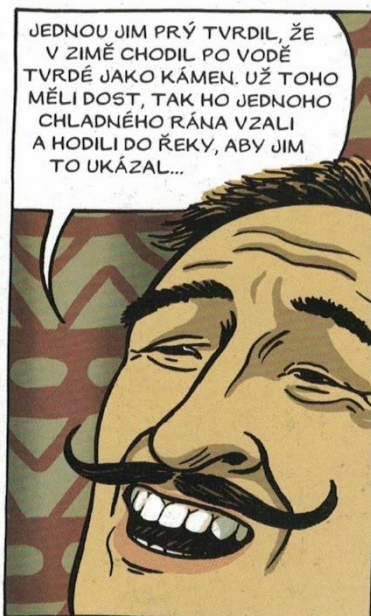
JO, JO, TO UŽ JE  
DÁVNO. BYL JSEM  
TEHDÁ VELITELEM  
PEVNOSTI  
V PACHECU.



BYL TAM JEDEN  
VZPURNÝ INDIÁN. TO BYSTE  
NEVĚŘILI! JEDINÝ ZE VŠECH  
SI DOVEDL SPOČÍTAT VÝPLATU  
A STÁLE CHTĚL PŘIDAT.  
POŘÁD SE BOUŘIL A ŠTVAL  
INDIÁNY V DŘEVORUBNÁCH  
K NESPOKOJENOSTI.



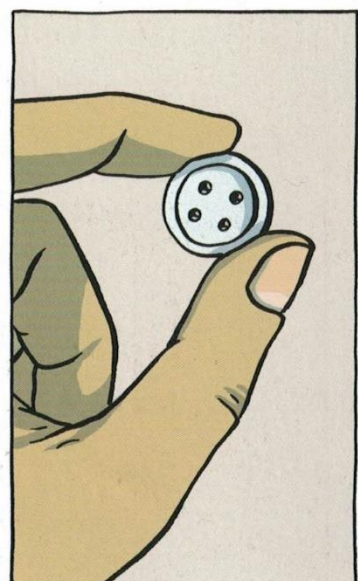
TVRDIL, ŽE BYL V EVROPĚ.  
BYL TO NĚJAKÝ BLÁZEN,  
SAMÍ INDIÁNI HO VYHNALI.  
STÁLE TO ALE ZKOUŠEL  
A VRACEL SE K NIM.



JEDNOU JIM PRŮ TVRDIL, ŽE  
V ZIMĚ CHODIL PO VODĚ  
TVRDĚ JAKO KÁMEN. UŽ TOHO  
MĚLI DOŠT, TAK HO JEDNOHO  
CHLADNÉHO RÁNA VZALI  
A HODILI DO ŘEKY, ABY JIM  
TO UKÁZAL...

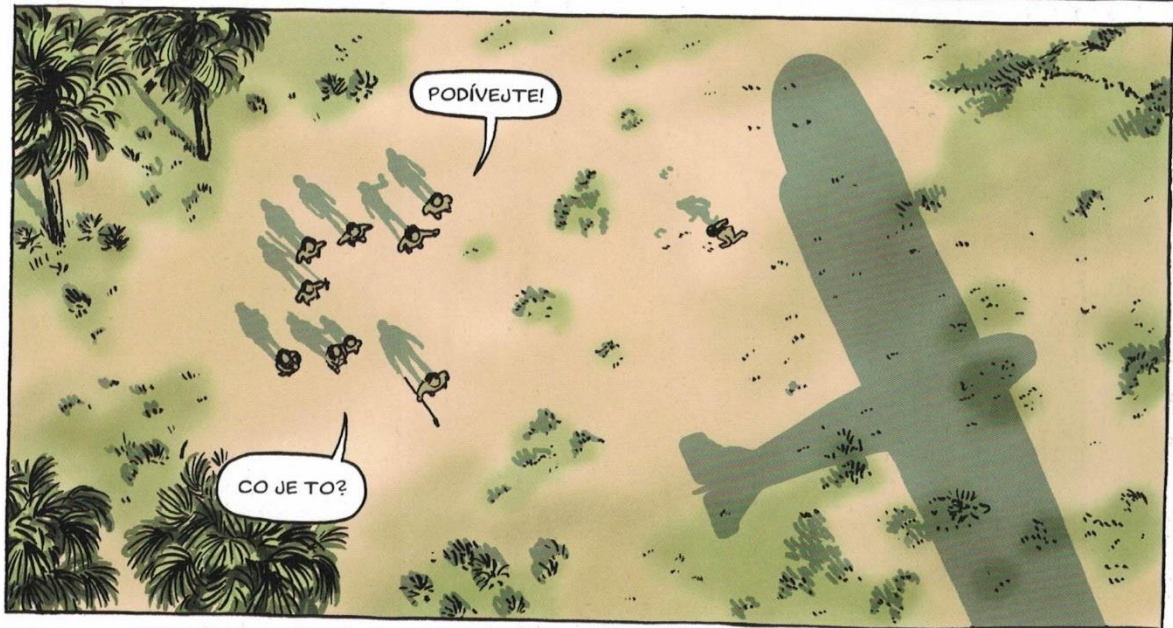


DIV SE NEUTOPIL!  
TO MUSELA BÝT  
LEGRACE!



Obrázek 27





Obrázek 28



ČERWUIŠ PJOŠÁD MENDOZA ZEMŘEL ÚDAJNĚ V ROCE 1967. BYL POCHOVÁN NA HŘBITOVĚ V PUERTO DIANA. JEHO HROB UŽ DNES NENÍ VIDĚT. TROPICKÁ VEGETACE HO ÚPLNĚ POHLTILA.

ALBERTO VOJTĚCH FRIČ ZEMŘEL 4. PROSINCE 1944 NA TETANUS. PORANIL SE O REZAVÝ HŘEBÍK, KDYŽ OPRAVOVAL KRÁLÍKÁRNU. JE POHŘBEN V PRAZE NA LESNÍM HŘBITOVĚ MOTOLSKÉHO KREMATORIA.

Obrázek 29

## **6. Závěrečná kontrola**

Po přečtení a zodpovězení všech otázek se s žáky vrátíme k předchozí aktivitě ANO – NE. Žáci budou mít chvíli na to, aby si své odpovědi upravili dle textu a společně si pak řekneme správné odpovědi a ukážeme si, kde v textu bylo možné odpovědi najít.

## **15 Ověř, než odsoudíš**

### **15.1 Plán vyučovací hodiny č. 11**

**Dílo:** *Heřmánci* (Martina Drijverová)

**Téma hodiny:** Ověř, než odsoudíš

**Cíl vyučovací hodiny:**

- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vlastními slovy vysvětlit pojmy xenofobie, diskriminace, rasismus a homofobie.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vyjmenovat národnostní menšiny žijící v České republice.
- Žáci budou schopni na konci vyučovací hodiny vyzdvihnout hlavní myšlenku čtených textů a vyhledat klíčová slova v nich obsažená.

**Ročník:** 8. – 9. ročník

**Formy výuky:**

- Frontální výuka
- Práce ve dvojicích
- Samostatná práce

**Metody výuky:**

- Diskusní metoda
- Pracovní list
- Video
- Vyhledání klíčových slov

## OBSAH HODINY

### 1. Novinové titulky

Žákům ukážeme několik novinových titulků týkajících se problematiky romské menšiny v České republice. Předem jim nebudeme sdělovat, jaké je téma dnešní hodiny. Úkolem žáků bude vyjádřit, co si o těchto titulcích myslí, zda s nimi souhlasí, zda je považují za pravdivé.



Obrázek 30

Těmito titulky a následnou diskusí se snažíme poukázat na to, že většina novinových a internetových článků o romské menšině je značně negativní. Článků, které by ukazovaly zajímavou kulturu nebo tradice Romů, je opravdu málo.

Touto aktivitou chceme žáky motivovat k další práci, díky níž určitě poznají, co budeme probírat a nad čím diskutovat. Právě na základě titulků předpokládáme, že žáci téma hodiny bez problému identifikují.

## 2. Dva pohledy<sup>211</sup>

Žákům rozdáme pracovní list, se kterým budou v průběhu hodiny samostatně pracovat a který si následně společně probereme a zkontrolujeme.

Nejprve si žáci přečtou dva úryvky, jež se zabývají romskou problematikou. V prvním se vyskytují slova, kterým žáci nemusejí rozumět. Požádáme je proto, aby si tato slova pod text poznačili a vybídli je, aby jejich význam našli v připravených slovnících cizích slov. Později si tyto definice zkontrolujeme, popřípadě opravíme a doplníme.

V dalším úkolu se zaměříme na problematiku majoritního a minoritního obyvatelstva České republiky. Žáci se pokusí vyhledat antonymum ke slovu majorita a obě slova následně vysvětlí. Poté budou z připravené tabulky vybírat národnostní menšiny, které jsou uznány jako národnostní menšiny Vládou ČR.

Žáci se poté opět vrátí k textům, a protože je důležité, aby dokázali pochopit, co se jim autoři ukázek snažili sdělit, jejich dalším úkolem bude napsat hlavní myšlenky obou ukázek. I tyto myšlenky si samozřejmě přečteme poté nahlas a nejlepší formulaci napíšeme na tabuli.

### NÁRODNOSTNÍ MENŠINA – ROMOVÉ

- 1. Přečtěte si následující dva texty, jež se zabývají problematikou romské menšiny. V prvním textu se jistě vyskytují slova, kterým nerozumíte – vypište si je pod text a ve slovnících cizích slov vyhledejte jejich význam.*

#### *Text č. 1*

Romové, podobně jako mnoho menšin na světě sdílejících společné území s etnokulturně a jazykově odlišnou majoritou, jsou často bilingvní a bikulturní. Česká komunikační symbolika jim není cizí, jsou plnoprávními občany tohoto státu. Alespoň by jimi měli být. Nezáleží na tom, že na zdejší území přišli o několik set let později než Češi, evropští přistěhovalci přišli

---

<sup>211</sup> Srov. Pracovní listy: materiály pro podporu komunikační a mediální výchovy. *Komunikační výchova*[internetový portál, online]. 2015 [cit. 29. března 2018]. Dostupné z: <http://komunikacnivychova.upol.cz/>

na americký kontinent o mnoho století později než Inuité, Algonkinci, Čirokézové a další původní obyvatelé, a přesto jsou plnoprávními, ne-li více než plnoprávními občany USA nebo Kanady. Romové jsou však zcela pochybně stále považováni za jakési „hosty“. Bohužel i v odborné literatuře se znovu a znovu užívá pro státy, v nichž Romové žijí, termín „hostitelská země“, „hostitelská populace“.

Tento nevykořenitelný etnocentrismus, nadřazenost většinové společnosti, znesnadňuje Romům hluboký průnik do majoritní kultury a jazyka.<sup>212</sup>

### ***Text č. 2***

Veterán romského hnutí v severních Čechách Jan Šipoš má strach o novou generaci Romů, kterou prý nikdo nenaučil pracovat. „My jsme už dávno řvali, že sociální dávky jsou demotivující, že nám lepíte držky, abychom mlčeli, když nám berete lopaty a krumpáče a dáváte je Ukrajincům. Dneska na to přichází i majorita, jenže mezitím nám vyrostla generace, která není zvyklá pracovat. A to je průser,“ říká Šipoš v rozsáhlém rozhovoru pro Lidové noviny.<sup>213</sup>



Obrázek 31

### ***Slova, kterým nerozumím a jejich význam:***

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

<sup>212</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, s. 16.

<sup>213</sup> KAISER, Daniel. Vyrostla ztracená generace Romů, která neunesla svobodu. *Lidovky.cz*[internetový portál, online]. 2011 [cit. 16. března 2018]. Dostupné z: [https://www.lidovky.cz/vyrostla-ztracena-generace-romu-ktera-neunesla-svobodu-p2p-/zpravy-domov.aspx?c=A110912\\_180805\\_ln\\_domov\\_ani](https://www.lidovky.cz/vyrostla-ztracena-generace-romu-ktera-neunesla-svobodu-p2p-/zpravy-domov.aspx?c=A110912_180805_ln_domov_ani)

2. Najděte slovo mající opačný význam (antonymum) a doplňte, co obě slova znamenají.

Majorita x .....

Vysvětlení slov:

Majorita = .....

.....

..... = .....

.....

3. Které z následujících národnostních menšin jsou uznány Vládou České republiky?

Australská, belgická, běloruská, bulharskou, čínská, estonská, francouzská, holandská, chilská, chorvatskou, lotyšská, maďarskou, makedonská, nizozemská, německou, polskou, romskou, rusínskou, ruskou, řeckou, slovenskou, srbskou, španělská, ukrajinskou a vietnamskou

4. Pokuste se jednou větou shrnout hlavní myšlenku každého z textu. Pochopili jste, co se nám autoři snažili naznačit? Své odpovědi vepište do bublin.

Hlavní myšlenka

Hlavní myšlenka



### 3. Otázky a úkoly k textu

Po ukončení práce na pracovním listu bude žákům rozdána ukázka z knihy *Heřmánci*, ve které se na nově postavené sídliště stěhuje i romská rodina.

#### HONZA<sup>214</sup>

##### 1.

Obydlených domů je na sídlišti státe víc a tak některé děti už našly své kamarády, nepřátele, lásky i zábavy. Před domem číslo 222 v Heřmánkové ulici je to jasně vidět: Petr s Lucií hrajou fotbal, Afra s Jakubem jdou ze školy (vedou se za ruce!) a malá Eva si na trávníku rozložila panenky, kufříček a hadýrky a povídá a povídá... sama pro sebe.

Domu 222 přibývá obyvatel, tady zrovna vycházejí pán a paní, noví lidé, upravení, elegantní... Zastavují se a rozhlížejí. Sídlíště není nic moc, ale je tu aspoň klid.

Jen si to pomyslí, vypukne zmatek. Odkudsi se ozve břeskná dechovka, její zvuk se blíží – a po chvíli se v ulici objeví pestrý průvod. V čele jede vozík tažený koněm a na něm s lahví v ruce pozpěvuje starý děda. Za ním houf ženiček v pestrých sukních, děti, chlapi v kloboucích i v nejmodernějších svetrech a džínsech... kolem obíhá pes neurčité rasy a vesele štěká.

„Cikáni!“ vydechne elegantní žena. „No tohle...“

„To víš, sousedy si člověk nevybírám,“ povzdechne si její manžel. „Chtěli jsme do Prahy, musíme brát, co je. Však to nebude nadlouho...“

Průvod se zastaví právě před domem 222. Teď teprve vypukne ten správný rumrejch, kdo se to vlastně stěhuje, všichni přece ne... Děti křičí, některé ženy pláčí, dojíždějí ještě auta, pak nákladák s nábytkem, skládá se, lidé se objímají, strkají... A starý děda hladí a hladí koníka, slzy mu tečou po tvářích. Takové divadlo!

Však o tom Afra druhý den vypráví ve třídě a taky o dalších přistěhovalých, kteří ji – k Jakubově nelibosti – zaujali ještě víc.

„Bydlí u nás v domě, jmenuje se Honza Dvorský,“ vykládá Hance a dalším holkám. „Přistěhovali se už ve čtvrtek, bydlej ve třetím patře a mají nádherný věci... Jo a když jsme šla pro třídnici, říkali ve sborovně, že měl samý jedničky, e to bude pro třídu přínos...“

„Asi nám má zvedat průměr,“ povzdechla si Hanka. „Myslím, že už jsem ho viděla, je to hezkej kluk...“

<sup>214</sup> DRIJVEROVÁ, Martina. *Heřmánci*. 1. vyd. Praha: X-EGEM, 1992, s. 34–37.

„Vážně?“ zeptá se Afra a Jakub se zamračí. Ty holky... Naštěstí vchází učitel. Po obvyklých dotazech, kdo chybí a kdo nemá úkol, zvedne hlavu a varovně se rozhlédne po třídě.

„Za chvílku dostaneme nový přírůstek do téhle vzácné společnosti. Někteří z vás budou mít připomínky. Doporučuji, abyste si je nechali pro sebe. Ten chlapec má všechno těžší než vy.“

„Jako bysme nikdy neviděli šprta,“ ušklíbne se Jakub.

„A upozorňuji, že nebudeme trpět žádné nadávky, rvačky nebo šikanování,“ pokračuje učitel.

To už je pro třídu trochu moc. Co je to za kluka, že ho učitel musí takhle dopředu bránit?! Samý jedničky a má to těžký...

Ozve se zaťukání na dveře. Učitel otevře – a dovnitř vchází romský chlapec. To je tedy haló.

Nicméně i krásného Honzy se děvčata dočkala! Pověsti nelhaly, chlapec je to pohledný, ale bohužel s ním není vůbec žádná zábava. Posadili ho vedle Fera, toho tmavého kluka, a oba teď jen sedí a mlčí – i o přestávkách. Fero se ostýchá, i když by to nepřiznal a Honza...

Honza je vztekle smutný. Všichni a všechno mu jde na nervy – a nejvíc vlastní rodiče...

„Jdeme dohlédnout na stavbu,“ ohlásili hned po vybalení.

„Vážně musíte?“ zeptal se Honza. Vždyť jsme sotva přijeli, ještě jsem si tu nezvykl, nikoho tu neznám, co mám dělat celý večer sám? Nahlas to ale neřekne.

„No to se ví, že musíme,“ rozpálí se otec, „když tam nejsme, lidi se ulejevají. A neškleb se, děláme to pro tebe! Víš, co to je, mít dneska v Praze barák?! Ty tam budeš bydlet a až se oženíš...“

„Jo, tak vám děkuju,“ doplní Honza, tohle všechno už zná. A pokud jde o ženění, je mu asi tak blízké, jako ta cizí planeta, co na něj mrká na obrazovce počítače. Svítící mašinka je aspoň trochu živá, s tou si povídá, když je sám. Chvilí honí kosmické příšerky a pak sní chleby se šunkou, které mu rodiče nechali na stole.

Z vedlejšího bytu se ozvou housle a táhlá, zvláštní píseň. Honza si opře hlavu o loket a poslouchá... Když píseň skončí, ozvou se hlasy, matka svolává děti k večeři, otec povídá co bylo v práci... Jenže Honzovi zní vzrušená romština jako hádka a těch má doma dost. Vztekle zabuší pěstí na stěnu. A umiňuje si, že zítra ráno tomu klukovi řekne...

Druhý den ale Honza mlčí. Je mu Fera líto. Tak děsně plave v češtině! Stojí u tabule jako hromádka neštěstí.

„Zkus se zeptat na příslovečné určení místa – kam...“ radí učitelka a zoufalý Fero píše: *kam – často...*

Je vrácen do lavice a Honza dokončí rozbor za něj. Je mu trapně. Jakoby se na Fera vytahoval a to přece nechtěl... Proto souhlasí, když učitel o přestávce navrhne, že by snad Honza mohl Fera doučovat, když bydlí v jednom domě...

Rodiče tato myšlenka nenadchla.

„Prosím, neříkala jsem nic, když vedle něj Honzíka posadil,“ slyší Honza matku v kuchyni. „Prohlížím mu hlavu, vši nemá. A rámus vedle nedělají...“

„Stejně večer nebýváme doma...“ upřesní otec.

„Takže se chováme slušně,“ pokračovala matka a dostává se do ráže. „Nejsme žádní rasisti, nikdo nám nemůže nic vyčítat. Bydlíme s Romy v jednom patře. Ale co je moc, to je moc! Aby ho Honzík učil! Stejně se nic nenaučí. Že se vůbec dostal do osmičky, to je tím, že teď mají zelenou. Rovnoprávnost, svazy, snad i stranu! Každý se o ně stará, jakoby byli bůhvíco.“

„Moc toho o nich nevíme...“ podotkne mírně otec.

„Prosím tě! Co vím, to mi stačí, čtu noviny... Všichni cikáni jsou špinaví zloději! A hned zítra zajdu za tím učitelem...!“

Rozhovor pokračuje. Honza si nasadil sluchátka *walkmana*. Tohle poslouchat nebude – a zítra začne Fera doučovat. Kdyby pro nic jiného, tak rodičům naschvál.

- 1) *Jak byste popsali nové sousedy, kteří se na sídliště v Heřmánkové ulici přistěhovali?*
- 2) *Jak byste vysvětlili část textu: To víš, sousedy si člověk nevybírá...?*
- 3) *K jaké chybě došlo? Na koho se děvčata ze třídy těšila, a kdo nakonec přišel jako nový spolužák?*
- 4) *Jaké jsou první Honzovi poznatky o nových sousedech? Co si o nich zprvu myslí?*
- 5) *Jak se rodiče „tvářili“ na to, že bude jejich syn doučovat romského spolužáka?*
- 6) *Jaký postoj Honzovy rodiče zastávali vůči Romům? Jak se takovému stanovisku říká?*
- 7) *Máte i vy podobný názor jako Honzovy rodiče? Souhlasíte s nimi nebo máte naopak opačnou zkušenost?*

## 5.<sup>215</sup>

Od té doby je Honza ve Ferkově rodině častým hostem. Naučil se pár romských slov, aby se domluvil i s dědou, hraje si s holčičkami a ochutnává ty báječné voňavé dobroty (třeba klobásky z brambor) Ferovy maminky. Ve svém pokoji, uklizeném, ale jaksi studeném a opuštěném, moc často nepobývá. Jen když se učí a když procvičuje s Ferkem...

A ta sláva, když konečně Fero napíše diktát bez chyby! To si Ferova matka s děvčaty při houslích dokonce zatancovala! A jak to bylo pěkné.

Jenže... všechno má svůj rub a líc. Čím lépe se cítí Hanza u Fera, tím víc si uvědomuje, co mu doma chybí. Proč jeho táta a máma nejsou tak veselí? Proč nikdy nezpívají, proč se spolu nesmějí? Přijdou, stěžují si, jak jsou unavení, nadávají na zedníky, na materiál... Navečeří se, sednou si k televizi a to je všechno.

„Ty nebudeš jíst?“ podiví se při jedné takové příležitosti Honzova matka. Míchá na sporáku lečo (z plechovky) podivné vůbec i barvy.

„Ne, najím se u Fera,“ dopustí se upřímnosti Honza.

„Cože? Kde? U těch cikánů? Opovaž se! Kdoví, co jedí, prosím tě...!“

„Jedí mnohem líp než my!“ vyhrkne Honza. „Neohřívaj žádný konzervy. A jsou... jsou hodní, jsou pořád spolu...“

- 1) *Jak se změnil Honzův postoj vůči Ferkovi a jeho rodině oproti první ukázce?*
- 2) *Proč Honza tak rád k Ferkovi chodil? Co mu doma scházelo?*
- 3) *Jak reagovali Honzovy rodiče na zjištění, že si jejich syn velmi dobře rozumí s romskou rodinou?*
- 4) *Z ukázky jistě cítíte, že Honzovi doma něco scházelo, naopak u Ferka tyto věci nacházel. Dokážete tedy na základě ukázky říci, jaké hodnoty Romové vůči rodině zastávají?*
- 5) *Na co se autorka textu snažila poukázat? Jaké jsou hlavní myšlenky textu?*

## 4. Video

Dílo Martiny Drijverové bylo převedeno do seriálové podoby, a tak každá z kapitol je samostatným dílem seriálu. Společně s žáky si pustíme ukázkou právě z dílu, jehož text jsme společně četli.

---

<sup>215</sup> DRIJVEROVÁ, Martina. *Heřmánci*. 1. vyd. Praha: X-EGEM, 1992. s. 48.

Po shlédnutí ukázky proběhne krátká diskuse o tom, co bylo v ukázce stejné a v čem se filmová a knižní předloha liší.

Video dostupné na této webové stránce:

[https://www.youtube.com/watch?v=YRXP4B8PITw&index=3&list=PLnZvgWb85k-N4-A7mtkS-Sv9VP12sGyp\\_](https://www.youtube.com/watch?v=YRXP4B8PITw&index=3&list=PLnZvgWb85k-N4-A7mtkS-Sv9VP12sGyp_)

## 5. Vyhledání klíčových slov

Po přečtení ukázky a zhlédnutí seriálového zpracování bude jako nástroj reflexe sloužit aktivita vyhledání klíčových slov. Upozorníme žáky, že slova nemusejí být v textu přímo obsažena, ale může se jednat o slova, která text vystihují nebo slova, jejichž problematika je v ukázce nastíněna.

***Klíčová slova ukázky:***

.....

.....

.....

## 6. Co to znamená<sup>216</sup>

Nejprve na tabuli napíšeme několik slov: rasismus, xenofobie, diskriminace, homofobie. Žáky poté rozdělíme do dvojic, buď dle toho, jak společně sedí v lavici nebo podle jiného klíče. Jejich úkolem bude zamyslet se nad jednotlivými pojmy a poté se pokusit napsat definici nebo vysvětlení těchto slov. Asociace, které žáky napadnou poté zapisujeme na tabuli. Ve chvíli, kdy už žáci nebudou mít další nápady, rozdáme každé z dvojic pracovní list, kde budou pojmy znovu uvedeny, spolu s příklady. Žáci si správně spojí ukázku daného chování spolu s pojmem. Touto aktivitou sledujeme lepší zafixování a pochopení toho, co znamená rasismus, xenofobie atd.

---

<sup>216</sup> HOLÁ, Andrea. *Já a oni jsme my: náměty a nápady pro multikulturní výchovu: předsudky, stereotypy, násilí z nenávisli a aktivní svědek*. 1. vyd. Praha: In Institia, 2012, s. 35.

Na závěr otevřeme diskusi, zda žáci znají ještě další příklady, kdy k podobnému chování došlo.

**rasismus**

Ve Švýcarsku se objevil tento plakát jedné politické strany, který hlásá: „Zajistit bezpečnost!“

**xenofobie**

V 18. století byli černoští otroci v Americe označeni za lidi pouze ze 3/5. Zároveň byli považováni za méně inteligentní nežli bílí obyvatelé kontinentu.

**homofobie**

V Ugandě byly v bulvárním tisku zveřejněny osobní údaje – jména, adresy a fotografie – lidí označených jako gayové či lesby. Tyto osoby jsou nyní ohroženy verbálními či fyzickými útoky.

**diskriminace**

Nabídka pracovní pozice ředitele:  
Pro malou dynamickou firmu hledáme muže či bezdětnou ženu do 35 let na pozici ředitele.  
Požadavky: VŠ vzdělání, výborná znalost AJ, zkušenosti s vedením lidí, výborné organizační schopnosti.



Obrázek 32

## Závěr

V současné době se setkáváme s převratnými společenskými změnami. Zejména multikulturalismus zůstává v Evropě a celkově ve světě stále nepochopenou a dovoluujeme si napsat vágní definicí. Sama kancléřka Německa Angela Merklová na jednom ze svých proslovů řekla, že koncept přijmout multikulturu a žít společně šťastně bok po boku úplně selhal. Vzhledem k tomu, že se tato celosvětová problematika dotýká všech generací, v diplomové práci jsme se zaměřili na žáky základních škol.

Škola je v rámci výchovy žáků jedním z hlavních činitelů. Podílí se na jejich rozvoji jak osobnostním, tak vědomostním. I když se téma multikulturní výchovy zdá jako více společenskovední záležitost, je nutné si uvědomit, že v této době nelze tyto samotné oblasti oddělovat. I z toho důvodu nám již několik let v rámci Rámcových vzdělávacích programů fungují průřezová témata, která se právě těmito problémy zabývají. Z toho důvodu je možné zařazení multikulturality i do hodin českého jazyka a literatury, právě formou práce s textem. V tomto ohledu dojde k rozvíjení čtenářské gramotnosti, která je v dnešní době velmi důležitá a ve školách by neměla být opomíjená.

Práce by měla sloužit především k využití v praxi. Není však přímo nutné omezit se pouze na hodiny českého jazyka a literatury. Vzhledem k tomu, že se jedná o průřezové téma, je možné se tomuto celku věnovat i v hodinách občanské výchovy. Většina hodin obsahuje úkoly, které se neomezují pouze na český jazyk a literaturu, proto je jejich použití velmi flexibilní.

I když ukázkové hodiny, jež byly v rámci práce připraveny, nebyly použity v praxi, je možné předpokládat, že by pro žáky mohly být zajímavé. Zároveň se nejedná o pevné skladby, se kterými by nebylo možné dále pracovat. Pokud se daná metoda v praxi neosvědčí či nebude žáky přijata velmi dobře, je možné koncepci hodiny pozměnit, cvičení či aktivitu přepracovat nebo vynechat. Je tedy důležité, aby se při využití v praxi vyučující nedržel pouze těchto předloh, ale také vlastní intuice a zkušenosti.

V hodinách byly využity různé didaktické metody, například čtení s předvídáním, či tabulkou pro předvídání, metoda podvojného deníku, metoda *Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsme se* nebo řada aktivizačních metod v podobě osmisměrek či hádanek. Většina těchto metod rozvíjí čtenářskou gramotnost, ale i velkou část klíčových kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu. Některé metody jsou použity pro aktivizaci žáků, jiné jsou pak použity pro splnění kognitivních cílů. Většina se pak zaměřuje na cíle afektivní, které jsou v rámci této

tématiky primárnější. Žáky totiž vedeme k postojům a názorům, aby se v současném světě byli schopni pohybovat a ctít obecné zásady demokratického soužití, mezi které patří i tolerance k odlišnostem.

Výuka, do které zařadíme témata multikulturní výchovy, jim tak napomůže zorientovat se v dnešním dění a zároveň si vytvořit kladný postoj k druhým a k sobě samému.



## 16 Seznam použitých zdrojů

### 16.1 Primární literatura

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Začarovaná třída*. 1. vyd. Praha: AMULET, 2002. 105 s. ISBN 80-7327-066-4.

DOSKOČILOVÁ, Hana. *Lenoši a rváči z Kloboukova*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005. 69 s. ISBN 80-00-01488-2.

DOSKOČILOVÁ, Hana. *O Mamě Romě a romském pámbíčkově*. 1. vyd. Praha: AMULET, 2001. 70 s. ISBN 80-86299-86-4.

DRIJVEROVÁ, Martina. *Heřmánci*. 1. vyd. Praha: X-EGEM, 1992. 86 s. ISBN 80-85395-03-7.

ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu: vánoční příběh*. 1. vyd. Praha: Česká televize – Edice ČT, 2009. 239 s. ISBN 978-80-7404-016-0.

JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2011. 93 s. ISBN 978-80-00-02757-9.

LOMOVÁ, Lucie. *Divoši*. 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011. ISBN 978-80-87260-26-5.

MALÝ, Radek. *Kam až smí smích*. 2. vyd. Praha: Meander, 2015. 89 s. ISBN 978-80-87596-82-1.

PLÁTOVÁ, Markéta. *Kiko a tajemství papírového motýla*. 1. vyd. Praha: Meander, 2010. 67 s. ISBN 978-80-86283-81-4.

### 16.2 Sekundární literatura

BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2003. 347 s. ISBN 80-7325-020-9.

BERÁNKOVÁ, Kamila, MRÁZKOVÁ, Eva. *Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme!: (metodické náměty pro multikulturní výchovu)*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. 103 s. ISBN 978-80-7414-052-5.

CAPACCHIONE, Lucia. *Tvořivý deník pro děti: průvodce pro rodiče, učitele a vychovatele*. Hodkovičky: Pragma, 1982. ISBN 80-7205-912-2.

CENEK, Svatopluk. *Úvod do teorie literární výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 232 s.

COLLIER, Paul. *Exodus. Jak migrace mění náš svět*. 1. vyd. Praha: Libri, 2017. 258 s. ISBN 978-80-7277-557-6.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.

DRBOHLAV, Dušan. Hlavní důvody a důsledky mezinárodní migrace obyvatelstva. *Sborník české geografické společnosti*, 1994, roč. 94, č. 3, s. 153. Dostupné z: [http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/downloads/2014/03/1994\\_99\\_3\\_Drbohlay\\_Hlavniduvodyadusledky.pdf](http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/downloads/2014/03/1994_99_3_Drbohlay_Hlavniduvodyadusledky.pdf)

DRBOHLAV, Dušan a kol. *Migrace a (i)migranci v Česku. Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?* 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 207 s. ISBN 978-80-7419-039-1.

*Etická výchova: metodický portál. Písemný výstup projektu Křenka zážitkem k inkluzi, registrační číslo: CZ. 1.07/1.2.00*, s. 62–64. Dostupné z: <http://docplayer.cz/2581999-Etickavychova-metodicky-material-pisemny-vystup-projektu-krenka-zazitkem-k-inkluzi-registracni-cislo-cz-1-07-1-2-00-27-0012.html>

GABAL, Ivan a kol. *Etnické menšiny ve střední Evropě: konflikt nebo integrace*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1999. 341 s. ISBN 80-86103-23-4.

GENČIOVÁ, Miroslava. *Literatura pro děti a mládež (ve srovnávacím žánrovém pohledu): vysokoškolská učebnice pro studenty filozofické fakulty studijního oboru moderní filologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 254 s.

GINTEROVÁ, Hana. *Etická výchova: Pracovní listy pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Dostupné z: <http://docplayer.cz/1865483-Etickavychova-pracovni-listy-pro-9-rocnik-zakladnich-skol-a-viceleta-gymnazia-hana-ginterova-ilustroval-alena-legierska.html>

GULOVÁ, Lenka. *Kompendium multikulturní výchovy: výukové materiály*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 209 s. ISBN 978-80-210-6147-7.

GULOVÁ, Lenka, ŠTĚPAŘOVÁ, Ema (ed.). *Multikulturní výchova v teorii i praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 231 s. ISBN 80-86633-14-4.

HANÁKOVÁ, Adéla, KROUPOVÁ, Kateřina, RUTOVÁ, Nina, NĚMCOVÁ, Michaela, DOLEŽALOVÁ, Olga. *Práce s třídním kolektivem ve společném vzdělávání: soubor pracovních listů*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-55-2.

HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 73 s. ISBN 80-7318-424-9.

HOLÁ, Andrea. *Já a oni jsme my: náměty a nápady pro multikulturní výchovu: předsudky, stereotypy, násilí z nenávislosti a aktivní svědek*. 1. vyd. Praha: In Institia, 2012. 47 s. ISBN 978-80-260-3742-2.

HORVÁTHOVÁ, Jana. BURYÁNEK, Jan. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002. 518 s. ISBN 80-7106-614-1.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. 117 s. ISBN 80-7067-355-9.

CHALOUPKA, Otakar. NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1979. 148 s.

*Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí: metodika a aktivity v průřezových tématech: osobnostní a sociální výchova a multikulturní výchova*. Fryšták: Dům Ignáce Stuchlého SKM, 2008. 139 s. ISBN 978-80-254-1956-4.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

JARKOVSKÁ, Lucie. Pilátová, Markéta Kiko a tajemství papírového motýla (in FEMA). *iLiteratura*[internetový portál, online]. 2010. [cit. 11. března 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/27607/pilatova-marketa-kiko-a-tajemstvi-papiroveho-motyla-in-fema>

JEŽEK, Jiří. *Průřezová témata*. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, 2012. 65 s. ISBN 978-80-87449-32-5.

KAISER, Daniel. *Vyrostla ztracená generace Romů, která neunesla svobodu*. *Lidovky.cz*[internetový portál, online]. 2011 [cit. 16. března 2018]. Dostupné z: [https://www.lidovky.cz/vyrostla-ztracena-generace-romu-ktera-neunesla-svobodu-p2p-/zpravy-domov.aspx?c=A110912\\_180805\\_ln\\_domov\\_ani](https://www.lidovky.cz/vyrostla-ztracena-generace-romu-ktera-neunesla-svobodu-p2p-/zpravy-domov.aspx?c=A110912_180805_ln_domov_ani)

KAMÍN, Tomáš. MACHALOVÁ, Tatiana. *Kritika rasy a rasismu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 173 s. ISBN 80-210-3275-8.

KAČOVÁ, Jitka. *Tak trochu jiné cestování: [tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na ZŠ]*. Praha: Raabe, 2011. 85 s. ISBN 978-80-86307-70-1.

- KRAUSOVÁ, Tereza. Národnostní struktura obyvatel. *Český statistický úřad*. [internetový portál, online]. 2014 [cit. 28. ledna 2018].  
Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551765/170223-14.pdf>
- KOHOUTOVÁ, Klára. Romština má osm pádů. Kada čačo!\* *deník.cz*[internetový portál, online] 2014 [cit. 28. března 2018] Dostupné z: [https://www.denik.cz/z\\_domova/romstina-ma-osm-padu-koda-caco-20141105-rs07.html](https://www.denik.cz/z_domova/romstina-ma-osm-padu-koda-caco-20141105-rs07.html)
- KUBECZKOVÁ, Olga. Pilátová, Markéta Kiko a tajemství papírového motýla. *iLiteratura*[internetový portál, online]. 2011. [cit. 11. března 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/27825/pilatova-marketa-kiko-a-tajemstvi-papiroveho-motyla>
- KUSÁ, Jana. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 136 s. ISBN 978-80-244-4412-3.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2002. 20 s.
- LINHART, Jiří a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2007. 415 s. ISBN 80-7382-006-4.
- MACHALA, Lubomír. *Panorama české literatury 2 díl (po roce 1989)*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group k. s., 2015. 304 s. ISBN 978-80-242-5054-0.
- MATĚJKA, Ivan. Holčičí život na zámku. *Meander*[internetový portál, online]. 2010. [cit. 11. března 2018]. Dostupné z: <http://www.meander.cz/holcici-zivot-na-zamku>
- MARKVART, Ivo (ed). *Cizinci tu nejsou cizí!(?): názory lounských školáků, názory dětí cizinců, pohledy pedagogů*. 1. vyd. Louny: Městská knihovna Louny, 2004.
- MISTRÍK, Erich. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Milan Štefanko – IRIS, 1999. 347 s. ISBN 80-88778-81-6.
- MOCNÁ, Dagmar. PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004. 699 s. ISBN 80-7185-669-X.
- MOREE, Dana. JANSKÁ, Iva. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. 110 s. ISBN 978-80-86961-3.
- MORVAYOVÁ, Petra. MOREE, Dana. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, 2009. 119 s. ISBN 978-80-86961-86-6.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha.* Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NAVRÁTIL, Miroslav. Zeměpisná osmisměrka – Japonsko. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*[internetový portál, online]. [cit. 15. března 2018]. Dostupné z: <https://dum.rvp.cz/materialy/zemepisna-osmismerka-japonsko.html>

NEUŽILOVÁ, Vladimíra. Kdo je zloděj? *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů*[internetový portál, online]. 2011 [cit. 26. března 2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14449/kdo-je-zlodej-.html/>

OTTEROVÁ, Michaela. Dětská mezikulturní výměna s prvky hororu. *Meander*[internetový portál, online]. 2011. [cit. 11. března 2018]. Dostupné z: <http://www.meander.cz/detska-mezikulturni-vymena-s-prvky-hororu>

PETRUCIOVÁ, Jelena. *Jeden svět – podpora multikulturní výchovy a vzdělání.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. 182 s. ISBN 978-80-7368-874-5.

Pracovní listy: materiály pro podporu komunikační a mediální výchovy. *Komunikační výchova*[internetový portál, online]. 2015 [cit. 29. března 2018]. Dostupné z: <http://komunikacnivychova.upol.cz/>

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea. ŠOTOLA, Jaroslav. *Metodika pro realizace multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie.* 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 224 s. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele.* 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum.* 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ, Eliška.; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2015. [cit. 4. února 2018]. s. 132. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

Rada vlády pro národnostní menšiny. *Vláda České republiky*[internetová portál, online]. 2009–2018 [cit. 22. ledna 2018]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074/>

SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalectví: Esej o multietnické společnosti*. 1. vyd. Praha: Dokořán, 2005. 134 s. ISBN 80-7363-022-2.

SCHEU, Harald Christian. ASLAN, Ednan. *Migrace a kulturní konflikty*. 1. vyd. Praha: Auditorium, 2011. 322 s. ISBN 978-80-87284-07-0.

SRBKOVÁ, Ivana. Pilátová, Markéta. *iLiteratura.cz*[internetový portál, online]. 2009. [cit. 8. března 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/21665/pilatova-marketa>

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, VEJRYCHOVÁ, Radka. *Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické dílny: metodické listy pro učitele základních i středních škol*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 112 s. ISBN 978-80-210-6653-3.

STRCULOVÁ, Vladimíra, KOCOUREK, Jiří, MOREE, Dana, TVRŤOCHOVÁ, Dana, *Multikulturní výchova: [praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-86307-75-6.

ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezových témat, diagnostika*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 159 s. ISBN 978-80-7414-004-4.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed). *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Dětská literatura po roce 1945 – próza*. Brno: CERM, 1995.

ŠUBRTOVÁ, Milena. Ježková, Alena Dračí polévka. *iLiteratura.cz*[internetový portál, online] 2011 [cit. 2. února 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/29117/jezkova-alena-draci-polevka>

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Kapitoly ze světové literatury pro mládež I*. Brno: CERM, 1998.

ŠUBRTOVÁ, Milena. Malý, Radek Kam až smí smích. *iLiteratura*[internetový portál, online]. 2010 [cit. 4. března 2018]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/25893/maly-radek-kam-az-smi-smich>

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012. 465 s. ISBN 978-80-7277-506-4.

- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. 112 s. ISBN 978-80-903953-0-5.
- TOLLAROVÁ, Blanka. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 259 s. ISBN 978-80-262-0376-6.
- TAYLOR, Charles. *Zkoumání politiky uznání: Multikulturalismus*. 1. vyd. Praha: Epoque, 2004. 191 s. ISBN 80-86328-64-3.
- URBANOVÁ, Svatava. *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Olomouc: Votobia, 2003. 363 s. ISBN 80-7198-548-1.
- URBANOVÁ, Svatava. ROSOVÁ, Milena. *Žánry, osobnosti, díla: (historický vývoj žánrů české literatury pro mládež – antologie)*. 5. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2005. 239 s. ISBN 80-7368-046-7.
- VEJRYCHOVÁ, Radka a kol. *Multikulturní výchova cestou výtvarné a dramatické dílny*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 112 s. ISBN 978-80-210-6653-3.
- WOLF, Josef. *Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti. ČLOVĚK A JEHO SVĚT II*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2000. 223 s. ISBN 80-246-0099-4.
- Život člověka: [tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, 2011. 78 s. ISBN 978-80-86307-69-5.

## 17 Seznam obrázků

- Obrázek 1** ..... 93  
Dostupné z: [www.romea.cz/cz/romano-vodi/michal-schuster-genocida-romu-v-ceskych-zemich](http://www.romea.cz/cz/romano-vodi/michal-schuster-genocida-romu-v-ceskych-zemich)
- Obrázek 2** ..... 93  
Dostupné z: <http://old.mkuh.cz/index.php?id=show&fid=2386&pid=17177>
- Obrázek 3** ..... 94  
Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/prameny-k-tematu-romove-v-ceskoslovenske-republice-1918-1939/>
- Obrázek 4** ..... 94  
Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/historie-romskeho-obyvatelstva-v-ceskych-zemich-v-letech-1945-1958/>
- Obrázek 5** ..... 94  
Dostupné z: <http://vasevec.parlamentnilisty.cz/blogy/nekolik-dat-z-romske-historie>
- Obrázek 6** ..... 107  
ELŠÍKOVÁ, Monika. *Bubu: vánoční příběh*. 1. vyd. Praha: Česká televize – Edice ČT, 2009, 128.
- Obrázek 7** ..... 109  
Dostupné z: <http://www.ekontech.cz/clanek/nechme-deti-pracovat>
- Obrázek 8** ..... 109  
Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/zahranici/detska-prace-ocima-ceskych-fotografek/r~i:gallery:23565/r~i:photo:429041/?redirected=1522331720>
- Obrázek 9** ..... 109  
Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/1071700-miliony-indickych-deti-jsou-zneuzivany-k-praci-a-prostitutici>
- Obrázek 10** ..... 110  
Dostupné z: [https://svitavsky.denik.cz/galerie/foto\\_vystava90212.html?photo=4&back=3937903212-1765-39](https://svitavsky.denik.cz/galerie/foto_vystava90212.html?photo=4&back=3937903212-1765-39)



<b>Obrázek 11</b> .....	119
Dostupné z, upraveno: <a href="http://www.i-creative.cz/2010/05/05/sablony-kvetin/">http://www.i-creative.cz/2010/05/05/sablony-kvetin/</a>	
<b>Obrázek 12</b> .....	124
JEŽKOVÁ, Alena. <i>Dračí polévka</i> . 1. vyd. Praha: Albatros, 2011. s. 15.	
<b>Obrázek 13</b> .....	130
Dostupné z, upraveno: <a href="http://docplayer.cz/1865483-Eticka-vychova-pracovni-listy-pro-9-rocnik-zakladnich-skol-a-viceleta-gymnazia-hana-ginterova-ilustroval-alena-legierska.html">http://docplayer.cz/1865483-Eticka-vychova-pracovni-listy-pro-9-rocnik-zakladnich-skol-a-viceleta-gymnazia-hana-ginterova-ilustroval-alena-legierska.html</a>	
<b>Obrázek 14</b> .....	133
Upraveno: <i>Etická výchova: metodický portál. Písemný výstup projektu Křenka zážitkem k inkluzi, registrační číslo: CZ. 1.07/1.2.00</i> . s. 64. Dostupné z: <a href="http://docplayer.cz/2581999-Eticka-vychova-metodicky-material-pisemny-vystup-projektu-krenka-zazitkem-k-inkluzi-registracni-cislo-cz-1-07-1-2-00-27-0012.html">http://docplayer.cz/2581999-Eticka-vychova-metodicky-material-pisemny-vystup-projektu-krenka-zazitkem-k-inkluzi-registracni-cislo-cz-1-07-1-2-00-27-0012.html</a>	
<b>Obrázek 15</b> .....	134
GINTEROVÁ, Hana. <i>Etická výchova. Pracovní listy pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia</i> . s. 47. Dostupné z: <a href="http://docplayer.cz/1865483-Eticka-vychova-pracovni-listy-pro-9-rocnik-zakladnich-skol-a-viceleta-gymnazia-hana-ginterova-ilustroval-alena-legierska.html">http://docplayer.cz/1865483-Eticka-vychova-pracovni-listy-pro-9-rocnik-zakladnich-skol-a-viceleta-gymnazia-hana-ginterova-ilustroval-alena-legierska.html</a>	
<b>Obrázek 16</b> .....	140
HANÁKOVÁ, Adéla, KROUPOVÁ, Kateřina, RUTOVÁ, Nina, NĚMCOVÁ, Michaela, DOLEŽALOVÁ, Olga. <i>Práce s třídním kolektivem ve společném vzdělávání: soubor pracovních listů</i> . Praha: Člověk v tísni, 2015, s. 3.2.	
<b>Obrázek 17</b> .....	143
Dostupné z: <a href="https://carujeme.cz/navod-na-zavesnou-motyli-dekoraci-do-bytu/">https://carujeme.cz/navod-na-zavesnou-motyli-dekoraci-do-bytu/</a>	
<b>Obrázek 18</b> .....	145
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, přebal knihy.	
<b>Obrázek 19</b> .....	149
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 125.	
<b>Obrázek 20</b> .....	151
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 135.	
<b>Obrázek 21</b> .....	152
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 136.	

<b>Obrázek 22</b> .....	153
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s.137.	
<b>Obrázek 23</b> .....	154
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 138.	
<b>Obrázek 24</b> .....	155
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 139.	
<b>Obrázek 25</b> .....	156
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 140.	
<b>Obrázek 26</b> .....	157
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 141.	
<b>Obrázek 27</b> .....	158
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 142.	
<b>Obrázek 28</b> .....	159
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 143.	
<b>Obrázek 29</b> .....	160
LOMOVÁ, Lucie. <i>Divoši</i> . 1. vyd. Praha: Labyrint, 2011, s. 144.	
<b>Obrázek 30</b> .....	163
Novinové titulky dostupné z: <a href="https://www.mesto-bohumin.cz/cz/zpravodajstvi/novinove-clanky/1451-nejsou-rasiste-romove-jim-ale-vadi.html">https://www.mesto-bohumin.cz/cz/zpravodajstvi/novinove-clanky/1451-nejsou-rasiste-romove-jim-ale-vadi.html</a>	
<a href="https://www.mesto-bohumin.cz/cz/organizacni-struktura/novinove-clanky/4357-romove-si-postavili-hlavu-tak-musi-platit.html">https://www.mesto-bohumin.cz/cz/organizacni-struktura/novinove-clanky/4357-romove-si-postavili-hlavu-tak-musi-platit.html</a>	
<a href="https://www.mesto-bohumin.cz/cz/zpravodajstvi/novinove-clanky/3798-vystehovavani-romove-vetsinou-maji-nahradni-ubytovani.html">https://www.mesto-bohumin.cz/cz/zpravodajstvi/novinove-clanky/3798-vystehovavani-romove-vetsinou-maji-nahradni-ubytovani.html</a>	
<a href="https://zpravy.idnes.cz/cerne-svedomi-evropy-s-romy-si-nevedi-rady-nikde-na-kontinentu-pbb-/zpr_archiv.aspx?c=A081216_135224_kavarna_bos">https://zpravy.idnes.cz/cerne-svedomi-evropy-s-romy-si-nevedi-rady-nikde-na-kontinentu-pbb-/zpr_archiv.aspx?c=A081216_135224_kavarna_bos</a>	
<a href="https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/romske-gangy-pachaji-stale-vice-trestnych-cinu_76887.html">https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/romske-gangy-pachaji-stale-vice-trestnych-cinu_76887.html</a>	
<a href="http://www.christnet.eu/clanky/2272/kriminalita_bydleni_a_nezamestnanost_romu.url">http://www.christnet.eu/clanky/2272/kriminalita_bydleni_a_nezamestnanost_romu.url</a>	

**Obrázek 31** ..... 165

Dostupné z: [https://www.lidovky.cz/vyrostla-ztracena-generace-romu-ktera-neunesla-svobodu-p2p-/zpravy-domov.aspx?c=A110912\\_180805\\_ln\\_domov\\_ani](https://www.lidovky.cz/vyrostla-ztracena-generace-romu-ktera-neunesla-svobodu-p2p-/zpravy-domov.aspx?c=A110912_180805_ln_domov_ani)

**Obrázek 32** ..... 172

HOLÁ, Andrea. *Já a oni jsme my: náměty a nápady pro multikulturní výchovu: předsudky, stereotypy, násilí z nenávisti a aktivní svědek*. 1. vyd. Praha: In Institia, 2012, s. 43.

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Nikola Michálková
<b>Katedra:</b>	Českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Didaktické využití literárních textů pro děti a mládež s multikulturální tematikou na základních školách
<b>Název v angličtině:</b>	The didactic use of literary texts focusing on the topic of multiculturalism during the education proces at primary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá současnou literaturou pro děti a mládež s multikulturální tematikou. Pozornost je zaměřena především na využití literárních ukázek těchto děl ve vyučovacích hodinách na základní škole. Teoreticky je nastíněna problematika multikulturalismu a pojmů s ní spojených. Cílem diplomové práce je navrhnout možné postupy, jak s literárními ukázkami pracovat a využít je v hodinách nejen českého jazyka a literatury, ale propojit je i s jinými vyučovacími předměty. Najít metody, které v žácích vyvolají zážitek a přispějí k lepšímu pochopení jinakosti jako takové.
<b>Klíčová slova:</b>	Etnikum, literatura pro děti a mládež, menšina, multikulturalita, národ, próza, předsudky, rasismus, stereotypy, výchova k toleranci
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis deals with literature for children and young people with a multicultural theme. Attention is mainly focused on the use of literary texts of these books in elementary

	<p>school lessons. The theoretical part is dealing with term „multiculturalism“ with its difficult definition. The aim of the diploma thesis is to suggest possible ways, how to work with literary texts and use them in the lessons of not only Czech language and literature, but also in other subjects. Methods will help pupils understand the problem of multiculturalism.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	<p>Ethnicity, Literature for Children and Youth, Minority, Multiculturalism, Nation, Prose, Prejudices, Racism, Stereotypes, Education for tolerance</p>
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	187 stran
<b>Jazyk práce:</b>	čeština