

Diplomová práce

Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy v 2. období 1. stupně ZŠ

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

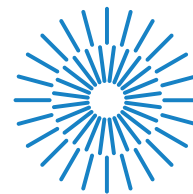
Barbora Poláková

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy v 2. období 1. stupně ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Barbora Poláková
<i>Osobní číslo:</i>	P17000052
<i>Studijní program:</i>	M7503 Učitelství pro základní školy
<i>Studijní obor:</i>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra primárního vzdělávání
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl práce:

Identifikovat multikulturní texty v čítankách pro 4. a 5. ročník a na základě výsledků vytvořit seznam literatury zabývající se danou problematikou. Vytvořit a ověřit ukázkové přípravy pro realizaci multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy v 2. období ZŠ.

Požadavky:

- studium odborné literatury
- na základě analýzy vybraných čítanek identifikovat texty s multikulturní tematikou
- výběr literárních textů pro žáky 4. a 5. ročníků ZŠ a příprava seznamu doporučené literatury
- sestavení ukázkových vyučovacích hodin
- realizace a ověření vyučovacích hodin v praxi
- shrnout poznatky v závěru

Metody šetření: obsahová analýza dokumentů, strukturovaný rozhovor

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

Čeština

Seznam odborné literatury:

FREDRICKSON, George M. Rasismus: stručná historie. Praha: BB art, 2003, 157 s. ISBN 80-7341-124-5.

HNILICA, Karel. Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie). Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et Historica. Monographia, 167. ISBN 978-80-246-1776-3.

JIRÁSKOVÁ, Věra. Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy. Praha: Epoque, 2006, 130 s. ISBN 80-87027-31-0.

KOVALČÍK, Zdeněk a Svatava URBANOVÁ. Minimum z literatury pro děti a mládež: Stručný chronologický, tematický a žánrový přehled české literatury pro děti a mládež. Ostrava: Nakladatelství Scholaforum, 1996, 73 s.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum. Praha: ISV, 2001, 211 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-72-2.

URBANOVÁ, Svatava. Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (reflexe české tvorby a recepce). Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce:

5. listopadu 2020

Předpokládaný termín odevzdání: 1. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 25. listopadu 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce paní PhDr. Janě Johnové, Ph.D. za odborné vedení, osobní přístup a čas, který mi věnovala nejen během konzultací. Dále bych chtěla poděkovat panu Mgr. Jindřichu Berntovi za konzultace při počátcích zpracování této diplomové práce.

Anotace

Teoretická část této diplomové práce se věnuje vymezení základních pojmů, které jsou vázané k multikulturní výchově. Pozornost je následně věnována multikulturní výchově jako průřezovému tématu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Další část je věnována metodám práce s literárním textem a metodám dramatické výchovy.

Praktická část obsahuje obsahovou analýzu vybraného souboru čítanek, na základě které vznikl seznam literatury vhodné pro využití v rámci multikulturní výchovy. S pomocí ukázek z uvedené literatury byly vytvořeny tři přípravy na vyučování, které byly vyzkoušeny pedagogy v praxi. Pro sběr dat byl následně využit strukturovaný rozhovor.

Klíčová slova: multikulturní výchova, literární výchova, metodické listy, obsahová analýza čítanek

Annotation

The theoretical part of this thesis focuses on defining basic concepts related to multicultural education. Attention is also paid to multicultural education as a cross-cutting theme. Another part is dedicated to methods of working with literary texts and methods of drama education.

The practical part includes a content analysis of a selected set of literature textbooks, based on which a list of literature suitable for use in multicultural education was created. Based on outcomes of content analysis, three lesson plans were created and tested by teachers in school. A structured interview was subsequently used to collect data.

Keywords: multicultural education, literary education, methodological sheets, content analysis of literature textbook

Obsah	
Úvod	11
1 Základní pojmy oblasti Multikulturní výchova	12
1.1 Multikulturní výchova	12
1.2 Etnikum, etnicita, etnická příslušnost	13
1.3 Rasa, rasismus, xenofobie	13
1.4 Kultura, akulturace, kulturní vzorce	15
1.5 Stereotypy, předsudky	16
2 Multikulturní výchova jako průřezové téma na 1. stupni ZŠ v RVP ZV	18
2.1 Charakteristika průřezového tématu MV	18
2.2 Tematické okruhy MV	19
2.3 Příínos MV k rozvoji osobnosti žáka	20
2.4 Multikulturní výchova v literární výchově	21
3 Práce s literárním textem na 1. stupni ZŠ	23
4 Cíle a výzkumné otázky	26
4.1 Stanovené cíle	26
4.2 Výzkumné otázky	26
5 Metodologie šetření	27
5.1 Výzkumné metody	27
5.1.1 Obsahová analýza učebnic	27
5.1.2 Strukturovaný rozhovor	28
5.2 Průběh šetření	30
5.3 Charakteristika souboru šetření	31
6 Výsledky šetření	37
6.1 Vyhodnocení výsledků obsahové analýzy	37
6.2 Seznam doporučené literatury věnující se multikulturní tematice	41
7 Metodické listy	46
7.1 Popis metodických listů	46
7.1.1 Metodický list 1	48
7.1.2 Metodický list 2	53
7.1.3 Metodický list 3	59
8 Výsledky šetření: strukturovaný rozhovor	64
Závěr	68
Seznam použitých zdrojů	71

Seznam tabulek

Tabulka 1: Celkový přehled výsledků obsahové analýzy	38
Tabulka 2: Seznam literatury věnující se multikulturní tematice, kterou nalezneme v čítankách	41
Tabulka 3: Seznam literatury věnující se multikulturní tematice, kterou nalezneme v čítankách vyjíměčně nebo vůbec	42

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Text pro práci s metodickým listem č. 1	50
Obrázek č. 2: Ilustrace pro práci s metodickým listem č. 1	51
Obrázek č. 3: Text pro práci s metodickým listem č. 2 (část 1)	56
Obrázek č. 4: Text pro práci s metodickým listem č. 2 (část 2)	57
Obrázek č. 5: Text pro práci s metodickým listem č. 3 (část 1)	62
Obrázek č. 6: Text pro práci s metodickým listem č. 3 (část 2)	63

Seznam zkratek

atd. - a tak dále

č. - číslo

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MV - Multikulturní výchova

např. - například

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP ZV - Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ - Základní škola

Úvod

Multikulturní výchovu jsem si jako hlavní téma pro zpracování diplomové práce vybrala z několika důvodů. První z nich je fakt, že považuji multikulturní výchovu v dnešním světě za velice důležitou. Denně se setkávám s projevem nenávisti či opovrhováním vůči někomu, kdo se nějakým způsobem liší od většiny společnosti. Navíc je i ve školním kolektivu stále běžnější začleňování cizinců mezi české žáky. Kdo jiný by měl tedy žáky vést k respektu a pochopení i odlišných kultur než právě učitel. Tato práce by tedy měla být přínosná, jak pro učitele, kteří se rozhodnou multikulturní výchovu zařadit v rámci výuky literární výchovy, tak pro ty, kteří hledají inspiraci a další literární texty.

Ze všeho nejdříve mě zajímalo jakým způsobem je multikulturní výchova jako průřezové téma ukotvena v RVP ZV a co je jejím obsahem. Jelikož by k naplňování cílů multikulturní výchovy mohla být využívána literární výchova, zajímalo mě, jestli čítanky, se kterými žáci ve 4. a 5. ročnících základní školy pracují nabízejí texty pro tento účel vhodné. Jelikož je to oblast, kterou ještě nikdo před námi nezkoumal, nemohla jsem předvídat výsledky obsahové analýzy čítanek. Proto jsem se již na začátku rozhodla zpracovat také seznam literatury, která je vhodná právě pro naplňování cílů multikulturní výchovy v rámci literární výchovy. Seznam by měl nabízet díla, která by mohl učitel využít v praxi nad rámec čítanek a pracovat s nimi ať už jednorázově či dlouhodobě.

S pomocí tohoto seznamu jsem se rozhodla připravit metodické listy, které by vyučujícím usnadnily právě zařazení multikulturní výchovy do běžné výuky bez nutnosti zdlouhané přípravy. Sama bych jako vyučující takový materiál považovala za přínosný.

V teoretické části se věnujeme vymezení základních pojmů, které jsou vázány k multikulturní výchově. Pozornost je následně věnována multikulturní výchově jako průřezovému tématu v RVP ZV. Další část je věnována metodám práce s literárním textem a metodám dramatické výchovy.

V rámci praktické části proběhla obsahová analýza čítanek pro 4. a 5. ročník základní školy a na základě výsledků vznikl seznam literatury, která se věnuje multikulturní výchově. Následně byly vytvořeny tři metodické listy, které mají formu přípravy na hodinu. Každý pracuje s jinou literární ukázkou. Tyto listy byly poskytnuty pedagogům ze 4. a 5. ročníků a zpětná vazba byla získána prostřednictvím strukturovaného rozhovoru.

1 Základní pojmy oblasti Multikulturní výchova

V této části diplomové práce se budeme věnovat vymezení pojmů, které považujeme za důležité s ohledem na vzdělávací oblast průřezového tématu Multikulturní výchova (dále jen MV).

1.1 Multikulturní výchova

Pro pochopení významu multikulturní výchovy je nutné si tento pojem nejdříve definovat. V případě tohoto termínu se jedná o „*edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi různých národů, etnik, rasových a náboženských skupin žít pospolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.*” Průcha (2011, s. 15)

Toto průřezové téma je realizováno ve školách a mimoškolních zařízeních na základě různých programů, prostřednictvím osvětových akcí, skrze reklamní kampaně či politická opatření. Pojem „výchova” může být ve spojení „multikulturní výchova” nepřesný. Jde o slovní spojení přejaté z angličtiny, ovšem významově se jedná spíše o vzdělávání než výchovy. Vzdělávání je totiž proces, při kterém dochází k záměrné a cílené výuce poznatků, dovedností, ale i postojů aj.

Dle Průchy (2011, s. 18-19) lze multikulturní výchovu vnímat ze 4 různých úhlů pohledu. Zaprvé můžeme Multikulturní výchovu vnímat jako praktickou část edukační činnosti, což znamená již zmíněnou realizaci projektů v rámci i nad rámec školního prostředí. Do této kategorie spadají například i výměnné pobyty studentů či spolupráce českých škol s těmi zahraničními. Druhý pohled nám říká, že MV je také oblast vědecké teorie, která má interdisciplinární charakter. Aby bylo možné realizovat praxi, je vždy potřeba teoretický základ. Co se týká této oblasti, pro úplné pochopení významu multikulturní výchovy je potřeba čerpat z několika různých vědeckých disciplín. Patří mezi ně např.: etnologie, srovnávací sociologie, interkulturní psychologie, jazyk a další. Třetím pohledem se na multikulturní výchovu koukáme jako na oblast výzkumu a to z toho důvodu, že vědecké teorie jsou všeobecně zpravidla spjaty s vědeckým výzkumem, který těmto vědám poskytuje objektivní nálezy v reálném světě. Čtvrtý, závěrečný pohled říká, že MV je systém informačních a organizačních aktivit. V praxi to znamená, že pro funkčnost vědy a výzkumu s ní spjatého, je potřeba, aby se bylo možné opírat o podpůrná zařízení jako jsou informační centra, vědecké organizace apod.

V rámci této práce nás bude nejvíce zajímat hned první úhel pohledu a to multikulturní výchova jako praktická edukační činnost, jelikož jedním z našich cílů je vytvořit metodické listy pro práci v rámci multikulturní výchovy.

1.2 Etnikum, etnicita, etnická příslušnost

Pojmy „etnikum“, „etnická příslušnost“ a další pojmy s nimi spojené spadají do oblasti multikulturní výchovy a proto je nutné jim porozumět.

Dle Průchy (2000, s. 18) se za etnikum považuje skupina lidí stejného rasového původu, s jednotným jazykem, sdílející společnou kulturu.

Tento pojem je jedním z hlavních pojmů pro teorii multikulturní výchovy, protože etnicita je propojena s prvky konkrétní kultury. Etnikum je nositelem kultury a vyznačuje se vlastní etnicitou, kterou se rozumí systém několika faktorů jako je rasa, kultura, jazyk, území, historie a společný původ. Tyto faktory působí současně a formují tak etnické vědomí člověka a jeho identitu v rámci jednoho etnika. (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, s. 275)

Sounáležitost jedince s etnickým společenstvím založená na základě subjektivních a objektivních částí etnicity je nazývána etnickou příslušností. Mezi objektivní komponenty se řadí teritoriální příslušnost, jazyk a podobně. Subjektivními komponenty rozumíme postoje jednotlivců i skupin, systém hodnot či zvyky. (Průcha, 2000, s. 241-242)

1.3 Rasa, rasismus, xenofobie

Pro porozumění významu multikulturní výchovy jak z hlediska teorie, tak z hlediska praxe, je nutné vyjasnit si pojmy rasa a rasismus.

Pojem rasa je běžně využíván v oboru biologie člověka a antropologie a formoval se společně se studiem anatomie a to v době, kdy docházelo k vědeckým objevům, že lidský rod není jednotný a že má různé specifické anatomické znaky jako je tvar lebky, obličejové rysy či barva kůže. K těmto objevům výrazně přispěl český antropolog Aleš Hrdlička, který žil v letech 1869-1943. (Průcha, 2000, s. 27)

Jednotlivé rasy jsou početné skupiny lidí s podobnými dědičnými tělesnými znaky, které vznikaly původně v konkrétních geografických oblastech a vytvořily se vlivem pří-

rodního prostředí. Tyto plemena (rasy) nazýváme: europoidní (území Evropy a Blízký východ), negroidní (Afrika), mongoloidní (Asie). (Průcha, 2000, s. 28)

Rasismus vznikl zneužitím pojmu rasa a vychází z mylné představy, že jedna rasa může být nadřazena nad zbylými rasami a má právo mít nad těmito rasami moc a nadvládu. Z historického hlediska se častěji jednalo o rasu bílou (europoidní). Rasisticky smýšlející jedinec je přesvědčený, že fyzické rysy jednotlivých ras mají výrazný vliv na intelekt a sociální předpoklady dané rasové skupiny.

Příslušníci jednotlivých rasových skupin jsou si vědomi specifické vlastnosti jejich rasové skupiny a odlišnosti s ohledem na jiné rasové skupiny. Toto vnímání vedlo ke vzniku relativně stabilních sociálně-psychologických stereotypů. Nejedná se o negativní jev, ale vnímáme jej jako jev pro lidskou rasu naprosto přirozený. Rasismus je tedy chápán jako pojem, který označuje jednání, které překračuje vnímání odlišností mezi jednotlivými rasovými skupinami a přesahuje až do aktivního vystupování vůči jiným rasovým skupinám a jejich příslušníkům. Za takové jednání považujeme diskriminaci jiné rasy či verbální nebo fyzické projevy agrese. (Průcha, 2000, s. 29)

V pojetí G. M. Fredricsona (2002, s. 18) není rasismus vnímám pouze jako názor, ale projevuje se též praktikami a institucemi, které vnímání rozdílů legalizují či ospravedlňují. Více než o rozpravu nad rozdíly mezi lidmi se jedná o nesprávné smýšlení o jiné skupině lidí, kterou ta první skupina považuje za nenapravitelně odlišnou a nemá nad ní kontrolu.

Děti mladšího školního věku a jejich názory jsou ve velké míře ovlivňovány autoritami, se kterými se setkávají (rodiče, učitel, ...) a prostředím. I toto jsou faktory, které mohou vést ke vzniku prvotních projevů rasismu či xenofobie. Dosud nebyl v České republice proveden výzkum, který by se zabýval otázkou, zda je rasismus fenoménem již u dětí mladšího školního věku, případně, kdy se rasismus fenoménem ve společnosti stává.

Pokud jsou příslušníci rasové nebo národnostní menšiny hromadně znevýhodňováni (např. na trhu práce) v porovnání s většinovým obyvatelstvem v dané oblasti mluvíme o rasové diskriminaci.

Další termín vznikl z řeckých slov xénos (= cizí) a fóbos (= strach) a tímto termínem je xenofobie. Šišková (1998, s. 12) definuje tento pojem jako strach z toho, kdo přichází z neznámého prostředí. V podstatě se tedy jedná o strach z toho, kdo přichází z ciziny.

Xenofobie se v mnoha případech proměňuje v nenávist a je základem ideologií, které známe pod pojmy rasismus, nacionalismus, fašismus, aj.

1.4 Kultura, akulturace, kulturní vzorce

„Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jedinců a skupin, který je fixovaný na sociokulturní stereotypy a předávaný pomocí kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě lidské práce, norem, hodnot, idejí a institucí organizující lidské vědomí.“ (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, s. 548 - 549)

Vymezení pojmu „kultura“ je obtížné, protože tento pojem je definován velkým množstvím různých definic z hlediska odlišných oborů jako je filozofie, antropologie, kulturologie apod. Lze rozlišit dvě skupiny pojetí kultury a to podle širšího a užšího pojetí tohoto pojmu.

Dle širšího pojetí do kultury spadá vše, co je vytvořeno lidskou civilizací. Můžeme sem zařadit jak materiální prvky vytvořené lidskou činností, pod kterými se rozumí lidská obydlí, oděvy, pracovní nástroje, průmysl, plodiny a další. Dále sem patří duchovní výtvořiny lidské společnosti, kterými rozumíme umění, morálku, zvyky, vzdělávací systémy, politiku a právo či například náboženství.

Dle užšího pojetí se pojem kultura vztahuje k tomu, jakým způsobem se projevují lidé. To znamená, že kulturou se rozumí symboly, komunikace, zvyky, systém hodnot a předávané zkušenosti, případně dlouhodobě zachovávaná tabu. (Průcha, 2000, s. 31)

Pojmem akulturace rozumíme proces, při kterém dochází ke změnám v rámci kultury a to trvalým stykem dvou a více kultur. Tento proces zahrnuje jednak přebírání prvků z jiných kultur a přijímání je za vlastní, ale také sem patří vylučování jiných prvků či jejich částečné přijetí a následné přetváření. (Průcha, 2000, s. 33)

Nejčastější strategií akulturace je dle Průchy (2004) integrace, která je uplatňována imigranty při procesu adaptace v novém prostředí, nové zemi a kultuře. Dochází k ovlivňování obou kultur navzájem a to v životě, sociálním procesu, školním prostředí, zaměstnání a kulturním životě jedince. Mezi další způsoby akulturace patří separace, kdy nedochází k žádné interakci mezi kulturami a asimilace, kdy jedna z kultur plně převzala zvyky,

sociální i kulturní schémata jiné kultury a neexistují tak již nadále žádné rozdíly mezi kulturami. Proces asimilace není dle francouzského sociologa Schnappera (1991, s. 79) reálně uskutečnit v plné míře, protože není možné, aby se podařilo zcela vymazat prvky minulosti, na kterých vznikla daná kultura.

Průcha (2006, s. 49) považuje pojem „kulturní vzorce“ za důležitý, protože poznávání těchto kulturních vzorců nám umožňuje blíže porozumět jiným etnikům a kulturám. Jedná se tedy o způsoby chování, systém hodnot, sociální normy a komunikační zvyky, které jsou typické pro kulturu nebo etnikum dané geografické oblasti. Tyto vzorce se předávají z generace na generaci a jsou součástí historického vývoje daného etnika a kultury.

1.5 Stereotypy, předsudky

Stereotyp a předsudek jsou pojmy, se kterými multikulturní výchova pracuje, proto je potřeba si tyto pojmy definovat. Jirásková (2006, s. 126) pojem „stereotyp“ vymezuje jako zjednodušený úsudek, který je často výrazně emočně ovlivněn, hotovou myšlenku, která se nezakládá na faktech, ale na příbězích. Jedná se o naše nerefektované představy o příslušníkovi dané sociokulturní skupiny. Je to zcela přirozený lidský proces, který je výsledkem třídění, zobecňování a kategorizování světa kolem nás, který nám šetří čas, jelikož nám umožňuje pohodlnost a rychlost s jakou je možné se dívat na svět. Tento proces nazýváme stereotypizace. (Jirásková (2006, s. 126) Učíme se tyto tendence v sobě odhalovat a pracovat s nimi, aby se nestávaly překážkou v našem vnímání a v rámci spravedlivého posuzování ostatních.

Předsudek je určitý druh postoje, který je předem zformovaný a fixovaný vůči někomu a projevuje se bez ohledu na jedinečnost nebo povahu a charakter této osoby. Vysoce zde převládá emoční složka a tyto postoje jsou velice intenzivní a odolné vůči novým informacím a případným změnám. Člověk, který má předsudky následně vnímá svět tzv. výběrově. To znamená, že si vybírá právě ty informace, které nějakým způsobem podporují jeho předsudek a v jeho přesvědčení ho ještě více utvrzují. Předsudek můžeme dělit na pozitivní a negativní. Pozitivním předsudkem rozumíme okamžik, kdy jedinec připíše člena specifické skupiny vybrané konkrétní pozitivní vlastnosti jen z toho důvodu, že tento jedinec patří k dané skupině. Jako příklad je možné uvést představu, že inteligentní lidé

mají lepší charakter, či, že lidé, kteří mají vrásky okolo očí mají veselou povahu. Tato forma předsudků je ale ta méně frekventovaná. Ve větší míře se ve společnosti setkáme s předsudkem negativním, o kterém hovoříme v případě, kdy jedinec členovi vybrané skupiny připíše konkrétní záporné vlastnosti jen z toho důvodu, že tento člen patří právě do této skupiny. Příkladem těchto předsudků mohou být myšlenky, že ženy mají nižší intelekt než muži, že Židům záleží jen na penězích nebo, že každý, kdo má snědou plet' je kriminálník. (Jirásková, 2006, s. 127-128)

2 Multikulturní výchova jako průřezové téma na 1. stupni ZŠ v RVP ZV

V RVP ZV je definováno šest průřezových témat, která se zabývají aktuálními problémy světa. Tyto okruhy přispívají k rozvoji osobnosti žáka v několika oblastech. Těmito oblastmi jsou jak vědomosti, schopnosti a dovednosti, tak i postoje a hodnoty. Obsah průřezových témat je rozpracován do tematických okruhů a každý tento okruh obsahuje několik možností jednotlivých témat (námětů, činností), jejichž výběr a způsob zpracování v učebních osnovách a následná realizace je v kompetenci škol.

Tematické okruhy průřezových témat protínají vzdělávací oblasti a nabízejí možnost propojení obsahů jednotlivých oborů vzdělávání. Přispívají tak ke komplexnímu pojetí vzdělávání žáků a ovlivňují rozvoj klíčových kompetencí.

Průřezová témata jsou povinná součást základního vzdělávání a škola je povinna zařadit do vzdělávání na prvním i druhém stupni všechna průřezová témata, která ovšem nemusí být nutně zastoupena v každém ročníku základní školy. Škola je dále povinna v průběhu základního vzdělávání žákovi zprostředkovat postupně každý z tematických okruhů jednotlivých průřezových témat. Jejich rozsah a způsob realizace je stanoven ve Školním vzdělávacím programu pro základní školy (dále jen ŠVP ZV). (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 132)

2.1 Charakteristika průřezového tématu MV

Multikulturní výchova jako průřezové téma v základním vzdělávání poskytuje žákům prostor pro seznámení se s rozmanitostí kultur, jejich hodnotami a tradicemi. I díky tomu si žáci mohou následně uvědomovat a formovat vlastní kulturní identitu, její tradice a hodnoty. Dalšími úkoly multikulturní výchovy je rozvíjet smysl pro spravedlnost, vést žáky k solidaritě a vzájemné toleranci a učit žáky chápat a respektovat sociokulturní rozmanitost dnešního světa.

U žáků z etnických menšin se snaží prohlubovat poznání vlastní kultury, ale také poznávání společnosti a kultury ve které se žák pohybuje. Majoritní většinu učí základní rysy a specifika jiných kultur a následně všechny žáky pomáhá rozvíjet vzájemný respekt, smysl pro spolupráci a hledá společné aktivity pro všechny.

Toto průřezové téma zasahuje i do oblasti mezilidských vztahů nejen ve školním kolektivu a dotýká se vztahů mezi žáky, mezi učiteli a žáky, mezi školou a rodinou a v neposlední řadě i vztahů mezi školou a místní komunitou. Jelikož se ve škole setkávají žáci z různého kulturního i sociálního zázemí, je jejím úkolem mimo jiné i zajištění klimatu, ve kterém se budou všichni cítit rovnoprávně, budou mít stejnou možnost zažít úspěch a vzájemně poznávat kultury, ze kterých jednotliví žáci pochází. Tím může škola sloužit i k odstraňování nepřátelství a vytváření předsudků vůči „cizímu”.

Toto průřezové téma se prolíná skrze všechny vzdělávací oblasti a úzkou vazbu má zejména na oblasti: Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Umění a kultura a v oblasti Člověk a příroda se věnuje převážně vzdělávacímu oboru Zeměpis. Hlavní jsou témata zabývající se vztahem mezi jednotlivými národy a etnickými skupinami. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, s. 132-133)

2.2 Tematické okruhy MV

Tematické okruhy vycházejí ze současné situace v prostředí školy, odráží aktuální dění v místě, kde se škola nachází a zároveň odráží i dění ve společnosti. Realizace jednotlivých tematických okruhů záleží na domluvě mezi učiteli, žáky a zákonnými zástupci apod.

Zpracování těchto tematických okruhů v učebních plánech je v kompetenci školy a zahrnuje tyto tematické okruhy:

- **„Kulturní diference** – hlavními tématy jsou individualita každého člověka, jednota člověka jako příslušníka národa a jeho tělesné a duševní stránky, uznání vlastní kultury, respekt k jedinečnosti různých etnik (zejména cizinců a etnik žijících v prostředí školy) a sociokulturní rozdíly mezi Českou republikou a Evropou.
- **Lidské vztahy** – tolerance a spolupráce s ostatními bez ohledu na kulturní, sociální, náboženské zázemí, vztahy mezi generacemi; mezikulturní vztahy (konflikty vyplývající z odlišností a zároveň vzájemné obohacování různých kultur); předsudky a stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); účast všech lidí na životě a spolupráce ve společnosti, práva, význam osobní integrace v rodinných, kolegiálních a profesních vztazích; uplatňování zásad slušného chování (základní etické normy); význam kvality

mezilidských vztahů pro rozvoj harmonických vztahů; tolerance, empatie a schopnost vcítit se do situace druhých; lidská solidarita; individuální podíl na integraci žáků z odlišného kulturního prostředí ve třídě.

- **Multikulturalita** – multikulturalismus a jeho vývoj v moderním světě; multikulturalismus jako prostředek vzájemného porozumění; jazykové vlastnosti a ekvivalence; naslouchání druhým; komunikace s příslušníky různých sociokulturních skupin; přijímání odlišností; význam používání cizího jazyka jako nástroje komunikace a celoživotního vzdělávání.
- **Etnický původ** – rovnost všech lidí a kultur; vzájemná rovnost navzdory odlišnostem; postavení menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; odlišný způsob života; odlišný způsob myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti; vnímání a důvody jejich vzniku.
- **Princip sociálního smíru a solidarity** – zodpovědnost a příspěvek každého jednotlivce k odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; život bez konfliktů v multikulturní společnosti; aktivní účast na společenských změnách s ohledem na potřeby menšinových skupin; otázky lidských práv; základní dokumenty” (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 134)

2.3 Přínos MV k rozvoji osobnosti žáka

Dle RVP ZV v oblasti vědomostí, dovedností a schopností Multikulturní výchova:

- „předává žákům základní informace o jednotlivých kulturních a etnických skupinách vyskytujících se v evropské a české společnosti,
- napomáhá rozvíjet dovednost orientování se v dnešní společnosti a využití mezinárodních kontaktů k obohacení sebe i druhých,
- vede žáky ke komunikaci a seznamuje je se životem ve skupině s jedinci z odlišných sociokulturních skupin, respektovat práva ostatních a rozumět svým právům, respektovat zájmy ostatních a zároveň tolerovat názory, postoje i schopnosti ostatních,
- učí přijímat ostatní jedince jako osobu, která má stejná práva, uvědomovat si, že všichni jsou si rovnocenní a žádná sociokulturní skupina není nadřazena jiné,
- učí poznávat a tolerovat jinakosti ostatních národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a vede ke spolupráci s jedinci, kteří přísluší odlišné sociokulturní skupině,

- rozvíjí dovednost rozpoznávat projevy nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie a rasismu,
- vede žáky k vnímání možných dopadů vlastních verbálních i nonverbálních projevů a připravuje je nést odpovědnost za své chování,
- objasňuje některé základní pojmy multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.” (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 133)

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma dle RVP ZV:

- „Umožňuje žákům rozvíjet postoje tolerance a respektu k různým sociokulturním skupinám prostřednictvím informací a zkoumat a rozpoznávat původ příslušníků jiných sociokulturních skupin,
- vede žáky k uvědomění si vlastní identity, učí je být sám sebou a reflektovat svůj sociokulturní původ,
- inspiruje a ovlivňuje chování a hodnoty žáků a vede je k tomu, aby rozdíly vnímali spíše jako příležitost k sebeobohacení než jako zdroj konfliktů,
- pomáhá uvědomovat si, že intolerance je neslučitelná s principy života v demokratické společnosti,
- vede k aktivitě při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- učí vnímat sebe samého jako osobu, která má aktivní podíl na utváření vztahu společnosti k menšinovým skupinám.” (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 133)

2.4 Multikulturní výchova v literární výchově

S pomocí literatury pro děti a mládež chceme v dětech vzbudit nejen zájem o jiné kultury, ale také nedílnou částí přispět k jejich pochopení a respektování. Beránková K. a Mrázková E. (2008, s.104) uvádí, že Guofang, W. (2006) tvrdí, že děti, které v předškolním a mladším školním věku četly nebo jim byly předčítány pohádky vyprávějící o jiných kulturách, mohou být více tolerantní k rozdílům, jaké mohou mezi kulturami nebo jednotlivci být.

Čtení literatury s multikulturní tematikou může nejen dětem, ale i dospělým sloužit jako zdroj informací o jiných kulturách, zemích a o tom, že i lidé jsou různí. Tyto literární

texty mohou zmiňovat různé způsoby života, charakteristiky jednotlivých národů a zároveň vypichovat jejich přednosti, či přiblížit přírodní podmínky, ve kterých lidé napříč celým světem žijí. V návaznosti na tyto ukázky můžeme s žáky vést diskusi na téma národnostních menšin a hovořit o tom, co tento pojem znamená a jaké menšiny žijí u nás. Nabízí se téma konverzace směřovat i mezi pojmy stereotyp a předsudek a nechat žáky sdílet své myšlenky a pocity. Můžeme porovnávat české lidové pohádky s lidovými pohádkami jiných národů. Při této aktivitě je možné sledovat typické rysy pohádky a porovnat, jaké postavy jsou specifické pro české pohádky a jaké pro ty zahraniční. Další možností je pobavit se o tom, jak je možné, že některé z postav se vyskytují v pohádkách různých kultur a jiné naopak ne. Můžeme s žáky charakterizovat typické vlastnosti jednotlivých postav s ohledem na různé kultury. Je i cestopis prostředkem pro výuku MV? I o tom je možné se s dětmi pobavit, seznámit se s různými cestopisy a porovnat knižní a filmovou formu cestopisu. Sdílet jaké mají jednotlivé formy výhody a nevýhody a uspořádat diskusi o tom, co by komu vyhovovalo více a co se vlastně prostřednictvím cestopisů dozvídáme.

Když žáci pracují s textem, který zmiňuje multikulturní tematiku, získávají při tom např. tyto interkulturní kompetence: seznamují se s odlišným způsobem života, ale i myšlení a vnímáním světa, kdy odlišné neznamená špatné, nýbrž rovnocenné a plnohodnotné; získávají informace o jiných zemích a kulturách; v případě skupinové práce se učí spolupracovat a respektovat druhé a jejich práci. (Beránková K, Mrázková E., 2008, s. 104)

3 Práce s literárním textem na 1. stupni ZŠ

Hovoříme-li o uspořádání vyučovacího procesu, tedy o způsobu organizace jednotlivých činností žáků i učitele a vytváření prostředí vhodné k vyučování, nazýváme je organizačními formami výuky. Prostřednictvím těchto forem vytváříme vztahy mezi učitelem, žáky, obsahem vzdělávání a vzdělávacími prostředky. Liší se od sebe postavením vyučujícího a jeho rolí ve vyučování, způsobem práce učitele i žáků a vnějším uspořádáním prostorů i vyučovacího procesu.

Mezi organizační formy výuky patří individuální výuka, hromadná a frontální výuka, projektové vyučování, skupinová a kooperativní výuka, týmové vyučování, individualizovaná výuka, diferencovaná výuka a otevřené vyučování. Pro účely této diplomové práce si blíže představíme frontální a skupinovou výuku a popíšeme základní rozdíly mezi nimi.

Skupinové a kooperativní vyučování

„Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.“ (Kasíková 1997, s. 27).

Při těchto formách vyučování žáci pracují ve skupinách o 3 až 5 osobách. Jejich úkolem je úkoly řešit společně, práci si dělit, vzájemně komunikovat, pomáhat si a pracovat efektivně. Prostor vyniknout tak získávají i žáci, kteří jsou více plaší a neprůbojní. Zlepšují se vyjadřovací i poznávací procesy jako důsledek nutnosti vysvětlit si úkol či postup mezi sebou. Spolupráce také podporuje pocit sounáležitosti a může tak vést k zlepšování vztahů v kolektivu.

Pro učitele zařazování skupinové a kooperativní výuky znamená nutnost řídit tyto aktivity a vést své žáky ke spolupráci. Jeho úkolem je i motivovat žáky natolik, aby ve skupině pracovali na daném úkoly a příliš neodbíhali myšlenkami a komunikací od řešení úkolu. Dalšími rolemi učitele při této formě výuky je rádce, hodnotitel, poskytovatel zpětné vazby, pomocník.

Uspořádání učebny je v tomto případě potřeba upravit tak, aby nic nebránilo interakci mezi žáky. Pracovní místa jsou tedy uspořádána tak, aby vyhovovala velikosti

pracovní skupiny a druhu úkolu, který má skupina řešit. Skupiny by se neměly navzájem rušit a učitel by měl mít ke všem snadný přístup.

Frontální výuka

Pokud učitel volí frontální výuku, jedná se o organizační formu, při které zůstává uspořádání třídy tak, jak je běžné. Žáci sedí ve svých lavicích a vyučující má své místo v popředí tak, aby na něj všichni viděli. Činnost učitele v tomto případě dominuje nad činností žáků. Vyučující vede výklad, motivuje své posluchače, řídí tempo výuky, zajišťuje zpětnou vazbu, při které ovšem nemá příliš prostoru pro individuální přístup. Činnosti nejsou nijak výrazně odlišné a nebere se příliš velký ohled na pracovní tempo jednotlivců. Žáci zadané úkoly řeší samostatně a přijímají informace od učitele, aktivně se na výuce nepodílejí.

Metody práce

Prostřednictvím různých metod práce uskutečňujeme jakékoli záměry. Metoda nám ve výuce vytváří komunikační most mezi žákem a učitelem. Zařazování různých metod práce odráží i celkové pojetí výuky vyučujícím. Metody by neměly být využívány dlouhodobě beze změny, protože se postupně stávají stereotypními a omezují iniciativu žáků. Maňák (1997, s. 5) definuje metody výuky jako koordinovaný avšak úzce propojený systém učebních aktivit žáků a vyučovací činnosti učitele, který je orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Řízená diskuse

Při této metodě je vhodné uspořádání všech účastníků diskuse do kruhu. Učitel má připravenou sadu otázek a diskusi jimi řídí. Při diskusi má každý právo vyjádřit svůj názor a nebyť za něj souzen. Zároveň učitel nenutí k vyjádření všechny. Kdo nechce k tématu nic říci, nemusí. Mělo by být dodržováno pravidlo, kdy mluví pouze jeden. Je možné pomoci si předmětem, který bude mít u sebe vždy ten, kdo bude chtít hovořit. V tomto případě je vhodné mít předměty dva, aby jeden mohl putovat mezi žáky a druhý u sebe mohl mít učitel, aby mohl diskusi řídit a neporušovat u toho nastavená pravidla.

Průpravné hry a cvičení

V případě her se jedná o činnosti, které mohou být spontánní, nevyžadují dlouhou přípravu, přichází v nich napětí a činí nám radost. Mají ovšem jasně vymezená pravidla, čas i prostor. I pouhé uvolnění před následující aktivitou může být hrou.

Cvičení se mírně liší a to v tom, že při cvičení už nám jde o zdokonalování nebo opakování něčeho konkrétního. Cílem tedy je například zdokonalovat dovednosti podmiňující kvalitu hereckého výkonu pomocí hlasových, pohybových, smyslových či improvizčních cvičení. (Karaffa, 2011, s. 51)

Hra v roli

Valenta (2008, s. 34) považuje hraní rolí za jednu ze základních metod dramatické výchovy a to z toho důvodu, že děj je to, co činí rozdíl mezi dramatickou výchovou a jiným edukačním systémem. J. Karaffa (2012) přichází s dělením, kdy hru v roli dělí na skupinovou a individuální. Ve skupinové hře do rolí vstupuje více žáků současně, dokonce může do role vstoupit i celá třída. Hovoříme-li o individuální hře, jedná se o hru, kdy jeden herec zastává v jeden okamžik jednu roli a nikdo jiný s ním současně nehraje. Tato metoda může být velice efektivní za předpokladu, že je dopředu dobře promyšlená.

O hře v roli mluvíme v okamžiku, kdy žák přestává vystupovat za sebe samého a vystupuje jako někdo jiný. Přejímá jeho vlastnosti, charakterové rysy a vše, co k roli patří. Je důležité dbát na to, aby žák nikdy nebyl souzen za to, co udělá nebo řekne v momentě, kdy je v roli.

Pantomimicko-pohybové metody

Při těchto metodách se člověk vyjadřuje pomocí pohybu a není zde vyžadována ani řeč ani zvuk a může být tak komfortní i pro ty, kteří mají problém se slovním projevem. Není to ovšem jen o umění pohybu. Důležitá je řeč těla a to i v momentech, kdy žáci ustrnou a v dané pozici pomocí řeči těla nadále vyjadřují sdělení. Pantomima je vhodná i do začátků s dramatickou výchovou a nabízí se i využití improvizčních her (tedy bez jakékoliv přípravy).

4 Cíle a výzkumné otázky

V této části práce se budeme zabývat obsahovou analýzou vybraných čítanek pro 4. a 5. ročník základních škol a na základě této analýzy bude navrhnout seznam literatury, kterou považujeme za vhodnou pro naplňování cílů MV v rámci hodin literární výchovy. Součástí budou také metodické listy pro práci s konkrétními literárními ukázkami. Tyto metodické listy budou poskytnuty učitelům 4. a 5. tříd a za pomoci strukturovaného rozhovoru s učiteli bude ověřena funkčnost vytvořených metodických listů.

4.1 Stanovené cíle

Pro tuto diplomovou práci „Multikulturní výchova v hodinách literární výchovy v 2. období 1. stupně ZŠ“ byly stanoveny tyto cíle:

- 1) identifikovat multikulturní texty v čítankách pro 4. a 5. ročník a na základě výsledků vytvořit seznam literatury zabývající se danou problematikou,
- 2) vytvořit a ověřit ukázkové přípravy pro realizaci multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy v 2. období 1. stupně ZŠ.

4.2 Výzkumné otázky

Ke stanoveným cílům byly formulovány následující ukázky. Zabývají se četností výskytu textů s multikulturní tematikou v čítankách s doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), využitelností a praktičností metodických listů pro práci v literární výchově a jejich možnou úpravou pro lepší práci s nimi.

- 1) „Jaká je četnost textů s multikulturní tematikou v analyzovaném souboru čítanek?“
- 2) V čem spočívá přínos metodických listů ve výuce z pohledu pedagoga?
- 3) Jaké úpravy metodických listů navrhují pedagogové pro účinnější práci s nimi?
- 4) Jaké aktivity vidí pedagogové jako nejzajímavější?

5 Metodologie šetření

Cílem této práce je identifikovat texty s multikulturální tematikou v čítankách a následně vytvořit přípravy, které by s takovými texty pracovaly a ověřit je v praxi. Pro naplnění těchto cílů proběhlo šetření ve dvou fázích, které budou podrobněji popsány v následujících kapitolách. Pro tyto účely jsme zvolili jako metodu šetření v první fázi obsahovou analýzu učebnic, pomocí které jsme identifikovali texty s multikulturální tematikou ve vybraném souboru čítanek. Pro ověření využitelnosti vytvořených pracovních listů jsme zvolili metodu strukturovaného rozhovoru.

5.1 Výzkumné metody

V první fázi šetření proběhla obsahová analýza čítanek a to za účelem zjištění četnosti výskytu textů s tematikou, která spadá do průřezového tématu Multikulturální výchova. V druhé fázi došlo ke vzniku třech příprav na vyučování v podobě metodických listů, které vedou k naplňování cílů MV v rámci literární výchovy. Tyto přípravy byly následně otestovány vyučujícími v praxi a jejich funkčnost a využitelnost byla ověřena pomocí strukturovaného rozhovoru.

5.1.1 Obsahová analýza učebnic

Pro naše účely jsme zvolili jako výzkumnou metodu obsahovou analýzu učebnic. Tato metoda nám přinesla odpovědi na pomocné otázky.

Pro tento výzkumný problém jsme stanovili hlavní pomocnou otázku:

Jaká je četnost textů s multikulturální tematikou v čítankách pro 4. a 5. ročník ZŠ v analyzovaném souboru čítanek?

K této hlavní pomocné otázce jsme si položili doplňující specifické pomocné otázky:

V jaké čítankové řadě je obsaženo nejvíce textů s multikulturální tematikou?

Jaké je zastoupení jednotlivých tematických okruhů MV v analyzovaném souboru čítanek?

Jaká je četnost textů zmiňujících se o jednotlivých národnostních skupinách?

Jaká je četnost textů zmiňujících se o jednotlivých náboženstvích?

Jaká je četnost textů zmiňujících se o jednotlivých kulturách?

Prvkem, který v analyzovaném souboru čítanek hledáme jsou texty s multikulturní tematikou. Jedná se o texty, které je možné využít k naplňování cílů MV uvedených v RVP ZV a je možné je zařadit do jednoho či více tematických okruhů multikulturní výchovy. Dále vyhledáváme texty, které čtenáři poskytují informace o různých národnostech, náboženstvích a kulturách nebo je zmiňují.

Na základě výzkumných otázek jsme vytvořili analytické kategorie, které nám pomohou dané otázky zodpovědět:

- celkový počet textů v čítance
- celkový počet textů s multikulturní tematikou
- počet textů odpovídající jednotlivým tematickým okruhům MV
- počet textů zmiňujících se o jednotlivých národnostních skupinách
- počet textů zmiňujících se o jednotlivých náboženstvích
- počet textů zmiňujících se o jednotlivých kulturách

Následující tabulka kategorií byla inspirována projektem Varianty (VARIANTY (kol.). *Obsahová analýza učebnic pro základní školy : závěrečná zpráva*. Praha, 2002.)

Do tabulky bude zaznamenáván počet ukázek vztahující se k jednotlivým kategoriím. Jedna textová ukázka se může vztahovat k více tematickým okruhům MV zároveň. Pro každou čítankovou řadu bude tabulka vypracována samostatně a následně budou výsledky porovnány.

5.1.2 Strukturovaný rozhovor

Strukturovaný rozhovor je jedním z nejčastěji používaných metod výzkumu, zejména v sociálních vědách. Jedná se o rozhovor, který je pevně strukturován a založený na předem definovaných otázkách, které jsou pro všechny respondenty stejné. Cílem strukturovaného rozhovoru je získat konkrétní informace, které jsou relevantní pro dané téma, a zároveň zajistit, aby byly získané informace srovnatelné a měřitelné.

Při použití strukturovaného rozhovoru je důležité pečlivě navrhnout otázky, které pokryjí všechny potřebné aspekty daného tématu a zároveň budou dostatečně specifické, aby umožnily porovnání odpovědí od různých respondentů. Strukturovaný rozhovor může být prováděn jak osobně, tak i prostřednictvím telefonu nebo internetu.

Výhodou strukturovaného rozhovoru je, že umožňuje přesně měřit a porovnávat odpovědi od různých respondentů, což z něj dělá užitečný nástroj pro výzkumníky, kteří potřebují přesné a srovnatelné údaje. (Strauss, Corbinová, 2015, s. 230)

My jsme díky této formě rozhovoru získali odpovědi na otázky, jaký přínos mají metodické listy ve výuce z pohledu pedagoga, zda navrhuje vyučující nějaké upravy pro lepší práci s metodickými listy a případně jaké, či zda jsou aktivity vedené podle metodických listů pro žáky přínosné.

Primární funkcí rozhovoru je shromažďování informací a dat pomocí verbální komunikace mezi respondentem a tím, kdo rozhovor vede, tedy výzkumným pracovníkem. Výhodou, ale také nevýhodou může být osobní kontakt mezi oběma aktéry interview. Přínosem obecně bývá širší náhled do postojů a motivů tázaného a možnost objasnění konkrétních formulací. V písemném projevu se také může ztrácet příležitost se široce vyjádřit a odpověď dostatečně obsáhnout. Negativní vliv může mít snížená schopnost verbálního projevu, neochota či nesympatie a nesoulad panující mezi tazatelem a tázaným. Rozhovor dále třídíme na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný a to dle míry řízenosti rozhovoru výzkumným pracovníkem.

Pro naše účely jsme využili strukturovaný rozhovor. Jedná se o formu rozhovoru, kdy tazatel dodržuje formulaci a pořadí předpřipravených otázek. Nikdy se však nepokouší tázaného ovlivňovat, nevměšuje se do jeho odpovědí ani ho nepřerušuje. Při strukturovaném rozhovoru je nutné dodržovat stanovená pravidla. Otázky musí být pokládány jednoznačně a zcela srozumitelně. V případě odklonění od tématu, je na tazateli, aby respondenta navedl k původní otázce, nesmí však přerušit jeho myšlenku. K navedení tedy dojde po dokončení odpovědi. Interview probíhá na příhodném místě, kde panuje klidné a neutrální prostředí, za vhodné situace bez časové tísně. Přítomná by neměla být žádná další nekompetentní osoba, která by průběh rozhovoru mohla narušit, či ovlivnit. Výzkumník si průběh rozhovoru zaznamenává na diktafon či jiné nahrávací zařízení (Chráska, 2008, s. 182-183).

Strukturovaný rozhovor připravený pro účely této diplomové práce se skládal z osmi následujících otázek.

Otázky:

- 1) Odpovídá dle Vašeho názoru obtížnost metodických listů věkové skupině dětí?

- 2) Jak byste ohodnotila rozvržení aktivit a navrhovanou časovou dotaci?
- 3) Byly pro Vás metodické listy přehledné a srozumitelné?
- 4) Jaké aktivity činily Vám nebo žákům potíže?
- 5) Jaké z navrhovaných aktivit přiložených ke každému metodickému listu jste využila?
- 6) Jaký podle vás mají přínos tyto metodické listy do výuky?
- 7) Čím zaujaly žáky textové ukázky a příběhy?
- 8) Máte k metodickým listům připomínky, výhrady či případná doporučení k úpravám a doplnění?

5.2 Průběh šetření

Šetření bylo rozděleno na dvě fáze. V první fázi proběhla obsahová analýza učebnic. Během zkoumání jednotlivých učebnic dochází ke sběru informací o tom, jaké texty a jací autoři, kteří se věnují multikulturní tematice, jsou v učebnicích zmiňováni. Již v průběhu této fáze dochází ke sběru dalších textů s multikulturní tematikou, které zastoupení v čítankových řadách pro 4. a 5. ročníky ZŠ nemají, nebo jsou zmíněny maximálně jednou a jejich výskyt tedy není běžný. Po vyhodnocení obsahové analýzy byly porovnány seznamy textů, které se v čítankách objevují s literaturou, která se problematice MV věnuje. Následně byla vybrána ta díla, která se v čítankách neobjevují vůbec nebo jsou zmíněna maximálně jednou v celém souboru učebnic a z nich byl vytvořen seznam literatury, která je vhodná pro naplňování cílů MV v rámci literární výchovy (viz kapitola 6.2).

S pomocí seznamu literatury byly následně připraveny metodické listy, které mají formu přípravy na hodinu. Zahrnují základní informace o náplni vyučovací hodiny, jako je cíl, časová dotace či potřebné pomůcky. Dále obsahují přesný popis jednotlivých aktivit včetně posloupnosti. Ke každé přípravě je k dispozici i potřebná textová ukázka.

Již během přípravy metodických listů byla během pedagogické praxe předběžně oslovena a požádána o pomoc paní učitelka 1, která z vlastní iniciativy na osobní schůzku, která proběhla na podzim roku 2022, přizvala i kolegyni z vyššího ročníku, vyučující 2. Během tohoto setkání byly oběma vyučujícím sděleny informace o tom, co bude šetření obnášet. Obě paní učitelky byly velice ochotny a tematické zaměření metodických listů

je zaujalo. Proto se obě rozhodly, že s výzkumem, který proběhne v rámci této diplomové práce rády vypomohou.

Vyučující 3 a 4 byly osloveny později pomocí elektronické pošty. V návaznosti na tuto komunikaci proběhlo osobní setkání, na které byly po konzultaci s vedením školy přizvány všechny vyučující 4. a 5. ročníků. Po této schůzce, která proběhla v prostorách školy se dvě paní učitelky rozhodly zapojit a začátkem roku 2023 využít metodické listy ve výuce.

Aby bylo možné ověřit využitelnost a funkčnost těchto listů v praxi, připravili jsme otázky strukturovaného rozhovoru.

Metodické listy byly po korekci a finálních úpravách všem vyučujícím zaslány přes e-mail společně s otázkami strukturovaného rozhovoru, aby měly učitelé tyto otázky k dispozici již během testování metodických listů ve výuce. Tento strukturovaný rozhovor byl druhou fází šetření.

Šetření probíhalo v průběhu školního roku 2022/2023 v závislosti na ochotě a možnostech jednotlivých pedagogů a to tak, že vyučující dle svých možností využily jimi zvolené pracovní listy ve výuce a následně jsme se sešli, abychom získali odpovědi na naše otázky a ověřili si, zda jsou přípravy ve výuce platné.

V závěrečné fázi došlo k vyhodnocení odpovědí, které se nám podařilo získat od vyučujících prostřednictvím strukturovaného rozhovoru a na základě toho se nám podařilo dojít k závěru.

5.3 Charakteristika souboru šetření

Výběr čítanek pro první fázi šetření vycházel ze *Seznamu učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání platný ve školním roce 2019/2020* (MŠMT, 2019), který je dostupný online a zachycuje stav k 30. 6. 2019. Jedná se o čítanek pro 4. a 5. ročník základní školy se schvalovací doložkou MŠMT. Soubor čítanek čítal celkem 18 různých učebnic.

S pomocí výše uvedeného seznamu byly vybrány čítanek těchto nakladatelství:

Nakladatelství, *autor*, (rok vydání čítanek pro 4. ročník, rok vydání čítanek pro 5. ročník)

1) Učebnice A: Fraus

- ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-938-4.
- ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-964-3.

Čítanky nakladatelství Fraus obsahují kromě textových ukázek také úkoly a otázky ke každému textu. Název knihy, ze které ukázka pochází je vždy uveden na konci textové ukázky. Zelené rámečky vysvětlují cizí slova a pomáhají s jejich výslovností. Prostřednictvím oranžových rámečků se žáci dozvídají zajímavosti o autorech či ilustrátorech. Na posledních listech čítanky nalezneme seznam klíčových kompetencí RVP ZV, které jsou v těchto učebnicích naplňovány. Přehled je zpracovaný formou tabulky.

2) Učebnice B a C: Nová škola - DUHA s.r.o původní řada a řada Čtení s porozuměním

- JANÁČKOVÁ, Zita, *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2014]. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-52-9.
- JANÁČKOVÁ, Zita, *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2015]. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-57-4.
- JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka: pro 4. ročník*. Brno: Nová škola, 2010. ISBN 80-7289-050-6.
- JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka: pro 5. ročník*. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ. Brno: Nová škola, 2007. ISBN 978-80-7289-060-6.

V této čítankové řadě autoři vytvořili ke každé z ukázek také soubor otázek a úkolů, které jsou vždy umístěny v oranžovém rámečku a jsou označeny symboly, díky kterým je přehledné o jaký úkol se jedná. Ve spodní části listu se pokaždé nachází anglické slovíčko s překladem i výslovností vztahující se k textu pro žáky jako zajímavost.

V této čítankové řadě nakladatelství Nová škola - DUHA s.r.o ve verzi Čtení s porozuměním najdeme pod každou textovou ukázkou několik otázek k textu případně různé úkoly, které jsou dle svého charakteru symbolicky označeny, takže je učebnice pro žáky

i učitele v tomto směru přehledná. U vybraných textů se nachází barevná okénka se zajímavostmi, oproti předchozí řadě stejného nakladatelství je těchto okének ale podstatně méně.

3) Učebnice D: Nová škola s.r.o (duhová řada)

- JANÁČKOVÁ, Zita, *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2014]. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-52-9.
- JANÁČKOVÁ, Zita, *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2015]. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-57-4.

I tato čítanková řada, podobně jako ty předchozí od nakladatelství Nová škola s.r.o nabízí pod každým textem vždy alespoň jeden úkol nebo otázku vztahující se k tomu, co žáci právě přečetli. Textů s multikulturní tematikou zde ale najdeme o něco méně i přes velké množství různých tematických celků.

4) Učebnice E: nakladatelství Taktik

- EFOVÁ, Zdena. *Hravá čítanka 4: pracovní učebnice pro 4. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-061-2.
- OLŽBUTOVÁ, Jana. *Hravá čítanka 5: pracovní učebnice pro 5. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-062-9.

Hravé čítanky Vydavatelství Taktik jsou koncipovány jako pracovní učebnice a tak se výrazně liší od čítanek ostatních nakladatelství. V těchto čítankách nalezneme výrazně nižší počet ukázek, ale ke každému textu je zde vytvořeno několik tematicky zaměřených, různorodých úkolů. Celá publikace je doprovázena ústředním příběhem, který žáci postupně během celého školního roku odkrývají a i k němu je zde k dispozici spousta úkolů a cvičení. V průběhu školního roku zároveň postupným pročitáním čítanky vyplňují tajenku, která jim prozradí závěr ústředního příběhu. V čítankách nalezneme více fotografií než klasických ilustrací, ale je zde i spousta prostoru, aby si žáci tvořili ilustrace podle sebe.

5) Učebnice F: Didaktis

- ROUSOVÁ, Alice. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, c2007. ISBN 978-80-7358-087-2.
- JURÁČKOVÁ, Irena a Lenka HUBEŇÁKOVÁ. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Vyd. 2. Ilustroval Lucie DVOŘÁKOVÁ. Brno: Didaktis, c2011. ISBN 978-80-7358-185-5.

Tato čítanková řada je rozdělena do 5 tematických celků. Autoři pojali celkové rozvržení jinak než autoři předchozích čítankových řad. Pod textem nenalezneme žádné otázky, úkoly, poznámky a zajímavosti. V zadní části čítanky jsou k vybraným textům připraveny právě nějaké úkoly, otázky, doplňující informace či vzdělávací okénka. Na poslední straně čítanky nalezneme Mapu očekávaných výstupů a klíčových kompetencí.

6) Učebnice G: SPN

- ČEŇKOVÁ, Jana a Zdeněk JONÁK. *Čítanka 5: pro základní školy*. 2. vydání. Ilustroval Milada KUDRNOVÁ. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2017. ISBN 978-80-7235-604-1.
- ČEŇKOVÁ, Jana a Anna JONÁKOVÁ. *Čítanka 4 pro základní školy*. 2. vydání. Ilustroval Zdeňka KREJČOVÁ. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2017. ISBN 978-80-7235-600-3.

Čítanky nakladatelství SPN nabízejí spoustu textů, kdy u některých z nich jsou k dispozici otázky a úkoly. Ty jsou vždy zvýrazněny žlutým rámečkem a nalezneme u každého textu od žádného až po 5 různých úkolů. Obě čítanky jsou rozděleny do 6 tematických celků, které jsou od sebe odlišeny barevným pruhem v horní části čítanky. Do čítanek je zařazeno i několik komiksů.

7) Učebnice H: Alter

- REZUTKOVÁ, Hana, ed. *Čítanka 5*. Vydání čtvrté. Všeň: Alter, 2016. ISBN 978-80-7245-336-8.
- REZUTKOVÁ, Hana, ed. *Čítanka 4: 1. ediční řada*. Vyd. 2., upr. Všeň: Alter, 2009. ISBN 978-80-7245-179-1.

Čítanky nakladatelství Alter jsou k dostání jak pevné, tak měkké vazbě. Pod jednotlivými literárními texty nenalezneme žádné doplňující otázky, úkoly, informace či zajímavosti. Na konci čítanky nalezneme dvoustranu s náměty pro práci s čítankami Alter a náměty pro skupinovou práci a projektové vyučování. Jedná se spíše o obecné náměty na aktivity s žáky. Čítanky nejsou rozděleny do žádných tematických celků.

8) Učebnice I: Prodos

- MALÝ, Radek. *Čítanka 5*. Olomouc: Prodos, c2007. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-195-9.
- MALÝ, Radek. *Čítanka 4*. Olomouc: Prodos, 2008 tisk. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-191-1.

Čítanky nakladatelství Prodos jsou většího formátu než čítanky předchozích nakladatelství. Texty jsou od sebe odděleny výraznými nadpisy sladěnými do jedné barvy. Pod ukázkami nenalezneme žádné doplňující otázky, úkoly, informace nebo zajímavosti. Texty, které jsou vzdělávací a poskytují žákům nové informace jsou psány bezpatkovým písmem, proto je možné je na první pohled odlišit od uměleckých textů. Obě čítanky jsou rozděleny do 8 tematických celků a každý z nich je na úvodní straně barevně oddělen a uveden krátkým textem. V zadní části čítanek nalezneme přehled klíčových kompetencí, k jejichž utváření a rozvíjení čítanky přispívají. Dále zde nalezneme vzdělávací obsah a jeho organizace v čítankách. Jsou zde uvedeny pouze dvě oblasti a to: Literární výchova a Komunikační a slohová výchova.

Druhá fáze šetření probíhala na dvou základních školách v Libereckém a Středočeském kraji (dále jen ZŠ A a ZŠ B). Na každé z těchto škol se metodické listy dostaly do rukou vyučujícím paralelních 4. a 5. tříd (dále jen vyučující 1-5), kteří jejich využití testovali ve svých třídách v hodinách literární výchovy. Po testování s nimi byl proveden strukturovaný rozhovor.

Základní škola A je městskou školou. Jedná se o spádovou školu postavenou na sídlišti a většina žáků bydlí v bezprostřední blízkosti školy. Na této škole proběhlo testování ve dvou třídách, ve 4. a 5. ročníku, kdy testování vedly vždy třídní učitelky těchto skupin.

Obě skupiny jsou poměrně početné a to v rozmezí 28 až 30 žáků. Vyučující 1 testovala metodické listy ve čtvrtém ročníku s celkovým počtem 28 žáků. V pátém ročníku probíhalo testování pod vedením vyučující 2 ve třídě, která čítá 30 žáků. Do každé z těchto tříd dochází minimálně jeden žák, který přísluší k národnostní či etnické menšině. Na základní škole A se testování zúčastnilo 58 žáků.

Základní škola B je sice kapacitně velká škola, přesto by se dala považovat spíše za školu vesnickou. Nachází se ve velmi malém městě Středočeského kraje a dochází do ní jak děti z města, tak děti z okolních vesnic. Ve čtvrtém ročníku s celkovým počtem 22 žáků probíhalo testování pod vedením vyučující 3. V ročníku pátém s 19 žáky pracovala s metodickými listy vyučující 4.

6 Výsledky šetření

Šetření bylo provedeno ve dvou fázích a tak je nutné i výsledky šetření rozdělit do dvou fází. Nejdříve zhodnotíme fázi první, ve které probíhala obsahová analýza vybraného souboru čítanek a základě těchto výsledků byla následně ve druhé fázi navrženy metodické listy, které byly na závěr poskytnuty učitelům k odzkoušení v praxi.

6.1 Vyhodnocení výsledků obsahové analýzy

Po provedení obsahové analýzy vybraného souboru čítanek pro 4. a 5. ročníky ZŠ je na čase zhodnotit výsledky a najít odpovědi na hlavní a specifické výzkumné otázky.

Na úvod této části níže přikládáme tabulku číslo 1, ve které je uveden počet textů v čítankách, počet textů s multikulturní tematikou a následně přesnou specifikaci zaměření tohoto textu. Vzniká tedy přehled výskytu těchto textů v čítankách jednotlivých nakladatelství.

Texty byly do jednotlivých kategorií řazeny na základě obsahu jednotlivých ukázek. Aby mohl být text zařazen mezi ukázky věnující se národnostním skupinám a kulturám, musela vždy alespoň jedna postava z příběhu spadat do dané národnostní či kulturní skupiny. V případě kultury mohl obsah vypovídat o kultuře daného národa. Pro zařazení mezi texty věnující se problematice náboženství muselo být dané náboženství v ukázce zmíněno nebo se muselo přímo jednat o text z posvátné knihy tohoto náboženství.

Kategorie byly zvoleny na základě okruhů MV v RVP ZV viz kapitola 2.2.

Tabulka 1: Počty multikulturních textů v čítankách v jednotlivých nakladatelstvích

		Fraus		Nová škola DUHA		Nová škola DUHA - čtení s porozuměním		Nová škola		Taktik		Dědaktis		SPN		Alter		Prodos	
ročník		4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.	4.	5.
Počet textů		109	107	139	139	94	94	136	137	36	30	81	100	107	101	77	63	89	64
Počet textů s MV		7	10	5	7	4	5	1	4	1	0	1	4	8	7	1	2	11	5
Texty odpovídající tematickým okruhům MV	Kulturní diferenciace					2	1												
	Lidské vztahy	1	1				1					1							
	Etnický původ		1									1						1	
	Multikultura- lita		1																
	Princip sociál- ního smíru a solidarity												1	1	1				
Národnostní skupiny	Romové	3		1	1	2	1	1	1			1	1	4	3			3	2
	Vietnamci				1	1	1							1	1				
	Židé			1	2														
	jiné	1																	
Náboženství	Křesťanství	1		2		1	2		2	1								2	1
	Islám																		
	Judaismus						1						1					1	1
	jiné																		
Kultury	Afričané a Afroameričané		1		1												1		
	Číňané a Japonci		2																
	Egyptané		1															3	
	Řekové	1	5		1								1	1		1		1	1
	Římané														1				
	Indiáni	1													1		1		
	jiné		1						1				2	1	1			1	

Z této tabulky vyplývá, že nejvíce textů s multikulturní tematikou nalezneme v čítankové řadě nakladatelství Fraus. Nejméně se této problematice naopak věnuje nakladatelství Taktik.

Nejvíce textů s multikulturní tematikou je obsaženo v čítankové řadě nakladatelství Fraus s celkovým počtem 17 takových ukázek. O jednu ukázkou méně, tedy 16 ukázek, zahrnuje do své čítankové řady nakladatelství Prodos. 15 ukázek nalezneme v čítankové řadě nakladatelství SPN. Ve zbylých čítankových řadách se počet námi vyhledávaných ukázek pohybuje v rozmezí 1 až 12 ukázek na čítankovou řadu. Pokud se na stejnou problematiku podíváme s ohledem na poměr celkového počtu ukázek a počtu ukázek, které jsme vyhledávali a tento poměr převedeme na procentuální zastoupení textů s multikulturní tematikou na čítankovou řadu, prvenství získá nakladatelství Prodos s výsledkem 10,46%. To znamená, že každý desátý text v čítankové řadě nakladatelství Prodos zmiňuje obsah průřezového tématu Multikulturní výchova, což je vysoko nad celkovým průměrem. Nad průměrem je ještě nakladatelství Fraus s výsledkem 7,87% a nakladatelství SPN, které dosáhlo výsledku 7,21%. V čítankách nakladatelství Fraus a SPN se tedy multikulturní tematikou zabývá přibližně každý třináctý text. Zbylá nakladatelství se pohybují mezi čísly 1,52% a 4,79%. Nejhuře si vedlo vydavatelství Taktik s jedinou ukázkou, která odpovídá obsahu MV.

V kompletním souboru analyzovaných čítanek se každý z tematických okruhů vyskytne alespoň jednou. Celkově jsou ale čísla nízká, když si uvědomíme, že soubor analyzovaných čítanek čítá 18 kusů učebnic s celkovým počtem 1 703 literárních textů. Celkový počet textů, které svou podstatou nebo svým obsahem odpovídají obsahu některého z tematických okruhů Multikulturní výchovy je 14. Jinými slovy, pouze přibližně každý 121. text ve všech čítankách pro 4. a 5. ročník splňuje toto kritérium, což nemůžeme považovat za dobrý výsledek, jestliže jedné čítance odpovídá v průměru 95 literárních textů. Zastoupení jednotlivých tematických okruhů se pohybuje v rozmezí 0 až 4 ukázky na čítankovou řadu jednoho nakladatelství. Nejvyšší zastoupení s celkovým počtem 4 ukázek v celém souboru zkoumaných čítanek má tematický okruh „Lidské vztahy“. Celkový počet 3 ukázek ve všech čítankách mají rovnou tři tematické okruhy a těmi jsou okruhy „Kulturní diference“, „Etnický původ“ a „Princip sociálního smíru a solidarity“. Zastoupení v podobě jedné jediné ukázky napříč všemi 18 čítankami má tematický okruh „Multikulturalita“.

Nejvyšší zastoupení ze všech sociokulturních skupin mají právě národnostní skupiny. V našem případě se jedná o národnost menšiny žijící v České republice. Nejpočetnější za-

stoupení, hovoříme-li o celkové počtu ukázek týkajících se vybraných národnostních skupin v rámci všech analyzovaných čítanek, mají Romové. V převážné většině se jedná o romské pohádky či hádanky, které jsou doplněné příběhy s romským hrdinou. Těchto literárních textů v čítankách pro žáky druhého období prvního stupně ZŠ nalezneme celkem 24. Patnáct ukázek najdeme v čítankách pro 4. ročník a zbylých devět v čítankách pro 5. ročník. Druhé největší zastoupení má národnostní skupina Vietnamců s celkovým počtem 5 literárních textů. Dva z nich najdeme v čítankách pro mladší žáky a zbylé tři v čítankách pro ty starší. Jedná se o vietnamské lidové pohádky. Poslední národnostní skupinou, která má své zastoupení v souboru čítanek jsou Židé se 3 úryvky. Jeden text nalezneme v čítankách pro čtvrtý ročník, další dvě následně v čítankách pro ročník pátý. Ve všech případech se jedná o příběh „Jak rabi Low stvořil Golema“, který vypráví Leo Pavlát. Jedna ukázka je věnována jiné národnostní skupině než nabízí naše tabulka. Celkem v analyzované souboru nalezneme 33 textů věnujících se národnostním skupinám.

V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřili i na výskyt textů, které hovoří o jednotlivých náboženstvích. Nejvyšší početní zastoupení má Křesťanství s celkovým počtem 12 textů, které jsou rovnoměrně rozděleny mezi čítanky pro 4. a pro 5. ročník. Ve většině případů se jedná o biblické příběhy o stvoření světa nebo o Adamovi a Evě. Nalezneme zde ale i texty, které mají informativní charakter a poskytují žákům informace o křesťanských svátcích jako jsou Vánoce a Velikonoce. Druhé a poslední náboženství, které má v analyzovaném souboru své zastoupení je Judaismus. Jedná se z velké části o texty týkající se židovských svátků, konkrétně Chanuky. Žádné jiné náboženství není v těchto čítankách zmíněno.

Poslední námi zkoumanou kategorií jsou jednotlivé kultury. Každá z námi vybraných kultur má v čítankách své zastoupení a to v rozmezí 1 až 12 ukázek zmiňující danou kulturu. Nejvíce literárních textů zmiňuje řeckou kulturu. Na tom má největší podíl Eduard Petiška se svou knihou „Staré řecké báje a pověsti“, která se v rámci našeho výzkumu objevuje celkově nejčastěji. Se čtyřmi ukázkami jsou druhou nejvícekrát zmiňovanou skupinou Egyptané. O jeden text méně, tedy 3 literární ukázky zmiňují Afričany a Afroameričany a Indiány, kteří zde mají mimo jiné i zastoupení v podobě Vinnetoua.. Číňani a Japonci byli v čítankách zmíněni dvakrát, Římané jednou.

Mimo tyto kategorie jsme v čítankách našli dohromady 5 textů. Jednalo se o texty, které definovaly pojmy spojeny s multikulturní výchovou, kterými jsou např. cizinec a rasismus.

6.2 Seznam doporučené literatury věnující se multikulturní tematice

Na základě výsledků obsahové analýzy čítanek pro 4. a 5. ročníky ZŠ vznikly následující seznamy doporučené literatury. Seznam 1 zmiňuje díla, která jsou využívána i v čítankách. V seznamu 2 se jedná o díla, která považujeme za vhodná pro zapojení do výuky literární výchovy s cílem věnovat se multikulturní výchově. Tento seznam obsahuje jak díla, která jsou v čítankách zmíněna, tak ukázky z děl, které nejsou v učebnicích zmiňována vůbec. Nejedná se však o díla, která by byla k dispozici v každé čítankové řadě, ba naopak. Tato díla jsou zmíněna vždy maximálně jednou.

Tabulka 2 nabízí seznam vybraných děl, které jsou v čítankách zmiňována opakovaně, který je doplněn i o díla, která jsou využita maximálně jednou, ale považujeme je za významná v rámci problematiky MV.

Tabulka 2: Seznam literatury věnující se multikulturní tematice, kterou nalezneme v čítankách

Autor	Kniha (rok vydání)	Název ukázky	Čítanka nakladatelství	Problematika
Vovsová Anna	Josef a Ly (2004)	Josef a Ly	Fraus	vietnamská kultura, mezilidské vztahy
Březinová Ivona	Panenka z ebenového dřeva (2004)	Škola naruby	Fraus	mezilidské vztahy, multikulturalita
		V nové třídě v nové zemi	Didaktis	Romové, mezilidské vztahy
	Začarovaná třída (2012)	Létající čítanky	Didaktis	Romové, mezilidské vztahy
Petiška Eduard	Staré řecké báje a pověsti (2005)	Odysseus a Kyklop Polyfémos	Nová škola DUHA	řecký národ
		Daidalos a Ikaros	Alter	řecký národ
		Sysifos	Prodos	řecký národ
		Daidalos a Ikaros	Prodos	řecký národ
		Založení Théb	Fraus	řecký národ
Doskočilová Hana	O mamě Romě a romském pánbíčkově (2001)	O nemockém králi	Fraus	Romové
		O velikém nebezpečí	Fraus	Romové
		Romala Mala	Fraus	Romové
		O toulavé kapce krve a nemocném králi	Nová škola DUHA	Romové
		O zemi vousáčů a žlutých melounů	Nová škola	Romové
		O dobré pověsti	Prodos	Romové
Pavlát Leo	Osm světél (1992)	Jak rabi Low stvořil Golema	Prodos, Nová škola DUHA, SPN	náboženství
		Neposlušnost Adama a Evy	Prodos	náboženství
		Chytrý syn	Nová škola DUHA	náboženství
		Proč mají Židé zvláštní kalendář	Nová škola DUHA	náboženství

Z tabulky číslo 2 je zjevné, že jedním z opakovaně zmiňovaných autorů je Leo Pavlát, který se ve svých dílech věnuje hlavně náboženství. Hana Doskočilová publikuje romské pohádky a tak jsou i její texty opakovaně využívány. Dalším často zmiňovaným autorem je Eduard Petiška a ukázky z jeho knihy Staré řecké báje a pověsti.

Následující dvě autorky jsme do tohoto seznamu zařadily jelikož jejich texty považujeme za velmi přínosné s ohledem na MV. Jedná se o Annu Vovsovou a Ivonu Březinovou.

V tabulce číslo 3 uvádíme literární díla, která považujeme za vhodná pro zařazení do výuky nad rámec čítanek a učebnic. Pod tabulkou následuje stručný popis jednotlivých děl.

Tabulka 3: Seznam literatury věnující se multikulturní tematice, kterou nalezneme v čítankách vyjimečně nebo vůbec

Autor	Rok vydání	Dílo
Hana Doskočilová	2005	Lenoši a rváči z Kloboukova
Markéta Pilátová	2010	Kiko a tajemství papírového motýla
	2012	Jura a Lama
Martina Drijverová	2011	Kamarádi z velké dálky
Barnabas a Anabel Kindersleyovi	1996	Děti jako já
Ivona Březinová	2004	Začarovaná třída
Jana Freyová	1999	Nosatá Natálie
Anna Vovsová	2004	Josef a Ly
Alena Ježková	2011	Dračí polévka

Lenoši a rváči z kloboukova, Hana Doskočilová (2005)

Autorka se v této knize citlivě, přesto konkrétně dotýká tématu předsudků vůči romské menšině. Popisuje zde vznik přátelství mezi chlapci ze dvou táborů, kteří spolu nevycházejí a to mezi „hornáky“ z romského sídliště a „dolňáky“ z domků od rybníka. Ferko a Pepa několikrát narazí na předsudky, které získávají především ze svých rodin a zjišťují, že lepší bude někoho nejdříve poznat osobně, než ho odsoudíme. V závěru knihy starosta města dokonce přijde s velice radikálním a poněkud nešťastným řešením celé situace. Postaví zeď, která rozdělí město Kloboukov.

Knihy je rozdělena do velice krátkých kapitol a je velice čtivá. S knihou je možné pracovat jako s celkem a pracovat s ní dlouhodobě, nebo si vybrat jen konkrétní momenty. Dílo nabízí i možnost kombinovat různé části z knihy a pracovat s nimi postupně.

Kiko a tajemství papírového motýla, Markéta Pilátová (2010)

Kiko a tajemství papírového motýla je příjemné, svižně plynoucí vyprávění o japonské dívce Kiko, která se díky otcově práci stěhuje do Kroměříže. Není to poprvé, co se s tatínkem stěhuje a tentokrát si prosadí své. Přeje si chodit do školy i přesto, že neumí český jazyk. Tento příběh pojednává o tom, jak se tvoří nové přátelství, jak je těžké komunikovat v cizí zemi a v neposlední řadě představuje japonské umění origami.

I toto dílo je rozděleno do velice krátkých kapitol a tak se hodí jak pro zapojení v celé míře, tak pro výběr jednotlivých kapitol. Text je čtivý a přizpůsobený věku čtenářům. Knihu bychom doporučili čtenářům od 8 do 12 let.

Kamarádi z velké dálky, Martina Drijverová (2011)

Kniha Kamarádi z velké dálky je věnována dětem z celého světa. Nalezneme zde 22 příběhů dětí, které bydlí v různých částech světa, pochází z různých ekonomických vrstev, žijí rozdílné životy, mají jinou barvu pleti. Autorka se v každém z těchto příběhů snaží poukázat ale i na to, co mají tyto děti společné i s námi. Žákům tak tato kniha může pomoci zorientovat se v integračních problémech a nevnímat jinakost jako problém. Každý příběh je doprovázen jednou ilustrací Vojtěcha Otčenáška, která ještě více přibližuje prostředí, ve kterém se příběh odehrává. Za každým povídáním o dětech z různých koutů světa zde nalezneme i tradiční pohádku z jejich země.

Velkou výhodou této knihy je to, že se s ní dá pracovat opakovaně a vždy vybrat jiný příběh a přiblížit si tak život v jiné části světa.

Děti jako já, Barnabas a Anabel Kindersleyovi (1996)

Tato kniha nese podobný nápad jako kniha Kamarádi z velké dálky od Martiny Drijverové. Jedná se o přiblížení životů dětí z celého světa. V tomto případě je kniha velkoformátovou encyklopedií, která je plná fotografií a zajímavých informací o životě v jiných zemích.

Tato publikace je vhodná pro samostatnou práci. Dozvídáme se zde spoustu faktů ale i zajímavostí o jednotlivých zemích a o běžném životě v nich. Fotografie čtenáře zaujmou a vtáhnou.

Začarovaná třída, Ivona Březinová (2004)

V tomto případě se jedná spíše o pohádkový příběh, kdy do školního kolektivu přicházejí tři noví spolužáci. Jsou to sourozenci z romské rodiny, kteří kočují se svou kouzelnickou rodinou po světě a tak jediné v čem opravdu vynikají je právě kouzlení.

Pozornost je věnována i problematice začlenění do nového kolektivu a boji s předsudky, které na své děti často přenášejí i rodiče. Nicméně tato problematika je řešena spíše na pozadí a je tak na učiteli, aby společně se žáky v pohádce tyto prvky našel a věnoval jim pozornost.

Nosatá Natálie, Jana Freyová (1999)

Hlavní hrdinka tohoto příběhu se jmenuje Natálie a bojuje s tím, jak vypadá. Nelíbí se jí její velký nos, který připomíná bramboru a má pocit, že se jí kvůli němu všichni smějí a nemají ji rádi. Všechno se ale mění, když na návštěvu přijede její teta, která žije v Americe. Amélie má úplně stejný nos, nepovažuje ho však za něco, proč by se měla stydět a dokonce ani nikdo v jejím okolí si z ní neutahuje. To dodá Natálii odvahu a když pozná nového spolužáka, snaží se být plná sebevědomí a hrdá na svůj vzhled po vzoru své tetičky. I toto je jeden z bodů, který přispívá k tomu, že se Natálii už nikdo nesměje.

Knihu je možné využít v případě, že se chceme věnovat tématu sebepřijetí a zároveň začlenění do kolektivu.

Josef a Ly, Anna Vovsová (2004)

Toto je současný příběh, který je vhodný i pro starší čtenáře. Josef a Ly jsou velice dobří přátelé a řeší spolu své problémy. Josefova rodina si prochází krizí, když se jeho otec sblíží s tetou Martou, Ly naopak bojuje s předsudky, protože pochází z Vietnamu. Ly je velice pozitivní a charismatická a tak přesvědčí i své spolužáky, že mohou být všichni přáteli. Kniha má ovšem rozporuplný závěr, kdy Ly nedokáže ovlivnit rozhodnutí svých rodičů a musí se tak s Josefem rozloučit a vrátit se do Vietnamu.

Kniha se věnuje jak tématu rozvodu a navázání nového partnerského vztahu rodičů, tak problematice zapojování do kolektivu žáka z jiné kulturní či národnostní skupiny.

Dračí polévka, Alena Ježková (2011)

Poutavý příběh o hlavním hrdinovi, který se jmenuje Long, má vietnamské kořeny a v české škole mu říkají Láďa. Long žije s matkou a dědečkem od malička v Praze, představuje čtenářům tradice a rituály, které jsou spojené s vietnamskou kulturou, tvrdí ovšem, že domov nemá, nikdy ve Vietnamu nebyl a nemá se kam vrátit. V kontrastu s ním se v příběhu objevuje i jeho spolužačka Světlana, která pochází z Ukrajiny a každé léto se tam vrací na prázdniny za babičkou.

Kniha je vhodná i pro starší čtenáře. Představuje dvě odlišné kultury- vietnamskou a ukrajinskou a poukazuje na rozdíly mezi těmito kulturami. Nabízí se tedy možnost porovnání ještě i s naší, českou, kulturou.

Jura a lama, Markéta Pilátová (2012)

Jura a lama je spíše pohádkový příběh o Jurovi, který žije na farmě v horách, kde chovají lamy a spoustu dalších zvířat. V průběhu děje v pozadí na povrch vyplyne, že Jura nemá tatínka, za to má ale dvě maminky. Na tuto skutečnost není v knize nijak upozorňováno a tak je tento fakt využit pouze jako pozadí pro dětský příběh. Je tedy na nás, jakou formou s tímto příběhem budeme chtít pracovat. Zároveň se zde pracuje s problematikou předsudků a to pomocí zvířat. Lamy, které jsou na farmě nové mají problém s přijetím ostatními zvířaty a to právě proto, že vypadají jinak a pocházejí z velké dálky. Kniha je určena spíše pro mladší čtenáře.

7 Metodické listy

Za účelem naplňování cílů průřezového tématu Multikulturní výchova v literární výchově na 1. stupni ZŠ došlo ke vzniku třech příprav na vyučování v podobě metodických listů, které byly následně otestovány vyučujícími v praxi.

7.1 Popis metodických listů

Cílovou skupinou metodických listů jsou žáci 4. a 5. ročníků ZŠ a pedagogové, kteří vyučují literární výchovu právě v těchto ročnících. V rámci této diplomové práce byly vytvořeny tři vzorové přípravy - metodické listy. Každý list je vázaný k jedné konkrétní literární ukázce, k jednomu příběhu. Jedná se o pokyny pro práci s literárním textem. V každé přípravě nalezneme název literární ukázky, z jaké knihy ukázka je, pro jaké ročníky jsou ukázky určeny, cíl, očekávané výstupy a klíčové kompetence. Ke každé přípravě byl vytvořen soubor námětů na aktivity, které mohou navázat na práci s ukázkou a to včetně časové dotace. V závěru jsou sepsány i bonusové aktivity, které může vyučující také zařadit. Za nejpodstatnější část ovšem považujeme řízenou diskusi po přečtení ukázek, které doporučujeme věnovat nejvíce času a pozornosti.

První metodický list je věnován krátkým příběhům z knihy Kamarádi z velké dálky od autorky Martiny Drijverové. Jedná se o několik vybraných příběhů, kdy formou stručného ale zajímavého popisu běžného dne a běžného života žáci poznávají děti z různých koutů světa a různých socioekonomických oblastí. Ke každému textu náleží i zajímavá ilustrace. Výhodou u těchto textových ukázek je, že jsou velice krátké a je možné využít jednu konkrétní ukázku nebo je různě kombinovat a využít tak i příležitost skupinové práce.

Druhý list pracuje s ukázkou z knihy Kiko a tajemství papírového motýla, kterou napsala Markéta Pilátová. Kniha vypráví příběh japonské holčičky, která se svým otcem často mění prostředí kvůli jeho zaměstnání. Z toho důvodu nikdy nechodila do školy. Když ale tentokrát tatínek přijde s tím, že se opět stěhují, Kiko si stojí za tím, že chce v nové zemi chodit do školy a najít si přátele. Vybrané ukázky popisují, jak se tuto zprávu dozvěděla, jak se s ní vypořádává a následně je zařazena kapitola, ve které se Kiko na procházce dorozumívá se svou českou kamarádkou přesto, že česky zatím nerozumí.

Poslední list reaguje na text, který je poskládán z různých částí knihy Lenoši a rváči z Kloboukova od Hany Doskočilové. Příběh se odehrává ve městě, kde panují špatné vztahy mezi obyvateli romského sídliště a těmi, kteří bydlí v domcích u rybníka. Vzniká zde přátelství mezi Ferkem ze sídliště a Pepou od rybníka. Autorka v této knize hodně pracuje s předsudky a s tím, jaký vliv mají na naše uvažování.

7.1.1 Metodický list 1

Téma: Běžný život v různých částech světa

Cíl: Žák se seznámí se životem dětí v Indii a uvědomí si odlišnosti ve způsobu života v Indii a v České republice.

Ročník: 4. - 5. ročník

Časová dotace: 90 minut

Očekávané výstupy: Žák projevuje toleranci ke kulturním odlišnostem mezi lidmi, vypráví o zvycích a tradicích udržovaných v jeho okolí a porovná je se zkušenosti ostatních.

Anotace: Práce s krátkými literárními texty, které popisují běžný život, denní režim i zajímavosti ze života dětí z různých částí světa.

Literární ukázka: Kamarádi z velké dálky, Martina Drijverová (2011)

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetenci k řešení problému

Poznámka: Je možné pracovat s jedním příběhem, vybrat si jich více a libovolně je kombinovat.

Struktura programu:

Motivace: předvídání na základě ilustrace (10 minut)

Cíl: Žák se seznámí s tématem výuky.

Potřebné pomůcky: do každé skupiny jedna rozstříhaná ilustrace a nakopírovaný text

Činnost učitele: Učitel sdělí žákům, jakým způsobem budou postupovat a do skupin rozdává vždy jednu skládačku ilustrace a k ní literární text v obálce.

Činnost žáka: Žáci ve skupinách poskládají ilustrace.

Reflexe: Učitel se ptá:

- Jaké si myslíte, že bude hlavní téma dnešní literární výchovy?
- Čemu si myslíte, že se budeme věnovat?

Kdo jsem já (20 minut)

Cíl: Žák si uvědomí kým je a jakým způsobem života žijeme v České republice.

Potřebné pomůcky: balicí papír, psací potřeby

Činnost učitele: Zadá žákům úkol a následně žáky vede. Úkolem jen zpracovat na balicí papír základní informace o tom, kdo jsme my. Hlavní body, které budou ve formě tabulky připraveny na balicím papíru: co dělají rodiče, jak se oblékáš, kde bydlíš (dům, byt,...), jak vypadá tvůj den ve škole, co děláš když přijdeš ze školy domů, jaké české jídlo máš nejradši, české pohádky (o čem jsou, hlavní postavy)

Činnost žáka: Doplňují informace na balicí papír společně s učitelem.

Reflexe: Učitel se žáků ptá:

- Kdo tedy jsme a jak žijeme?
- Žijí stejně všichni lidé na Zemi? Proč ne?

Čtení a skupinová práce (35 minut)

Cíl: Žák se seznámí s obsahem literárních ukázek a seznamuje se tak i se životem lidí v Indii a porovnává způsob života u nás se způsobem života v Indii.

Potřebné pomůcky: literární text, balicí papír popsany z úvodní části hodiny, psací potřeby

Činnost učitele: Učitel zadá žákům skupinovou práci. Každá skupina si přečte text a jejich úkolem bude na papír sepsat, co mají společného a čím se liší s chlapcem v příběhu. Každá skupina má jeden okruh z předchozí aktivity.

Činnost žáka: Ve skupině si přečtou text. Papír rozdělí napůl a na jednu polovinu napíší: TOTO MÁME SPOLEČNÉ a na druhou: V TOMTO SE LIŠÍME. Následně na papír doplňují co mají společné a v čem se liší s chlapcem z příběhu. Každá skupina je zaměřená na jiné téma.

Reflexe: Žáci ve skupinách postupně prezentují svoje téma a doplňují informace na balicí papír do druhého sloupečku nadepsaného Indie.

To musíš vidět (20 minut)

Cíl: Žák seznámí dítě z jiné části světa s naší kulturou.

Potřebné pomůcky: papír s linkami, psací potřeby

Činnost učitele: Zadá práci žákům a stává se poradcem, sleduje, jak žáci pracují.

Činnost žáka: Děti připravují den na míru ušitý pro chlapce z ukázky. Jejich úkolem je připravit program na celý den tak, aby dítě z Indie během jednoho dne porozumělo co

možná nejvíce naší kultuře, ochutnalo naše tradiční jídla a vidělo místa, která pravděpodobně ve své zemi nemá šanci vidět.

Reflexe: Žáci stručně představí svůj program ostatním skupinám, které mají možnost do-
tazovat se, proč se skupina rozhodla zrovna takto.

Závěrečná reflexe (5 minut)

Potřebné pomůcky: klobouk/čepice, malé papírky, psací potřeby

Učitel i žáci se přesunou do kruhu a vedou závěrečnou diskusi nad tím, proč byla výuka věnovaná tomuto tématu a co si žáci myslí, že bylo cílem hodiny. Následně hodnotí, zda tohoto cíle bylo dosaženo. Každý žák na závěr na papírek nakreslí smajlíka, který nejlépe vystihuje, jak se mu výuka líbila.

Obrázek č. 1: Text pro práci s metodickým listem č. 1

Pradíp

Pradíp žije ve vesnici na jihu Indie. Je mu osm let. Jeho otec je rybář, každý den vyplouvá v dřevěném člunu na moře. Maminka se stará o domácnost a děti - kromě Pradípa má ještě tři holčičky. Těm každé ráno vybírá barevné sárí - pruh látky, který se ovine kolem těla a nosí se místo šatů. Také jim rozčesává a zaplétá vlásky. S Pradípem takové starosti nemá - ten vklouzne do kalhot, trička a sandálů a má klid! Chodí ovšem už do školy. Je přímo ve vesnici a chlapani se tam líbí. To proto, že učitel je hodný, nikdy nekřičí. Když děti něco spletou, jen je vládně napomene a pohladí po vlasech. Po vyučování se Pradíp vrací domů, dostane oběd a pak udělá úkoly. Zbude-li čas, povídá si s dědečkem nebo jiným příbuzným. Indické rodiny jsou velké a bydlí pohromadě, aby nikomu nebylo smutno. V Pradípově domě žije dvanáct lidí! Chlapec má nejradši dědečka Prakáše - ten procestoval mnoho zemí a viděl dokonce sněh! To si chlapec neumí ani představit. Odpoledne chodí Pradíp na pláž. Zaplave si a pak na písku poslouchá, jak vítr šustí v listech kokosových palm. Ale jakmile narazí loďka na břeh, je po lenošení! Chlapec pomáhá vyčistit síť i dno člunu, vyložit ryby. Ty pak tatínek odveze do města na prodej. Pradíp se těší, že i on bude jezdit do Madrásu - do školy pro velké děti. Ve městě se mu líbí trh a velký chrám, kam se lidé chodí poklonit bohům. Když chlapani zbude trochu času, učí se od jednoho strýčka vytepávat kov. Náramky a misky se pokrývají jemnými ornamenty, proplétají se jako hadi a nevíš, kde je začátek a kde konec... Možná, že z Pradípa bude kovotepec, tahle práce se mu líbí. Kdybyste se s indickým chlapcem setkali, choval by se k vám zdvořile. Nabídl by rýži s hrozinkami a banány, kokosové mléko... Ukázal by vám sbírku lastur i oblázků, obrázky statečného hrdiny Rámy a jeho přítele, opičího krále Hanumana. A bylo by vám spolu dobře!

Obrázek č. 2: Ilustrace pro práci s metodickým listem č. 1



Drijverová, 2011, s. 68

Návrhy na další možné aktivity:

Odkud pocházíme

Cíl: Žák dodržuje všechny náležitosti spojené s psaním dopisu. Seznamuje cizince s běžným životem v České republice.

Potřebné pomůcky: psací potřeby, papír s linkami nebo sešit

Činnost učitele: Rozhodne zda žáci budou pracovat samostatně či ve skupině a vysvětlí, co bude jejich úkolem. Aktivitu je vhodné zařadit v momentě kdy se žáci seznámili s tím, jaké náležitosti má dopis.

Činnost žáka: Žáci cizincovi z příběhu píší, proč si myslí, že by mohli být kamarádi, co by je mohlo společně bavit, co je spojuje, případně, co se jim na jejich životě líbí. Zároveň mohou zmínit z čeho mají obavy. Postavě z příběhu mohou v dopise položit doplňující otázky.

Tak se vidíme my

Cíl: Žák popíše, jak vypadá jeho běžný den po vzoru ukázky od Martiny Drijverové.

Potřebné pomůcky: ukázka, psací potřeby, papír s linkami nebo sešit

Činnost učitele: Výsledkem této aktivity by měl být text podobný tomu, který vyučující s žáky četl na začátku hodiny. Pomocí návodných otázek se vyučující snaží získat informace, které obecně popisují, jak české děti žijí.

- Jak vypadá tvé běžné ráno? Co vše děláš než jdeš do školy?
- S kým a kde bydlíš?
- Co děláš, když ti skončí škola?

Činnost žáka: Žáci si představí své osmileté já a popíší svůj běžný den a život po vzoru ukázek z knihy Kamarádi z velké dálky.

7.1.2 Metodický list 2

Téma: Cizinec v dětském školním kolektivu

Cíl: Žák vnímá obtížnost zapojení cizince do kolektivu a problémy, které přináší jazyková bariéra.

Ročník: 4.-5. ročník

Časová dotace: 90 minut

Očekávané výstupy: Žák objasní a na příkladech literárních textů uvede, proč je solidarita a soudržnost společnosti významná a na příkladu různosti, který ohrožuje soudržnost kolektivu představí možnost, jak ji minimalizovat. Na konkrétním příkladu z příběhu popíše rozličné způsoby života, myšlení a vnímání světa.

Anotace: Japonská holčička Kiko se s tatínkem přestěhuje do Kroměříže na zámek, přeje si nastoupit do české školy, neumí ale česky.

Literární ukázka: Kiko a tajemství papírového motýla, Markéta Pilátová (2010)

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetenci k řešení problému

Poznámka: V příloze jsou k dispozici 4 kapitoly, je možné s nimi pracovat v libovolném rozsahu. Doporučené pro možnost další práce s metodickým listem jsou kapitoly: Jak se zase stěhovali a Ve škole na zámku.

Struktura programu:

Motivace (10 minut)

Cíl: Žák se seznámí s knihou, která bude hlavním tématem výuky.

Potřebné pomůcky: origami motýla

Činnost učitele: Učitel do krabice schová origami motýla a žáci jako skupina mají 30 otázek na to, aby přišli na obsah krabice. Po odhalení sděluje název knihy, se kterou budou dnes pracovat a nechá žáky hádat o čem knížka bude. Může napovědět, že Kiko se mu nezdá jako české jméno.

Činnost žáka: Hádá, co je obsahem krabice. Zapojuje se do diskuse.

Reflexe: Zhodnocení aktivity - zda se podařilo žákům uhodnout.

Předčítání (15 minut)

Cíl: Žák se seznámí s hlavním motivem příběhu a vnímá, že hlavní problematikou je zapojení cizince do kolektivu.

Potřebné pomůcky: kniha nebo vytištěný literární text (kapitola Jak se zase stěhovali, s. 7-8)

Činnost učitele: Učitel žáky vyzve, aby se pohodlně usadili do kruhu, uvolnili se a naslouchali jeho čtení. Předčítá první kapitolu.

Činnost žáka: Žáci poslouchají.

Reflexe: Učitel s žáky po přečtení rekapituluje o čem přečtený text pojednával, následně děti sdílí své nápady na pokračování příběhu.

Řízená debata (20 minut)

Cíl: Žák vnímá obtížnost zapojení cizince do kolektivu a problémy, které přináší jazyková bariéra.

Potřebné pomůcky: žádné

Činnost učitele: Vyučující vede se svými žáky řízenou debatu o příběhu, který si společně přečetli.

Návodné otázky:

- Už jste se někdy setkali s někým, kdo mluvil cizím jazykem?
- Ocitli jste se v situaci, kdy vy jste byli pro ostatní cizinec? Jaké to bylo? Jak jste komunikovali?
- Chtěli byste dobrovolně chodit do školy, kde všichni mluví cizím jazykem, nebo byste raději studovali z domova? Proč?
- Dokážete si představit, že s rodiči odjedete do cizí země, kde budete chodit do školy?
- Už jste se někdy stěhovali? Co to pro vás znamenalo?
- Museli jste do nové školy? Jaké to bylo?
- Jaké má stěhování pozitiva a negativa?

Činnost žáka: Aktivně se zapojuje do řízené debaty.

Reflexe: Učitel vyzve žáky, aby shrnuli, proč považují za důležité se tomuto tématu věnovat.

Pantomima (20 minut)

Cíl: Žák si na vlastní kůži vyzkouší, jak náročné je komunikovat bez možnosti využívat slov (v případě jazykové bariéry).

Potřebné pomůcky: lístečky s větami, které používáme při běžné komunikaci

Činnost učitele: Vyučující připraví na lístečky věty, které používáme při běžné komunikaci. Příklady: Ahoj, kde je tady škola, prosím? Mohu si půjčit pero, prosím? Mám tu naše tradiční sladkosti, chceš ochutnat? Kde je toaleta, prosím? Je mi zima. Je mi teplo. Mám žízeň.

Činnost žáka: Žáci se pokusí vyjádřit myšlenku bez použití slov jako musela Kiko v české škole.

Reflexe: Učitel se žáků ptá:

- Jak jste se při předvádění cítili?
- Co vám činilo potíže?
- Nastala situace, která pro vás byla nepříjemná?
- Zažili jste někdy takovou situaci v reálném životě?
- Uměli byste si poradit i v reálném životě?

Origami (15 minut)

Cíl: Žák si na vlastní kůži vyzkouší japonské umění origami.

Potřebné pomůcky: barevné papíry, nůžky, návod

Činnost učitele: Názorně ukáže pracovní postup, poté je pro žáky poradcem.

Činnost žáka: Žáci si dle názorné ukázky a návodu sami složí origami motýla z barevného papíru.

Reflexe: Učitel se ptá:

- Už jste se někdy setkali s origami?
- Věděli jste, že se jedná o japonské umění?
- Přišlo vám to snadné, nebo vám něco činilo potíže?
- Co byste dívce z příběhu z vašeho oblíbeného umění ukázali vy?

Závěrečná reflexe (10 minut)

Potřebné pomůcky: žádné

Žáci se posadí opět do kruhu a najdou si pohodlnou pozici. Učitel je vyzve ať zavřou oči a připraví si palec pro hodnocení aktivity. Učitel pomalu klidným hlasem převypráví, co uplynulé 2 hodiny dělali a žáci vždy polohou palce hodnotí, jak se jim daný moment líbil. Následně jsou žáci vyzváni, aby pomalu otevřeli oči a každý jedním slovem shrne, co si z této výuky odnese.

Obrázek č. 3: Text pro práci s metodickým listem č. 2 (část 1)

Asi se mě zeptáte, kdepak má Kiko maminku. Maminka Kiko je právě na úplně opačné straně zeměkoule v Argentině. Ona je totiž cestovatelka a balí si věci ještě častěji než Kiko a tatínek. Na svých cestách píše knížky o cizích zemích, které si pak lidé s sebou berou na výlety. Maminka Kiko k nim taky maluje mapy a obrázky. A když napíše novou knížku, udělá si prázdniny a přijede za Kiko a za tatínkem. Vždycky s sebou přiveze obrovskou papírovou krabici plnou lesklých, trochu tuhých papírků. A z těch papírků pak Kiko a maminka umí poskládat úplně všechno na světě. Sednou si spolu vždycky na zem a skládají květiny, hvězdy, zvířata a krásné malé krabičky. Ta hra na skládání se jmenuje origami. Ori znamená japonsky skládat a gami zase papír. Kiko má pokojíček plný papírových ptáků, lodiček, v okně se houpají roje malých barevných hvězdiček a ryb a na nočním stolku leží zlatá papírová mušle. Když se na ni Kiko zadívá, vidí mamčinu ruce, jak hladí papír a pečlivě skládají každý záhyb a slyší mamčin hlas říkat: „Nemusíš se ničeho bát, s origami si vždycky ve všem poradíš!“

Když tatínek nakoupil své tajemné barvy, sušené bylinky, houby, štětce, křídla různých brouků a Kiko sbalil svůj velký růžový kufr na kolečkách, odletěli spolu do Česka. V Kroměříži právě začínalo jaro. Když zaparkovali auto z půjčovny na parkovišti před hradem, Kiko nakrčila nos a ve vzduchu ucítila něco štiplavého. V obrovské zámecké zahradě kvetly právě šerifky a medvědí česnek. Někde v dálce zaječel páv. Kiko a táta zůstali v bytě hned vedle vřátnice, a protože druhý den začínala škola, Kiko si nachystala přezůvky, sešit, pero a pro jistotu taky barevné papírky na skládání a pastelky. Tatínek jí slíbil, že ji do školy zaveze a že na ni taky počká, až škola skončí. Přesto byla Kiko hrozně nervózní a celou noc se převalovala na nové posteli a nemohla usnout. Ráno rychle vyskočila a udělala tatínkovi a sobě čaj. Tatínek koupil v obchodě na náměstí koláče a Kiko poprvé ochutnala česká povidla. „Tak si pospěš, nebo přijdeme pozdě!“ pobízel ji tatínek a taky byl trochu nervózní, nevěděl pořádně, kde ta škola je, a taky Kiko do nějaké školy vedl úplně poprvé. „Nerozmyslíš si to ještě?“ pokoušel se ji odradit.

„Ne!“ řekla co nejrozhodněji a tak, aby na ní nebylo poznat, že má strach, Kiko. „Tak dobře.“ pokrčil rameny tatínek a vyrazili ze zámku směrem ke škole na Zámoraví, kterou mu doporučila zámecká paní průvodkyně Růženka. Tatínek tam volal a domluvil s paní učitelkou Michalskou, aby mohla Kiko chodit do její třídy. 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-bíle pruhované tričko. 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 nevěřicně 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. To už ji ale paní učitelka posadila do prostřední lavice k Evě Zázvorkové a protivného Lukáše vyvolala k tabuli a zadala mu ten nejtěžší matematický příklad, jaký si mohla vymyslet. Kiko mezitím sáhla opatrně do kapsy své modré mikiny. A jak se Lukáš vracel od tabule, celý zakaboněný, protože příklad spočítal špatně a dostal pětku, hodila po něm Kiko hrst něčeho lesklého a barevného. Lukáš nejdřív překvapeně uhnul, pak se ale společně se všemi dětmi ve třídě po těch barevných věcičkách, které se leskly na podlaze vrhnul div se nepřerazil o lavici. „Ale no tak, děti, co je to, okamžitě se vraťte všichni na svá místa!“ tleskala rozčileně paní učitelka Michalská svými drobnými rukama. „Tak honem, bude to?“

Děti se neochotně nasoukaly zpátky do lavic a některé z nich držely v dlaních malé papírové hvězdičky. I Eva Zázvorková jednu ukotřila. Položila si ji na linkovaný sešit a okouzleně si ji prohlížela. Kiko dělala jako by nic. O přestávce Kiko nakreslila do sešitu hvězdičku a k ní otazník. Eva se nad obrázek sklonila a hned k němu připsala: HVĚZDIČKA. Kiko pokývala hlavou. Eva řekla slovo nahlas. Kiko ho zopakovala a Eva ji pochválila. Usmály se na sebe. Kiko pak vytáhla z jedné kapsy zlatý proužek papíru a z druhé hotovou papírovou hvězdičku.

„Jé!“ vydechla okouzleně Eva. Kiko vzala opatrně do ruky papírový proužek a udělala na něm uzel. Pak ho přimáčkla a začala skládat hvězdičku. Měla ji na to šup hotovou a dala ji Evě jako dárek. Ale to už zvonilo a přišla paní učitelka Michalská a měli další hodinu. Kiko sice ničemu nerozuměla, ale líbilo se jí poslouchat, jak paní učitelka v bílém, trochu umazaném plášti, mluví. Sledovala ji a po očku i děti a pokoušela se poznamenat si některá slova do sešitu.

Po vyučování pak šla ze školy na zámek s tatínkem. Eva jí ale napsala na papír: 15:00 a nakreslila k tomu velikánské zámecké dveře. Kiko pochopila, že se s ní chce sejít. Měla ohromnou radost. Vůbec si nepředstavovala, že se s někým skamarádí tak rychle. Určitě za to můžou origami! Maminka jí totiž říkala, že skládačky origami mají čarovnou moc a přivolávají kamarády. A měla pravdu!

Návrhy na další možné aktivity:

Postupně narůstající živý obraz

Cíl: Žák si uvědomí, jak se nám mění nálada během jednoho dne.

Potřebné pomůcky: žádné

Činnost učitele: Vysvětlí žáků, jaká aktivita bude následovat a poté se přesouvá do role pozorovatele a moderátora. Určuje pořadí v jakém budou skupiny vystupovat. V případě, že žáci metodu živého obrazu neznají je nutné seznámení a názorná ukázka.

Činnost žáka: Žáci pracují ve čtyřčlenných skupinách. Během pár minut si připravují postupně narůstající živý obraz - jak se Kiko v průběhu příběhu cítila, jak se jí měnila nálada. Každý žák poté ztvární Kiko a její náladu v daném momentu příběhu (nutné, aby nálady byly seřazené stejně jako v příběhu). Skupiny, které jsou připravené získají od učitele informaci o pořadí v jakém předvedou svůj živý obraz. První skupina začíná předvádět v momentě, kdy jsou všechny skupiny připravené. Do živého obrazu vstupuje první žák, postupně se přidávají další podle toho, jak se Kiko měnila nálada v průběhu příběhu. Na závěr stojí žáci jedné skupiny vedle sebe se statickým výrazem odpovídajícím dané náladě. Každá skupina si zaslouží potlesk.

Reflexe: Učitel se žáků ptá, jak se při práci cítili a co považovali za nejtěžší. Zároveň zjišťuje, zda žáci vnímají reálnost změny nálad.

(Marušák, 2008, s. 12-13)

Zvláštní student

Cíl: Žák si uvědomí, že stejné gesto může mít v různých kulturách odlišný význam.

Potřebné pomůcky: žádné

Činnost učitele: Vyučující zvolí dva dobrovolníky, kterým potají určí jejich role. Zadání neznají ani oni navzájem ani ostatní spolužáci. Žák A hraje českého učitel, žák B ztvární roli japonského žáka, který nerozumí ani nemluví česky.

Činnost žáka: Žáci zahrají následující scénku: Učitel zadal žákovi úkol, který žák už po několikáté nesplnil, zadává mu úkol znovu. Žák se usměje, přikývne, ale úkol nesplní. Učitel trochu ztratí nervy a zvedne na žáka hlas, mračí se, vynadá mu, že úkol opět neplní. Žák reaguje tak, že s úsměvem na tváři mírně pohybuje hlavou, lehce se ukloní a dívá se na zem před sebe.

Reflexe: Po ukončení scénky a vystoupení žáků z rolí vede učitel diskusi o tom, proč se oba chovali tak, jak se chovali. Děti, které byli herci, sdílí své pocity. Je důležité srovnat kulturní zvyklosti a vnímání slušnosti, které mohly i v tomto případě zapříčinit vyhocení situace. Zatímco učitel mohl ve scénce úsměv vnímat jako znak arogance a odmítání respektu, pro japonského žáka to mohl být slušné chování v momentě, kdy cizinci nerozumí a nechce být neuctivý. Je důležité vnímat kulturní rozdíly.

(Cílková, 2007, s. 148)

7.1.3 Metodický list 3

Téma: vnímání romské menšiny v menším městě

Cíl: Žák rozlišuje projevy netolerantního chování v příběhu a vnímá je jako negativní.

Ročník: 4. -5. ročník

Časová dotace: 45 minut

Očekávané výstupy: Žák si osvojuje zásady slušného chování, rozlišuje projevy netolerantního chování k jakémukoliv druhu jinakosti ve společnosti, uvede příklad situace, kdy je skupině lidí přisuzována určitá vlastnost na základě ojedinělé osobní zkušenosti.

Anotace: Napjaté vztahy mezi obyvateli Kloboukova a romskou menšinou se dostaly už i mezi žáky místní základní školy. Přesto vzniká jedno přátelství mezi Ferkem z romského sídliště a Pepou z domku od rybníka, musí však odolat rozbrojům mezi dospělými, předsudkům i šikaně Lojzovy party.

Literární ukázka: Lenoši a rváči z Kloboukova, Hana Doskočilová

Rozvíjené klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetenci k řešení problému

Poznámka: V příloze jsou k dispozici krátké kapitoly z různých částí příběhu. Je možné je využít jako celek, libovolně je kombinovat a různě prokládat aktivitami a řízenou debatou.

Struktura programu:

Motivace - předvídání (5 minut)

Cíl: Žák se seznámí s náplní výuky.

Potřebné pomůcky: žádné

Činnost učitele: Na úvod hodiny učitel žákům prozradí, jak se jmenuje kniha, které se budou v následující hodině věnovat.

Činnost žáka: Žáci dle názvu hádají, o čem by mohl příběh být.

Reflexe: Učitel pochválí žáky za nápady a sdělí, že odhad si ověří přečtením části příběhu.

Hlasité čtení (10 minut)

Cíl: Žák se seznámí s obsahem příběhu pojednávajícím o předsudcích vůči romské menšině na malém městě.

Potřebné pomůcky: literární ukázka

Činnost učitele: Učitel žákům předčítá vybrané kapitoly z knihy. V případě možnosti učitel text žákům promítá na tabuli, aby mohli sledovat jak text, tak ilustrace. Ve čtení se v průběhu může s žáky střídat.

Činnost žáka: Střídají se s vyučujícím při hlasitém čtení. Poslouchají příběh.

Reflexe: Po průběžné rekapitulaci následuje i závěrečná rekapitulace obsahu příběhu.

- O čem byla ukázka?
- Co se dozvídáme?
- Jaké postavy v příběhu vystupují?

Řízená debata (15 minut)

Cíl: Žák na základě příběhu vnímá předsudky, rozlišuje projevy netolerantního chování a vnímá je jako negativní.

Potřebné pomůcky: žádné

Činnost učitele: Vyučující vede se svými žáky řízenou debatu o příběhu, který si společně přečetli. Návodné otázky:

- Co bylo hlavním problémem v Kloboukově?
- Setkali jste se už v životě s něčím takovým? Co to bylo?
- Jak říkáme tomu, když někoho odsoudíme aniž bychom ho znali?
- Stalo se vám někdy, že jste si někoho špatně zařadili?
- Stalo se vám někdy, že jste byli cílem nenávisti? Jaké to bylo? Co jste dělali?
- Dostali jste se někdy do situace, kdy vás dav strhl natolik, že jste pocítili nenávist? Co to bylo za situaci? Co jste dělali? Bylo to příjemné/ nepříjemné? Proč?

Činnost žáka: Aktivně se zapojuje do řízené debaty.

Reflexe: Učitel vyzve žáky, aby shrnuli, proč považují za důležité se tomuto tématu věnovat.

Předsudky (10 minut)

Cíl: Žák vědomě hledá předsudky, které si (vědomě i nevědomě) vůči někomu vytvořil a uvědomuje si, že nemusí být založeny na pravdě.

Potřebné pomůcky: malé lístečky, psací potřeby

Činnost učitele: Učitel společně s žáky hledá předsudky, které v příběhu obyvatelé města vůči Romům mají. Vždy se poté žáků zeptá, zda mají ve svém okolí někoho, kdo něco ta-

kového taky někdy udělal. Závěrem by mělo být, že to nejsou činnosti, které dělají jen zástupci dané skupiny a že předsudky jsou založené na jedné špatné osobní zkušenosti. Příklad: Romové kradou, ale já znám někoho, kdo taky něco ukradl, nemohu tedy tvrdit, že kradou jen Romové.

Na tuto aktivitu navážeme pozitivní částí, abychom docílili pozitivního závěru.

Činnost žáka: Každý žák na malý lísteček napíše nějakou svoji pozitivní zkušenost s někým, kdo je v něčem rozdílný nebo u koho mě toto chování překvapilo. Lísteček je anonymní, nepodepisují se na něj žáci, ani neuvádí s kým tuto zkušenost mají. Příklad: Pomohl/a mi najít toaletu. Půjčil/a mi tužku. Zastal/a se mě před ostatními.

Reflexe: Učitel s žáky čte, co je napsané na lístečkách a dochází s žáky k závěru, že vždy je lepší nejdříve někoho poznat a až na základě toho si vytvořit názor.

Závěrečná reflexe (5 minut)

Potřebné pomůcky: každý žák si připraví červený a zelený předmět

Učitel se žáků ptá, zda se jim příběh líbil. Následně vznesе dotaz, zda žákům bylo příjemné či nepříjemné se tomuto tématu věnovat. Společnými silami učitel a žáci dají dohromady, co bylo cílem této vyučovací hodiny. Na úplný závěr žáci zvedají červený nebo zelený předmět, které symbolizují, zda byl z jejich pohledu cíl hodiny naplněn.

KLOBOUKOV je obec se špatnou pověstí. Nikdo neví, jak přišla k tak legračnímu jménu, protože legrace tady moc není a klobouky tu taky nikdo nenosí. Ani „horníáci“ ze sídliště, ani „dolňáci“ z domků u rybníčku. A jak přišel Kloboukov ke své špatné pověsti? Za to mohou jedni i druzí. Navzájem se pomlouvají, dělají si samé naschvály, na setkání si nadávají, nebo se rovnou poperou. Oni se zkrátka nemají rádi... Dá se s tím něco dělat? Nejspíš ne. Jen děda Stoklásek ještě pořád věří na zázraky: „Rybník taky vypadá, že se nikdy nepohne. Ale stačí hodit kamínek - a hned jsou kola od břehu k břehu.“

JEDNÍM KOLEM NÁŠ PŘÍBĚH DOOPRAVDY ZAČÍNÁ... Naneštěstí to nebylo kolo na rybníku, ale kolo jízdní, na kterém se třetíák Pepa Žilka v zatáčce pod sídlištěm parádně vyboural. Nic moc se mu nestalo, jenom si odřel lokty a levé koleno, zato jeho nové kolo dál už nejelo. A tak je Pepa nechal u silničky v příkopu a utíkal domů, za tatínkem do dílny. „Nemáš rozum, Pepane!“ rozložil se tatínek. „Víš, kolik to kolo stálo? Honem se pro ně vrať, než je někdo ukradne.“ „Vždyť ti říkám, že je rozbítý. Musel bych je přinést leda na zádech.“ „Přines je třeba v zubech. Ale hned!“ zavelel tatínek. Pepa se pomalu loudal zpátky, moc se mu nechtělo. Teprve když z dálky uviděl romského kluka ze sídliště, jak se kolem kola motá, dal se do běhu. „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. Jedním kamenem blatník vypoďložil a druhým, zabaleným v kapesníku, lakovaný plech vyklepával. „Chceš kolo prodat, že jo?“ „Nechci.“ Proč bys ho jinak spravoval?“ „Protože mě spravování baví, blbečku,“ odsekl černý kluk, a Pepu to samo sebou našťvalo: „Komu říkáš blbečku? Já ti taky neříkám černá hubo.“ Už to vypadalo, že si dají pár pohlavků, ale vtom se ze sídliště na kopci začali rojit „horníáci“. „Nasedni a jeď. Fofrem. Jinak za nic neručím!“ křikl na Pepu romský kluk. A Pepa nasedl a šlapal, co mu síly stačily.

HONIČKA dopadla pro Pepu dobře, spravené kolo jelo jako nové. Ale stejně to bylo jen o fous! Horníáci si všechny zatáčky nadbíhali přes luka, a tak je měl Pepa dole u rybníčku už rovnou za patama. „Pomóóó!“ zavolal na „dolňáky“, a najednou jich byl kolem Pepy celý houf. Horníáci ze sídliště k nim doběhli na pár kroků, a nežli popadli dech, „dolňáci“ spustili válečný pokřik: „Sídlišťáci, černí ptáci, nechodí do školy, kalhoty maj roztrhaný, mejou se jen v neděli.“ Ani „horníáci“ nechtěli přijít zkrátka: „Domečkáři od rybníka nosí nosy nahoru, ráno mají žabu s mlíkem a k večeri bramboru.“ A co máte vy, sídlišťáci pitomí? Ledu co si nakradete!“ rozpálil se Lojza Král, uznávaný vůdce „dolňáků“. A potom už padaly z obou stran jen samé nadávky, které se ani nerýmovaly: „Blátožrouti!“ „Zloději!“ „Špindírové!“ „Žabari!“

Vtom se ale houfem kluků prodrala malá Lucinka Žilková. „Dej sem kolo, Pepane, než se začnete rvát a dočista je rozmlátíte,“ řekla rázně. A odvezla Pepovo kolo k Žilkům do dílny... Jenomže tentokrát kupodivu k žádné rvačce nedošlo. „Dolňáků“ byla přesila a „horníákům“ spadlo srdce do kalhot. „My jsme na žádný kolo ani nesáhli, že ne, kluci? Jedině jestli tady Ferko Cihlár, ten s náma nebyl.“ Zatímco se takhle vymlouvali, ustupovali krok za krokem, až zbyl před partou „dolňáků“ jen jeden černý kluk: FERKO CIHLÁŘ! „Co s ním uděláme?“ zeptal se z vysoka 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: „Ted' 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 včera 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 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.

8 Výsledky šetření: strukturovaný rozhovor

Strukturovaného rozhovoru se účastnilo celkem pět vyučujících (vyučující 1-4). Otázky strukturovaného rozhovoru měly k dispozici v písemné verzi v průběhu samotné realizace. Vybrané školy, třídy i paní učitelky jsou blíže popsány v kapitole 5.3.

Otázka č. 1: Odpovídá dle Vašeho názoru obtížnost metodických listů věkové skupině dětí?

Všechny čtyři paní učitelky se shodly, že program je vhodný pro zvolenou cílovou skupinu, tedy pro žáky 4. a 5. ročníků základních škol. Vyučující 2 uvedla, že metodický list 2 v rámci výuky nevyužila. Z důvodu časových možností, které paní učitelka pro práci s metodickými listy měla vyhrazené musela zvolit pouze 2 metodické listy, které využije. Metodické listy 1 a 3 se jí jevily jako nejvhodnější pro její žáky.

Otázka č. 2: Jak byste ohodnotila rozvržení aktivit a navrhovanou časovou dotaci?

U metodického listu 1 se vyučující shodly, že by pořadí ani časovou dotaci aktivit neměnily a byly tedy z jejich pohledu v pořádku. Vyučující 1 dodala, že skupinová práce byla pro její žáky relativně nová a tak na tyto aktivity potřebovala více času, upravila se tedy lehce časové dotace podle potřeby a program bez problémů i tak odpovídal navrhovaným 90 minutám.

Paní učitelky 3 a 4 se shodly, že v metodickém listu 2 nepotřebovaly tolik času na skládání origami, jelikož se s ním děti pravidelně setkávají v rámci pracovních činností, využily tak zbývající čas a vrátily se ještě jednou k řízené diskuzi. Vyučující 1 naopak skládání origami vynechala úplně a věnovala větší prostor pantomimě. Celkově se tedy shodly, že v tomto pracovním listu by se dalo s časovou dotací hýbat, protože neodpovídá realitě. Dvě vyučující zmínily, že by aktivitu origami vynechaly v pracovním listu úplně, aby zbylo více času na ostatní aktivity, které považují za obsahově přínosnější. Origami by nechali do pracovních činností, či výtvarné výchovy.

Poslední metodický list podle slov učitelů víceméně odpovídal předepsané časové dotaci. Tři vyučující se ale shodly, že méně je někdy více a viděly by jako přínosné vynechat aktivitu Předsudky, aby zbylo více času na čtení a diskusi.

Otázka č. 3: Byly pro Vás metodické listy přehledné a srozumitelné?

Vyučující shodně uvedly, že metodické listy pro ně byly zpracovány dostatečně srozumitelně. Vyučující 3 si listy před využitím vždy převedla do formy přípravy, na kterou je po celou dobu své praxe zvyklá. Aktivitu si vypsala pouze v bodech společně s časovou dotací tak, aby příprava nebyla větší než papír A4. Zpracování dle jejích slov nepovažuje za chybné či nevhodně zvolené, sama je pouze navyklá na stručnější formu přípravy.

Otázka č. 4: Jaké aktivity činily Vám nebo žákům potíže?

Vyučující 1 odpověděla, že pro její žáky byla velice náročná skupinová práce, kterou nezařazuje do výuky příliš často. Pro žáky bylo ze začátku náročné přijmout fakt, že pracují na jeden balící papír společně a ne každý sám.

Pro vyučující 4 bylo naopak obtížné vymyslet dostatek vět pro pantomimu, která byla realizována v rámci metodického listu 2 a tak požádala o pomoc kolegyně. Uvítala by tedy, aby k této aktivitě bylo uvedeno podstatně více příkladů těchto vět. Tato aktivita naopak zaujala vyučující číslo 1, která si na ní vyhradila větší prostor vynecháním další aktivity. Věty vymýšlely s žáky společně a následně losovali a předváděli ostatním. Tato paní učitelka také řekla: *„Ze začátku byli žáci spíše ostýchavější a stydlivější, nicméně v závěru hodiny bylo až problematické je od aktivity odtrhnout s jakou vervou se do ní opřeli.“*

Paní učitelka 3 považovala za obtížnou aktivitu z metodického listu věnovanou předsudkům. Sama si musela zadání opakovaně přečíst a při realizaci měla problém žáky navést k potřebnému závěru.

Otázka č. 5: Jaké z navrhovaných aktivit přiložených ke každému metodickému listu jste využila?

Paní učitelka 2 využila aktivitu „Tak se vidíme my“ z metodického listu 1. V týdnu realizace výuky dle přípravy navázala s žáky v rámci slohové výchovy a žáci po vzoru autorky Martiny Drijverové připravili podobný popis sebe a svého dne. Ve výtvarné výchově doplnili svůj text o ilustraci. Následně texty společně s ilustracemi využili jako výzdobu třídy.

Ostatní vyučující nevyužily žádné z navrhovaných aktivit.

Otázka č. 6: Jaký podle vás mají přínos tyto metodické listy do výuky?

Vyučující číslo 4 řekla: „*Nejenže jsou vybraná témata snadno uchopitelná díky těmto námětům, v praxi je jejich zařazení nezbytné. S vyčleněním některých dětí z kolektivu bojujeme denně a tohle byla skvělá příležitost jak toto téma velice nenásilnou formou otevřít.*” Další přínos paní učitelka vidí v zařazování skupinové práce.

Paní učitelky 1 a 3 uvedly, že oceňují materiál, který pracuje s tématem, které samy ve výuce opomíjejí, protože neví, jakým způsobem jej uchopit. Práce s metodickými listy jim tedy přišla částečně jako výzva a vyučující 1 to dokonce přirovnává ke kroku z komfortní zóny.

Vyučující 2 odpověděla, že ve své škole necítí žádný tlak od vedení na realizaci multikulturní výchovy a tak za největší přínos považuje zařazení této oblasti do výuky.

Otázka č. 7: Čím dle Vašeho názoru zaujaly žáky textové ukázky a příběhy?

Všechny paní učitelky se shodly, že příběhy jsou pro žáky zajímavé už tím, že se nejedná o ukázky z čítanky. Vyučující 3 uvedla, že byly děti převapené, že hlavním hrdinou příběhu z ukázky Lenoši a rváči z Kloboukova je romské dítě a proto je tato literární ukázka zaujala asi nejvíce.

Otázka č. 8: Máte k metodickým listům připomínky, výhrady či případná doporučení k úpravám a doplnění?

Vyučující 2 by ocenila pracovní listy, se kterými by mohla pracovat po realizaci programu. Ráda by si s žáky obsah literárních ukázek připoměla a pracovala tak s nimi dlouhodobě. Využila alespoň navrhované aktivity, které jsou uvedené v závěru každého listu. Ty hodnotila kladně, protože nabízejí právě možnost k ukázkám se vracet i v následujících dnech. Navrhovala by upravit metodické listy tak, aby byl program na 45 minut. Byl by pro ni poté snáze zařaditelný do výuky. Uvedla: „*Jednu vyučovací hodinu si vyčlením téměř kdykoliv. Dvě hodiny po sobě už je pro mě vyčlenit náročnější, protože děti mají půlené hodiny a na některé předměty mají i jiné vyučující.*”

Paní učitelka 3 řekla: „*Já bych ty listy klidně nechala takhle. Setkala jsem se s propracovanější přípravou ale i s o dost stručnější. Každý jsme zvyklý dělat si přípravy trochu*

jinak, proto jsem si to před realizací převedla do svého formátu. Z mého pohledu tedy nevidím potřebu nějaké úpravy, každý si to přizpůsobíme svým potřebám.”

U metodický listů 2 a 3 by vyučující doporučily vynechat jednu z aktivit, aby zbylo více času na aktivity poslední. U metodického listu 2 by vynechaly aktivitu origami. U metodického listu 3 se tři vyučující shodly, že by rády prokládaly čtení z knihy s řízenou diskuzí a aktivita Předsudky je tam tak navíc. Paní učitelka 4 řekla: *„U toho třetího metodického listu si umím představit, že bych si vzala celou knihu do výuky. Postupně bychom se pročítali a povídali si o tom. Klidně po vzoru té řízené diskuze. Ta aktivita navíc je tady zajímavá, ale nepovažuji ji za nutnou.”*

Závěr

Tématem této diplomové práce byla multikulturní výchova a její realizace v rámci literární výchovy.

S ohledem na zvolené téma se tato práce v teoretické části zabývala vymezením základních pojmů z oblasti multikulturní výchovy jako jsou například: rasa a rasismus, stereotypy, předsudky či diskriminace. Následně jsme se věnovali charakteristice průřezového tématu MV v RVP ZV a blíže jsme popsali tematické okruhy MV. Jedna kapitola byla věnována práci s literárním textem na 1. stupni základní školy. Podrobněji byly popsány vybrané metody dramatické výchovy, protože se s některými z nich pracuje ve vytvořených metodických listech.

Byly stanoveny 2 cíle, které byly následně naplňovány v praktické části této diplomové práce. Prvním cílem bylo identifikovat multikulturní texty v čítankách pro 4. a 5. ročník a na základě výsledků vytvořit seznam literatury zabývající se danou problematikou. Za účelem identifikace těchto textů v čítankách jsme provedli obsahovou analýzu čítanek pro 4. a 5. ročníky ZŠ, které mají doložku MŠMT. Po zpracování výsledků jsme vytvořili seznam autorů a ukázek, které jsou často zmiňované ve zkoumaných čítankách a zabývají se multikulturní problematikou. Tento seznam jsme doplnili o ukázky, které byly v čítankách zmíněny pouze jednou, ale zaujaly nás svým obsahem natolik, že jsme je vybrali jako zajímavé. Následně jsme vytvořili doplňující seznam literatury, který obsahuje díla, která se věnují multikulturní výchově a v čítankách zmíněna nejsou nebo z nich nalezneme maximálně 1 ukázkou v celém souboru čítanek.

Druhým cílem praktické části bylo vytvořit a ověřit ukázkové přípravy pro realizaci multikulturní výchovy v hodinách literární výchovy. Vytvořily jsme 3 přípravy v podobě metodických listů pro práci s literárními ukázkami věnující se multikulturní tematice. Jako literární ukázky pro tyto přípravy byly zvoleny texty z námi vytvořeného seznamu literatury. Následně byly tyto metodické listy poskytnuty pěti vyučujícím 4. a 5. tříd základní školy. Paní učitelky tento program realizovaly v rámci hodin českého jazyka a literatury. Pro sběr dat jsme se rozhodli využít metodu strukturovaného rozhovoru. Tento rozhovor proběhl po realizaci programu v praxi, nicméně otázky měly paní učitelky k dispozici již před zahájením realizace.

Pro výše uvedené cíle byly stanoveny 4 výzkumné otázky. První otázka zní následovně: **Jaká je četnost textů s multikulturní tematikou v analyzovaném souboru čítanek?** V čítankách pro 4. a 5. ročník ZŠ s doložkou MŠMT bylo identifikováno celkem

83 textů s multikulturální tematikou mezi celkovým počtem 1703 textových ukázek. Nejvíce se této problematice věnuje nakladatelství Fraus, které ve své čítankové řadě využívá 17 takových ukázek. O jednu ukázkou méně zařadilo do své čítankové řady nakladatelství Prodos, 15 ukázek využili autoři čítankové řady nakladatelství SPN. Nejméně se této problematice věnuje nakladatelství Taktik, které do svých čítanek pro 4. a 5. ročník zařadilo pouze jednu literární ukázkou, která je zaměřena na multikulturální výchovu.

Nakladatelství Fraus je německým nakladatelstvím, domníváme se tak, že by to mohlo mít jistý vliv na četnost výskytu ukázek s multikulturální tematikou. Německo se s vlnou imigrantů potýká déle než Česká republika je tedy možné, že z tohoto důvodu texty s multikulturální tematikou do svých učebnic zařazují. Tlak může být na české autory tedy vyvíjen z tohoto směru.

Vydavatelství Taktik má své počátky na Slovensku a později se rozšířilo i do Čech. Jejich čítanky jsou ale koncipované úplně jinak než čítanky ostatních nakladatelství. Jedná se spíše o pracovní sešity, které vždy pracují s literární ukázkou. Množství textů využitých v čítance není tedy ani zdaleka tak velké. Toto může být jeden z důvodů, proč autoři nezařadili texty s multikulturální tematikou.

Dalším z důvodů proč nejsou tyto texty v čítankách tak časté by mohl být i rok vydání daných čítanek. Čítanky byly vydány v době, kdy toto téma ještě aktuálním tématem nebylo a nebyl tedy vyvíjen tlak na zařazování literárních ukázek, které se věnují multikulturální tematice.

Druhá výzkumná otázka byla formulována takto: **V čem spočívá přínos metodických listů ve výuce z pohledu pedagoga?** Práce s literárními texty nabízí žákům možnost setkat se i s jinými ukázkami než naleznou ve svých čítankách. Vyučující vidí materiál přínosný v tom, že se věnuje tématu, které je opomíjené a běžně jej ve své praxi nezařazují a nabízí tak možnost toto pro někoho citlivé téma nenásilně otevřít.

Myslíme si, že téma multikulturální výchovy u nás stále není tak běžné a to i přesto, že je stále více aktuální. Někteří lidé toto téma vidí jako kontroverzní či citlivé a raději se do něj nepouštějí. Proto dle našeho názoru považují vyučující i z tohoto důvodu těžko uchopitelné a právě proto může být tento materiál přínosný. Dalším přínosným bodem dle našeho názoru může být i fakt, že učitelé nemusí zdlouhavě vyhledávat literární ukázky, které jsou vhodné k využití do praxe.

Další výzkumná otázka je zaměřena na případnou úpravu metodických listů. **Jaké úpravy metodických listů navrhují pedagogové pro účinnější práci s nimi?** Vyučující se shodly, že metodické listy jsou vytvořeny přehledně a srozumitelně a obsahují všechny potřebné informace pro práci s nimi. Jedna paní učitelka by přivítala spíše program vždy na jednu vyučovací hodinu, tedy na 45 minut, protože následně považuje pro pedagogy snazší zařazení takového programu do výuky. Jedna vyučující zmínila, že by přivítala, kdyby k metodickým listům byly k dispozici i pracovní listy. Ty by využila k tomu, aby se k tématu mohla s žáky vracet i po realizaci programu a nemusela si připravovat pracovní listy vlastní. Využila k tomuto účelu nakonec některé z aktivit, které našla v závěrečné části pracovního listu a zhodnotila, že účel naprosto splnily a nahradily i zmiňované pracovní listy. Některé vyučující zmínily, že by uvítaly v metodických listech méně aktivit, aby nebyly pod tlakem z hlediska času. U metodického listu č. 3 by si uměly představit jako náplň celé hodiny čtení a následnou řízenou diskusi.

Poslední výzkumná otázka zní: **Jaké aktivity vidí pedagogové jako nejzajímavější?** Jedna z učitelek uvedla, že dle jejího názoru byly pro její žáky nejzajímavější skupinové práce v rámci metodického listu č. 1 a to hlavně z toho důvodu, že tyto metody práce do své výuky běžně nezařazuje. Další paní učitelka naopak říká, že její žáky nejvíce bavila pantomima. Soudí dle toho, že žáci projeví zájem vystřídat se během aktivity všechny a paní učitelka tak nakonec v aktivitě pokračovala a vynechala následující aktivitu. Otázkou je, zda by žáci volili jako nejzajímavější stejné aktivity jako jejich pedagogové.

Připravené vyučovací hodiny byly primárně určeny pro žáky 4. a 5. ročníků ZŠ, domníváme se ale, že s drobnými úpravami jsou využitelné i ve 2. a 3. ročníku. Mohou také sloužit jako sborník aktivit, které je možné zařadit při práci s literární ukázkou a aktivity, které jsou uvedené nad rámec vyučovací hodiny je možné různě obměňovat a využít i po realizaci vyučovací hodiny podle metodického listu.

Při vypracování této práce jsem získala zkušenosti s přípravou vyučovacích hodin, což shledávám velice přínosným. Na základě realizace a následných rozhovorů s pedagogy jsem si uvědomila, že se jako budoucí učitel nemusím bát zařazovat multikulturní výchovu a například i méně obvyklé metody do výuky. Díky obsahové analýze učebnic a získávání námětů další literatury, kterou je možné v rámci multikulturní výchovy využít jsem nabyla bohatý materiál, který mohu využít ve své budoucí praxi.

Seznam použitých zdrojů

BERÁNKOVÁ, K.; MRÁZOVÁ, E. Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme! Příloha CD. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J.E.Purkyně, 2008.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-238-6.

FREDRICKSON, George M. *Rasismus: stručná historie*. Praha: BB art, 2003, ISBN 80-7341-124-5.

HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et Historica. Monographia, ISBN 978-80-246-1776-3.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: Epoque, 2006. ISBN 80-87027-31-0.

KARAFFA, J. (2011). Analýza výstupů dramatické výchovy a klíčových kompetencí. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 344–348). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5774-6.

KARAFFA, J. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-230-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Ilustroval Stanislav FIALA. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-167-3.

KOVALČÍK, Zdeněk a Svatava URBANOVÁ. *Minimum z literatury pro děti a mládež: Stručný chronologický, tematický a žánrový přehled české literatury pro děti a mládež*. Ostrava: Nakladatelství Scholaforum, 1996.

LINHART, J., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., MAŘÍKOVÁ, H. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. 1996. ISBN 80-7184-310-5.

MAŇÁK, Josef. Alternativní metody a postupy. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ, 2008. Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-472-4.

MŠMT. 2021. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, Česká republika: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. [vid. 25. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4981/>

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

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-885-6.

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

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2015). Strukturované rozhovory: design a implementace. In: Kvalitativní výzkum: design, metody a nástroje, 2. vyd. (pp. 230-251). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0766-9.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál, 1998.

ISBN 80-7178-285-8.

URBANOVÁ, Svatava. Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (reflexe české tvorby a recepce). Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.

VALENTA, J.: Metody a techniky dramatické výchovy, 1. vyd., Praha: Grada, 2008, 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1

Seznam čítanek

ČEŇKOVÁ, Jana a Zdeněk JONÁK. *Čítanka 5: pro základní školy*. 2. vydání. Ilustroval Milada KUDRNOVÁ. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2017. ISBN 978-80-7235-604-1.

ČEŇKOVÁ, Jana a Anna JONÁKOVÁ. *Čítanka 4 pro základní školy*. 2. vydání. Ilustroval Zdeňka KREJČOVÁ. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2017. ISBN 978-80-7235-600-3.

EFFOVÁ, Zdena. *Hravá čítanka 4: pracovní učebnice pro 4. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-061-2.

JANÁČKOVÁ, Zita, *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2014]. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-52-9.

JANÁČKOVÁ, Zita, *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno, [2015]. Duhová řada. ISBN 978-80-87591-57-4.

JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka: pro 4. ročník*. Brno: Nová škola, 2010. ISBN 80-7289-050-6.

JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka: pro 5. ročník*. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ. Brno: Nová škola, 2007. ISBN 978-80-7289-060-6.

JURÁČKOVÁ, Irena a Lenka HUBEŇÁKOVÁ. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Vyd.

2. Ilustroval Lucie DVOŘÁKOVÁ. Brno: Didaktis, c2011. ISBN 978-80-7358-185-5.
- KOZLOVÁ, Marie. *Čítanka pro 5. ročník*. Šesté vydání. Brno: Nová škola, 2018. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-985-2.
- KOZLOVÁ, Marie. *Čítanka pro 4. ročník*. Třetí vydání. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ, ilustroval Soňa FLAJŽÍKOVÁ. Brno: Nová škola, 2017. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-901-2.
- MALÝ, Radek. *Čítanka 5*. Olomouc: Prodos, c2007. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-195-9.
- MALÝ, Radek. *Čítanka 4*. Olomouc: Prodos, 2008 tisk. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-191-1.
- OLŽBUTOVÁ, Jana. *Hravá čítanka 5: pracovní učebnice pro 5. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-062-9.
- REZUTKOVÁ, Hana, ed. *Čítanka 5*. Vydání čtvrté. Všeň: Alter, 2016. ISBN 978-80-7245-336-8.
- REZUTKOVÁ, Hana, ed. *Čítanka 4: 1. ediční řada*. Vyd. 2., upr. Všeň: Alter, 2009. ISBN 978-80-7245-179-1.
- ROUSOVÁ, Alice. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, c2007. ISBN 978-80-7358-087-2.
- ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-938-4.
- ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-964-3.

Seznam použité literatury pro děti a mládež

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Začarovaná třída*. Ilustroval Jaromír František PALME. Praha: JaS, 2012. ISBN 978-80-904936-4-3.

DOSKOČILOVÁ, Hana. *Lenoši a rváči z Kloboukova*. Ilustroval Helena DUŠKOVÁ. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01488-2.

DRIJVEROVÁ, Martina. *Kamarádi z velké dálky: povídání o dětech z různých částí světa a pohádky z jejich zemí*. Ilustroval Vojtěch OTČENÁŠEK. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2902-9.

FREY, Jana. *Nosatá Natálie*. Přeložil Hana LINHARTOVÁ, ilustroval Petra PROBSTOVÁ. Praha: Amulet, 1999. Klíček (Amulet). ISBN 80-86299-01-5.

JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Ilustroval NIKKARIN. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02757-9.

KINDERSLEY, Barnabas a Anabel KINDERSLEY. *Děti jako já: [jedinečná oslava dětí z celého světa]*. Bratislava: Perfekt, 1996. ISBN 80-8046-051-5.

PILÁTOVÁ, Markéta. *Kiko a tajemství papírového motýla*. Ilustroval Daniel MICHALÍK. Praha: Meander, 2010. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-86283-81-4.

PILÁTOVÁ, Markéta. *Jura a lama*. Ilustroval Dora DUTKOVÁ. V Praze: LePress, 2012. ISBN 978-80-904193-3-9.

VOVSOVÁ, Anna. *Josef a Ly: (podle stejnojmenného televizního seriálu)*. V Praze: XYZ, 2004. ISBN 80-86864-10-3.