

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ  
STUDIUM**

**2011 – 2013**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Klára Slabá**

**Podíl multikulturní společnosti na změně osobnosti**

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Jarmila Klugerová Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED (PART TIME)

2011 - 2013

**DIPLOMA THESIS**

**Klára Slabá**

**Share a multicultural society to change personality**

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PaedDr. Jarmila Klugerová Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 10.března 2013

Klára Slabá .....

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat PaedDr. Jarmile Klugerové Ph.D. za metodickou pomoc, odborné vedení, vstřícnost a poskytování rad při zpracování této diplomové práce.

Poděkování patří rovněž multikulturním rodinám za poskytnutí informací, které se staly podkladem empirické části diplomové práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá obsáhlým tématem multikulturní výchovy a jejího propojení v oblasti interkulturní psychologie. Slovo multikulturní navozuje témata spojená s tolerancí, schopnost vyrovnat se s rozdíly a také s hledáním, jak téma vnímají jednotlivci a skupiny ve společnosti. Rozebírá formy, přístupy a realizaci multikulturní výchovy v předškolním, školním vzdělávání v České republice a v zahraničí a její souvislosti s dalšími vzdělávacími obory. Jedním z témat je analýza kurzů multikulturní výchovy v rámci přípravy budoucích pedagogů na vysokých školách. Součástí teorie je rovněž pojetí předsudků a stereotypů, jejich typy, projevy a vliv na osobnost jedince. Stěžejním tématem je interkulturní prostředí, interpersonální vztahy a jejich prožívání. Vývoj sebepojetí a identity v raném věku, vnímání domova, role rodiny a neméně podstatným pojmem je téma jazykové vybavenosti v multikulturním prostředí. V praktické části bylo zjišťováno v jakém rozsahu ovlivňuje interkulturní prostředí jedince.

## **Klíčové pojmy**

akulturace, dotazníková šetření, etnická identita, identita, interpersonální vztahy, jazyk v multikulturní výchově, kulturní vzorce, multikulturní výchova, multikulturalismus, psychika jedince, předsudky, rámcový vzdělávací program.

## **Annotation**

The aim of the thesis, is the study, how the multicultural education can influences the process of intercultural psychology. The expression „multicultural“ evocates a tolerance, the ability to cope with the differences and the different individual and cultural /social point of view/approach. The manifestations of prejudices, stereotypes and its influence to the individual are studied. Intercultural environment, interpersonal relationships and their perception is the key topic of the study. The self perception and identification , the self perception of the family, and language skills or barrier within early age are investigated in the form of questionnaire. The multicultural environment and what magnitude can influence the individual was investigated/analyzed in the practical approach of the thesis. Different forms, approaches and implementation of the multicultural education.. in the form of questionnaire in preschool and primary education, as well as the relation to other educational areas are another topic , analyzed in the thesis. The multicultural education analysis within the future college teachers training is one of the aim of the study.

## **Key words**

acculturation, cultural patterns, ethnic identity, general educational program, individual psyche, interpersonal relationships, multicultural education, multiculturalism, language in multicultural education, prejudice, surveys,

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA - CHARAKTERISTIKA.....</b>	<b>12</b>
1.1 Základní pojmy .....	12
1.1.1 Multikulturní výchova a multikulturalismus .....	12
1.1.2 Multikulturalismus jako politická teorie .....	14
1.2. Kultura, akulturace, kulturní vzorce.....	16
1.2.1 Akulturace jako proces kulturního přenosu .....	17
1.2.2.Kulturní vzorec a rozdíly .....	19
1.3 Kulturní šok.....	20
1.4 Asimilace, enkulturace.....	21
<b>2 VÝVOJ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....</b>	<b>23</b>
2.1 Teoretická východiska multikulturní výchovy.....	24
2.2 Kulturně-standardní přístup .....	24
2.3 Transkulturní přístup .....	26
<b>3 MULTIKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH .....</b>	<b>29</b>
3.1 Přístupy Evropské unie a Rady Evropy .....	29
3.2 Realizace MKV v rámci Evropské unie .....	31
3.3 Praxe MKV ve vybraných zemích EU .....	33
3.3.1 Finsko-švédský model.....	34
3.3.2 Francouzsko-české vztahy.....	35
3.3.3 MKV v České republice.....	36
3.4. Vzdělávací programy-Švédsko, Finsko, Francie.....	37
3.5 Česká republika ve vzdělávacích programech.....	39
3.5.1 Mateřská škola.....	40
3.5.2 Základní a střední škola.....	42
3.5.3 Výuka MKV na vysokých školách.....	43
<b>4 JAZYK V MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ .....</b>	<b>46</b>
4.1 Nepřesný překlad – zdroj možného konfliktu.....	47
4.2 Vícejazyčná rodina a jazyk .....	
4.3 Předškolní věk spojený s vývojem řeči a výuka cizích jazyků.....	50
4.8 Školy s bilingvální výukou .....	52
<b>5 INTERKULTURNÍ PSYCHOLOGIE.....</b>	<b>54</b>
5.1 Kognitivní, afektivní, behaviorální kompetence.....	54
5.2 Identita ve vývojové psychologii .....	57
5.2.1 Pojetí psychického vývoje z hlediska historického .....	58
5.2.2 Obecné znaky psychického vývoje.....	59
5.3 Rozvoj identity v rodině.....	60
5.4 Sociální a kulturní identita.....	61

5.5 Edukace – rodinná výchova a vzdělávání.....	62
<b>6 CÍLE PRŮZKUMU A METODIKA .....</b>	<b>64</b>
<b>7 DOTAZNÍK .....</b>	<b>67</b>
<b>8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>70</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>86</b>
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>87</b>



*„I naše vlastní kultura si musí uvědomit, že je jen jednou mezi mnoha různými možnostmi utváření lidské kultury“. Ruth Benedictová*

## ÚVOD

V Československu až do roku 1989 byl pojem multikulturní výchova spíše neznámým. Etnické menšiny zde samozřejmě existovaly, ale byly aktuální především v pohraničí. Rozmanitost obyvatel nebyla tak silná jak je tomu dnes. Po otevření hranic s pádem komunismu se na území České republiky začali stěhovat příslušníci jiných národností a přibýlo i více smíšených manželství nejčastěji z Evropy, Spojených Států amerických, Asie a dalších kontinentů. Samozřejmě bylo určující, zda rodina přijela jazykově vybavená tak, aby se jí snáze zapojovalo do života v nové zemi. Rodiče dbali na to, aby dítě vyrůstalo v bilingvní, tedy v dvojjazyčné rodině, bylo vychovááno v tradici své země, ale zároveň respektovalo kulturu a tradici země hostitelské. Zda tomu bylo i naopak a jaké důsledky může způsobit odlišné kulturní prostředí na psychický rozvoj dítěte předškolního věku, je předmětem této diplomové práce.

První kapitola je věnována vysvětlení pojmu multikulturní výchova (dále jen MKV), jedná se o způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svoji vlastní. Vychází z vědomí svébytnosti, jak osobní tak kulturní. Má za úkol naučit lidi vzájemně se respektovat a tolerovat. Nejedná se pouze o národnostní rozdíly, ale i o fyzické odlišnosti či rozdílné rodinné a sociální prostředí. Každý jedinec musí mít ve společnosti, v níž žije, bezpečné zakotvení jak fyzické, tak emocionální i politické.

Velmi často se pojem MKV spojuje pouze s pedagogickým prostředím, ale v mezinárodním pojetí se nejedná pouze o edukační činnost, ale i o oblast vědecké teorie a výzkumu, která je nedílnou součástí této oblasti. Z vyhledaných odborných publikací jsou nejvíce propagované knihy od Prof. PhDr. Jana Průchy, DrSc., který se MKV dlouhodobě zabývá, a který ji rozděluje na čtyři základní složky. Dalším pojmem v této kapitole je multikulturalismus, který tvrdí, že lidé s různými kořeny mohou žít pospolu a učit se porozumět obraznosti druhých a bez předsudků nebo iluzí se dívat přes hranice rasy, jazyka a věku a naučit se myslet na pozadí smíšené společnosti. Jsou zde vyjmenovány jednotlivé druhy multikulturalismu a jejich postoj k nacionalismu, k diskriminaci, k handicapovaným a k sociálně slabým skupinám.

K pochopení odlišnosti kultur je nezbytné vysvětlit samotný pojem kultura z pohledu historického, ale i ze sociologického a antropologického hlediska. S kulturou jsou spojeny pojmy akulturace a enkulturace, různé kulturní vzorce a kulturní rozdíly. Na konkrétních situacích je podrobně vysvětleno, proč jsou často tyto rozdíly příčinou různých nedorozumění a konfliktů. Následující část první kapitoly vysvětluje proč pod vlivem kulturního šoku, jako jedním z dalších pojmů, může dojít i k prohloubení identifikace jednotlivců s kulturními hodnotami, normami a ideami. Pro zmírnění konfliktu je třeba respektovat pravidla hostitelské země. Může dojít až k tzv. akulturaci, vzájemného přejímání a splývání dvou kultur. O tom jak nesnadný je to úkol se zabývá empirická část této práce.

Druhá kapitola se zabývá rozlišnými teoretickými východisky multikulturní výchovy. Rovněž jsou poukázány rozdíly v zahraničí a v České republice; zatímco v zahraničí se upouští od často zjednodušených skupinových identifikací a je kladen větší důraz na individuální přístup, v české krajině je tomu zatím naopak. V oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání se rozlišují a) kulturně-standardní přístup a b) transkulturní přístup.

V empirické části byl proveden výzkum ve školství, je z tohoto důvodu velmi obsáhle třetí kapitola věnována multikulturní výchově a vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech. Jsou zde poměřovány přístupy v rámci Evropské unie a Rady Evropy s konkrétními příklady ze skandinávských zemí z Francie, kde tento systém velmi dobře funguje. Dále jsou tyto systémy srovnávány s českých rámcovým vzdělávacím programem na úrovni mateřských, základních, středních i vysokých škol. Ze zprávy České obchodní inspekce vyplývá, že všechny školy, které se hlásí k propagování a výuce MKV ne vždy zcela správně tento předmět vyučují. Program Varianty, který spolupracuje s obecně prospěšnou společností Člověk v tísní vypracoval analýzu, na kterých vysokých školách se vyučuje předmět MKV. Mezi prvními pražskými univerzitami byla citována Univerzita Jana Amose Komenského, Univerzita Karlova Pedagogická a Filozofická fakulta. Srovnávací tabulka je k nahlédnutí v této třetí obsáhlé kapitole.

Jazyk v multikulturní výchově má nezastupitelnou úlohu, a proto si vyžádal samostatnou kapitolu. Aby se jedinec lépe orientoval v cizí zemi, v jiné kultuře, je pro něho kromě rozpoznání a přijetí kulturních vzorců a potřebné adaptability, velmi důležitá znalost cizího jazyka, popř. znalost jazyka hostitelské země. O uchování svého rodného jazyka usilují etnické menšiny v jednotlivých zemích.

Je zde vysvětleno úskalí cizojazyčných rodin, např. výuka cizího jazyka v mateřské škole. Větší část je věnována vývoji řeči v úplné, bilingvní či vícejazyčné rodině.

Poslední kapitola je věnována interkulturní psychologii z pohledu kognitivních, afektivních a behaviorálních kompetencí. Průřezem vývojovou psychologií, která se řadí k základním teoretickým psychologickým disciplínám, je zde otevřeno velké téma – identita, a to nejen z hlediska historického, ale i vývojového. Identita je prožívání toho, čím je jedinec, ať už jako individuum nebo jako člen lidských společenství.

V empirické části byl proveden kvantitativní výzkum formou dotazníku mezi 82 rodinami s cizí státní příslušností, jazykovou vybaveností a se společným jmenovatelem, kterým je život v hostitelské zemi, tedy v dočasné emigraci. Byly vybrány rodiny, které se soustředily v mezinárodní mateřské škole s rozšířenou výukou jazyků, a které poskytly jedinečné informace týkající se adaptace a socializace v nové zemi. Zpracování těchto výsledků je součástí této praktické části diplomové práce.

Přestože se k této problematice váže poměrně rozsáhlá literatura, sborníky a jiné odborné publikace, byl pojem multikulturní výchovy až do roku 1990 téměř neznámý. Ačkoliv lidstvo si je vědomo svých rozdílů, rasových, etnických, jazykových, má i mnoho společného. Tyto odlišnosti by měly být zachovány a být naopak zdrojem bohatství lidské společnosti. Bude to jistě dlouhá cesta, ale jedinec ve společnosti má své místo a nesmí se na této cestě vzdát.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA- CHARAKTERISTIKA

### 1.1 Základní pojmy, názvosloví, definice

#### 1.1.1 Multikulturní výchova a multikulturalismus

Multikulturní výchova (MKV) je předávána ve společnosti, která je tvořena minoritními sociálními, etnickými a náboženskými skupinami. Tyto skupiny a jejich odlišná kultura jsou často více tolerovány, než spravedlivě akceptovány, přestože s otevřením hranic a se vstupem do Evropské unie by lidé měli být připraveni na intenzivnější kontakt s příslušníky jiných zemí. Multikulturní výchova jako taková tvoří předstupeň interkulturní výchovy, a s jejími cíli se do značné míry ztotožňuje, obě by měli mít stejná cíl pomoci k posílení tolerance a větší otevřenosti vůči menšinám. S jejich výukou je nejvhodnější začít přímo u dětí předškolního věku v mateřských školách a základních školách, ale i u dospělých v různých formách mimoškolního vzdělávání.

Jako nejobecnější vymezení lze uvést definici uváděnou v Encyklopedii pedagogického výzkumu (Encyklopedia of Educational Research, 1982): „*Multikulturní výchova je příprava na sociální, politické a ekonomické reality, které žáci prožívají v kulturně odlišných lidských stycích.*“ (Vasquez in Encyklopedie ped.výzk, 1982,s.1267).

V pedagogickém slovníku je uvedena tato definice: „*Multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svoji vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras, apod.*“ (Pedagogický slovník, Průcha, s.137, 1998).

„*Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.*“ (Průcha, s.15, 2006).

Často tento pojem spojujeme s pedagogickým prostředím. V mezinárodním pojetí se nejedná pouze o edukační činnost, nýbrž i o oblast vědecké teorie a výzkumu, která je nedílnou součástí dané oblasti.

Podle názoru Průchy existují čtyři základní složky MKV, kterými jsou: již zmiňovaná vědecká teorie transdisciplinárního charakteru, dále výzkum, jenž tvoří podstatnou součást MKV, protože poskytuje podněty a fundament pro teoretickou práci. Další složkou je systém informační a organizační infrastruktury, který se opírá o podpůrná zařízení, např. odborné časopisy, vědecké organizace, informační databáze. Poslední čtvrtou oblastí bylo chápání MKV jako praktické edukační činnosti, tedy jako oblasti edukační a osvětové praxe.

Kromě školy, kde jsou jednotlivá témata integrována do vzdělávacích programů, se MKV realizuje v různých projektech, na festivalech, na výstavách, v publikacích vládních a nevládních organizací, jež si kladou stejné nebo podobné cíle jako MKV ve školním prostředí, a také prostřednictvím programů Evropské unie, které jsou zaměřeny na mezinárodní výměny studentů. (Průcha, 2001).

Dalším pojmem, který je třeba uvést v problematice multikulturní výchovy je tolik diskutovaný pojem multikulturalismus. Multikulturalismus je *„myšlenkový a politický směr (kulturní ideologie), který zastává stanovisko, že v jednom demokratickém státě mohou společně žít nejen jednotlivci, ale i skupiny s různou kulturou. Je aktuální v zemích, jejichž obyvatelé pocházejí z rozdílného kulturního prostředí a v některých z nich se uplatňuje i jako konkrétní politika státu. Cílem je politicky sjednotit všechny občany bez ohledu na jejich původ, rasu či přesvědčení, a to tak, že si pokud možno zachovají své kulturní odlišnosti. Multikulturalismus bychom mohli chápat jako protiklad k nacionalismu.“* (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Multikulturalismus>).

Název multikulturalismus se poprvé objevil ve Švýcarsku v roce 1957, jako vyjádření charakteristiky národa, který je politicky jednotný, ačkoliv je kulturně velmi rozdílný.

Průcha připojuje terminologickou poznámku, že *„pojem „multikulturalismus“ označující určitou teorii a ideologii nelze směřovat s pojmem „multikulturalita“. Multikulturalita je označení pro reálný stav existence různých kultur, rasových, etnických, náboženských skupin ve světě. Multikulturalismus je ideologie, kterou můžeme přijímat nebo odmítat, kdežto multikulturalita existuje objektivně a je nezávislá na našich názorech a stanoviscích.“* (Průcha, s 238, 2006).

Multikulturalismus tvrdí, že lidé s různými kořeny mohou žít pospolu a učit se porozumět obraznosti druhých, mohou a měli by se bez předsudků či iluzí dívat přes hranice rasy, jazyka, rodu a věku a učit se myslet na pozadí promíšené společnosti. Multikulturalismus zastává skromně názor, že některé z nejzajímavějších věcí v historii a kultuře se dějí na rozhraní různých kultur. Situace na hranicích ho nezajímají jen proto, že jsou samy o sobě fascinující, ale protože jejich pochopení přináší světu naději. (Hugues in Barša, s.5, 1999).

### 1.1.2 Multikulturalismus jako politická teorie

Od 70.let se začíná objevovat několik proudů politického multikulturalismu, který rozlišujeme na tři druhy. Jedná se o multikulturalismus pluralistický, liberální a kritický. Rozšíření těchto teorií se hned po dění ve Spojených státech přesouvá do Kanady, Austrálie a dalších států s vysokou mírou přistěhovalectví. Nejen tyto státy, ale i celá Evropa zároveň řeší nacionalizační hnutí jazykových a etnografických skupin. *„Multikulturalismus jako politická teorie je postupně nástrojem nazírání integrace neevropských skupin uvnitř Evropy, dekolonizačních hnutí po celém světě či třeba nacionalizmů – pohrobků Sovětského svazu.“* (www.ikv.varianty.cz)

V USA se v průběhu 80.let multikulturalismus stal zástavou všech těch, kteří byli vládnoucí kulturou bílých heterosexuálních anglosaských mužů střední vrstvy vytlačeni na okraj americké společnosti. Právo na potvrzení, ochranu a rozvoj doposud utlačovaných skupin se týká *„etnických a náboženských menšin, původních obyvatel a černochů, žen a sexuálních menšin, tělesně a mentálně postižených i nositelů alternativních životních stylů.“* (Barša, s.21 1999).

*Jako první je zmiňován pluralistický multikulturalismus, který je nejobvyklejší podobou multikulturalismu a je de facto komunitarismem odděným do teoretického hávu. Kulturu uchopuje deskriptivně a jako skutečnost, na jejímž základě je opodstatněné rozčleňovat jedince do skupin.* (www.ikv.varianty.cz). Vzdělávací program Varianty společnosti Člověka v tísní, o.p.s. zveřejnili analýzu kurzů MKV pro budoucí či současné pedagogy českých VŠ, ve kterém se ptají respondentů „jaký koncept multikulturalismu považují za nejnosnější?“ Dva ze 13 respondentů odpověděli takto: „ *Nejsem zastávce tavícího kotle, že se všechny kultury přetaví v jednoho jediného představitele, když to zjednoduším.*

*Mám obavy o ztrátu identity některých těch skupin. Názorová pluralita: každý, kdo přichází, má stejná práva, zároveň má ale respektovat území, na které vstoupil. Soulad, což není jednoduché. To je pro mě přijatelné. Asimilace až tak ne. Může být dobrovolná. Ale ten pluralismus mně připadá nejpříjemnější.“ (Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách , Varianty, 2008).*

**Liberalní multikulturalismus.** Jeho vrchol rozmachu lze zasadit do 80.let s pokračujícím vývojem do dnešních dnů. Přestože spolu s pluralistickým multikulturalismem sdílí diferenční pojetí kultur, liberální multikulturalismus si jako jasný cíl klade integraci do skupin do prostředí občanské společnosti. Značně odtažitě se liberální multikulturalismus staví k nacionalismu. *“Naopak schvaluje užití jazyka majoritního obyvatelstva ve veřejném styku, ne ale proklamaci náboženských symbolů“.*(www.ikv.varianty). Opět je zde uváděna odpověď respondenta, který se přiklání k liberálnímu multikulturalismu: *„Z teoretických konceptů liberální koncept multikulturalismu – o kontaktu mezi kulturami.“* (Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách , Varianty, 2008). *„Od liberalismu se přece jen odlišuje liberální multikulturalismus tím, že je ochoten se skupinami v koncepci rovnoprávně počítat, neignorovat je, uvažovat o dočasně pozitivní diskriminaci apod. Rozlišuje pojetí skupin i na tzv. nová sociální hnutí, kam patří sexuálně odlišné skupiny, handicapovaní a sociálně slabé skupiny“.* (www.ikv.varianty).

Třetím druhem multikulturalismu je kritický multikulturalismus, který se formuje v druhé polovině 90. let, a který především odsuzuje oba předchozí proudy multikulturalismu. Je orientován na skupiny, které jsou pro něj *„charakteristické odlišným přístupem ke zdrojům. V ohnisku zájmu stojí znevýhodněné skupiny a procesy, které se na znevýhodnění podílely nebo jej reprodukují. Předchozí multikulturalismy jsou kritizovány za to, že neřešily původ marginalizace, pouze její následky a že podporují zachování diferencí, které mnohdy znemožňují nápravu nerovností.“* (www.ikv.varianty).

Dále jsou uvedeny další reakce respondentů, kteří mají nejbliž ke kritickému multikulturalismu a na svých školením, přednáškách MKV k němu nejvíce inklinují: „Když učím, směřuji hodně k popsání MULTIKULTURNÍ situace. Učím je o různých konceptech – mají potom jednotlivé prvky hledat v různých textech: evolucionistický, liberální, kritický... Asi kritický multikulturalismus pro mnohokriteriální posuzování odlišnosti – podle ekonomických, sociálních, jazykových nebo úplně jiných. Studenti potom chápou jak mnohokriteriálnost při konstituování jinakosti zasahuje do situace vzdělávání. Jako budoucí vzdělavatelé mají odpovědnost za sestavení vzdělávané skupiny tak, aby byla homogenní. Každý, kdo přijde, může být někde jinde. Může tam být jeden skinhead, dvě úřednice, pracovníci uprchlických zařízení... Mohli by je, bez tohoto pochopení, zařadit do jedné skupiny jako státní úředníky. Nebo třeba při vzdělávání učitelů – je třeba vzít v potaz různá kritéria, pak zjistíme, že skupina může být velmi heterogenní.“

Další respondent se nepřikláněl ani k jednomu zmiňovanému liberalismu: „Nejnosnější? Já tvrdím, že není žádný multikulturalismus. Ne, multikulturalismus jako koncept je... Myslím, že jsme v období postmultikulturalismu. Když budeme odkazovat na Hirta, došlo ke sblížení stanovisek liberalismu a multikulturalismu. Používám hlavně termín *diverzifikované společnosti*.“ (Varianty, 2008).

## 1.2. Kultura, akulturace, kulturní vzorce

Vymezit pojem kultura několika slovy je obtížné, neboť tento pojem je vystihován velkou spoustou definic, které byly vytvořeny v oblasti antropologie, filozofie, kulturologie, vědy, psychologie, sociologie apod. Slovo kultura se tedy běžně používalo a používá v různých, navzájem odlišných významech.

V obecné rovině slovem „**kultura**“ (*cultura, přičestí trpné latinského colere, pěstovat, tedy „co je pěstováno“*) se původně označovalo pěstování užitkových plodin. Jako metaforu je použil Marcus Tullius Cicero pro překlad Platónova pojmu „péče o duši“ a od 16.století se používá pro označení vybraných lidských činností, zejména uměleckých (tzv. „vysoká kultura“). Do ní patří literatura, umění, hudba. Proti této vybrané, elitní vysoké kultuře, vyžadující vzdělání a péči, stála potom „nízká“ či lidová kultura. Podle toho se pak lidé i celé národy mohly dělit na více či méně kultivované.“ (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Kultura>).



Aby bylo možné k vytčenému cíli společně a smysluplně směřovat, je potřeba si hned v úvodu vyjasnit, co se pod pojmem kultura v kontextu multikulturní výchovy rozumí.

Ze sociologického pohledu lze vymezit pojem kultura jako „*souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činností jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vstupuje v podobě výtvorů lidské práce, sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), idejí, institucí organizujících lidské chování.*“.(Velký sociologický slovník, 1996, s.548-549).

Jinou definici uvádí americký antropolog R.F.Murphy (1998, s.32): „*Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.*“  
Veškeré lidské vnímání a rozumění je zprostředkováno kulturou, resp. různými kulturami. To, co jeden považuje za dobré či špatné, hezké či ošklivé, chutné či nechutné nebo pravdivé a nepravdivé platí jenom v kontextu jeho kultury. Příslušníci jiných kultur určují, co je dobré, krásné, chutné či pravdivé jinak, a to v závislosti na své kultuře. V asijské kultuře je např. nemyslitelné, aby člověk vyprazdňoval svůj nos před ostatními. V naší kultuře je z velké části bráno jako projev nevychovanosti, když jedinec neustále posmrkává. V gastronomické oblasti lze jistě najít další příklady. To, co jeden národ považuje za lahodný pokrm, by druhý národ nesnědl a naopak. Není třeba dávat příklady z různých kmenů, stačí zůstat v Evropě – například plody moře jsou pro Francouze součástí běžného jídelníčku a přirozeně si např. na krevetách pochutnávají malé děti, české děti krevety většinou nejedí, apod. Kultura a způsob života společnosti, v které vyrůstáme, ovlivňuje naše návyky, zvyky, naše přesvědčení a hodnoty, myšlenky i pocity. Většinu kulturních aspektů přijímáme podvědomě už tím, že žijeme v konkrétní společnosti. Často si člověk uvědomí své zvyky až při konfrontaci s lidmi z jiné země či mluvícího jiným jazykem.

### 1.2.1 Akulturace jako proces kulturního přenosu

*„Akulturace je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akulturace zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření.“ (Brouček in Sociologické pojmosloví,1993,s.93).*

*Klasické vymezení pojmu akulturace společně předložili v roce 1935 američtí antropologové R. Redfield, R.Linton a M.J. Herskovits. Podle jejich názoru zahrnuje jevy vzniklé v době, kdy skupiny jednotlivců pocházejících z různých kultur vstupují do stálého, bezprostředního kontaktu, který vede ke změnám v původních kulturních vzorech jedné nebo obou skupin.....Na základě empirických výzkumů je obecně možné proces akulturace rozdělit do 5 základních fází: 1. konfrontace kultur, která vede postupně ke vzájemnému poznání kladů a záporů. 2. akceptování některých cizích kulturních obsahů a jejich selekce vzhledem k jejich funkčnosti a atraktivnosti. 3. přijetí těchto kulturních obsahů do vlastního kulturního systému. 4. souběžná modifikace vlastního kulturního systému založená na jeho rekompozici, jež je spjatá s přijetím jedněch a eliminací druhých kulturních prvků. 5. akulturační reakce reprezentovaná na jedné straně negativními postoji, které brání čistotu vlastní kultury odmítáním cizích vlivů, na straně druhé pozitivními postoji, jež vítají kulturní změny a inovace, které s sebou akulturace přináší. Výsledkem akulturace může být ztráta kulturní identity, kulturní dezintegrace a postupná asimilace slabší kultury.“ (Brouček in Sociologické pojmosloví,1993,s.94).*

Těchto pět fází nastává jen v modelových případech. Často nastávají situace, kdy některá kultura prodělá akulturaci díky kontaktu s jinou kulturou ani ne tak dobrovolně, jako spíše vynuceně a pod tlakem. Proti své vůli musí cosi změnit a přijmout, aby mohla obstát a udržet se v nových podmínkách. Není výjimkou, že akulturace je natolik náhlá a hluboká, že původní kultura v kontextu méně výraznější, přestane existovat nebo podlehne kultuře vyspělejší.

Vychovatelé a psychologové v dostupných pramenech používali pojmu akulturace k popisu procesu přizpůsobování dítěte způsobu života jeho skupiny. V tomto smyslu je postavena akulturace významově vedle socializace a výchovy a často jsou používány jako synonyma.

### 1.2.2 Kulturní vzorec, kulturní rozdíly

V souvislosti s pojmem kultura se často objevuje ještě další pojem a tím je kulturní vzorec, který je definován jako „systém chování, hodnot a norem charakteristický pro danou společnost, který je obecně přejímán a napodobován, vstupuje do procesu socializace jedinců, reprodukuje se v kulturních výtvorech a stabilizuje se ve zvycích a obyčejích.“ (Velký sociologický slovník, sv.1, 1996,s. 1420-1421).

Kulturní vzorce jsou z generace na generaci předávány, a to již od nejmladšího věku dětí. Tento reprodukční charakter kulturních vzorců má pro teorii a praxi multikulturní výchovy značný význam. Teorii kulturních vzorců vyvinula americká antropoložka Ruth Benedictová (1887-1948 New York), představitelka kulturního relativismu. Zabývala se srovnávacím studiem kultur amerických indiánů, za války zejména Japonska. Právě v souvislosti s japonskou kulturou bývá často zmiňována. „Její výzkumná práce o vzorcích japonské kultury nazvaná *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*“ (Benedict, 1946), v níž vystihla dva významné rysy kultury Japonců pomocí symbolů: chryzantéma – jako symbol smyslu Japonců pro krásu, a meč-symbol bojovnosti a nepoddajnosti Japonců. Tato práce je zajímavá nejen tím, že dosti přesně popsala kulturní vzorce Japonců, jejich národní charakter, projevující se ve smyslu pro disciplínu, pracovitost, sebekázeň, dodržování závazků, úctu k rodinným vztahům aj., ale také z metodologického hlediska: Kniha byla založena na analýze sekundárních pramenů-japonských literárních děl, historických dokumentů, filmů, vědeckých prací, aj., protože tento výzkum vznikl za druhé světové války, kdy autorka nemohla provádět terénní výzkum přímo v Japonsku. (Průcha, s.33)

Jestliže člověk odmalička vyrůstá v prostředí jedné kultury, učí se žít v místních přírodních podmínkách, je vychováván svou rodinou a v místní škole, má zkušenosti s místní společností, kulturou, absolvuje velmi intenzivní proces vývoje své osobnosti. Avšak to, co se naučí ve specifických podmínkách, nemusí fungovat v podmínkách jiné kultury. Proto se často člověk, který se rozhodne odjet do jiné země, stává v cizině dítětem, kterému chybí jazyk, protože se ho neučil a nikdy ho nebude znát jako svůj jazyk mateřský. Je zvyklý na jiné normy slušného chování, které se mohou v různých kulturách lišit, potřebné dovednosti a vědomosti, je zvyklý chytat ryby a chodit bos, ale v cizině jezdí lidé v tramvaji do práce, apod. Takové situace se nazývají kulturní rozdíly.

Kulturní rozdíly mohou však být příčinou různých nedorozumění a konfliktů. Často se stává, že jsou kulturní rozdíly využity jako záminka k započetí války, diskriminace určitých národnostních a kulturních skupin.

Například v Britských listech byl článek o palestinsko-izraelském konfliktu: „*Palestinští politikové vyjádřili rozhořčení nad výroky amerického republikánského kandidáta Mitta Romneyho během jeho krátké návštěvy v Izraeli. Vyjádřil se, že hospodářský úspěch Izraele ve srovnání s Palestinci je důsledkem "kulturních rozdílů" a "ruky Boží Prozřetelnosti". Saeb Erekat, vysoký palestinský činitel, Romneyho výroky odsoudil slovy: „Je to rasistický výrok...zdá se mi, že tomuto člověku chybí informace, znalosti, vize a pochopení pro tento region a jeho lidi. Nemá ani informace o Izraelcích samotných. Neslyšel jsem žádného izraelského činitele mluvit o tom, že by byli Izraelci kulturně nadřazení.*“ (<http://www.blisty.cz/art/64308.html>). Často se spojuje nedorozumění mezi kulturami a jasný ekonomický motiv konfliktu. Důsledky kulturních rozdílů mohou být v běžném životě různé, od úsměvných až po ohrožení života jedince.

### **1.3 Kulturní šok**

Šokem jsou nazývány jakékoliv jednorázové, rychlé zvraty a často v negativním slova smyslu. Kulturní šok není jednorázový a často trvá několik týdnů či měsíců. Může být spojeno s cestováním, s pracovní návštěvou, se studijním pobytem, stážením a nemusí to nutně způsobovat návštěva jiného kontinentu. Často lze kulturní šok prožít u nejbližších sousedů - v Polsku či v Německu. Může se jednat o nepochopení jazyka, zvyků, pracovních postupů, o jiné nastavení žebříčku hodnot.

*„Kulturní šok je psychologický i sociologický otřes způsobený překvapivým, nečekaným nebo neuvěřitelným zjištěním, které bylo vyvoláno bezprostředním kontaktem jednotlivce, sociální skupiny nebo celé společnosti s cizí, neznámou, dosud neinteriorizovanou kulturou. Takové zjištění může a nemusí vyvolat kulturní změnu nejrůznějšího druhu. Pod vlivem kulturního šoku může dojít i k prohloubení identifikace jednotlivců či skupin s kulturními hodnotami, normami, ideami a vzory chování cizí kultury.*

*Kulturní šok můžeme sledovat jak v rovině individuálního konfliktu (v psychice jednotlivce) s cizí kulturou, tak na úrovni sociálních skupin. V druhém případě dochází většinou k akulturaci na základě kulturního kontaktu různých společností vyvíjejících na sebe nestejný, resp. střídavý tlak.“ (Sociologické pojmosloví, 1993, s. 93).*

Jaká mohou být pravidla pro zmírnění kulturního šoku? Být tolerantní k druhým a především nesrovnávat. Zapomenout na nastavená měřítka, normy a akceptovat zvyky a způsoby druhých. Neobávat se kontaktu s lidmi z hostitelské země a snažit se naučit základní slova v jejich rodném jazyce, popř. naučit se hovořit jejich jazykem. Přínosem může být i kontakt s příslušníkem jiné národnosti, který je v podobné situaci. Někdo se s kulturním šokem vyrovnává snáze, někdo pouze s velkými těžkostmi. Existují případy, kdy jedinci kulturní šok nepřekonají a vrací se do rodné země. Postupně si jedinec začíná vytvářet mechanismy, pomocí kterých se brání vlivu nové kultury, uchovává svoji identitu nebo přijímá identitu novou. S tím je spojen další pojem, který je součástí multikulturní výchovy a tím je akulturace jako vzájemné přejímání a splývání dvou kultur.

#### **1.4 Asimilace, enkulturace**

*Již bylo zmiňováno, že akulturace je sociální proces, ve kterém dochází k přebírání prvků z jiné kultury. „Může vzniknout i situace, kdy jedna z kultur asimiluje, tedy podléhá kultuře vyspělejší. Dalším procesem je proces asimilace. Jedná se o postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantními, přejímané kultury. V průběhu přirozené, nenásilné asimilace může docházet k vzájemnému obohacování participujících etnických aj. společenství (Brouček in Průcha, 2001, a. 34).*

Zajímavý článek s názvem „Bez asimilace žádná integrace“ otiskl časopis Respekt (Detschmann, H, 2008). Na tomto tvrzení se shodnou odborníci a vyplývá ze zkušenosti jedinců. Naopak turecký premiér Erdogan vyzývá své krajany, aby si za každou cenu uchovali svoji tureckou identitu. Turecký stát nese i nadále odpovědnost za každého svého soukmenovce, i když tento již po celé generace žije mimo Turecko. (Respekt, 2008). Toto tvrzení se samozřejmě neočekávalo od země, která se snaží o vstup do Evropské Unie. Co vlastně představuje pro Turecko tato obávaná a tolik diskutovaná asimilace?

Kolik asimilace je nutno k dobré integraci a kolik integrace dělá z imigranta uznávaného občana? Turecký premiér tvrdí, že asimilace v sobě skrývá nebezpečí ze ztráty původní identity a proti tomu je nutno se bránit. Jistě toto tvrzení vyplývá z nejrůznějších obav, strachu, zlých historických zkušeností a v neposlední řadě předsudků. Je však zřejmé, že ve fungující demokracii nemůže společnost od nikoho naprostou asimilaci požadovat.

Dalším důležitým pojmem je enkulturace (z řec.=v, z lat. cultus, od colere=pěstovat)– „*pojem zavedený H.J.Herskovitsem k označení procesu, jehož prostřednictvím si člověk v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. Podle Herskovitse je do pojmu enkulturace možné zahrnout všechny projevy naučeného chování, získávání znalostí a dovedností, díky kterým člověk nabývá kompetence v kultuře své společnosti....Enkulturation probíhá v různých typech sociálních skupin za účasti různých sociálních institucí. V dětském věku hraje rozhodující roli především primární instituce – rodina, v průběhu dospívání však jejich vliv klesá a roste význam sekundárních institucí a sociálních skupin*“. (Sociologické pojmosloví,1993,s.96).

## 2 VÝVOJ MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

Prvotní výzkumy, které zpětně vztahujeme k oblasti multikulturní výchovy, měly experimentální povahu a byly prováděny pod záštitou univerzitních oddělení zabývajících se problematikou imigrantů či obecně problematikou vzdělávání mezi více skupinami, tzv. Intercultural education. Tematicky výzkumy sledovaly především vznik a vývoj předsudků mezi žáky a dopady konkrétních učebních technik na vzdělávání žáků z různých skupin. Bylo zjištěno, že rasové předsudky nejsou žákům vrozené, ale nabývají jich v poměrně brzkém věku. V období 40. let vznikalo velké množství analýz a návodů pro učitele a školní pracovníky, jak spolupracovat a utvářet „skupinově ohleduplnou školu.“ Serióznější práce vznikají v 50. letech, které přicházejí s uceleným systémovým rámcem pro edukaci a evaluaci a navrhují změny stávajících kultur. Studie se již opírají o teorii vzájemného vlivu kulturních postojů a vzdělávání. *„Předkládají se propracovanější kulturně ukotvené inteligenční testy, diagnózy atmosféry ve třídě, vlivu sociálního původu nebo například studium autority učitele jako faktoru podílejícího se na vzdělání. V této fázi předvývoje multikulturní výchovy se nesetkáváme s adresným zaměřením na minoritní skupiny v procesu vzdělávání.“* (Projekt, Varianty, 200).

Ve Spojených státech v 50. letech dochází k boji za občanská práva, který mířil k zamezení diskriminace afroamerického obyvatelstva. Stavěl na strategii rovných práv pro všechny občany USA. Tyto studie však nevstoupily do širšího povědomí. V 60. letech se v souvislosti s rozvojem etnických studií (ethnic studies) dostává multikulturní výchově vřelé pozornosti.

Na konci 60. let se výrazně mění společenské klima a je charakteristické potřebou uznání různých sociálních skupin – žen, sexuálně odlišných skupin a handicapovaných. Na přelomu 60.-70. let přicházejí konkrétní plány integrace etnických obsahů do všeobecných školních kurikul. Etnicky situovaná témata jsou představována tak, aby nebyla podmíněna sociálním, a v tomto případě znevýhodňujícím kontextem.

Velký důraz začíná být kladen na jazykové vzdělání. Vznikají bilingvní programy a jazykové programy pro minoritní žáky. V 70. letech se rozvíjí politická teorie multikulturalismu s dominantním pluralistickým multikulturalismem .

V 80. letech multikulturní výchova získává institucionální podobu, zakládá se tzv. IAIE (International Association for Intercultural Education - Mezinárodní sdružení pro interkulturní vzdělávání) a MKV je postupně implementována do školství v oblastech vzdělávacích postupů, postojů učitelů, kurikul. Vznikají témata nová, kterými jsou sociální a globální dědictví, mezikulturní kompetence a kritické myšlení. (www.ikv.varianty)

## **2.1 Teoretická východiska multikulturní výchovy**

V multikulturní výchově se obtížně hledají jasné směry či koncepty. Uplatňuje se zde totiž rozdílná terminologie, kterou jsou její jednotlivé přístupy označovány, a panují zde také výrazné rozdíly mezi americkým a evropským pojetím. V zahraničí dochází v posledních letech k zásadní proměně pojetí multikulturní výchovy. Upouští se od příliš zjednodušené skupinové identifikace, větší důraz je kladen na osobnostní, individuální přístup, který dokáže lépe reflektovat konkrétní situaci a kulturní zkušenost každého jednotlivce. Dalším významným krokem v rámci MKV je odklonění od čistě etnického pojetí a rozšíření o práci s dalšími odlišnostmi, např. s problematikou genderu, sociálního statusu nebo náboženského vyznání.

V českém prostředí se dosud výuka MKV zaměřuje na přípravu studentů a učitelů na setkání s různými národnostními či etnickými skupinami, které žijí na území České republiky.

## **2.2 Kulturně-standardní přístup**

V pojetí multikulturní výchovy lze dnes rozlišit dva základní principy, z kterých může MKV vycházet: jedním je koncept zaměřený primárně na skupinové příslušnosti-tzv. Kulturně-standardní přístup. Tento přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní – tedy etnické, národnostní a další skupiny mají specifické znaky, které vytváří rozdíly a zapřičiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech. Tento přístup je založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat. MKV se proto v tomto pojetí zaměřuje především na seznámení se s přesnou charakteristikou a aspekty jednotlivých „ohraničených“ kultur a způsoby, jakými se tyto kultury projevují a následně je umět předat studentům.



„Zmíněná sociokulturní skupina bývá definována následujícím způsobem na základě :

- *rasy, barvy pleti (ačkoliv jsou rasistické teorie vědecky neudržitelné, barva pleti je stále příčinou společenské nerovnosti, diskriminace a útlaku);*
- *příslušnosti k socioekonomické vrstvě (elita-střední třída- nižší třída- „underclasse“, tzn. vrstvy vyloučené z účasti na životě společnosti);*
- *rodové příslušnosti (anglicky tzv. gender: muži – ženy);*
- *jazyka, národnosti či etnicity;*
- *sexuální orientace (gayové, lesbičky, bisexuálové);*
- *tělesné nebo duševní handicapovanosti (vozíčkáři, zrakově či sluchově postižení, duševně nemocní, mentálně handicapovaní apod.);*
- *subkulturní příslušnosti (sprayeri, punks, „skejtáci“, skinheads, rastafariáni....)“.*

(www.ikv.varianty).

V 90. letech se kulturně-standardní přístup významně prosadil i v České republice a při práci s MKV je ve vzdělávací praxi dosud nejvíce využíván. V českém prostředí tento název zavedla především Dana Moree a Karl Heinz Bittl. Tento přístup má některé nesporné přínosy, především v rámci rozšíření znalostí a přípravu na možnou odlišnost, ale i své limity. Prvním omezením je skutečnost, že se pouze podtrhují jasné odlišnosti, kterými mohou být jiný jazyk, tradice, oblečení, gastronomie. Hlubší sféry kultury, které mohou mnohem výrazněji ovlivnit odlišný způsob chování a jednání, ale zůstávají často skryty. Dalším úskalím tohoto přístupu je jeho silný důraz na skupinové identity. Kulturně-standardní přístup vytváří charakteristiky, které předem omezují naše vnímání druhých a které může vést k mylným dojmům.

Společnost se následně dělí na dvě skupiny – my a ti druzí (např. jiná národnost, jiný handicap, jiná sexuální orientace). Z tohoto rozdělení může vyplývat, že Vietnamci mají stejné zvyky, mluví špatně česky, apod. Přitom je třeba rozlišit, že zkušenost a jazyková vybavenost vietnamského dítěte narozeného v České republice bude pravděpodobně jiná, než dítě, které žilo celý život ve Vietnamu.

Ve snaze vysvětlit rozdílnost jednání se tento přístup až nadbytečně věnuje představování a popisu skupinových odlišností, které mohou vyvolat spíše pocit odcizení než vzájemné blízkosti a porozumění.

## 2.3 Transkulturní přístup

Druhým stěžejním přístupem v multikulturní výchově je transkulturní přístup. Tento přístup z velké části pokračuje tam, kde kulturně-standardní přístup končí a dále jen problematizuje. Ukazuje, že pro práci s kulturní rozmanitostí je v současné době nutné umět nejprve správně hledat příčiny rozdílů a dokázat je chápat ve vztahu ke konkrétnímu člověku a jeho charakteristikám. Transkulturní přístup proto více než o charakteristikách určitých skupin mluví o zkušenostech jednotlivce, které spoluvytváří jeho kulturu a které se pak při vzájemném dialogu s ostatními projevují právě jako kulturní rozdíly.

Rozvoj transkulturního přístupu je v evropských zemích spojený především se vzrůstající migrací a o otevíráním tržního prostoru. To s sebou přináší stále intenzivnější prolínání mezi kulturami, na které transkulturní přístup upozorňuje. Tato skutečnost má výrazný vliv především na vnímání národního či etnického rámce kultury a její důležitosti. Zatímco kulturně-standardní forma MKV příkládá členství právě v těchto skupinách největší význam a odvozuje od nich identitu jedince (jež je považována za neměnnou), transkulturní přístup tuto skutečnost relativizuje a dokládá to na konceptu tzv. mnohonásobné identity. Tvrdí, že v současném světě nežijí členové jasně definovaných skupin a že v důsledku větší otevřenosti a propojenosti světa, ve kterém častěji dochází k setkávání se s kulturní rozdílností, se již hranice států nekryjí s hranicemi etnických a národnostních skupin. Většina z nás totiž žije ve více kulturních vztazích a stále častěji se setkává a je ovlivňována jinými kulturami. (Projekt Varianty, 2009).

Jedním z hlavních důvodů, který vedl k rozvoji transkulturního přístupu v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání vůbec, bylo nesnažit se děti z odlišného kulturního prostředí přizpůsobovat většině, ale snažit se zapojit většinu i menšinu do společného dialogu, který jim dovolí poznat jak svoji vlastní kulturu, tak zároveň umožní vznik prostoru mezi kulturami navzájem. Právě tento dialog je jedním z dalších důležitých aspektů transkulturního přístupu, protože prostřednictvím druhých nachází člověk určité aspekty sebe sama. Připravuje ho na setkání a pochopení odlišnosti u druhých, zároveň však také na proměny, které kontakt s jinou kulturou přináší jemu.

Tento přístup pracuje velmi často s hodnotami a především s autentickými situacemi, jako je např. konflikt, diskriminace, dilema, apod.

V praktické rovině je transkulturní přístup více zastoupen osobními příběhy založených na zkušenostech jednotlivců se životem v multikulturní společnosti. Ukazuje pestrost a rozdílnost prožitků v běžných situacích a zároveň upozorňuje i na skutečnost, že se tyto prožitky mohou lišit i u příslušníků, které vnímáme jako jednotnou sociokulturní skupinu.

*„Ve vztahu k transkulturnímu konceptu pak ani multikulturní výchova není již jen způsobem, jak předávat informace o těch „druhých“ (Vietnamcích, Romech, Ukrajincích, homosexuálech, věřících atd.), ale cestou, jak budovat otevřenost, podporovat pluralistické myšlení a individuální přístup.“*

*„Cíle multikulturní výchovy podle transkulturního přístupu :*

- Naučit se reflektovat vlastní kulturní identitu a její proměny.*
- Naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích.*
- Prostřednictvím tréninku dokázat řešit tyto situace.“ (Projekt Varianty, s.125).*

Důraz na transkulturní přístup umožňuje, aby MKV místo stereotypního členění stavěla do centra pozornosti zkušenosti jednotlivce, jeho kulturu, která se teprve v integraci s druhými projevuje jako kulturní rozdíl. Odlišnost tak není vnímána jako neměnný rys skupiny, ale jako odlišnost v identitě jedince, která se v závislosti na místě a čase může měnit.

Společnost Člověk v tísni, o.p.s. v rámci semináře „Multikulturní výchovy a osobnostního přístupu“ začleňuje aktivitu *Já jako jiný*, ve kterém se mají posluchači zamyslet nad osobní zkušeností, kdy cítili svoji odlišnost vůči okolnímu prostředí. Na základě vlastního prožitku se lze lépe vcítit do pocitů druhých a vyhnout se tak negativním stereotypům.

Pro tuto aktivitu, kde v nás evokuje situaci, ve které se jedinec cítil jako jiný existuje dle P. Morvayové „multikulturní rovnice“. Rozlišuje se a) jak se člověk v této situaci cítil – jedním slovem (osaměle, zoufale, ukřivděně.....) b) jak se člověk v danou chvíli choval (mlčenlivost, stagnace, frustrace, rozlobeně...) a za c) co bylo příčinou tohoto chování, odlišnosti (vzdělání, národnost, pohlaví, inteligence...).

Smyslem pochopení této rovnice je vcítění se do situace, kdy lidé, kteří se v určité skupině odlišují – viz c, se proto mohou chovat – viz b) a mohou se cítit – viz a).

V České republice je transkulturní přístup využíván méně než kulturně-standardní, přitom by měl být naopak preferován z důvodu jedinečného přístupu k jedinci a k jeho individuálním potřebám.

### 3. MKV VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH

#### 3.1. Přístupy Evropské unie a Rady Evropy

Multikulturní výchovu neboli pro tuto oblast vhodnější pojem interkulturní vzdělávání je možné chápat jako cílenou a záměrnou přípravu na život v multikulturní realitě. Rada Evropy (Council of Europe) je mezivládní organizace, která má dnes 47 členů a 6 zemí má status pozorovatele a jejímž členem je i Česká republika, se tomuto tématu v posledních době intenzivně věnovala. Byly vydávány koncepční materiály, jak tento předmět ve školách evropských zemí realizovat.

*„Jakousi „biblí“ se stala v této oblasti kniha „Teaching about Europe“ , která obsahuje metodické návody k tomu, co a jak ve školách vyučovat za účelem utváření tzv.evropské identity“. (M. Shennan,1991 in Průcha).*

Pilotními zeměmi se staly Švýcarsko, Itálie, Španělsko a Francie, které se těší velkému počtu imigrantů. Právě kvůli migraci se tyto země stávají multikulturními a kladou si za cíl pochopení a sžití se s ostatními národnostními menšinami. Bohužel i v těchto zemích se objevují negativní postoje vůči skupinám imigrantů a zavedení interkulturního vzdělávání do škol může být velice obtížné.

Postoj Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD=Organisation for Economic Co-operation and Development), jak uvádí Průcha, je zaměřena především na ekonomický rozvoj jednotlivých států, ale i zde najdeme související činnosti v oblasti vzdělávání a rovněž i o problematice multikulturní výchovy. (Průcha, 2001).

Podle S.Churchilla (1987) se jedná o sedm základních typů realizace uplatňované v zemích OECD :

Kulturní homogenizace skupin – pokud v rámci vyučování žák neovládá jazyk, ve kterém je vyučování vedeno, je zařazen s ostatními žáky podobné kulturní příslušnosti do jedné skupiny.

Eliminace negativních prvků v kurikulech – v důsledku tlaku ze strany ochránců lidských práv byly přepsány některé učebnice a výukové materiály způsobem, který odstraňoval negativní stereotypy a více dával vyniknout přístupu MKV.

Zařazování kulturně relevantních obsahů ve vzdělávacích programech – v některých zemích jsou prováděny pouze minimální změny ve vzdělávacích programech. Naopak ve vzdělávacích programech např. Nového Zélandu zařazují velmi podrobně učební látku o Maorech a maorské kultuře pro všechny žáky. Maorové představují původní polynéské obyvatelstvo, kteří byly donedávna znevýhodněni jako minoritní populace. Většině lidí se dnes vybaví při popisu maorského obyvatelstva důvěrně rázný tanec, který předvádějí novozélandská sportovní mužstva před začátkem mezistátních utkání.

Uznání minoritního jazyka – přestože je jazyk integrální součástí kultury, *„mnohé země proklamující multikulturní výchovu se brání tomu, aby zařazovaly ve školách výuku v jazyce minorit. Toto uznání by se mělo realizovat pro dva účely: Jednak aby byl minoritní jazyk vyučovacím jazykem pro děti příslušné minoritní skupiny, jednak aby se stával vyučovacím předmětem pro žáky majoritní populace. (Poznámka autora: Tento požadavek je již po léta splňován ve Finsku, v postavení švédštiny jako jazyka minority).“* (Churchill in Průcha, 2001, s.80-81)

Proškolování pedagogických pracovníků – většina zemí OECD organizuje různé semináře a odborná školení pro učitele a školské manažery se zaměřením na nezbytnou citlivost a pochopení v otázce etnických minorit. Na těchto seminářích se dozvídají informace o způsobu života a očekáváních představitelů minorit, s jejichž dětmi se učitelé setkávají ve školách. *„Jen v několika zemích (např. ve Švédsku) je však multikulturní výchova zařazena jako součást přípravy budoucích učitelů“* (Churchill in Průcha, 2001, s.80-81).

Zajišťování pedagogických pracovníků z téže kulturní skupiny – považuje se za důležité, aby žáci každé kulturní skupiny měli ve školách “své” učitele, kteří budou ovládat jejich jazyk. Ve většině zemích OECD se však tento požadavek nedaří naplňovat kvůli nedostatku těchto kvalifikovaných pracovníků. V takovýchto případech je využíváno služeb polokvalifikovaných asistentů učitelů.

Poskytování multikulturních informací pro jiné než minoritní skupiny – „*multikulturní programy nejsou omezovány jen na školu, ale jsou vyvíjeny i pro ostatní majoritní populaci. Účelem je pěstovat v obyvatelstvu pozitivní postoje ke kulturním diferenciacím*“ (Churchill in Průcha, 2001, s.80-81).

### **3.2 Realizace MKV v rámci Evropské unie**

S prohlubující se ekonomickou integrací Evropy a globalizací světového hospodářství dochází v rámci Evropské unie ke stále častějšímu střetávání lidí s odlišným kulturně-historickým zázemím. Sama Evropa je multikulturní a kulturní odlišnost se díky legální, ale také nelegální mobilitě pracovních sil stále prohlubuje. Zřetelně se začíná projevat, že naplnění Dohody o Evropské unii je možné pouze na základě výchovy lidí k setkávání rozdílných kultur, výchovy k toleranci a respektu, k neméně důležité výměně názorů a zkušeností.

*„Evropská unie vyvinula řadu projektů a programů pro realizaci interkulturní výchovy. Jedním z nich je projekt Rozvíjení interkulturního názoru (Developing an Intercultural Outlook, 1997). Jde o projekt obsahující návody a cvičení k tomu, aby různé společenské organizace a skupiny mohly uskutečňovat akce zaměřené proti rasismu.“*(Churchill in Průcha, 2001, s.81). Jako příklad lze uvést Reflexe interkulturních významů.

Realizace těchto projektů na národní úrovni je stále nedostatečná, protože interkulturní výchova nebyla zdaleka zavedena do všech zemí Evropské unie. Povzbuzujícím zjištěním je, že Česká republika spolu s Dánskem, Holandskem, Velkou Británií, Norskem je uváděna jako země, kde interkulturní vzdělávání bylo zavedeno. *„La République tchèque dispose d'une évaluation globale de l'approche interculturelle dans le système scolaire, mais aussi de moyens spécifiques de contrôle des pratiques dans les écoles. Les inspecteurs vérifient régulièrement que les personnels des écoles appliquent la directive du ministère de l'Education, de la jeunesse et des sports visant à lutter contre l'intolérance, le racisme et la xénophobie dans les écoles. Elle promeut notamment l'enseignement de la compréhension des différences entre les personnes et leur valorisation, ainsi que le respect de chaque individu, minorité, ou culture.“*

(Česká republika poskytuje hodnocení multikulturní výchovy ve školském systému, ale rovněž kontrolní specifické prostředky, které jsou využívány na školách. Inspektoři ve školách pravidelně kontrolují, zda jsou respektována nařízení Ministerstva školství,

mládeže a tělovýchovy, která se zaměřují na boj proti netoleranci, rasismu a xenofobii. Ve vyučování se prosazuje pochopení a respekt každého jedince, menšiny či kultury). (<http://www.inrp.fr/vst> [on line] 2003-*l'Institut National de Recherche Pédagogique Mezinárodní institut pro výzkum ve vzdělávání, Lyon*).

V příručce pro zpracování a realizaci kurikul pro vícejazyčné a interkulturní vzdělávání z roku 2010 je v rámci interkulturního vzdělávání uvedeno následující: „*Vícejazyčná a interkulturní kompetence je schopnost využívat repertoár většího množství lingvistických a kulturních zdrojů pro uspokojování komunikačních potřeb nebo k interakci s lidmi z jiného prostředí a kontextů, a tím dále tento repertoár obohacovat. Vícejazyčná kompetence se vztahuje k repertoáru zdrojů, které jedinci, kteří se vzdělávají, získávají ve všech jazycích, které znají nebo kterým se učí, a ke kompetencím, které souvisejí s kulturami, jež jsou s danými jazyky spojeny (vyučovací jazyky, regionální jazyky a jazyky menšin, stejně jako jazyky migrantů, moderní cizí nebo klasické jazyky). Interkulturní kompetence zjednodušuje pochopení odlišností, zajišťuje kognitivní a emoční propojení mezi minulými a novými zkušenostmi vyplývajícími z odlišností, je prostředníkem mezi členy dvou (nebo více) sociálních skupin a jejich kultur a zpochybňuje domněnky o vlastní kultuře a prostředí.*“

Tento dokument byl vypracován pro Fórum politiky „Právo na kvalitu a rovnost ve vzdělávání-role lingvistických a interkulturních kompetencí“.

(<http://www.msmt.cz/file/19167> [on line 2010]).

Dokumenty Evropské unie podobně jako dokumenty Rady Evropy mají proklamativní charakter. Lepší přehled o fungování interkulturní výchovy v zemích Evropské unie nám poskytuje dokument „Intercultural Education in the European Union: Local, Regional and Interregional Activities“ (Průcha, 1999). V tomto dokumentu se jedná o projekty, programy, zaměřené na výuku jazyků v multikulturní společnosti, integraci žáků z minoritních skupin, z různých etnických společenství a v neposlední řadě podporováním interkulturního přístupu ve školním vyučování.



### 3.3 Praxe multikulturní výchovy v některých zemích Evropské unie

O příkladnosti fungování multikulturní výchovy do školních osnov ve skandinávských zemích, zejména ve Švédsku bylo zmiňováno v odst. 2.1

Švédsko bylo ve své historii poměrně etnicky homogenní až do 60.let, kdy se tato země stávala cílovou zemí imigrantů a uprchlíků z mnoha zemí. Největší etnické skupiny ve Švédsku jsou finská, španělská, arabská, srbochorvatská, polská a turecká. Tato situace si vyžádala nezbytná opatření pro multikulturní výchovu nejen legislativního charakteru, ale bylo potřeba zavést i pedagogická opatření.

Státní legislativa reagovala velmi vstřícně, jak dokládá „Zákon o imigrantech a menšinách, ve kterém je uvedeno následující : *„Výzkum osvojování jazyka a bilingvismu dokazuje, že děti, které nemají možnost se vzdělávat ve svém mateřském jazyce a procházejí výukou jen v cizím jazyce, jsou v nevýhodě po stránce intelektového a emocionálního rozvoje. Na druhé straně osvojování cizího jazyka je značně usnadňováno, jestliže dítě si dobře osvojilo mateřský jazyk. Z toho důvodu musí být ve školském systému věnován prostor na vzdělávání všech dětí v jejich mateřském jazyce.“* (Průcha, 2001, s.88).

Tento „švédský model“ na svoji dobu velmi pokrokový, legislativně schválený švédským parlamentem již v roce 1975, je považován za konkrétní doklad o fungování multikulturní výchovy ve školách. Je na něm doložen princip rovných příležitostí ve vzdělání.

Co se týče jazykové vybavenosti dětí z přistěhovatelských rodin, švédský model jim zaručuje bilingválnost, pokud si to rodiče přejí. Jedná se o ovládnutí jazyka nejen svého etnika, ale zároveň i jazyka hostitelské země – Švédska.

Výhody využívání tohoto modelu jsou oboustranné, v budoucnosti takto jazykově vybavené děti se lépe uplatňují nejen na švédském trhu práce, ale jsou dobrým přínosem i pro mezinárodní kontakty a kulturní výměnu.

*„Idea multikulturalismu ve Švédsku se netýká jen jazykového vzdělávání. V roce 1985 rozhodl švédský parlament, že multikulturní přístup musí být uplatňován ve vzdělávání ve všech úrovních a typech škol.“* (Průcha, 2001, s.89).

### 3.3.1 Finsko-švédské vztahy

Podobný vyučovací model byl zaznamenán ve Finsku, kde je rovněž silná podpora jazyka a kultury dětí imigrantů, zejména pro Laponce. *„Podle nového rámcového kurikula pro základní vzdělávání (od roku 2004) pro ně mohou školy organizovat výuku mateřského jazyka, a to v rozsahu 2 hodin týdně jako doplňku k normálnímu vyučování. Na konci školního roku žáci dostávají certifikát s celkovým hodnocením jejich výsledků v tomto doplňkovém vzdělávání.“* (Průcha, 2006, s.144). Zajímavé je rovněž zjištění, že na základních školách, byť i v malé obci je povinno vedení školy zajistit výuku v mateřském jazyce minorit již tam, kde jsou 3 žáci tohoto etnika.

*„Jaká závažnost se přikládá vyučování laponštiny je patrné i z toho, že dokument kurikulum pro povinné základní vzdělávání (Curriculum Guidelines, 1990) obsahuje části psané přímo v laponském jazyce a paralelně v norštině.....Školní edukace Laponců sleduje dva cíle. Jedním cílem je vzdělávat je tak, aby si kompletně osvojovali laponský jazyk a kulturu. Druhým cílem je dosahovat toho, aby laponští žáci byli bilingvní, a tím jim umožňovat, aby se cítili doma ve dvou kulturách, tj.laponské a norské.“* (Curriculum Guidelines in Průcha, 2006, s.156).

*„Finské školní vzdělávání má jednu specifičnost. Již od 60.let minulého století se v cílech a obsahu školního vzdělávání (na úrovni základní a střední školy) zdůrazňovala tzv. internacionální výchova. Tento pojem je založen na celkovém přístupu Finů k ostatnímu světu, jak se to promítá i v tradičních principech finské zahraniční politiky – na jedné straně zachování neutrality země, na druhé straně snaha o velmi aktivní spolupráci se všemi zeměmi“* (Průcha, 2006, s.167).

Ve Finsku se používá termínu internacionální výchova, ale jedná se ve své podstatě o synonymum slovního spojení multikulturní výchova. Existuje Rámcový vzdělávací program s přesným názvem Rámcové kurikulum pro jednotnou školu, který platil do roku 2004 a ve kterém byla internacionální výchova definována takto: *„Internacionální výchova je zacílena na to, aby u žáků vytvářela poznatky o jiných kulturách, aby jim umožňovala těmto kulturám porozumět a chápat, že lidská důstojnost a práva se nevztahují na všechny lidi.“* (Průcha, 2006, s.167).

Od roku 2004 vzešlo v platnost nové kurikulum, ve kterém slovo kultura má velmi důležité zastoupení, je jednou z prioritních hodnot vzdělávání.

*„Základem vzdělávání je finská kultura, která se vyvinula v interakci s kulturami autochtonní populace (tj.Laponců), skandinávských zemí a Evropy. Vyučování musí zohledňovat národní specifika, dva národní jazyky, dvě národní církve, laponskou a jiné minority. Vyučování má vést k formování identity žáků v rámci finské společnosti. Má vést k podpoře tolerance a interkulturního porozumění. Zároveň má být vzdělávání nekonfesní a politicky neutrální.“ (Průcha, 2006,s.168).*

Jedinou zvláštností je zdůrazňování příslušnosti Finů ke kultuře Skandinávie. Kulturní identita má být utvářena nejprve jako identita Finů, potom Skandinávce a posléze jako Evropana. V naší podobě vyučování se takováto podobnost nevyskytuje. Málokdo z českých občanů řekne, že se cítí nejprve z pohledu kulturní identity jako Čech a potom jako Evropan. Tato souvztažnost identity není zatím vybudována.

### **3.3.2 Francouzsko-české vztahy**

Naše vzdělávací systémy se liší v mnoha ohledech: závazné a jednotné vzdělávací programy, státní maturita, statut pedagogů, kteří jsou státními zaměstnanci, velmi omezená autonomie školských zařízení, možnost volby školy stále ve značné míře závisící na spádových oblastech – to vše je charakteristické pro Francii.

Naopak české školství se vyznačuje například tím, že vedení škol samo zodpovídá za podrobně rozpracované programy, výběr a přijímání pedagogických pracovníků a průběh maturit. Příjímání zkoušky zde představují formu selekce žáků. Oba systémy, jejichž dnešní podobu ovlivňuje rozdílná minulost, mají nicméně tradici setkávání a kontaktů.

Ve 20.letech byly ve Francii založeny francouzsko-české sekce mezi oběma zeměmi po 1.světové válce, po níž došlo k vytvoření samostatného československého státu. Sekce v Nîmes a v Dijonu fungují dosud. Kromě toho existují i v České republice čtyři tzv.bilingvní sekce, kde se kromě výuky francouzského jazyka a literatury přednášejí francouzsky ještě dějepis, zeměpis, fyzika a matematika. Závěr studia představuje bilingvní maturitní zkouška. Např. francouzské lyceum, které má v některých třídách téměř 50% českých žáků a které nabízí integrační bilingvní sekci, se stalo důstojným pokračovatelem těchto tradic. Zároveň z nich těží mnohé prvky, užitečné pro adaptaci v místních českých podmínkách.

### 3.3.4 Multikulturní výchova v České republice

V České republice se multikulturní výchova stala součástí školských osnov koncem 90.let a to především díky působení neziskových organizací. V roce 2001 tzv. Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice) věnuje velkou pozornost MKV. Jde o následující hlavní cíle:

*„• Multikulturní výchova na základě poskytování informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy v porozumění a sounáležitosti s nimi.*

*• Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa.“.(Bílá kniha,2001).*

Od roku 2004 je MKV jako průřezové téma součástí Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a je ukotven ve Školském zákonu č.561/2004. Co se týče vyučovacího jazyka a vzdělávání příslušníků národnostních menšin, je v paragrafu 13 Vyučovací jazyk uzákoněno následující:

- 1) Vyučovacím jazykem je jazyk český.
- 2) Příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny, a to za podmínek stanovených v paragrafu 14 (Obec, kraj, popř. Ministerstvo zajišťuje pro příslušníky národnostních menšin vzdělávání v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základních a středních školách, a to v obcích, v nichž byl v souladu se zvláštním právním předpisem zřízen výbor pro národnostní menšiny, pokud jsou splněny podmínky stanovené tímto zákonem.

Podle RVP má multikulturní výchova spíše mezipředmětový charakter, tzn že prochází jednotlivými předměty a vzdělávacími oblastmi, ale netvoří celkovou specificky uzavřenou oblast. V České republice bylo vytvoření těchto kurikulárních dokumentů určeno Národním ústavu odborného vzdělávání a Výzkumnému ústavu pedagogickému.

*„Multikulturní výchova jako průřezové téma přispívá k naplňování vzdělávací strategie již na úrovni obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí. Podle školského zákona nemá být posuzováno výhradně množství znalostí, které studenti získají, ale především šíře dovedností, které se u nich rozvinou.“ (Varianty,2010)*

*MKV rozvíjí především dvě klíčové kompetence :*

*1) kompetenci sociální a personální:*

- žák přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi;*

*2) kompetenci občanskou:*

- žák respektuje přesvědčení druhých lidí, je schopen vcítit se do situace ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení;*
- žák respektuje, chrání a oceňuje naše tradice a kulturní i historické dědictví*

V české rovině průřezové téma multikulturní výchovy není automaticky ukotveno, témata uvedená v RVP jsou buď velmi obecná, nebo jsou především zaměřená na kulturní skupiny a jejich koexistenci. V této práci bylo rovněž poukázáno na fakt, že na českých školách se více používá kulturně-standardního přístupu, který je založen na skupinovém modelu s důrazem na etnickou odlišnost jedince. V ostatních zemích je od tohoto modelu upouštěno a naopak převládá přístup transkulturní. Bohužel se i stává, že škola potvrzuje, že bude edukovat prvky MKV, ale v praxi se tak neděje.

I tak toto téma přináší do českých škol nové téma diverzity, které je závazné pro všechny pedagogy. Jde tedy o téma, které není zcela jasně zapsáno v kurikulárních dokumentech.

### **3.4 Vzdělávací programy -Švédsko, Finsko, Francie**

Nejdůležitějším předpokladem pro úspěšné zavedení MKV do školní výuky je připravenost učitelů, kteří by se s tímto tématem a s jeho principy měli ztotožnit. Již ve zmiňovaném Švédsku se to však příliš nedaří především z důvodu nedostatku kvalifikovaných, jazykově vybavených učitelů, kteří by mohli vyučovat v jazyce pro méně početné etnické skupiny žáků.

Význam, který se ve Finsku přikládá multikulturní výchově ve školách, se projevuje i v tom, že byly vytvořeny speciální programy multikulturní výchovy na úrovni magisterského studia, které opravňují absolventy k učitelské praxi. Do toho vzdělávacího programu jsou zapojeni nejen samotní finští studenti, ale i zahraniční studenti z různých etnických skupin.

Ve Francii uvádí vysokoškolská pedagožka a specialistka na interkulturní vzdělávání, Abdallah-Preteille, že: „aborde la question de l'éducation interculturelle en insistant sur les quatre points suivants :

- 1) *la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage;*
- 2) *chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables;*
- 3) *le multiculturalisme est potentiellement une richesse;*
- 4) *il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées. „*

*M. Abdallah-Preteille (1999, p. 81)*

*M. Abdallah-Preteille (1996) říká, že řešení multikulturní výchovy lze rozdělit do 4 bodů:*

- 1) *většina naší společnosti je multikulturní a zůstane i nadále přínosem;*
- 2) *každá společnost má svá specifika, zvláštnosti, která se respektují;*
- 3) *multikulturalismus je bohatstvím do budoucna;*
- 4) *je nutné přijmout opatření transdisciplinárního charakteru mezi kulturami tak, aby byl multikulturalismus zaveden citlivým způsobem, který by zároveň zachoval rozdílnosti ostatních kultur).*

Škola by měla těžit z této kulturní rozdílnosti. Pro J. Gabry, profesorku z Institutu mezinárodních studií znamená interkulturní výchova následující „*Ni anecdotique, ni patchwork de traits culturels, ni réductrice, l'interculturalité se doit d'être plutôt une attitude d'esprit, un comportement, un fil conducteur de la pensée, une grille d'analyse qui permettrait d'observer les symboles et les codes d'une société .....toute culture est interculturelle et tout homme est pluridimensionnel.*“

*(V překladu: Ani vedlejší záležitostí, ani „patchworkem“ (skládankou) kulturních odlišností, interkulturalita by měla být spíše duchovním postojem, chováním, průvodcem našich myšlenek, analytickou mřížkou, která by pozorovala jednotlivé symboly a kódy ve společnosti.....každá kultura má mezikulturní rozměr a každý člověk je mnohorozměrný.).( Gabry, 1985, str.28).*

Je důležité poznamenat, že v zahraničí byl termín multikulturní výchova nahrazen slovem interkulturní. Zároveň se nahrazuje slovo „výchova“ pojmem „vzdělávání“. V anglickém jazyce je přesný překlad multikulturní výchovy- „multicultural „education“, kdy slovo education je zároveň výchova a vzdělávání, ale také pedagogika. Ve francouzském překladu je to obdobné, užívá se pojmu *éducation interculturelle*.

### **3.5 Česká republika a MKV ve vzdělávacích programech**

V roce 1999 vydalo MŠMT metodický pokyn č.j. 14 423/99-22 za účelem výchovy proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, který určil hlavní zásady výuky MKV na českých školách. Tyto lze shrnout do několika bodů:

- školní klima podporující respekt, partnerství, komunikaci a diskusi, rozvíjení tolerantních postojů a hodnoty úcty k rozmanitosti,
- průřezové zohlednění MKV ve všech předmětech,
- informování o etnických skupinách žijících v ČR,
- potírání projevů intolerance, xenofobie a rasismu,
- nabídka specifických programů ve výuce i volnočasových aktivitách.

#### **3.5.1 Mateřská škola**

*Multikulturalita ve vzdělávacích oblastech RVP PV – Mateřská škola (Marxtová, <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/231/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-MATERSKE-SKOLE.html>).*

## Dítě a jeho tělo

*„Tato oblast zahrnuje poznatky a dovednosti především z oblasti zdraví a pohybu. Každé dítě (i to, které nerozumí) se rádo hýbe, proto je vhodné, zvláště v době adaptace, využívat her, které nevyžadují slovní doprovod, konstruktivní a grafické činnosti, smyslové hry, při kterých se dají místo slov využít obrázky (poznaj, který druh ovoce jsi okusil, urči, který hudební nástroj hrál apod.), hudební a hudebně-pohybové hry a činnosti (doprovod písně na Orffovy hudební nástroje, vytleskávání, hra na tělo apod.), osvojování jednoduchých pracovních a sebeobslužných činností (pochvala dítěte, dítě může pomoci mladšímu českému dítěti a navázat s ním kontakt).“*

## Dítě a jeho psychika

Obsahem této vzdělávací oblasti je rozvíjet u dětí především řečové dovednosti, myšlenkové schopnosti a vlastnosti. Hlavním cílem integrace dítěte z cizí kultury je, aby se bezprostředně seznamovalo s naším jazykem. Důležitým prostředkem k lepšímu porozumění jsou reálné věci nebo obrazový materiál, tedy názornost.

## Dítě a ten druhý

Tato oblast se věnuje ve svých cílech a očekávaných výstupech především dovednostem sociálním (komunikativním). Podporuje u dětí prosociální vztahy s vrstevníky. Děti se učí spolu vycházet, dorozumět se, hrát si spolu apod. Učitelka vytváří dostatek příležitostí k verbální a nonverbální komunikaci dítěte s druhým dítětem i s dospělým.

## Dítě a společnost:

V této oblasti se děti seznamují navzájem se základními kulturními a společenskými postoji, návyky a dovednostmi, učí se vzájemné toleranci, rozvoji schopnosti žít v multikulturní společnosti.

## Dítě a svět:

Základem této oblasti je vytvoření povědomí o sounáležitosti s ostatními zeměmi a s okolním světem, s dětmi jiných národností. Osobnost předškolního pedagoga, jeho tvořivost a flexibilita .



Osobnost předškolního pedagoga ovlivní psychický vývoj dítěte více či méně na celý život. Dítě si utváří postoj k dětem z jiných etnik, a naopak dítě z jiné etnické skupiny se učí žít ve společnosti dětí majoritní společnosti.

*„Postoj pedagoga musí být profesionální, vysoce citlivý a maximálně odpovědný. Musí neustále studovat dostupnou literaturu a o své práci přemýšlet a hledat nové metody a formy práce. To, co se osvědčí a je vhodné při práci s jedním dítětem, nemusí být správné a vhodné při práci s druhým dítětem. Pedagog musí neustále hledat nové cesty a svoji práci vyhodnocovat, evaluovat ji.“*

### **3.5.2 Základní škola a střední škola**

Schválením Školského zákona č.561/2004, v přesném znění Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání mají učitelé pravomoc vytvořit si vlastní i vzdělávací program založený na jejich představách a zkušenost s výukou. Dále pak v rámci jednotlivých škol lze pomoci brainstormingu všech pedagogických pracovníků utvořit školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) pro základní vzdělávání podporující pedagogickou soběstačnost se zaměřením na potřeby žáků. ŠVP jsou kurikulární dokumenty školní úrovně, které prezentují podobu vzdělávání na konkrétní škole a její profilaci. ŠVP je zpracován na základě příslušného rámcového vzdělávacího programu a je povinnou součástí dokumentace školy a musí být přístupný veřejnosti.

Pro multikulturní výchovu si může škola stanovit zabezpečit takové klima školy, ve kterém se budou žáci české národnosti a žáci menšinových národů cítit rovnoprávně. *„Škola se zavazuje vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, k jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s jinými lidmi. Klima, ve kterém budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit. Naopak žáci majorit budou poznávat kulturu žáků-příslušníků menšin. Školní klima by mělo rovněž přispívat k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování předsudků a nepřátelství vůči jiným národům.“* (Zákon č.561/2004 Sb.).

Česká školní inspekce provedla výzkum na náhodně vybraných českých školách. Cílem projektu bylo zjistit, jakým způsobem tyto školy vyučují multikulturní výchovu, jaký ji přikládají význam a které metody jsou při výuce využívány. *Znaky, které se často opakovaly v navštívených vyučovacích hodinách byly následující : „ve velké většině případů učitelé neuvažují dopředu nad naplněním cílů , byly voleny formy práce, kdy učitel zůstává hlavním aktérem hodiny, informace jsou dětem předávány povětšinou frontální cestou, děti jsou jen pasivními příjemci (nelze se pak divit jejich nezájmu o probírané téma).....Měli jsme možnost v tomto kontextu shlédnout například přípravu tatarské omáčky, protože na hodině se probíralo téma Tataři v Čechách a na Moravě.....školy velmi často problematiku a smysl MKV zužují na oblast zvyků, tradic, cizích kuchyní nebo odívání.“.* (ČŠI in Liga lidských práv [http://lp.cz/wp-content/uploads/Multikulturni\\_vychova\\_jako\\_soucasti\\_vzdelavani\\_na\\_zakladnich\\_skolach.pdf](http://lp.cz/wp-content/uploads/Multikulturni_vychova_jako_soucasti_vzdelavani_na_zakladnich_skolach.pdf) [on-line 2008]

Vhodným studijním materiálem pro výuku multikulturní výchovy na základních a středních školách mohou být slohové práce žáků italské základní školy nebo Pracovní listy vytvořené společností Varianty při Člověku v tísni.

Učitel prvního stupně základní školy shromáždil 60 slohových prací neapolských dětí. Zde jsou uvedeny dvě, které by mohly být podkladem k diskusi mezi žáky české základní školy. Je v nich obsaženo vše, co vede k zamyšlení nad tématem rasismu, předsudků a k toleranci mezi jednotlivými národy v každodenním životě a co by sociologická studie stěží mohla podat tak bezprostředně.

*„Je podle vás správné pohrdat černochoy nebo jinými lidmi, kteří nejsou stejní jako my?“ Písemná odpověď žáka byla: „Já vím moc dobře, že všichni budou říkat, že to není správné, ale já říkám, že to správné je. Já si totiž myslím, že lidi nejsou všichni stejný, jsou lidi krásný, ošklivý, velký, malý, chytrý a blbci. A zrovna tak jsou i různý národy. Například já nesnáším Němce a nenávidím je, protože pořád vyvolávají válku, Angličany nesnáším a nenávidím, protože tvrdě, že jsou nejlepší na světě, Francouze nesnáším a nenávidím, protože s náma pořád vedou válku o víno. Černochoy nemůžu říct, že nesnáším a nenávidím, protože mi nic neudělali, ale smrděj, takže se mi trochu hnusejí. Já mám rád jediné Itálii !!!“.* (M.D'Orta, 2009, s.69)

Druhá slohová práce se týkala Švýcarska. Zadání slohové práce znělo: „Učitel vám vykládal o Švýcarsku. Dovedli byste shrnout nejdůležitější body jeho výkladu?“

*Švýcarsko je malá země, která sousedí se Švýcarskem, Itálií, Německem, Švýcarskem a Rakouskem. Je tam hodně jezer a hodně hor, ale moře ve Švýcarsku nemá, hlavně ne v Bernu. Švýcarsko prodává zbraně do celého světa, protože aby na něj vyžrali, ale sami nevedou ani jednu jedinou malinkatou válku. Za ty peníze stavěj banky. Ale ne dobrý banky, banky pro zlé lidi, hlavně pro feťáky. Kriminálníci ze Sicílie a z Číny tam dávají peníze, celý miliardy. Přijde policie, řekne čí jsou ty peníze, já nevím, stejně ti to neřeknu, banka je zavřená. Ale nebyla zavřená! Byla otevřená! Ve Švýcarsku, když dostaneš v Neapoli nádor, v Neapoli umřeš, ale když jedeš do Švýcarska, umřeš pozdějc, nebo zůstaneš naživu. Protože mají moc krásný nemocnice, koberce, kytky, čistý schody, nikde ani jedna krysa. Ale stojí to hrozně peněz, když neděláš levotu, tak se tam nedostaneš. Stačí to takle dlouhý?“ (M.D'Orta, 2009, s.8)*

Obě tyto slohové práce mají společný svět, o kterém žáci píšou, svět chudého italského jihu a jeho srovnání s ostatními zeměmi, viděný dětskýma očima. Z prací je znát šíře témat a svobodného prostoru, který učitel dává dětem k vyjádření. Materiál může sloužit na našich školách jako inspirace k sepsání podobných témat s multikulturní tematikou a jako nutnost hovořit na téma předsudky, rasismus a tolerance na základních a středních školách.

### **3.5.3 Výuka MKV na vysokých školách**

V rámci výzkumu bylo vtipováno celkem 15 univerzitních pracovišť, kde se vyučuje multikulturní výchova. Důležitým kritériem bylo, aby byl kurz multikulturní výchovy určen pro studenty učitelských a dalších pedagogických oborů.

TABULKA 1: Seznam vysokoškolských pracovišť, kde je vyučována multikulturní výchova.:

Univerzita	Fakulta	Město	Katedra/pracoviště	MKV se vyučuje od roku
Jihočeská univerzita	Pedagogická	Č. Budějovice	Katedra společenských věd	2002
Hradec Králové	Pedagogická	Hradec Králové	Katedra pedagogiky a psychologie	2003
Masarykova universita	Filosofická	Brno	Katedra pedagogiky	2001
Masarykova universita	Pedagogická	Brno	Katedra speciální pedagogiky /Kabinet multikulturní výchovy	2001-2002 (2002 vznik Kabinetu)
Ostravská univerzita	Pedagogická	Ostrava	Katedra pedagogiky	1999
Palackého	Pedagogická	Olomouc	Katedra pedagogiky	nezjištěno
Palackého	Pedagogická	Olomouc	Katedra společenských věd	2002
UJAK		Praha	Katedra speciální pedagogiky	2003
UJEP	Pedagogická	Ústí n.L.	Centrum interkulturního vzdělávání	2002
UK	Filosofická	Praha	Katedra pedagogiky	1993-1994
UK	Filosofická	Praha	Katedra andragogiky	2004
UK	Pedagogická	Praha	Katedra pedagogiky	1998
Univerzita Pardubice	Filosofická	Pardubice	Katedra věd o výchově	2000
Univerzita Tomáše Bati	Humanitních studií	Zlín	Ústav pedagogických věd	2003
ZČU	Pedagogická	Plzeň	Katedra pedagogiky	2002

Zdroj: Varianty, Člověk v tísni, 2008

Tabulka 2 Přehled kurzů/předmětů MKV/IKV, které fakulta nabízí :

TABULKA 2: Vymenujte kurzy/předměty MKV/IKV, které fakulta nabízí.

Univerzita	Fakulta	Katedra /ústav	Název kurzu	Povinný/volitelný kurz
Palackého	Pedagogická	Katedra společenských věd	Multikulturalita-interkulturní výchova	volitelný
Palackého	Pedagogická	Katedra společenských věd	Multikulturalita- interkulturní vzdělávání	volitelný
UJAK		katedra speciální pedagogiky	Multikulturní tolerance	povinný
UJAK		katedra speciální pedagogiky	Multikulturní výchova	povinný
Univerzita Pardubice	Filosofická	Katedra věd o výchově	České menšinové školství v zahraničí	volitelný
Univerzita Tomáše Bati	humanitních studií	Ústav pedagogických věd	Multikulturní výchova a postavení menšin - pro denní	povinný

Zdroj: Varianty, Člověk v tísni, 2008

Z dotazovaných osob absolvovali čtyři respondenti více vysokých škol. Jedenáct respondentů vystudovalo jednu vysokou školu, někteří však studovali více oborů.

Dvě třetiny dotazovaných vysokoškolských pedagogů vyučujících multikulturní výchovu jsou absolventy pedagogických nebo přímo učitelských oborů. Pedagogiku absolvovalo pět účastníků výzkumu, specializovanou pedagogiku dva respondenti (Pedagogika se zaměřením na sociální práci, Pedagogika s vědeckým zaměřením) a tři respondenti vystudovali obor pedagogice blízké příbuzný (Učitelství pro ZŠ se specializací na výchovné poradenství, Andragogika a personální řízení, Vychovatelství).

Čtyři respondenti vystudovali učitelské obory: čeština – dějepis (2), hudební výchova – rusistika, společenské vědy - německý jazyk.

Pět respondentů absolvovalo obory sociálně-vědní (etnologie, psychologie (2), politologie, specializované společenské vědy), jeden německou historii a filologii, jeden dramatickou výchovu.

*„Otázka na doktorandská studia nebyla v dotazníku přímo položena, deset respondentů však informaci na toto téma uvedlo. Sedm z nich má dokončené doktorské studium. Všechny dokončené doktoráty jsou z pedagogiky. Tématem jednoho je multikulturní výchova. Ze tří respondentů, kteří jsou toho času na doktorandském studiu, se dva ve své disertaci zaměřují na multikulturní výchovu.“* (Varianty, Člověk v tísní,2008).

## 4 JAZYK V MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ

Na světě se v současnosti mluví třemi až pěti tisíci jazyky. Nepřesnost těchto čísel je způsobena tím, že nelze lingvisticky rozlišit mezi jazyky a dialekty. Navíc jazykové hranice zřídka kopírují hranice zeměpisné. Čtyři až pět tisíc světových jazyků se liší i podle obyvatel, kteří jimi mluví. *„Průměrná počet mluvčích na jeden jazyk je odhadován na jeden milion. Na druhé straně existuje značná jazyková rozmanitost i v rámci jednotlivých národů; jeden národ mluví v průměru třiceti jazyky.“* (Harding-Esch, Riley, 2008, s.27).

V oblasti multikulturní výchovy se setkáváme s pojmy a informacemi, které jsou z oboru mezinárodního práva. *„Mezinárodní právo (obecné) je soubor právních norem, které upravují vztahy mezi státy, regulují i jejich vztahy k mezinárodním, vzájemné vztahy mezinárodních organizací a některé vztahy jednotlivců k státu. Normy mezinárodního práva upravují vztahy i k dalším subjektům mezinárodního práva.“* (Ondřej, 1998, s.7).

Scheu (1998) uvádí, že národnostní menšiny a jejich práva ukotvená v mezinárodněprávních dokumentech se týkají především následujících oblastí :

*„Právo na udržování a rozvoj vlastní identity: Identita národnostních menšin je určována na základě jazyka, tradic, náboženství a kulturního dědictví, avšak z právního hlediska zůstává mnoho nejasností, zejména pokud jde o vztah mezi zachováním identity národnostní menšiny a integrací do většinové populace země. S tím souvisí též právo menšiny na rovnost před zákonem.*

*Jazyková práva: Je to nejdůležitější zpracovaná oblast v důsledku toho, že jazyk představuje základní složku identity národnostní menšiny. Jazyková práva se týkají používání menšinového jazyka ve veřejném životě: (a) Jde o jazyk úřední a soudní (právo příslušníků menšiny komunikovat ve svém jazyce s úřady, soudy a jinými úředními institucemi).*

*(b) Právo používat osobní jména a topografická označení (názvy měst a vesnic) v jazyce národnostní menšiny. (c) Právo na vědecký jazyk (právo používat menšinový jazyk i na univerzitní úrovni, ve vědeckém výzkumu a v publikacích). (d)*

*Právo používat menšinový jazyk v kulturním životě (kulturní střediska, divadla, filmy, festivaly menšin aj.).*

*Vzdělávací práva: Mezinárodněprávní dokumenty vymezují či doporučují práva národnostních menšin v oblasti školství. Mnohá právní ustanovení formulují doporučení k tomu, aby příslušníci mladé generace národnostních menšin měli možnost se vzdělávat ve školách v mateřském jazyce. Samozřejmě tato doporučení jsou vázána na konkrétní situaci danou jednak početností, jednak geografickým rozmístěním národnostní menšiny.“(Scheu, 1998, s.69-91).*

#### **4.1 Nepřesný překlad – možný zdroj konfliktu**

Teorie a praxe multikulturní výchovy, jak uvádí Průcha (2001) mají svá východiska ve vědeckých disciplínách a proto by měly důsledně používat odborný jazyk a způsoby vyjadřování charakteristické pro vědu. V ideálním stavu by to měly být neutrální, emocionálně nezátížené, přesné a významově jednoznačné termíny. Bohužel, s tímto ideálním stavem se člověk v praxi multikulturní výchovy setkává málokdy. Naopak může být svědkem „*používání nepřesných a emocionálně zabarvených výrazů, a to nejen v české komunikaci, ale i v komunikaci mezinárodní.*“ (Průcha, 2001,s.66).

Příkladem výše uvedeného je pro Průchu (2001) historická nejednotnost ve výkladu události – poválečnému odsunu německého obyvatelstva z území Československa, Polska a Maďarska. V každé zemi se tento akt přesunu označuje jinak. V mezinárodních dokumentech se používá slova „transfer“ nebo „removal“, česky „odsun“. V německých dokumentech jde o slova „vyhnání“, často s adjektivem „nespravedlivé vyhnání“, „nucené vysídlení“. „*Je zřejmé, že významová neutralita původního slova „transfer“ (odsun, přesun, přemístění) je tím porušována, neboť vyhnání a „vysídlení“ se interpretuje jako svévolný, neoprávněný akt z české strany vůči Němcům.*“ (Průcha, 2001, s.68).

Mezi jazykem a kulturou je bezpochyby silné pouto a z toho je patrný vliv jazyka na vnímání světa, vývoj názorů a myšlenek. Při používání cizího jazyka je pravděpodobné, že některé předávané informace mohou být pozměněny, vypuštěny. nebo přeloženy opisem, protože v jazyce do kterého se překládá, se těžko najde správný ekvivalent slova.

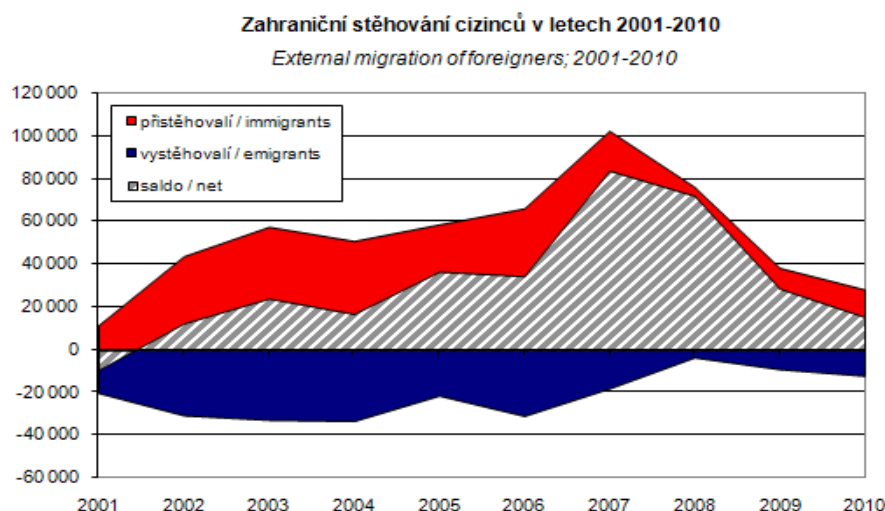
Při překladu se může základní podstata změnit. Při simultánním překladu tlumočnice na mezinárodní konferenci si vypomohla formulací z Shakespearova Hamleta „je cosi shnilého ve státě dánském“. Tlumočená osoba se bránila, že tuto větu nepoužila a zástupce Dánska vzdoroval, bez znalosti věci, tomuto křivému obvinění a mezinárodní konflikt byl na světě. Často se používá ve společnosti, pokud jedinec odejde bez rozloučení - výrazu „zmizet po anglicku“. Anglický ekvivalent slova je „Take a French leave“, což znamená „zmizet po francouzsku“. V pití alkoholu se srovnávání jednotlivých zemí rovněž nelze vyhnout. Češi používají „Pije jako Dán“, Francouzi říkají „Pije jako Polák“, Němci sdělují světu, že „Pije jako Švéd“.

Na těchto příkladech je vysvětleno jak významné jsou jazykové a terminologické záležitosti mezinárodních vztahů pro teorii a realizaci multikulturní výchovy.

## 4.2 Vícejazyčná rodina a jazyk

V Československu byla dvojjazyčnost aktuální především v pohraničí pro děti etnických menšin. V evropské rovině, např. v Belgii, Švýcarsku, Lucembursku běžným jevem, stejně tak je tomu i v Kanadě, apod. Do České republiky, díky otevření hranic po roce 1989, se rovněž přistěhovalo několik národnostních menšin. Na základě níže uvedené tabulky je vidět, že počet imigrantů je vyšší, než počet emigrantů.

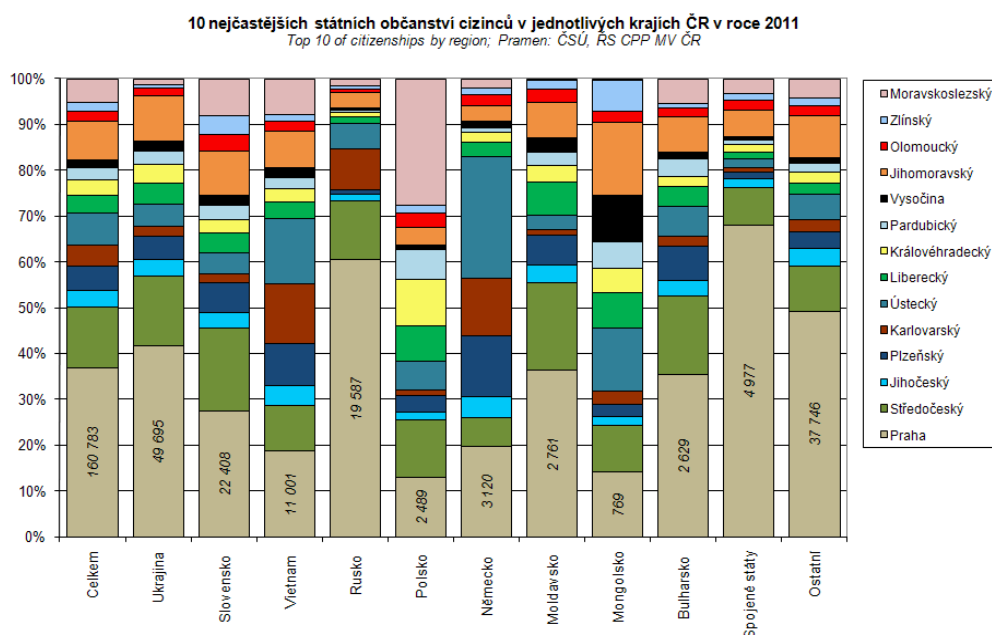
Graf 1 Zahraniční stěhování cizinců v letech 2001-2010



Zdroj: Český statistický úřad, 2011



Graf 2 10 nejčastějších občanství cizinců v jednotlivých krajích ČR v r.2011



Zdroj : Český statistický úřad

Ve Francii je národnostní rozdělení poněkud komplikovanější. Škáchová (2006) uvádí, že první minoritní skupinou jsou Quebečané a Valoni. Druhou skupinou jsou země, kde je oficiálním jazykem francouzština a jazyk jejich země patří k minoritnímu-Kongo, Nigérie, Senegal, Mali, Pobřeží Slonoviny a jiné africké země. Lze sem přiřadit i země, kde kromě francouzského jazyka je oficiálním jazykem anglický jazyk – Madagaskar, Ile Maurice, Kamerun. Příslušníci těchto zemí žijících ve Francii se nepovažují za frankofonní, nicméně francouzsky mluví i v rodinách. Další skupinou jsou země, kde francouzština je vyučována ve školách a jako pracovní jazyk je používána větší částí populace – jedná se o Tunis, Maroko, Alžír. Každá z těchto zemí má svůj vlastní, byť z pohledu francouzštiny minoritní, jazyk.

Šatava ve své knize Národnostní menšiny v Evropě uvádí o národnostním složení Francie toto : „Základním etnikem země jsou románští Francouzi....výrazně se vydělují etnografické skupiny tzv.Okcitánci (Provensálci), výrazně autochtonní minority představují Němci (Alsasané), Bretonci, Baskové, Katalánci a Korsičané“. Dvojazyčnost či vícejazyčnost má ve Francii silnou tradici.

Další nepřehlédnutelnou skupinou jsou Romové. Romové ve Francii jsou označováni oficiálním dekretem z roku 1972 jako „Les gens du voyage“ (lidé na cestě). K těmto kočujícím Romům přibylo v roce 2010 kolem tisíce Romů z Bulharska a osm tisíc Romů z Rumunska z důvodu jazykové příbuznosti. Doufali, že právě díky jazyku se zde lehce integrují, ale bohužel tomu tak není a na tuto skutečnost doplácí především děti, které zanedbávají školní docházku. (Chateau in Lidové noviny, 2010).

#### **4.3 – Předškolní věk spojený s vývojem řeči a výuka cizích jazyků**

Vývoj řeči se zakládá už v prenatálním období, kdy nenarozené dítě vnímá zvuky. Novorozeně odlišuje lidskou řeč od jiných zvuků. Proto je vhodné na malé novorozeně mluvit, jen tak dítě zjistí, že řeč nese nějaký obsah. Dalším obdobím je pudové žvatlání, po půl roce života začne napodobovat zvuky, které slyší. Kolem jednoho roku se objeví první slovo. V dalším období kolem druhého roku by mělo dítě začít opravdu mluvit. Pokud kolem druhého roku mluví málo, je třeba hledat příčiny ve vývoji, popř. hledat výchovné chyby.

Machová uvádí, že po třetím roce se dále obohacuje slovní zásoba. *„Její rozšiřování je tak rychlé, že již těžko lze spočítat slova, která dítě zná a užívá. Platí však, že má-li dítě dostatek slovních podnětů a odpovídají-li dospělí trpělivě na jeho otázky, řeč se dobře rozvíjí. Televize nebo počítač zde nenahrazují interpersonální komunikaci a nevede k aktivnímu rozvoji řeči.“* (Machová, 2008, s.212). Televizní dítě si likviduje sociální složku. Dítě mluví v krátkých a holých větách. Chybí opravdový kontakt dvou lidí, vzájemná interakce, dítě nezná neverbální složku řeči.

Období mezi třetím a šestým rokem je dobou nápadné kapacity mechanické paměti. Děti mají velkou touhu něco dělat, učit se básničky, pohádky, naučí se od starších sourozenců dlouhé pasáže z encyklopedií. *„Jsou-li v tomto období příkladně s jiným vrstevníkem, který mluví jiným jazykem, velmi rychle se v zájmu hry naučí komunikovat třeba jazykem kamaráda.“*

*Tato zdánlivá lehkost učení patrně vede rodiče a učitele v MŠ k záměru využít toto období pro vytvoření základu pro další jazyk. Tyto snahy lze spíše podporovat a považovat za žádoucí, ale s respektem k vývojovým předpokladům předškolního dítěte.“.(Šulová, 2007,s.11).*

Za fyziologicky neustálenou považujeme v předškolním věku dyslálii (patlavost), jejímu odstraňování přispívá prohloubená jazyková výchova v mateřské škole. Kolem třetího roku může vzniknout koktavost. V tomto věku se řeč dítěte prudce rozvíjí, ale funkce mozku jsou ještě nevyzrálé.

Odborná část veřejnosti považuje koktavost za jednu z možných příčin nesprávně vedené bilingvální výchovy dítěte. Když se hledají příčiny koktavosti, často mají společný jmenovatel, a tím jsou změny, např. nástup dítěte do mateřské školy. V diagnostice koktavosti je právě nezastupitelná role mateřských škol a samozřejmě rodičů. Zásadní úkol učitelek a učitelů v mateřské škole je rozvoj řeči. Jejich rolí není odstraňování vad řeči, ale upozornit rodiče a nabídnout řešení. Zodpovědnost je dále na rodičích.

Logopedka D. Kutálková (2007) zmiňuje, že výše zmiňovanou koktavost může učitel objevit velmi brzy a úprava řeči je pak relativně rychlá. Na výuku jazyků v mateřské škole má Kutálková jasný názor: *„Existuje několik modelů jazyků. Prvním je přirozená dvojjazyčnost, kdy maminka mluví česky a tatínek třeba německy. Dítě pak do dvou jazyků vrůstá přirozeně a má z toho profit. Může unést i vstup třeba třetího jazyka. Rodiče by ale neměli v rozhovoru s dítětem jazyky střídat. Setkala jsem se s dítětem, na které tatínek mluvil týden jen česky a týden jenom anglicky, což opravdu není v pořádku.....Děti často navštěvují i cizojazyčné školky. I to je ale pro dítě v podstatě přirozená situace, dítě stráví část dne tam, kde se mluví jen anglicky, a pak se vrátí domů a mluví česky....Do sedmi let je řeč v pohybu; když se dítě něco učí a pak v tom nepokračuje, cizí jazyk vymizí.“.(Kutálková, 2007, s.6-7).*

#### 4.4 – Školy s bilingvální výukou v ČR

V České republice existuje několik desítek zahraničních škol, které vzdělávají cizince zde žijící, ale nejen je. Přestože některé z těchto škol jsou státní školy své země, platí se zde několikatisícové roční školné.

Jedná se o následující školy s bilingválním vyučováním (dle abecedy) :

Central Learning Center (Praha 3)

Czech British School (Praha 4 – Kamýk)

Česko Britská Mezinárodní škola a Mateřská škola (Olomouc)

Deutsche Schule Prag – Německá škola v Praze – zahraniční škola a gymnázium (Praha 5 – Jinonice)

English International School Prague (Praha 4-Libuš)

International Montessori School of Prague (Praha 2)

International School of Brno

International School of Prague (Praha 6 – Nebušice)

Lycée français de Prague (Praha 5)

Meridian International School (Praha 8)

Park Lane International School (Praha 5)

Riverside (Praha 6 – Sedlec)

Střední škola s rozšířeným vyučováním cizích jazyků při Velvys. Ruské federace (Praha 6)

Townshend international School (Praha 5)

1st International School of Ostrava

Českých dětí je např. ve škole v Nebušicích stovka mezi 785. Ve francouzském lyceu byla 663 žáků více než polovina a English School Prague jich má 86 ze 480.

České děti v těchto školách mohou plnit povinnou školní docházku v zahraniční škole s jedinou podmínkou: že jsou zároveň zapsané v některé z českých škol, kde každoročně, někdy každé dva roky skládají rozdílové zkoušky (český jazyk, literatura a další předměty související s českým vzděláváním. (Kvačková in LN, 2011s.25)

EDUin, společnost, která se zaměřuje na vzdělávání zveřejnila na svých webových stránkách výrok Marešové z Fóra rodičů pro kvalitu a rovnost ve vzdělávání: *„Chceme-li, aby na našem území působily mezinárodní školy a aby se v nich mohly učit i české děti, pak je nemůžeme nutit, aby se chovaly jako školy české.“*. (Marešová in Kvačková, 2011,s.25). Vhodné tvrzení v rámci multikulturní výchovy v ČR.

## 5 INTERKULTURNÍ PSYCHOLOGIE

Označení interkulturní psychologie vznikl v šedesátých letech minulého století nejprve v angličtině „cross-cultural psychology“, dále jeho paralelní termín v němčině interkulturelle Psychologie a ve francouzštině psychologie interculturel. Dle Průchy byla potíže s nalezením vhodného českého ekvivalentu z důvodu adjektiva v tomto slovním spojení. Doslovný výklad je „jdoucí napříč kulturami/národy“. V českém prostředí je tato disciplína zatím málo známá, a proto i její terminologické pojmenování není ustálené.

Hartl a Hartlová mají v Psychologickém slovníku u hesla „psychologie kulturní“ výklad o tom, že je to interdisciplinární obor na pomezí psychologie, antropologie, lingvistiky aj., který kromě jiného „srovnává specifický vliv různých kultur na chování a prožívání člověka; výzkumy tohoto zaměření se v současnosti značně rozvíjejí v souvislosti s globalizací, nutností soužití různých kultur.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.481).

### 5.1 Kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence

Kognitivní, afektivní a behaviorální kompetence se často využívají v interkulturní situaci. Kompetence jsou chápány jako integrované, multifunkční a přenosné soubory. Pokud se tyto názvy zjednoduší, lze je vysvětlit, že v danou chvíli nějakým způsobem reagujeme, nějak situaci prožíváme a nějak v danou chvíli myslíme. Svoje znalosti, schopnosti a dovednosti využíváme vědomě nebo nevědomě. Řada mechanismů našeho chování je ovlivněna naším kulturním zázemím tak, jak je v nás zakódováno.

Behaviorální oblast neboli oblast našeho chování, která druhému účastníku může mnohé prozradit a napovědět. Člověk se může snažit, aby se druhý účastník o něm nic nedozvěděl. Ve skutečném životě nelze tyto roviny od sebe oddělovat, protože se navzájem ovlivňují. Mezi behaviorální schopnosti může patřit být dobře připraven na setkání s druhým člověkem, umět reagovat a komunikovat. Umět aplikovat zásady interkulturní výchovy do pedagogické praxe. Osvojit se schopnost kriticky přemýšlet o dění ve společnosti.

Kognitivní kompetence tvoří schopnost mít reálný pohled na sebe sama „vnitřní já“ a dále pak schopnost uvědomit si naše „kulturní já“. Naše kulturní já je naše dědictví, hodnoty, tradice a normy domácí kultury. Tyto dva světy tvoří dohromady naši kulturně-sociální identitu. Do těchto kognitivních kompetencí patří i naše schopnost získávat a zpracovávat poznatky o jiné kultuře, pochopit rozdíly mezi domácí a cizí kulturou.

V kognitivních kompetencích se často používá termín sebepojetí, což je představa o sobě samém, který si vytváříme po celý život. Psychologové používají i další termín – sebeúcta, tedy to, jak člověk hodnotí sám sebe. Člověk má důvěru ve svoji kompetenci v určité oblasti. (Atkinson, 2003).

Kognitivní znalosti by měly pomoci k vysvětlení jak se mění a vznikají identity jednotlivce a v důsledku toho se vyhnout daným stereotypům. Jejich studiem se člověk naučí rozlišovat nejčastější typy MKV a porozumět tomu, že pokud jsou pojaty stereotypně, mohou mít negativní dopad.

V literatuře o vývojové psychologii je uváděno, že klíčem k vytváření sebepojetí a sebeúcty je to, jak je dítě primárně přijímáno svými rodiči. Velmi důležité je období kolem třetího roku života, ve kterém si dítě vytváří pojetí vlastní osobnosti. Pokud je dítě přijímáno a milováno, má daleko větší šanci na to, aby si vytvořilo zdravé a adekvátní sebepojetí. V tomto roce je citová vazba k blízké osobě, nejčastěji je to matka, ale i otec či jiná bezprostřední osoba z nejbližšího okolí dítěte. Vazba se vytváří od narození a její základy se formují již v prenatálním období, kdy určitá forma komunikace je vytvořena-zpívání, mluvení na ještě nenarozené dítě, hlazení břicha matky, apod.

Podobné rysy této komunikace matky s dítětem lze najít téměř ve všech kulturách, lze říct, že je kulturně univerzální. Vazba souvisí s nejdůležitějším sociálním motivem – touhou po pospolitosti. (Bačová, 1983). Naproti tomu, pokud si dítě nevěří, má strach ze selhání, pravděpodobně se tak opravdu stane. Úzkostlivost s sebou přináší neúspěch. V dítěti pak lze i později vyvolat naučenou bezmocnost.

Afektivní kompetence souvisí s prožíváním dané situace. Aby se jedinec lépe orientoval s novou situací, pobytem v cizí kultuře, nemůže pouze nastudovat jednotlivé zvyky a obyčeje a tradice, ale připravit se na vzájemný respekt k druhému, měl by být kulturně empatický a senzitivní. Empatie je schopnost vcítit se do pocitů druhého. Jedincům, kteří jsou odkázáni na cizí prostředí, ať už dobrovolně, např. při různých stážích a zahraničních pobytech nebo nedobrovolně, např. jako doprovod rodiny atd. Empatie v cizím prostředí umožní lépe pochopit jinou mentalitu, kulturu, být připraven na kulturní rozdíly. Zde si uvědomují do jaké míry oni sami jsou kulturní bytosti a jak je jejich identita ovlivňuje. Umějí si představit, jak jsou stejným způsobem ovlivňováni i ostatní lidé. Měli by považovat za samozřejmé pojetí interkulturní instituce, která implementuje zásady interkulturality nejen do předmětů výuky nebo občasných zmínek, ale do celé koncepce svého fungování.

Velmi důležitým klíčem k rozpoznání a přijetí kulturních vzorců je adaptabilita. Jedná se o celkové přizpůsobení se novým podmínkám. Lze ji chápat jako pocit bezpečí a zdraví i při výrazné změně životních podmínek.

Behaviorální kompetence jsou nejlépe navenek pozorovatelné a ve své podstatě je lze nejlépe ovlivnit. Zahrnují v sobě celou škálu složitých schopností a dovedností – jako např. umění komunikace, řešení konfliktů, schopnost pracovat v týmu a schopnost řešit problémy v interkulturní situaci.

V komunikaci je to zejména autenticita, umění naslouchat, respektování formálních pravidel v cizí kultuře. Při výcviku interkulturních kompetencí nelze tyto behaviorální kompetence všechny důkladně procvičovat, ale existuje celá škála technik, které poukážou na další možný rozvoj.



## 5.2 Identita ve vývojové psychologii

Psychologický slovník vysvětluje pojem identita (lat. idem, totéž) jako totožnost, vztah mezi dvěma předměty, jevy, které se shodují ve všech vlastnostech a dále je identita také prožívání a uvědomování si sebe sama, „*své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních*“ a též „*soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině*“. (Hartl, Hartlová, 2000, s.221). Dále rozlišuje identitu aktuální, potencionální, dosaženou, kulturní, pohlavní, přejatou, skupinovou, slepeckou, zástupnou (tamtéž). Pedagogický slovník tento pojem nedefinuje. Ve slovníku cizích slov je heslo identita vysvětleno za 1. „totožnost, stejnost, shodnost, shoda“ 2. „rovnost“. (Pala, Všíanský, 2000, S.95).

Výkladový slovník francouzského jazyka Larousse vysvětluje tento pojem dvěma pohledy: identitou chutí, tedy to, co způsobuje, že je jedna věc totožná s druhou, nebo je identita „*stálý a podstatný charakter člověka či skupiny*“ (Larousse, 1993, s.530). Z psychologického hlediska uvádí tento slovník pojem sociální identita, což je přesvědčení jedince, že přísluší k sociální skupině, které se opírá o pocit geografického, lingvistického či kulturního společenstva spolu s určitým specifickým způsobem chování.

Identita má tedy v českém i francouzském jazyce dva základní významy, a to jednak totožnost a v druhém případě jednotu osobnosti či národa atd.

„*Mluvíme-li o jednotě osobnosti či národa, zmiňujeme hned dva základní druhy identity. A to osobní a skupinovou. O osobní identitě hovoříme na úrovni jedince, slouží nám k odlišení sebe sama od ostatních lidí a formuje se v průběhu socializace ruku v ruce s rozvojem osobnosti. Skupinová identita představuje propojení jedince se skupinou, tedy vědomí příslušnosti člověka k určité skupině. Jelikož psychologie rozlišuje velké množství skupin, stejně tak skupinových identit je více druhů, například biologická (pohlaví, věk), místní (město, čtvrť, kraj, stát, světadíl), kulturní (etnikum, národ), profesní, náboženská apod. Identita je samozřejmě mnohonásobná, to znamená, že jednotlivé vrstvy identity se překrývají a v různých situacích může dominovat jiná vrstva identity*“ (Škáchová, 2006, 274).

Pokud se v literatuře uvádí pojem identita minorit, nejedná se pouze o národnostní menšiny, tedy etnické či kulturní minority, ale jsou zde zastoupeny další minority, jejichž identita může být velmi silná a třeba i v rozporu s identitou majority. Mezi tyto skupiny mohou patřit homosexuálové, propagátoři genderové rovnosti, anarchisté, nezaměstnaní, důchodce, Pražáci, Moravané, adolescenti, sportovci aj.

Identita je prožívaná nebo realizovaná odpověď na otázku: „Kdo jsem?“. Je to *„prožívání toho, čím jedinec je (vlastní autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a prostoru), ať už jako individuum nebo jako člen lidských společenství“* (Bačová, 1997, s.211).

Identita, jak uvádí Souček je totiž *„úzce spojena se sociálním, kulturním a politickým kontextem, ve kterém člověk žije. Přesto se člověk vyvíjí na základě identity kolektivní, ačkoliv osobní identita je identitou kolektivní velmi silně ovlivněna.“* (Souček, 2004, s.38).

### **5.2.1 Pojetí psychického vývoje z hlediska historického**

*„Důležitost vývoje lidského jedince od jeho narození si uvědomovali mnozí myslitelé již v dávné historii. Náznak začlenění vývojového hlediska do úvah o podstatě duševního člověka můžeme nalézt např. již v úvahách některých antických filozofů. Kupříkladu Anaximandros (610-540 př.n.l.) spatřuje určitý vývojový mechanismus ve vylučování protikladů zředlováním a zhušťováním pralátky (více méně neurčité „prapodstaty“ duše, veškerého života a světa vůbec), z níž pocházejí základní kvality života: teplo, chlad, vlhko a sucho. Herakleitos z Efezu (530-480 př.n.l) předjímá myšlenku vývoje ve svých úvahách o dynamice světa vycházející z vnitřních rozporů (výroky „Vše se děje a vyvíjí ve změně a ze změny“, Jsme i nejsme“ apod.). Na duši pohlíží jako na jednu z možných forem, jichž nabývá hmota ve svých proměnách. Empedokles (483-423) považuje za hybné principy vývojových změn lásku (přitažlivost, přátelství) a odpudivost (nenávisť, svár) apod.“* (Paulík, 2002, s.7).

Velkým přínosem v rozvoji vývojové psychologie byl především Ch.Darwin (1809-1882). Vývojové změny jsou vlastní každému živému organismu. V proměnlivých vnějších podmínkách je odpovídající změna pro život nezbytná. Důležitým tvrzením je pak Spencerova (1820-1903) teorie, že přežívají a rozmnožují se jen jedinci schopní účinné adaptace. To dává předpoklad dědičnému rozvoji duševních vlastností. (Paulík, 2002).

## 5.2.2 Obecné znaky psychického vývoje

Vývojové hledisko ve studiu lidské psychiky patří k základním zorným úhlům vědecké psychologie a nemůže být opominuto bez nebezpečí omezení možnosti porozumění člověku jako jedinci v konkrétní situaci o v obecném smyslu. Chápání duševního života v kontextu vývojových změn má dlouholetou tradici.

Vágnerová (1999) rozděluje psychický vývoj do šesti fází :

- 1) Psychický vývoj lze charakterizovat jako zákonitý proces, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází.
- 2) Vývoj lze charakterizovat jako celistvý proces, který zahrnuje somatickou i psychickou složku v jejich vzájemné interakci.
- 3) Vývoj je za normálních okolností proces nezvratný. K regresivním změnám, trvalé zástavě vývoje nebo dokonce úbytku dosažených kompetencí dochází pouze v patologických případech.
- 4) Psychický vývoj lze charakterizovat jako postupnou proměnu od méně dokonalé úrovně k dokonalejší. Rozvoj psychických vlastností a procesů se děje prostřednictvím diferenciací a integrace jejich jednodušších forem.
- 5) Psychický vývoj nebývá zcela plynulý a rovnoměrný. Skládá se z mnoha kvantitativních a kvalitativních změn, tj. přípravných fází, latencí a vývojových skoků. Např. dítě umí čím dál víc slov, ale řeč jako kompetence se rozvíjí ve vazbě na vývoji kognitivních procesů i kvantitativně. Psychický vývoj je třeba vidět jako komplex kontinuálních a diskontinuálních změn.

*„Vývojová psychologie patří k základním teoretickým psychologickým disciplínám. V obecném slova smyslu se zaměřuje na relativně stabilizované změny chování a prožívání lidského jedince v čase.(Paulík, 2002, s.6).*

*„Při určování základní orientace vývojové psychologie se často uvádějí čtyři obecné okruhy, které vymezuje německý psycholog H.D.Schmidt (1978) takto :*

*1.Fylogeneze vztahující se k otázkám souvisejícím s vývojem člověka jako živočišného druhu.*

*2.Antropogeneze týkající se postupného vývoje lidské psychiky v souvislosti s kulturními a historickými změnami v průběhu civilizačního vývoje.*

*3. Ontogeneze zahrnující okolnosti předcházející a pravděpodobně ovlivňující právě dosaženou úroveň rozvoje psychických funkcí.*

### **5.3. Rozvoj identity**

Dětství charakterizuje období novorozenecké, kojenecké, batolecí, předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk, pubescence a období dorostové. Kdy začíná rozvoj samostatné identity dítěte nelze přesně určit. Stále trvají spory o to, zda při utváření identity převažují faktory biologické nebo sociokulturní. Tímto se zabývá teorie učení, kognitivně-vývojová teorie nebo teorie sociální interakce. „D. Stern (1992) považuje období mezi 3. a 6. měsícem za fázi rozvoje tzv. „jaderného já“ za období jakéhosi primárního uvědomování vlastní bytosti.“ (Vágnerová, 1999, s.57).

Mezi 6. a 12. měsícem pokračuje dle Sterna rozvoj dětské identity ve fázi tzv. „subjektivního já“. Dítě si začíná uvědomovat specifičnost své vlastní existence. Dětská identita se rozvíjí v batolecím věku v psychologickém slova smyslu. Je pro ni charakteristické, že si nejen uvědomuje sebe sama jako samostatné bytosti s trvalostí vlastní existence, ale i s vědomím její proměnlivosti. Dítě se zhruba v polovině batolecího věku dostává do fáze, kterou lze nazvat „já sám“.

Identita má i svůj sociální obsah, je souborem rolí, které dítě získá. Jsou to role závislé, ale i zároveň emočně významné, protože staví dítě do středu pozornosti dospělých, především členů rodiny. „*Jak velice hezky píše Z. Matějček (1992) „dítě je tátův rošťák, maminčino zlato, babiččina ovečka“. Dospělí často dítěti říkají co je a tím přispívají k formování jeho identity, protože dítě jejich sdělení přijímá.*“ (Vágnerová, 1999, s. 90).

Individuální charakter identifikace je určován také dynamikou vztahu dvou základních potřeb, které hrály svoji významnou roli již dříve. Jedná se potřeby jistoty a závislosti a potřeby emancipace. Tuto představu podporují i deprivanční teorie J. Langmeiera a Z. Matějčka (1974) a teorie emoční akceptace R. Rohnera (1986). Dítě, které má citovou podporu, je více sebejisté a motivované k dalším činnostem. Naopak děti, které v tomto směru strádají, se zaměřují na neuspokojenou potřebu a o ostatní oblasti nemají takový zájem. (Vágnerová, 1999).

*„Dětská identita má svůj zdroj především v postojích a hodnocení rodičů. Předškolní dítě přijímá názor dospělých nekriticky, tak jak je mu prezentován. Osobní identita je naplněna jak lidmi k nimž dítě náleží, tak věcmi, které mu patří a prostředím, v němž žije. Významnou složkou identity je egocentrismus, který potvrzuje osobní významnost a tím i sebejistotu dítěte . (Vágnerová, 1999, s.114-141).*

#### **5.4 Sociální a kulturní identita**

Jak bylo výše uvedeno, jedním z klíčových úkolů vývoje člověka je najít odpověď týkající se vlastní identity.

*„Erikson rozdělil identitu do následujících tří forem:*

*Ego identita je syntéza zkušeností vyplývajících z fungování reálného Já, je tvořena základními a nejpodstatnějšími přesvědčeními o sobě a je prakticky nevědomá.*

*Self identita má nejbliže k „pravému Já“, je to vědomá interakce sebeobrazů a rolových obrazů, která se ve formě cílů, hodnot a přesvědčení vědomě ukazuje světu.*

*Sociální identita jedince je dána členstvím ve skupinách nebo identifikací s ideály skupin (Schwarz,2001). S pojmem identita bývá často zaměňován nebo je s ním z velké části shodný pojem „vlastní Já“ (Selbst). V ontologickém smyslu se tím rozumí podstata jedince, jádro systému osobnosti.“ (Erikson in Šulová a Morgensternová, 2007).*

V rámci upevňování svoji identity si dítě zároveň vytváří i tzv. kulturní identitu, vědomí příslušnosti k určité kultuře, a přijímá očekávání, jež má jeho okolí. To, že si tříleté dítě uvědomuje svoje pohlaví, je zcela zákonité, ale navíc ho svým chováním a zejména hrou i utvrzuje. Holčička si bude hrát s panenkami a oblékat si princeznovské šaty a chlapec si bude hrát na kovboje a jezdit s policejním autem apod.

Dítě si zpočátku svoji kulturní identitu úplně neuvědomuje, bere ji jako součást svého bytí. Příslušnost k národní kultuře začíná chápat, pokud dojde ke kontaktu s příslušníky jiných národů a kultur. Dítě si všimne odlišných vnějších znaků – barva pleti, způsob oblékání, nesrozumitelná řeč a začíná pátrat po příčinách toho, proč je druhé dítě jiné, než na co je ze svého okolí zvyklé.

Právě tato včasná konfrontace odlišnosti u jiného dítěte je velmi důležitá jako podklad pro pozdější formování tolerance. Dobrým příkladem mohou být mateřské školy, které navštěvují děti různých národností a odlišných kultur.

## **5.5 Edukace – rodinná výchova a vzdělávání**

Velký praktický problém v mnoha zemích dnes představuje vzdělávání dětí imigrantů. Právě na problémy formování kulturní identity například u dětí ve vietnamské komunitě upozorňuje předseda vietnamského občanského sdružení Bambus N. Tung: *„V České republice žije okolo 800 českých občanů hlásících se k vietnamské národnosti a více než 30 000 vietnamských občanů. Mezi Vietnamci je 30% dětí a mladistvých do 18 let. Téměř do všech mateřských a základních škol v Praze a v České republice chodí alespoň několik malých Vietnamců. Téměř všechny vietnamské děti do 15 let neumí číst a psát vietnamsky, neznají svoji kulturu a tradice.*

*Vietnamsky hovoří jako cizinci. Vietnamští obchodníci, rodiče těchto dětí, nemají na ně často dost času a zanedbávají předávání vietnamské kultury. Někteří bohatí Vietnamci posílají své děti do francouzských či anglických škol, takže se děti nenaučí ani správně česky a ani vietnamsky. Na základní škole v Praze-Libuši byla zavedena první specializovaná třída pro vietnamské děti, které ještě nehovoří dost dobře česky. Pro žáky všech národností je přímo na této škole nabídnut kurz vietnamského bojového sportu podobného kung-fu.“* (Tung in Morgensternová, 2007, 36).

Na socializaci dítěte má primární vliv rodina a často rodiče předávají dítěti svoji kulturní zkušenost. Společnost se dá rozdělit na individualistické a kolektivistické kultury.

V individualistických kulturách jsou rodinné vazby méně silné a pozice jednotlivce je volnější. Dítě je volnější ve svých projevech a je mu dáván osobní prostor a svobodu. Takovým příkladem mohou být skandinávské země, ale i německá kultura. Škola a rodina vedou děti k tomu, aby se učily přemýšlet, vyjádřit svůj názor a diskutovat. Zde je inspirace francouzským liberálním způsobem výchovy tzv. „laissez faire“ (v přesném překladu „nechat dělat“, tedy nechat dítě dělat to, co chce). Děti k výchově ale potřebují určité mantinely, hranice, kam až mohou zajít.

Opakem individualistické kultury je kolektivistická, kde jsou rodinné vazby velmi těsné a na jednotlivce je často vyvíjen velký tlak, aby se přizpůsobil požadavkům rodiny. „Dítě je vychováno k tradičnímu chápání rodiny, ve kterém osobní zájmy musí ustoupit zájmům vyšším, kolektivním.“ (Šulová, 2007, s.38). Děti v muslimských rodinách jsou vychovávány k tomu, aby byly poslušné k autoritě otců a respektovaly nejen rodiče, ale i starší bratry a sestry. Chlapci jsou vychováni ke své budoucí roli otců zodpovědných za rodinu, dívky jsou vedeny k tomu, aby si osvojily vlastnosti budoucích matek.

Průcha ve své knize *Interkulturní psychologie* zaznamenává na podkladě výzkumů, že rodiče různých kultur mají odlišné představy o tom, co mají upřednostňovat ve výchově svých předškolních dětí. Některé výzkumy svědčí o tom, že například Japonci jsou velmi dobře připraveni na předškolní výchovu, tak i na školní docházku. Většinou dítě po docházce v mateřské škole umí číst a počítat. Ve skandinávských zemích naopak považují předškolní věk za skutečné dětství, v němž není žádoucí připravovat děti na školu. Naopak velký důraz je kladen „na výchovu dětí k sociální kooperaci.“ (Průcha, 2004, s.158).

Česká rodina je individualisticky orientovaná. Šulová uvádí jako jeden z charakteristických znaků současné české rodiny výraznou zaměřenost na jednotlivce. Dalším významným „znakem české rodiny je skutečnost, že se jednatel nechtě obětovat v zájmu rodiny a nechává si prostor pro změnu stavu na základě svobodného rozhodnutí (např. volné partnerské svazky).“ (Šulová in Morgensternová, 2007, s.38).

Je zřejmé, že kultura ovlivňuje způsob rodinné výchovy a interakci rodičů s dětmi, což potvrzují jak psychologové, tak kulturní antropologové. Odráží se ve způsobu komunikace, intenzitě fyzických kontaktů, v podporování určitých osobnostních rysů či vštěpování různých návyků a rozdílných pohledů na důležitost morálky, zásad a hodnot.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 CÍLE PRŮZKUMU A METODIKA

Cílem průzkumu bylo zjistit, zda multikulturní prostředí ovlivňuje pozitivně či negativně jedince. V průzkumu bylo rovněž zjišťováno do jaké míry souvisí proces formování identity s výchovou a procesem vzdělávání. V neposlední řadě jak má rodinné, školní zázemí vliv na psychickou stránku jedince-předškolního dítěte.

Stanovená hypotéza

Studiem problematiky multikulturní výchovy s ohledem na vývojovou psychologii byla v tomto průzkumu stanovena následující hypotéza :

*Hypotéza : Život v multikulturním prostředí je z 99 % pro dítě přínosem.*

Práce je zpracována monograficky, výzkum je kvantitativní. V předložené práci bylo využito studia odborné české i zahraniční literatury. Na základě dotazníků doplněného hloubkovým rozhovorem byla zpracována data, srovnávání a analýza výsledků. Pro účely tohoto výzkumu byla zvolena kombinovaná metoda, vytvořen nestandardizovaný dotazník s 29 otevřenými i uzavřenými otázkami a následný rozhovor doplňující otázky.

Vzorek výzkumu tvořilo 82 cizojazyčných rodin a rodin se zkušenostmi integrace či imigrace v zahraničí. Výběr osob do výzkumného vzorku nerespektoval plně pravidla náhodnosti, neboť některé rodiny do něho byly zařazovány na základě svých časových možností a ochoty spolupracovat. Dotazníky byly sesbírány v průběhu let 2011-2012. Otázky byly tematicky zaměřeny. Při výběru těchto respondentů byla společným znakem zkušenost života v multikulturním prostředí. Tyto respondenti byli většinou z cizojazyčných rodin, z bilingválního či vícejazyčného rodinného zázemí.

V rodinách se nejen mluvilo dvěma či více jazyky, ale její členové patřili v Praze k muslimské komunitě, vyznávali židovské nebo staroslavné náboženství apod.



Jednalo se o rodiny ze střední a vyšší společenské vrstvy, většinou jimi byli zástupci národnostních menšin pobývajících přechodně na území České republiky, zejména rodiny z diplomatických kruhů. Mezi dotazovanými byli i zástupci českých, francouzských nebo jiných multilingvních rodin žijících na území České republiky.

Na základě dotazníku doplněného osobním rozhovorem jedním z rodičů bylo zjišťováno, jakým způsobem docházelo k integraci v jiném, často zcela odlišném prostředí (odlišné klimatické podmínky, odlišná školní edukace, již zmiňované náboženství).

Větší část otázek použitých v dotazníku byly směřovány především na děti předškolního věku, které byly známy ze školního prostředí, a které byly doplněny otázkami z rodinného prostředí. Na tyto otázky odpovídali rodiče.

## 7 DOTAZNÍK

Použitá metoda – dotazník (doplňný rozhovorem)

### DOTAZNÍK PRO PŘEDŠKOLNÍ DĚTI (OD VĚKU 3 LET)

Prosíme o vyplnění tohoto dotazníku, který bude po vyhodnocení součástí diplomové práce na téma „Vliv multikulturního prostředí na psychiku jedince“. Předpokládáme pomoc rodičů při jeho vyplňování. Děkujeme za zodpovězení na níže uvedené otázky:

1) pohlaví dítěte

chlapec

dívka

2) věk dítěte

3-4    4-5    5-6

3) počet sourozenců

1

2

3

4

4) dítě je a) z úplné rodiny

b) neúplné

c) smíšené

5) národnost dítěte

6) národnost rodičů

7) náboženství

8) Je to vaše první zahraniční zkušenost ?

ANO

NE

9) Kolikrát už jste takto žili v zahraničí ?

Jednou

dvakrát

třikrát

čtyřikrát

10) Jak dlouhý časový úsek představoval pobyt v zahraničí

méně, než 1 rok      1 rok      2 roky      3 roky      4 roky více než 4 roky

11) udržujete kontakty z předchozích zahraničních pobytů ?

12) Rodiče jsou oba zaměstnaní

ano      ne

13) Navštěvují děti prarodiče ?

Téměř vůbec      děti jezdí za nimi      pravidelně

14) Využíváte pomoc chůvy nebo baby-sitter ?

Ano      ne      občas

15) Mluví chůva stejným jazykem jako vaše děti ? (pokud ne, přejděte k otázce č.17)

Ano      ne

16) Jedná se o jiný jazyk, než kterým se mluví v rodině ?

Ano      ne

17) Kolik baby-sitter (chův, paní na hlídání) má dítě za jeden školní rok ?

1      2      3      4

18) S kým je dítě nejčastěji v mimoškolní prostředí ?

Rodiče      prarodiče      baby-sitter      známí

19) Jak dítě zvládlo první rok v mateřské škole – socializaci ?

bez problémů                      ze začátku s obtížemi a pláčem                      obtížně

20) Používá vaše dítě „doudou“ (hračka, talisman bez kterého se neobejde)?

Ano                      ne                      už ne

21) Je vaše dítě „závislé“ na pravidelnosti (např. stejná cesta do školy, pravidelné složení snídaně...rituály) ?

Ano                      Ne

22) Vnímá, zda dodržujete, co jste slíbil ?

23) Těší se do mateřské školy ? U obou odpovědí napište, prosím, důvody.

Ano                      .....

Ne                      .....

24) koho si dítě zve domů (např. na oslavu svých narozenin, na víkend, atd..)

příbuzné                      kamarády ze školy                      kamarády mimo školu

třídní učitelku

všechny možnosti

důvod                      .....

25) Dodržujete tradice a svátky vaší země (i když žijete v hostitelské zemi)

26) Seznamujete děti s českou kulturou ?

Ano

Knihy

filmy

divadlo

Ne

27) Čtete jim knihy v jejich jazyce ?

28) Používají děti techniku (TV PC, iPod, iPhone.....)

29) Navštěvuje Vaše dítě psychologa, vyhledávali jste odbornou lékařskou pomoc způsobenou změnou prostředí ?

## 8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Otázka č.1 byla zodpovězena následovně

počet chlapců 48

počet dívek 34

Dívky vzhledem ke značné schopnosti adaptace často lépe splňují současné školní nároky. Ve školní docházce a v plnění školních povinností mívají lepší výsledky, vzhledem k vyšší péli a k snadnějšímu memorování. Na základě tohoto faktu může být vysvětlena větší úspěšnost ve výuce cizích jazyků, než mají chlapci.

Dívky jsou zároveň citlivější, a tento fakt může být důvodem k následné ztížené adaptaci v novém prostředí. Toto mohou být pouze zažitá stereotypy, proto je nutno brát v úvahu specifické individuální rozdíly u obou pohlaví.

Otázka č. 2 – věk dítěte. Byl zjišťován věk dítěte vzhledem k socializaci na nové prostředí, tzv. sekundární socializaci. Předškolní věk je posledním stádiem raného dětství. Akcelerace duševních změn je v předškolním věku méně bouřlivá než v předchozích letech. Co ale nastane s životem dítěte, pokud se musí často s rodiči stěhovat? Jak důležitou roli zde hraje věk? Dítě v předškolním věku 5-6 let může na základě konfrontace s rodinou, ve které vyrůstal získávat první předsudky od svých nejbližších. V mladším předškolním věku 3-4 roky to nebylo ve velké míře zaznamenáno, většinou žije dítě bez předsudků.

U otázky č. 3 počet sourozenců bylo zjištěno, že většina rodin, které pobývají v zahraničí, mají v průměru 3 děti. Tento relativně vysoký počet přispívá k lepší integraci v novém prostředí, tedy dítě se neocitá samo v nové situaci, ale v podobné situaci jsou i jeho mladší či starší sourozenci a lépe tak nově vzniklou situaci snáší, než např. dítě jedináček.

Další otázka č.4 se týkala rodinného zázemí. Percentuálně vyjádřeno, byly výsledky více, než uspokojivé, a tedy, že většina dětí 96% pochází z úplné rodiny. 4%

se týkala rodin nikoliv rozvedených rodičů, ale tzv. „famille récomposée“, což znamená rodina, která vznikla na základě přijetí dětí z předchozích vztahů. Rozvedený otec a svobodná matka spolu založili rodinu a měli 2 další společné děti.

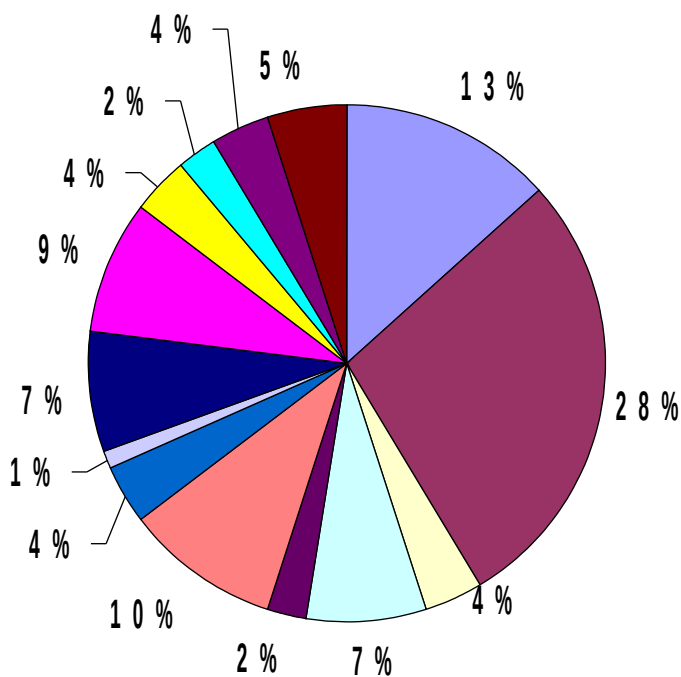
Jeden případ se týkal klasické rodiny, která vlivem dlouhodobého pobytu v zahraničí a kvůli otcově navázání nového vztahu, byla rozvedena.

Dítě mělo střídavou péči, a tedy i v rámci jiné země. Jelikož se jedná o dítě předškolního věku, střídavá péče nebyla tolik komplikovaná. Těžší situace nastane jistě v pozdějším věku dítěte a s povinnou školní docházkou.

Národnost dítěte byla zjišťována v otázce č. 5, kde odpovědi byly velmi rozptýleny. Pro tuto nejednotnost byly výsledky seskupeny do 4 skupin. Největší zastoupení měla národnost francouzská 54%, česká 12%, česká-bilingvní 15% (tedy smíšená rodiny, kdy jeden z rodičů byl Čech/Češka a druhý jiné národnosti – americké, australské, libanonské, japonské, ostatní národnosti bilingvní 11%, 7 % ostatní.

Národnost rodičů v otázce č.6 se neshodovala s národností dítěte. Pokud to zákony umožňují, např. na Slovensku platí pravidlo půdy, tedy dítě má národnost podle toho, na kterém území se narodil. Není výjimkou, že děti ze smíšeného manželství mají národnosti dvě. Někde rodiče v dotazníku uvedli, že mají národnosti dvě např. českou a německou, ale chodili do francouzské školy, takže hlavní jazyk, které dítě ovládá je francouzština.

Graf 3 Zastoupení rodičů podle národností



Na tomto grafu je vidět pestrost národností, kterých se týkal výzkum. Tyto děti navštěvují, až na pár výjimek, stejnou školu. Nejedná se pouze o různorodost jazykovou, ale i kulturní. Zda je rodina tradiční či otevřená jiným zvykům a kulturám.



Otázka č. 7 určovala praktikující náboženství v rodinách. Z velké části 62 % křesťanství, dále islám 17%, 12% byli zastoupeni ateisti či agnostici, 4% buddhismus, zbytek po 2 % šintoismus a 2 % pravoslavná církev.

Co se týče první zahraniční zkušenosti, tak v otázce č. 8 odpovídalo přes 96% respondentů, že nikoliv. Pouhé 4 % uvedla, že ano. České rodiny žijící v Praze měly všechny rovněž minimálně 1 zahraniční pracovní zkušenost.

Další navazující 9. otázka na počet dlouhodobých (většinou po 4 letech) pobytů v zahraničí bylo v průměru uváděny 3 roky. Pokud se jednalo o diplomatické rodiny, bývá zvykem ve většině států, že mají dva po sobě navazující pobyty, tedy celkově 8 let na zahraniční misi – členové diplomatického sboru, generální ředitelé firem, ale např. i lékaři bez hranic, kteří se mezi dotazovanými objevili. Pracovní smlouva mají tito vyslanci na dobu neurčitou s maximální dobou čtyři roky v jedné zemi. Poté se vrací do své vlasti, kde „vyčkávají“ 1-2 roky, než jsou opět vysláni do zahraničí. Nejsou výjimky, že rodina se stěhovala již po půl roce, protože bylo třeba nahradit kolegu v jiné zemi, apod. Je třeba si uvědomit, že délka pobytu v zahraničí je nepředvídatelná, neustálé stěhování, zvykání si na nové spolužáky, kamarády, sousedy, je určitě velkou zkouškou pro celou rodinu.

S tímto tvrzením souvisí další otázka, v pořadí 10., kdy se potvrdil průměrný pobyt těchto rodin na 3 roky. Dalším zastoupeným byly 2 roky, dále 4 a nejméně než rok byly pouze výjimečné případy.

Zajímavou diskuzi přinesla otázka 11, kdy téměř osmdesát procent respondentů (v přesných číslech 79%) se shodlo na skutečnosti, že neudrží styky z předchozích zahraničních pobytů. 21% ano, většinou se jednalo o kontakty pracovní a nebo se do kladné otázky započítávalo občasné poslání elektronické pošty. Respondenti se vyjádřili, že je pro ně velmi obtížné udržovat kontakty v každé zemi, kde pobývali. Většinou se vyjadřovali ve smyslu „je třeba jít dál a neohlížet se do minulosti“. *„Dcera tuto skutečnost velmi citlivě prožívala a jakýkoliv telefonát s kamarádkou z New Yorku byl pro ni velmi citově náročný, že jsme se s manželem domluvili, že příliš nebudeme vyhledávat kontakty z našich pobytů. Občas si napíšeme k Vánocům“.* Další z respondentek odpověděla, že *„byly jsme si s Marií blízké, byla skoro jako moje sestra,*

*ale jakmile jsme se v Praze rozloučily, věděla jsem, že už se nikdy nevidíme. Jsem za to ráda, bylo by to pro mne velmi obtížné – písemný styk či „vztah na dálku“ vám nemůže nahradit přítomnost blízkého člověka“.*

Otázka 12 – rodiče jsou oba zaměstnání odpovědělo 92% že nikoliv, pracuje pouze manžel. V jednom případě pracovala manželka, která v týdnu ani nebydlela s rodinou kvůli vzdálenosti od Prahy a manžel se staral o chod domácnosti a děti. Většinou však ženy byly v domácnosti. Tato skutečnost narušuje tvrzení, že „současná rodina je rodinou zaměstnané ženy“. Je vidět, že žena v zahraničí tedy ne ve své vlasti preferuje vytvářet zázemí rodiny, navazování nových kontaktů, získávání informací tak, aby se celá rodina lépe integrovala v novém prostředí.

Navštěvují děti prarodiče ? Otázka 13.

Odpovědi byly následující

Téměř vůbec	8 %
děti jezdí za nimi	62%
pravidelně	30%

Z těchto výsledků je vidět, že pokud rodiny žijí v zahraničí, jejich kontakty na prarodiče jsou minimální. Respondenti odpověděli, že vidí rodiče během prázdnin, které jsou ve Francii častější, než v České republice. V odpovědích 30% byly zastoupeny české rodiny a nebo rodiny smíšené, dvojjazyčné žijící v ČR.

V otázce č. 14 sdělilo 92% rodin, že paní na hlídání, chůva nebo „baby-sitter“ je součástí jejich domácností. 6 % jejich služeb nevyužívá a nebo pouze na večerní hlídání 2%. Tato čísla jsou zajímavá v tom, že přestože v předchozí otázce, která zjišťovala, zda je žena-matka v domácnosti, většina odpověděla, že ano. Přesto využívá služeb pomocnice v domácnosti a k dětem. Rozhodně je to způsobeno příznivou finanční situací v těchto rodinách, a pak druhým určujícím směrem je kultura v rodině. Pro někoho je nepředstavitelné, zvláště ve francouzské společnosti, že by na chod domácnosti a starání se o děti, byla žena sama.

Zda chůva hovoří stejným jazykem jako děti, bylo zjišťována v otázce č.15. Ano odpovědělo 60 % a 40% ne. Na tuto otázku navazujeme dalším zjištěním, že jazykem, kterým hovoří, není jazykem, kterým se hovoří v rodině.

Například – matka je Němka, otec Angličan, doma s dětmi i mezi sebou hovoří anglicky a chůva s dětmi hovoří francouzsky. Dítě v mateřské školce hovoří rovněž francouzsky. Nejedná se tedy o jazyk navíc, ale podílení jazyka, kterým se hovoří po většinu dne s dítětem.

Ano, jedná se o jiný jazyk, než kterým se mluví v rodině, odpovědělo 13% respondentů v otázce č.16. Není výjimkou, že chůva hovoří na děti česky, přestože jsou cizinci, aby se děti naučily jazyk hostitelské země. Ale z komunikačních i bezpečnostních důvodů ovládá chůva další jazyk. Při komunikaci s dětmi v multilingvní společnosti je třeba dodržet pravidlo „jedna osoba, jeden jazyk“.

Výsledky otázky č.17 - počet paní na hlídání za rok, vyšla následovně :

Tabulka 3. Počet paní na hlídání/rok

Počet paní na hlídání za rok :

<b>0</b>	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>38</b>
<b>3</b>	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>2</b>

S kým je dítě nejčastěji mimo školu, v otázce č. 18 odpověděli respondenti podle věku dítěte. O dvou až tříleté dítě se stará nejvíce matka, v ostatních věkových kategoriích 4-5 a 5-6 je většinou nejvíce přítomna chůva či baby-sitter. Ráno do školy děti doprovázejí většinou tatínkové a odpoledne se děti „dělí“ mezi maminky či chůvu.

Jak dítě zvládlo první rok v mateřské škole – socializaci – otázka 19.

Zde jsou velmi zajímavé výsledky – Francouzi většinou odpověděli – „bez problémů“, u bilingvních rodin „ze začátku s obtížemi a pláčem“, české a asijské rodiny „obtížně“. Tento fakt by se mohl vysvětlit délkou mateřské dovolené a pobírání rodičovského příspěvku.

V České republice mohou rodiče volit mezi příspěvkem po dobu jednoho roku až po dobu čtyř let bez ohledu na počet svých dětí, ve Francii je možné pobírat rodičovský příspěvek pouze po dobu prvního půl roku.

Přestože se tento trend i v ČR mění a matky si zkracují rodičovskou dovolenou, jsou přesto v průměru delší dobu na mateřské dovolené oproti již zmíněné Francii. Dítě ve Francii je s matkou doma mnohem kratší dobu, je proto již od útlého věku zvyklé na jiné dospělé a to může být jeden z důvodů, proč malé francouzské děti lépe zvládají proces socializace v MŠ.

Doudou aneb talisman, které si dítě neustále bere s sebou, nosí – dle odpovědí ve 20. otázce pouze 35 dětí z 80 dotazovaných. Už nenesí 15 a nikdy nepoužívalo 30. Dle těchto výsledků se nejedná pouze o majoritní zastoupení francouzských dětí, ale na podobný talisman je zvyklé i dítě jiné národnosti. U českých dětí tento fenomén nebyl zaznamenán v takové míře.

21. otázka – je Vaše dítě závislé na pravidelnosti? Ano odpovědělo 70% a 30% ne. Z toho vyplývá, že tento pozitivní výsledek znamená u dítěte rovnici pravidelnost=jistota. V dnešní uspěchané době je vidět, že dítě potřebuje mít svoji jistotu, že mu tatínek přečte před spaním pohádku, i když ho za celý den neviděl, ví, že je tu pro něho. Ráno dítě doprovodí oba rodiče do mateřské školy, atd. Je potřeba vše dělat se střídmostí, protože v životě nastanou situace výjimečné a je důležité si o tom s dítětem popovídat proč došlo ke změně a co z toho pro dítě vyplývá. Nesnažit se dítě obelstít. Tak si rodič získá důvěru a dítě svoji jistotu.

S tímto tématem souvisí další otázka 22, zda dítě sleduje dodržení slibu dospělého? Na tuto otázku je předem jasná odpověď – ANO u téměř 98% dotazovaných. Otázka byla do výzkumu zařazena především proto, aby si respondenti – rodiče uvědomili důležitost svého závazku v očích dítěte. Například chorobné lhaní není vrozené, ale dítě se mu naučí v rodině. Proto je velmi důležité prostředí v rodině, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud rodiče neříkají pravdu dítěti nebo si lžou navzájem před dítětem a dítě tento vzorec chování přijme za svůj, může to později negativně ovlivnit jeho chování.

Otázka č.23 – Těší se dítě do mateřské školy ?

ANO 99 %

NE 1%

U obou odpovědí bylo v rámci výzkumu vyžadováno, aby byly uvedeny konkrétní důvody. U kladných odpovědí se objevily odpovědi typu „*těší se na třídní učitelku*“, „*rád si hraje s kamarády*“, „*učí se rád novým věcem*“, „*je to výborná škola*“ „*má tam hračky, které doma nemá*“.

Jedna negativní odpověď se týkala brzkého ranního vstávání. (přestože mateřská škola je ráno otevřena od 8,15 – 9,00) Je možné, že rodina bydlí daleko nebo dítě chodí pozdě spát. Tento respondent, bohužel, přesné důvody neuvedl.

Otázka č.24 pozvání na narozeniny byla zařazena z důvodu důležitosti této události pro dítě. Často děti, pokud chtějí dát najevo uraženost, řeknou, že „*Tě nepozvu na narozeniny*“. Je to o stupeň víc, než se kamarádit pouze ve škole, pozvat si někoho k sobě domů, ukázat mu svůj pokoj, dům, něco ze svého světa. Je to otázka důvěry. Proto byla tato otázka zaměřena na nejbližší osoby z jeho okolí, které vidí dítě nejčastěji. Dítě, které bylo fixované na svoji učitelku více, než na své kamarády, uvedlo jako první k pozvání na narozeniny třídní učitelku. Bylo zjištěno, že v době, kdy byl prováděn výzkum, bylo dítě např. více závislé na školním, než na rodinném prostředí. Jedná se o změny nálad, fixace na dospělé, proměnlivost vztahů. Z velké části bylo uvedeno, že dítě by si pozvalo „*všechny možnosti*“, tj. příbuzné, kamarády, třídní učitelku. Byly zaznamenány i případy u starších 6letých dětí, kdy si dítě pozvalo spolužáka, který mluvil odlišným jazykem (které dítě neovládalo úplně), ale protože měli stejné zájmy, nehrála jazyková bariéra důležitou roli.

Otázka č. 25 týkající se dodržování tradic a zvyků své země. Na tuto otázku byla 100% odpověď kladná. Zde je vidět, jak velkou roli hrají kulturní vzorce té které národnosti. Rodiny si vytvářejí své kulturní zázemí, především s důrazem na tradiční přístupy a historické tradice své země. Pro rodiny, které hodně cestují, je rodinné zázemí opravdovým přístavem, jistotou, kam se jedinec - dítě nebo dospělý - vrací.

Seznamujete děti s českou kulturou v otázce č.26 byla překvapivě nad očekávání negativní. Pouze 36% odpovědělo, že „*ano, seznamujeme děti s českou kulturou, s knihami*“ a konkrétně uvedli Krtečka Z.Milera, filmy Pat a Mat, neboť tento

příběh znali z DVD přehrávačů. Příklad divadla respondenti uvedli loutková představení nebo černé divadlo, ale byly to spíše výjimečné případy. U starších dětí byly zmiňovány baletní představení.

Z toho vyplývá, že výběr českých knih pro děti, které jsou překládány do cizích jazyků, je omezený. Pro předškolní děti, které nemají zcela rozvinutý mateřský jazyk, je nutno vybírat krátké, srozumitelné příběhy. Ve výzkumu již zmiňovaný krteček, v jehož příběhu se téměř nemluví. Filmy krtečka jsou velmi rozšířené a oblíbené ve Francii a v Belgii.

Čtete Vaším dětem v jejich jazyce u 27.otázky, respondenti odpověděli, že ano, a shodné odpovědi byly 100%. Respondenti, kteří měli své rodiny na jiném kontinentu – Afrika, Jižní Amerika apod. upřesnili, že díky elektronickému objednávání knih mají možnost v krátkém časovém úseku objednat jakoukoliv knihu. Čtení a vizuální vnímání respondenti bez výjimky podporovali. Byl zde vidět velký zájem o rozšíření jazyka četbou. Například rodina, kde je matka Japonka, otec Čech francouzské národnosti, nikoliv české (dítě českých emigrantů), komunikačním jazykem v rodině je angličtina, otec hovoří s dítětem česky, matka japonsky – v tomto konkrétním případě je četba v rodném jazyce matky (japonštině) nenahraditelným pomocníkem na vazbu s rodnou zemí.

Na otázku č.28 týkající se používání elektrotechniky byly výsledky kladné v 96%. V době překotného nárůstu techniky jsou děti velmi zdatné v používání iPodu, digitálního fotoaparátu, apod. Moderní technologie se stávají stále více neodmyslitelnou součástí našich životů. Je až s podivem, že si dítě neumí zavázat samo tkaničky u bot, ale velmi hbitě dokáže najít počítačovou hru u rodičů v tabletu. Nemělo by se dopustit, aby dítě umělo dříve s počítačem, než třeba plavat či jezdit na kole. Technice se nemůžeme vyhnout, ale snažit se ji v životě používat jako sekundární pomůcku nikoliv primární.

Poslední otázka se týkala vyhledávání lékařské pomoci v souvislosti s psychosomatickými potížemi. Z 82 respondentů byl zaznamenán pouze jediný případ. Dotyčné dítě špatně snášelo odloučení od matky (slovensko-francouzský pár).

Dílčí závěr – Ze zpracovaných odpovědí a z rozboru jejich výsledků vyplývá, že přestože rodiny hodně cestují, jsou často konfrontovány s jinou kulturou, jinými zvyky v každodenním životě a za předpokladu, že mají pevné rodinné zázemí, má tento způsob života pozitivní dopad na rozvoj dětské psychiky. První sociální skupinou dítěte je rodina. Rodina, v pozitivním i negativním smyslu zastává po dlouhou dobu nejdůležitější skupinu po celé dětství. Hned na druhém místě je to v mnoha ohledech škola. Dítě v předškolním věku je ještě v časném formativním stadiu svého vývoje. Je velice přizpůsobivé a vnímavé k nabízeným vzorcům chování a je velmi závislé na chování druhých. Psychologie by nám měla pomoci zodpovědět některé otázky týkající se původu individuálních rozdílů, kterými jsou osobnost, tvořivost, pohybové dovednosti a inteligenci. Pokud tyto rozdíly jsou výsledkem působení prostředí, pak má výchova velkou šanci včasně předejít nedostatkům. K těmto změnám může dojít právě v podnětném kulturně odlišném prostředí, jak bylo prokázáno v tomto výzkumu. Na základě výše zkoumaného, lze prohlásit následující :

*Hypotéza, že život v multikulturním prostředí je z 99% pro dítě přínosem se potvrdila.*

## ZÁVĚR

Česká republika se řadila po několik let mezi země uzavřené před okolním světem. Příslušníci etnických menšin se vyskytovali především v pohraničí, ale s velkým počtem národností, které se chovají odlišně, respektují jiné hodnoty, a které ctí jiné tradice, neměli lidé velkou zkušenost. Naopak trendem dnešní doby je neomezený pohyb obyvatel a s ním se rozšiřující počet imigrantů.

I když setkání s odlišným jazykem a kulturou v denním životě, především ve větších městech, není dnes výjimkou, přesto se stále u nás objevuje strach z neznámého, strach z cizinců, z někoho, kdo vypadá jinak, než my. Tuto obavu můžeme zmírnit způsobem, že se budeme snažit se o těchto „odlišných lidech“ dozvědět co nejvíce a naučíme se je respektovat. Nemusí se vždy jednat pouze o jazykovou diferenci, menšiny mohou být zastoupeny jedinci s handicapem, s odlišným kulturním a sociálním zázemím, s odlišnou sexuální orientací, etnické menšiny ve školách a nově i chudé děti, které nemají vzhledem k ekonomické situaci svých rodičů stejné možnosti jako jejich spolužáci. Toto je náplní multikulturní výchovy, která by měla být součástí již předškolní výchovy.

Multikulturní výchova (MKV) je chápána jako proces založený především na znalostech. Poslání MKV může být naplněno pouze v případě, pokud jsou příslušné subjekty, v praxi soustředěné na učitele, žáky, širší veřejnost, vybaveny dostatečně pevnými znalostmi o jevem etnického, rasového a kulturního soužití. Pojem multikulturní výchova, který se začal používat v České republice od porevolučního období roku 1990, je převzat z anglického termínu „education“. Slovo „education“ má několik významů, jedná se o výchovu a vzdělávání, ale také o pedagogiku. V českém názvosloví se používá především ve významu výchova, který není úplně přesný. Dominantní složkou multikulturní edukace je vzdělávání.

Pozitivní zprávou je, že předmět multikulturní výchovy byl zařazena do osnov rámcového vzdělávacího programu na školách. Je třeba si uvědomit, že volný pohyb obyvatel je v rámci stanov Evropské unie považován za jedno ze základních práv svobody. Dětem na školách je umožněno vycestovat do zahraničí bez velkých obtíží, je třeba stejným způsobem akceptovat děti i dospělé, kteří přijeli do České republiky.



Zajímavé je v tomto ohledu postavení minority a majority ve společnosti. Kdo měl možnost se v nějaké situaci cítit „jako jiný“ a umí z této zkušenosti vytěžit to lepší, má předpoklad k tomu, aby se lépe orientoval v situaci, kdy bude v roli majority, tedy většiny.

Dalším předpokladem pro zvládnutí situace je znalost jazyka hostitelské země, který zvyšuje procento úspěšnosti integrace. Problémy v komunikaci jsou nejčastějšími příčinami konfliktů na poli mezilidských vztahů, v pracovním prostředí a často i nedorozuměním ve sféře politické. Hlavními faktory, které ovlivňují komunikaci jsou předsudky, hodnoty, vnímání a v neposlední řadě komunikační styl. Problém v komunikaci nastane, pokud nebude splněn jeden z těchto uvedených bodů.

K tomu, abychom úspěšně komunikovali s druhými lidmi, je potřeba dobře poznat sebe sama. Německý filozof Kant řekl, že sebepoznání je počátkem vší moudrosti. Právě vlastní identita, kulturní i sociální by měla napomoci člověku se ve společnosti lépe vyvíjet, usměrňovat a zvládnout tak úspěšně proces začlenění se do společnosti - proces socializace. Základní otázkou je, zda člověk a společnost vytváří vztah rovnocenný nebo je jeden součástí druhého. Jejím cílem je, aby se jedinec ve společnosti, ve které se pohybuje, cítil být její součástí a zároveň byl i pro ni přínosem. Do společnosti vstupujeme s již vytvořeným žebříčkem hodnot, s postoji a názory které nám byly předány v nejzákladnějším společenství – v rodině. Základním kamenem pro psychický vývoj dítěte je rodina. Škola má rovněž velký vliv, i když spíše tyto postoje dotváří a usměrňuje. Podnětné rodinné a školní prostředí rozhodně pomáhá dětem se lépe orientovat a integrovat do společnosti.

Práce, která si kladla za cíl zjistit podíl multikulturní společnosti na psychiku jedince, konkrétně dítěte předškolního věku, byla zpracována teoreticko-empirickou metodou. V teoretické části byly shrnuty nejružnější definice pojmu multikulturní výchova z pohledu odborníků, psychologů, antropologů, filozofů a v neposlední řadě pedagogů.

Zpracování tématu vycházelo ze zkušeností práce v mezinárodní mateřské škole s rozšířenou jazykovou výukou. Tyto děti byly vybrané záměrně z prostředí této školy. Bylo známo jejich chování v prostředí školy a prostřednictvím rodičů byly otázky zkompletovány s rodinným zázemím. Rodiny byly ze střední a vyšší společenské vrstvy.

Dotazníkovým šetřením s následným rozhovorem byla potvrzena hypotéza, že multikulturní prostředí pozitivně ovlivňuje psychiku jedince. Bylo potvrzeno, že podnětné rodinné a školní prostředí je základem pro zvládnutí procesu socializace v nové zemi.

Sledovaným vzorkem byly předškolní děti, výzkum byl zaměřen na věkovou skupinu 3-6 let. V rámci dalšího zkoumání by bylo zajímavým přínosem zpracování tzv. časosběrných informací. Sledovat tyto rodiny po návratu do země, kdy se opět z minority stává majoritní část společnosti a zamyslet se nad skutečností, zda se jim tuto nově vzniklou situaci podaří zvládnout.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

ALLPORT,G,W. O povaze předsudků, Praha: Prostor, 2004.

ATKINSON, R.L.a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003.

BARŠA,P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-47-X.

DEUTSCHMANN,H. Bez asimilace žádná integrace, Praha: Respekt, 2008  
ISSN-1801-1446.

HARDING-ESCH,E. RILEY,P. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2001.ISBN  
978-80-7367-358-1.

CHATEAU,L. *Za mladými Romy ve Francii škola dojde*. Praha: Lidové noviny,  
Akademie, 2010. ISSN 1213-1385.

KUTÁLKOVÁ,D. *Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN  
978-80-7262-598-7.

KUTÁLKOVÁ,D. K rozvoji řeči potřebují děti kvalitní podněty. Praha: Informatorium,  
Portál, 2007. ISSN 1210-7506.

KVAČKOVÁ,R. *Chystá se bič na zahraniční školy?* Praha: Lidové noviny,2011.ISSN  
1213-1385.

MACHOVÁ,J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN  
978-80-7184-867-7.

MORGENSTERNOVÁ, M. ŠULOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie*. Praha:  
Karolinum, 2007.ISBN 978-80-246-1361-1

MORVAYOVÁ, P. *Kritická analýza teoretických východisek realizace  
tzv.multikulturních projektů v ČR*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008.

MURPHY,R.F. *Úvod do kulturní a sociální psychologie*. Praha: Sociologické  
nakladatelství, 1998.

D'ORTA,M. *Já to doufám něk zmáknou*. Praha: Baobab, 2009. ISBN  
978-80-87060-16-2.

- ONDŘEJ, J. *Základy mezinárodního práva*. Praha: Karolinum, 1998.
- PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonym* Praha, Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-450-5
- PAULÍK, K. *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-71-78-579-2.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- SCHMIDT, H-D. *Obecná vývojová psychologie*. Praha: Academia, 1978.
- ŠATAVA, L. *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha: Ivo Železný, 1994. ISBN 80-7116-375-9.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠKACHOVÁ, T. *Identita ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl.m.Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006. ISBN 80-903727-0-8.
- ŠULOVÁ, L. *Předškolní věk a výuka cizích jazyků*, Praha: Informatorium, Portál, 2007. ISSN 1210-7506
- VODÁKOVÁ, A a kol. *Sociologické pojmosloví*. Praha: Sociologické nakladatelství 1993. ISBN 80-901424-1-9.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. *Éducation et communication interculturelle*. Paris, PUF, 1996. ISBN 0-415-02781-0.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF Que sais-je, 1999.

GABRY, J. Les racines intérieures, Cahiers pédagogiques, CRAP n°232, 1985.

LAROUSSE-dictionnaire encyclopédique. Paris, Larousse, 1993. ISBN 2-03-301330-8.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kaligram, 2000. ISBN 80-7149-351-1

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

BRITSKÉ LISTY [online]. Dostupné z: <http://www.blisty.cz/art/64308.html>.

CZECH KID <http://www.czechkid.cz/si.html>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [www.czso.cz](http://www.czso.cz)

INSTITUT VZDĚLÁVÁNÍ [online 2003] Dostupné z <http://www.inrp.fr/vst>

KULTURA [online] Dostupné z <http://cs.wikipedia.org/wiki/kultura>

LIGA LIDSKÝCH PRÁV [online 2008] Dostupné z <http://lp.cz/exp.2008>

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE [online] Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/olp/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html>

PROGRAM VARIANTY při Člověku v tísní [online] Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=7>

### **Seznam ostatních zdrojů**

SBÍRKA ZÁKONŮ, *Zákon č. 561/2004*, Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2004.

Sborník z *Mezinárodní konference 5. setkání národnostních menšin*, Praha: Komise Rady hl.m.Prahy pro oblast národnostních menšin, 1.díl.206. ISBN 80-903727-0-8.

HAJSKÁ, M. BOŘKOVCOVÁ, M. *Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách*, CD. Praha: Člověk v tísní, 2007. ISBN 978-80-86961-59-0.

Bílá kniha – *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, Praha: Taurus, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

## SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

### Seznam grafů

Graf 1: Zahraniční stěhování - cizinci.....	48
Graf 2: 10 nejčastějších občanství cizinců v krajích ČR v roce.2011.....	49
Graf 3: Zastoupení rodičů podle národností.....	73

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Seznam VŠ pracovišť, kde je vyučována MKV.....	44
Tabulka 2: Přehled kurzů předmětů MKV,IKV, které fakulta nabízí.....	44
Tabulka 3: Počet paní na hlídání/rok.....	76

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Klára Slabá**

**Obor: Speciální pedagogika - učitelství**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Podíl multikulturní společnosti na psychice jedince**

**Rok: 2013**

**Počet stran textu bez příloh: 88**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 27**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 5**

**Počet internetových zdrojů: 8**

**Počet ostatních zdrojů: 4**

**Vedoucí práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.**

