

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

MULTIKULTURALITA A INTEGRACE JAPONSKÝCH DĚTÍ DO ČESKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Diplomová práce

**MULTICULTURALISM AND INTEGRATION OF JAPANESE CHILDREN INTO CZECH
NURSERY SCHOOLS**

Thesis

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D**

Autor diplomové práce: **Lucie Vyskočilová**

Studijní obor: **Předškolní pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Diplomová práce dokončena: **červen 2012**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Multikulturalismus a integrace japonských dětí do české mateřské školy vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 6. 2012

Lucie Vyskočilová

Poděkování

Poděkování patří vedoucí diplomové práce PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za její trpělivost a podnětné připomínky, při tvorbě této práce.

Také chci poděkovat zástupkyni ředitele z Japonské školy v Praze Yuko Okaji, která mi ochotně poskytla informace, které byly využité v kapitole o Japonsku.

Dále bych poděkovala ředitelkám a pedagogickým pracovnícům mateřských škol, které byly ochotné při dotazníkovém šetření.

ABSTRAKT

Cílem teoretické části je objasnění jednotlivých pojmů souvisejících s multikulturalismem prostřednictvím odborné literatury. Dalším cílem je seznámení s japonskou kulturou, vývojem japonské rodiny a postavením dítěte ve společnosti a náhled na vzdělávání v japonských předškolních institucích, které budou zprostředkovány částečně na základě literárních zdrojů a z větší části prostřednictvím informací z rozhovoru s japonským příslušníkem.

Praktická část má za cíl analyzovat pobyt 7 japonských dětí v jedné třídě mateřské školy v průběhu cca tří let. Dále seznamuje s programem integrace japonských dětí do české mateřské školy, který byl vytvořen na základě praktických zkušeností. Znázornit docházku dětí jiných národností do jedné mateřské školy za dobu 10 let. Na základě výzkumu provedeného formou dotazníku prokázat docházku dětí jiných národností do mateřských škol v pražských částech Břevnov, Dejvice, Hanspaulka a prezentovat zkušenosti učitelek s multikulturalitou a multikulturní výchovou.

KLÍČOVÁ SLOVA

- Multikulturalismus
- Multikulturní výchova
- Interkulturní psychologie
- Japonsko
- Dítě předškolního věku
- Předškolní vzdělávání
- Adaptace
- Integrace

ABSTRACT

The theoretical part has two main aims. The first one is to clarify terms related to multiculturalism using professional literature. The second very important aim is to introduce the Japanese culture, the evolution of Japanese family and the status of a child in society. Also there is the outlook on Japanese preschool education institutions. These information comes basically from the interview with the Japanese national, nevertheless some additional information comes from literature.

The aim of the practical part is analysed the stay of seven Japanese children in the kindergarten in one class during approximately three years. Then it introduce integration program of Japanese children to typical Czech kindergarten which is based on practical experiences. Also the practical part describes the preschool attendance of the foreign children in one kindergarten during 10 years. The research has proved the attendance of the foreign children to other kindergarten in Prague parts Břevnov, Dejvice and Hanspaulka. As well the research presents teacher's experiences with multiculturalism and multicultural education.

KEY WORDS

- Multiculturalism
- Multicultural Education
- Intercultural Psychology
- Japan
- A child preschool age
- Pre-school education
- Adaptation
- Integration

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Migranti na území ČR.....	9
2 Problematika související s cizinci.....	10
3 Interkulturní psychologie.....	11
3. 1 Kultura, akulturace a asimilace.....	13
3. 2 Etnikum, národ a rasa.....	14
3. 3 Identita.....	15
4 Interkulturní komunikace.....	16
4. 1 Specifičnosti v interkulturní komunikaci.....	17
5 Multikulturalismus.....	18
5. 1 Multikulturní výchova.....	18
6 Adaptace a integrace.....	21
7 Japonsko.....	23
7. 1 Japonská kultura.....	23
7. 2 Japonská rodina.....	24
7. 3 Typy předškolních zařízení.....	26
7. 4 Průběh studia pro mateřské školy.....	27
7. 5 Zhodnocení.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
8 Úvod do praktické části.....	32
9 Cíle a výzkumné otázky.....	32
10 Výzkumné metody.....	33
11 Japonské děti integrované v české mateřské škole.....	34
11. 1 Raiky.....	35
11. 2 Ryota.....	36
11. 3 Yuto.....	37
11. 4 Ayana.....	38

11. 5 Jumpei.....	39
11. 6 Momoe.....	40
11. 7 Shintaro.....	41
11. 8 Analýza práce se skupinou japonských dětí.....	42
11. 9 Komunikace s rodiči japonských dětí.....	43
12 Program pro integraci japonských dětí do české mateřské školy.....	44
12. 1 Důvod tvorby programu.....	44
12. 2 Hlavní cíle programu.....	45
12. 3 Specifické cíle.....	45
12. 4 Kompetence.....	46
12. 5 Činnosti.....	46
12. 6 Strategie k integraci japonských dětí.....	51
12. 7 Pomůcky.....	53
12. 8 Závěr programu.....	53
13 Děti jiných národností na české mateřské škole v období deseti let.....	54
14 Vyhodnocení dotazníku pro učitelky mateřských škol.....	57
15 Shrnutí výsledků.....	67
ZÁVĚR.....	69
LITERATURA.....	72
PŘÍLOHY.....	75

ÚVOD

V dnešní době se stále častěji můžeme v našem blízkém okolí setkávat s jednotlivci či skupinami lidí, kteří jsou členy odlišných etnik pocházejících i z velmi vzdálených zemí. Přestože jsme s nimi téměř v každodenním kontaktu, často si většina z nás, nedokáže představit jaké to je být „cizincem“. Ve své praxi jsem měla příležitost pracovat s dětmi a současně s rodiči nejedné minoritní skupiny a ne vždy byla spolupráce jednoduchá a bez obtíží.

Právě zkušenosti z práce s jinojazyčnými dětmi, především japonské národnosti, mě přivedly k výběru tématu diplomové práce *„Multikulturalita a integrace japonských dětí do české mateřské školy“*.

Prvním cílem teoretické části je vysvětlení několika základních pojmů, prostřednictvím odborné literatury, které úzce souvisí s multikulturalismem a problematikou soužití více etnických skupin na jednom území.

Jedna kapitola z teoretické části je věnována Japonsku z hlediska kultury, rodinných vztahů a vzdělávání v předškolních institucích. Cílem je seznámení s japonskou kulturou a získání informací, prostřednictvím literatury a rozhovoru s japonským příslušníkem, které budou základem pro vytvoření programu integrace.

Jedním z cílů praktické části je popsat průběh adaptace a integrace 7 japonských dětí během jejich docházky do třídy mateřské školy v rozmezí cca třech školních roků.

Následně byl vytvořen program integrace japonských dětí do české mateřské školy, který se odvíjel z poznatků o japonské kultuře a vzdělávání, jenž byly východiskem pro jeho aplikaci na práci s dětmi japonské, ale i jiné národnosti, které budou docházet do mateřské školy.

Dalším úkolem bude prokázat docházku dětí jiných národností na jedné mateřské škole v Praze v průběhu 10 let.

Součástí praktické části bude také analýza multikulturality a multikulturní výchovy z pohledu učitelek mateřských škol, která bude zpracována na základě výzkumu prováděného formou dotazníků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Migranti na území ČR

Již před rokem 1989 se na území tehdejší Československé socialistické republiky vyskytovali členové jiných národností, někteří zde byli z profesních důvodů, jiní sem přišli za s vidinou lepšího života. Situace s cizinci se začala výrazně měnit po listopadu 1989. Pro Československou republiku to znamenalo otevření státních hranic a tedy příliv migrantů, rozšíření turistického ruchu, ale i odliv našich obyvatel, kteří se snažili nacházet vhodnější podmínky pro život na území jiných států. Dle zveřejněných zdrojů Českého statistického úřadu se celkový počet cizinců (tj. migrantů s trvalým pobytem i jedinců s pobytem do 90 dní) od roku 1989, kdy čítal 35 561 obyvatel, zvedl za období dvaadvaceti let 11 - ti násobně. Tedy v roce 2011 se na území České republiky vyskytovalo 406 211 osob cizí státní příslušnosti.

Pro ukázkou početního skladby obyvatelstva cizí národnosti jsem vybrala Hlavní město Prahu, kde bylo k 31. 12. 2009 zaznamenáno 148 123 registrovaných osob cizí národnosti. Názornou ukázkou je tabulka č. 1, pro niž jsem ze 172 zemí vybrala 15 nejpočetnějších minoritních skupin na území Prahy.

Počty cizinců v Hlavním městě ČR k 31. 12. 2009

	NÁRODNOST	POČET OBYVATEL
1.	Ukrajina	50 318
2.	Slovensko	17 967
3.	Rusko	17 509
4.	Vietnam	10 699
5.	Čína	3 937
6.	USA	3 770
7.	Moldavsko	3 431
8.	Spojené království	2 684
9.	Německo	2 633
10.	Bulharsko	2 235
11.	Kazachstán	2 167
12.	Polsko	2 061
13.	Bělorusko	1 742
14.	Francie	1 471
15.	Uzbekistán	1 387

tabulka č. 1 (<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf>)

Český statistický úřad uvedl i novější výsledky datovány k 30. 11. 2011, kde uvádí počet osob cizí národnosti v Hlavním městě ČR a to 139 590, ale neuvádí již v tomto roce počty jednotlivých národností na území Prahy.

2 Problematika související s cizinci

Se zvyšováním počtu migrantů však souvisí i problematika xenofobie, intolerance a současně i rasismu. V případě **xenofobie** se jedná o „*strach z toho, kdo přichází z ciziny, z něčeho cizího, co stojí mimo vlastní sociální útvar. Je spojena se silným heterostereotypem (způsob posuzování jiných na základě tradice své etnické či národnostní skupiny) a tím i autostereotypem (způsob posuzování své vlastní etnické či národnostní skupiny).*“ (Šišková, 2008, str. 12) Xenofobie vzniká na základě stereotypů a předsudků, jež jsou „*představy, názory a postoje, které určití jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy). Tyto názory jsou relativně stabilní, jsou přenášeny mezi generacemi a jsou obtížně změnitelné.*“ (Průcha, 2004, str. 67)

V případech, kdy jsou tyto postoje v lidech podporovány či povzbuzovány negativy vůči minoritním skupinám, se může xenofobie pozvolna změnit na **rasismus**, jenž „*je souhrnné označení pro takové jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy, jež se projevují v diskriminaci, v agresivním chování.*“ (Průcha 2004, str. 64)

Tyto projevy agresivního chování mohou mít ráz verbální či fyzický a často směřují k rasové diskriminaci a rasovému násilí. Projevy rasové diskriminace se vyskytují ve více sférách soužití a to například ve školství, zdravotnictví nebo na trhu práce, to znamená v situacích, kdy je třeba vzájemné komunikace.

Jako řešení problému diskriminace nabízí Šišková (2008) ve své publikaci několik právních předpisů, které by měly napomoci v případech, kdy se osoby jiné národnosti nebo rasy setkají s diskriminací či násilím v některé z těchto sfér.

Příklady právních předpisů:

- Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace (Sb. m. s., č.95/1974) – z *Úmluvy OSN*,
- Směrnice 2000/43/EC (směrnice o rasové rovnosti) - ze *Směrnice Evropské komise*,
- Rasová úmluva o ochraně národnostních menší (Sb. m. s., č.96/1998) – z *Úmluvy Rady Evropy*,
- Zákon č.273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin – z *Listina základních práv a svobod ...*

Tyto právní předpisy jsou mezinárodního i vnitrostátního charakteru a zabývají se jak rasovou diskriminací, tak rasovým násilím v mnoha oblastech, jsou vyňaty z Úmluvy Organizace spojených národů, Směrnice Evropské komise, Úmluvy Rady Evropy i Ústavy ČR a Listiny základních práv a svobod.

Šišková (2008) též nabádá, že je třeba vzájemné spolupráce mezi migranty a občany majoritní společnosti, aby svým chováním a jednáním dopomohli k jejich rychlejšímu začlenění do běžného života.

3 Interkulturní psychologie

Interkulturní psychologie, jako oblast vědy, měla ustálený název již od jejího vzniku, tedy od 60. let minulého století, pouze v angličtině termínem cross-cultural psychology. V českém prostředí nemá tato disciplína ustálené pojmenování, například Geist (2000) ji v Psychologickém slovníku uvádí jako „transkulturní psychologii“ a Hartl, Hartlová (2000) ji v Psychologickém slovníku uvádí jako „psychologii kulturní“. Jedna z definic interkulturní psychologie se objevuje také v Kolmanově učebním textu (Kolman, 2001): *„Psychologie mezi kulturami (cross-cultural psychology) je tedy v současném pojetí zároveň pokusem odhalit psychologické zvláštnosti jedinců žijících v jednotlivých kulturách i snahou o odkrytí obecných psychologických zákonitostí, vztahujících se na všechny kultury (podle Berryho et al., 1992).“* (Průcha, 2004, str. 17)

Definice interkulturní psychologie bychom mohli nalézt také u odborníků z jiných zemí například u kanadského psychologa J. W. Berryho a amerického představitele sociálně psychologické orientace v interkulturní psychologii R. W. Brislina. (In Průcha, 2004)

Zde jsem zvolila Průchovu definice popisující a objasňující empirický výzkum v dané oblasti.

„Interkulturní psychologie je svou podstatou komparativní věda: popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislostech na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, národů, rasových, náboženských či jazykových skupin. Psychologické zkoumání kulturních faktorů se zaměřuje na variabilitu vyskytující se mezi těmito společenstvími, jež se projevuje v rozdílech v kognitivních procesech (v myšlení, v poznávání světa), v interpersonálním chování a komunikaci lidí, v hodnotových orientacích, v postojích a předsudcích, ve výchovných stylech rodin, škol aj.“ (Průcha, 2004, str. 19)

Jedním z důvodů vzniku interkulturní psychologie byla její aplikovatelnost do různých praktických oblastí, ve kterých jsou využívány interakční a komunikační procesy. Jednou z těchto oblastí, pro tuto práci nejpodstatnější, je **edukace**. Na školách všech typů vzniká potřeba zavádění multikulturní výchovy do všech stupňů vzdělávání. Podkladem jsou kapitoly týkající se multikulturní výchovy zařazené do RVP ZV (2005) a RVP G (2006), ale i příprav budoucích učitelů. Průcha (2001) však upozorňuje, že pokud má být multikulturní výchova realizována efektivně, je třeba čerpat z poznatků interkulturní psychologie.

Mezi další oblasti, kde je interkulturní psychologie využívána v praxi, patří:

- soužití příslušníků různých etnik v jedné zemi,
- začleňování imigrantů do hostitelské společnosti,
- interkulturní komunikace v určitých profesích,
- státní správa, soudnictví, policie,
- zdravotní péče,
- negociace v mezinárodních jednáních.

3. 1 Kultura, akulturace, asimilace

Jedním ze základních pojmů interkulturní psychologie je **kultura**. Jelikož bychom tento pojem uplatnili v několika vědních disciplínách, má proto i několik definic. V podstatě jej lze rozdělit do dvou skupin: dle širšího pojetí a užšího pojetí.

Širší pojetí kultury zahrnuje vše, co bylo vytvořeno člověkem a jeho činností, ale i výtvořiny duchovní jako jsou náboženství, tradice, morální hodnoty, vzdělávací systém aj. Užší pojetí kultury se vztahuje spíše na projevy lidského chování ve vlastním kulturním společenství (jazyk, zvyky, předávané hodnoty po generacích ...)

Jedna z definic zní:

„Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.“ (Průcha, 2001, str. 32)

V případě, kdy se na jednom území dlouhodobě sejdou dvě i více kultur, uskutečňuje se sociální proces **akulturace**, *„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.“* (Průcha, 2001, str. 34)

Proces akulturace může probíhat násilnou i nenásilnou formou, často však dochází k dalšímu procesu, k asimilaci jedné z kultur. **Asimilace** se stává skutečností ve chvíli, kdy je minoritní etnikum včleňováno do kultury majoritní společnosti s tím, že opouští zvyklosti své původní kultury a nahrazuje je kulturou dominantní společnosti. Tuto skutečnost lze chápat jako negativní, ale i pozitivní proces. Myslím, že by minoritní skupiny měly přejímat prvky z kultury majoritní, už jen z důvodu snadnější adaptace, ale stále by si měly uchovávat zvyklosti vlastní kultury, aby neztratily svou identitu.

Zvláštním případem jsou Spojené státy Americké, kde bylo násilnou asimilací téměř zničeno původní obyvatelstvo i se svými zvyklostmi a tradicemi, a kde se následnými kolonizacemi promísily postupem času nejrůznější kultury, které daly vzniku americkému národu, který se skládá z Irů, Britů, Slovanů, Italů a jiných přistěhovalců, a jehož kultura je proto velmi specifická.

3. 2 Etnikum, národ a rasa

Etnikum, národ a rasa jsou základní pojmy, se kterými se v interkulturní psychologii setkáváme velmi často, a časté jsou i v oblasti multikulturní výchovy.

„Etnikum pochází z antické řečtiny, v níž „ethnos“ znamenal „kmen, rasa, národ“.“ (Průcha, 2000, str. 17) Současné definice pojmu etnikum čerpáme především z věd jako etnologie, kulturní antropologie a sociologie, kde:

„Etnikum je skupina lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že etnikum se vyznačuje vlastní etnicitou.“ (Průcha, 2000, str. 18)

„Etnicita je vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu.“ (Průcha, 2000, str. 18)

Dalšími pojmy spojenými s etnikem jsou například „etnické vědomí“, „etnická příslušnost“ a „etnická identita“.

Průcha (2004) uvádí shodu etnologů a sociologů v podstatném objektivním znaku etnika, kterým je jazyk. Jazyk můžeme považovat i za znak rozlišující jednotlivá etnika, přestože tomu tak není vždy (například, když je jeden rozšířený jazyk užíván více etniky, nebo v případě bilingvních etnik, kdy jsou jedním etnikem užívány dva jazyky).

V běžném podvědomí, ale i v některých odborných výkladech, je pojem „etnikum“ totožný s pojmem „národ“, které nelze striktně oddělit. Podle českých a evropských tradic převládá pojetí, že se národy vyvinuly z příslušných etnik a mají své státy. Pokud však v daném státě žijí kromě majoritního národa ještě příslušníci jiných etnik, stávají se tito příslušníci etnickou či národnostní menšinou.

Podle Velkého sociologického slovníku (1996) je **národ** „osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.“ (In Průcha, 2004, str. 54) Průcha (2004) uvádí tři kritéria sloužící k identifikaci národů, která jsou většinou v kombinaci, tedy národy lze vymezovat kulturně, politicky i psychologicky, ale jednotlivá kritéria se mohou projevovat různě (silněji, slaběji, nebo

dokonce vůbec). Historie klade důraz na znaky národa, vztahující se k jeho vzniku a vývoji. Snahy o vznik a vývoj národů můžeme nalézt i dnes, snahy určitých etnik o vytvoření vlastního národního státu, samostatnosti. Jsou to například Korsičané, Faeřané, Baskové.

Další pojmy související s národem jsou „národnost“ a „národnostní menšina“. S národností se nejčastěji setkáváme jako s příslušností jednotlivce k určitému národu., její četné využití nalezneme ve statistikách (například Statistická ročenka aj.) Národnostní menšiny bychom mohli popsat jako etnické společenství pobývajících na území státu, jež jim není vlastní. Česká republika vymezuje národnostní menšiny právní normou, zákonem č. 273/2001Sb., o právech příslušníků národnostních menšin. Na území ČR jsou to například menšiny: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, rakouská, romská ...

V interkulturní psychologii se také setkáme s pojmem rasa, který je používán v biologii člověka a ve fyzické antropologii.

„Rasy jsou velké skupiny lidí s charakteristickými tělesnými znaky, které jsou dědičné, vytvořily se vlivem přírodního prostředí a vznikly původně v určitých geografických teritoriích: europoidní plemeno v Evropě a na Blízkém východě, negroidní plemeno v Africe, mongoloidní plemeno v Asii.“ (Průcha, 2004, str. 62)

Geografické rozmístění ras již nemá původní podobu a to vlivem přesídlování. I přes tato přesídlování a mísení plemen si dodnes lidské rasy zachovaly určité typické znaky. Rozdíly mezi lidskými rasami (tělesné, psychologické a sociální) jsou často spojeny s problémy, které mohou vést k rasové diskriminaci a rasismu (viz kapitola č. 2).

3. 3 Identita

Pro interkulturní psychologii jsou důležité pojmy kulturní identita, etnická identita a národní identita, mající společnou podstatu:

„Identita je pocit prožívání příslušnosti jedince k určitému společenství (etniku, národu, rase), s jehož hodnotami, normami či jinými rysy se ztotožňuje.“ (Průcha, 2004, str. 120)

Kulturní identita se projevuje dle Průchy (2004) nejčastěji v situacích setkání více kultur, kdy si lidé uvědomují své členství v určité kulturní skupině, podobně jako u etnické identity, kterou lze chápat jako sounáležitost s etnickou skupinou společného jazyka, historie, hodnot a ideálů, a hraje důležitou roli při utváření národů.

Národní identita má jednu důležitou funkci, a to solidaritu k vlastní příslušnosti, která je důležitá v situacích, které vyžadují sjednocení obyvatelstva. Můžeme se s ní setkat např. při sportovních událostech, ale i v situacích ohrožení. Obě situace, ale i jiné, spojují členy jednotlivých společenství a podněcují k sounáležitosti a spolupráci.

4 Interkulturní komunikace

Podle Průchy (2010) můžeme interkulturní komunikaci chápat jako proces, při němž probíhá verbální a neverbální sdělování na různých místech a v různých situacích v každodenním životě společnosti. Ve většině případů je charakter tohoto procesu spontánní.

Průchova definice interkulturní komunikace zní:

„Interkulturní komunikace je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“ (Průcha, 2010, str. 16)

Samotný pojem interkulturní komunikace je často užíván v souvislosti s různými profesními obory (například mezinárodní obchod a podnikání, zdravotnictví, politika, diplomacie, věda aj.). Jeho rostoucí významnost v dnešním světě je dle Průchy (2010) důsledkem narůstajících globalizačních tendencí v umění, sportu, turismu, výměnných pobytech studentů ale i v migraci příslušníků jedné země do jiné.

4. 1 Specifčnosti v interkulturní komunikaci

Jak jsem již zmínila, interkulturní komunikace se nejčastěji vyskytuje v oblasti mezinárodního obchodu a diplomacie. Tyto oblasti považuji z hlediska mezinárodní politiky jednotlivých zemí za klíčové. Průcha (2010) ve své publikaci poukazuje na obchodníky, manažery, diplomaty a jiné odborníky, kteří by měli být dostatečně informováni o specifikách v komunikaci mezi jednotlivými kulturami, měli by si je uvědomovat a respektovat je, neboť jejich bytí neúmyslné nerespektování může být příčinou nepříznivých důsledků.

Za nejčastější formu komunikace je považována komunikace verbální. Z tohoto důvodu je považována za důležitou znalost cizích jazyků obzvláště v případě mezinárodní spolupráce. Avšak důležitou součástí komunikace nejsou jen slova, u některých národů je neverbální komunikace, tedy výrazná mimika a gestikulace, nedílnou součástí komunikačního procesu. Právě v těchto případech je třeba nejen znalost cizího jazyka ale i dostatečná informovanost o specifičnostech dané kultury.

Nejčastější „faux pas“ při interkulturní komunikaci se objevuje z počátku setkání při pozdravu, který je specifickým rituálem jednotlivých národů. Zatímco Evropané si při setkávání podávají ruce, u příslušníků asijských národů je takový kontakt nežádáný. U Japonců je typickým pozdravem úklon, avšak Číňané úklon neužívají, pro pozdrav využívají podání rukou.

Podobné rozdíly můžeme nalézt i při úsměvu, který je v naší kultuře projevem radosti, sympatie nebo nálady. „V kultuře Japonců, Korejců a Vietnamců je úsměv často výrazem nejistoty, omluvy, rozpaků, zmatku aj. – což je někdy Evropany interpretováno jako negativní gesto.“ (Průcha, 2010, str. 43)

Také projevy emocí mají v každé zemi jinou intenzitu. Průcha (2010) dělí projevy emocí v rámci Evropských zemí jakousi geografickou hranicí, tedy čím jsou státy položeny severněji například Švédsko, Finsko a Norsko, tím jsou projevy emocí slabší, zatímco u jižnějších států jako Itálie, Francie a Španělsko jsou emoce velmi intenzivní. Pro Japonce a Číňany je zas typické, že své emoce skrývají, což může být v případě neznalosti považováno za nezáměr či nezdvořilost.

Když je zmiňována komunikace mezi diplomaty, obchodníky a manažery, kteří jsou příslušníky jiných národností, nesmíme zapomínat na ostatní členy rodiny (manželky a

děti), kteří s nimi velmi často cestují za prací. Jejich pobyty mají různou dobu trvání, někdy se jedná o pár dní a jindy i několik let. Během této doby se snaží ostatní rodinní příslušníci začlenit a přizpůsobit způsobu života dané země převážně prostřednictvím komunikace, ale současně zachovat vlastní identitu. Začlenění se dotýká i života dítěte, které dochází do výchovně vzdělávacích institucí. V případě vzdělávání japonských dětí v České republice je ze strany japonských rodin zájem pouze o české mateřské školy, neboť Japonské velvyslanectví prozatím nepředškolní výchovu v japonském jazyce nezprostředkovává.

Přítomnost dětí jiných národností na českých školách podněcuje k rozvoji multikulturní výchovy ve všech typech výchovně vzdělávacích institucí.

5 Multikulturalismus

Multikulturalismus bychom mohli označit jako směr, zabývající se soužitím více skupin s kulturními odlišnostmi na jednom území, přičemž by zde měla probíhat snaha o zachování kulturních identit jednotlivých skupin (zachování jazyka, zvyků, tradic ...). Téměř v každé zemi se setkáváme s multikulturalitou, která je prostorem „*setkávání příslušníků různých kultur, je naprosto přirozeným jevem, který existuje na naší planetě vlastně od nepaměti a má naprosto konkrétní důsledky v životě člověka, velmi výrazně ho ovlivňuje.*“ (Šišková, 2008, str. 37)

Tato setkávání majoritních a minoritních skupin obyvatelstva mohou vyvolávat pozitivní, ale i negativní projevy jako je xenofobie, rasismus, rasová diskriminace či násilí, o nichž jsem se zmiňovala v 2. kapitole.

5.1 Multikulturní výchova

Fenoménem, který se v současnosti rozšiřuje, je **multikulturní výchova**. Právě kvůli zmiňovaným negativním projevům vůči odlišným kulturám považují rozvoj multikulturní výchovy za důležitý a to především v edukačních činnostech, tedy na všech stupních vzdělávání.

Cílem multikulturní výchovy je: „*Osvojování poznatků o kulturní rozmanitosti, které má podpořit pěstování takových hodnot, jako je tolerance a respektování ostatních. V některých zemích je součástí tohoto aspektu multikulturní výchovy boj proti rasismu a xenofobii.*“ (Eurydice, 2004, str. 57).

„*Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras apod.*“ (Čermáková, Rabiňáková, Stöhrová, Šišková, 2000, str. 8)

Mnohé země podporují rozvoj multikulturní výchovy ve výchově a vzdělávání, která je nejčastěji předávána prostřednictvím projektů a programů. Můžeme říci, že i Česká republika zařadila multikulturní výchovu do výchovně vzdělávacího procesu prostřednictvím **Rámcového vzdělávacího programu**, který je určený a současně závazný pro všechny stupně vzdělávání. Jeho podoba byla vytvořena VÚP a přijata Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Multikulturní výchova je v RVP tzv. průřezovým tématem, které je povinnou součástí vzdělávání pro 1. a 2. stupeň základních škol. Rozsah jeho realizace je však v kompetencích jednotlivých škol. Aby bylo téma účinné, je důležitá jeho propojenost v předmětech, ke kterým má multikulturní výchova vazbu, jsou to například dějepis, zeměpis a občanská výchova.

Dle Průchy (2006) rozvíjí multikulturní výchova žáka ve dvou oblastech:

1. v oblasti vědomostí, dovedností a schopností,
2. v oblasti postojů a hodnot.

Dosáhnou požadovaných výsledků ve vzdělávání žáků je složitější než jejich plánování, neboť nebyli učitelé doposud na multikulturní výchovu náležitě připravováni. Předpokladem vybavenosti učitele (i profesí, při kterých dochází k přímému kontaktu s příslušníky různých kultur) a nezbytnou součástí profesní způsobilosti je souhrn znalostí a dovedností v dané oblasti, jež jsou nazývány interkulturní kompetencí.

Interkulturní kompetence „označuje způsobilost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik a ras.“ (Průcha, 2006, str. 102)

Požadavkem na takového pracovníka je dle Průchy (2006) vybavenost schopnostmi, které vedou k efektivní kooperaci s příslušníky jiných kultur, etnik a ras, a to pozitivním a konstruktivním chováním a komunikací. Jedná se „o určitou senzitivitu, citlivost ve vnímání partnerů, kteří jsou kulturně, etnicky, rasově odlišní.“ (Průcha, 2006, str. 103) Pokud tato vybavenost chybí, může způsobit i nedorozumění nebo dokonce konflikt.

Pro úspěšnou realizaci multikulturní výchovy je třeba:

1. „mít jasno v jejích základních pojmech a
2. vědět, z čeho studovat a odkud čerpat informace a pomoc k multikulturní výchově“ (Průcha, 2006, str. 28)

V současnosti jsou budoucí pedagogové s multikulturní výchovou seznamováni během svých studií na fakultách. Největší zastoupení má multikulturní výchova na Pedagogické fakultě MU v Brně, kde je povinným předmětem (jako specializace na multikulturní výchovu) v bakalářském i magisterském studiu sociálních pedagogů.

Multikulturní výchova má kromě seznamování s jinými etniky, národy a kulturami ještě jedno poslání, které lze označit jako národní/etnická sebereflexe. To znamená, že žáci v rámci multikulturní výchovy „poznávají i vlastnosti kultury svého vlastního etnika či národa“. (Průcha, 2006, str. 114)

V RVP ZV z roku 2005 je vyjádřeno:

„Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení ... napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí (s. 97-98, podtrhl J. P.).“ (Průcha, 2006, str. 114)

Aby žák mohl po seznámení s jinou kulturou srovnávat, musí nejprve poznat a uvědomit si vlastnosti vlastní kultury.

6 Adaptace a integrace

Adaptaci chápeme jako proces, při němž se seznamujeme s něčím novým. V případě naší práce bych proces adaptace uchopila z pohledu dítěte (cizince) seznamujícího se s novým prostředím mateřské školy. Pro dítě přicházející ze známého prostředí rodiny je vstup do mateřské školy zátěžovou situací, při které je třeba velké dávky empatie od rodiče, ale i od učitele, který se stává pro dítě oporou ve zcela novém světě. Základní zásady pro správnou adaptaci můžeme nalézt v publikaci Koťátkové (2008) i s doporučeným desaterem, které by mělo napomoci, aby docházka do MŠ dítě netraumatizovala.

Proces adaptace se však stává náročnějším v případě, když se týká dítěte jinojazyčné kultury. Problémy vyvstávají především v důsledku kulturních či náboženských odlišností minoritních skupin a jejich respektování. V té chvíli je důležitá podpora ze strany všech zúčastněných k vytvoření takových podmínek, aby se docházka do nové třídy stala dítěti radostnou a aby se stala základem k následné integraci.

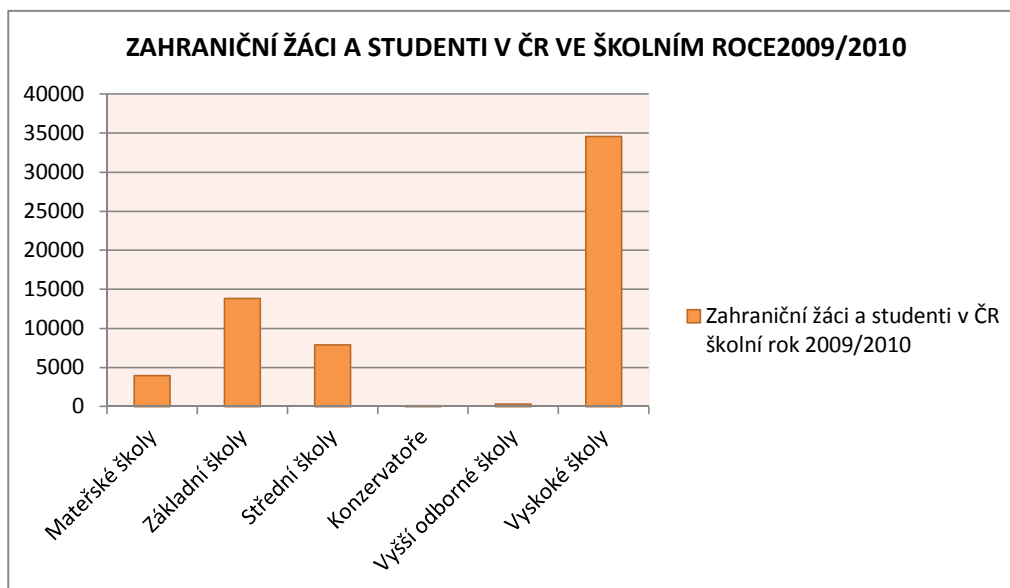
Integrace je začlenění jedince minoritní skupiny do majoritní (hostitelské) společnosti. *„Jedním z problémů integrace, se kterým se pedagogové setkali a setkávají je zvolit vhodný způsob práce s konkrétními dětmi v rámci celé třídy – tzn. Najít ke každému jedinci vhodný individuální přístup.“* (Bruceová, 1996, str. 135)

Při integračním procesu může nastat situace, kdy se integrace zamění za asimilaci (viz kapitola 3. 1.).

Integrující přístup vychovatele je veden tak, aby povzbudil dítě, *„které doma mluví jiným jazykem než ve škole, aby i ve školním prostředí používalo svou mateřštinu.“* (Bruceová, 1996, str. 135) To by napomohlo zachování specifičnosti vlastní kultury. Průcha (2006) uvádí podporu zachování kulturních identit například v belgických školách, kde umožňují žákům absence ve vyučování z náboženských důvodů (svátky, slavnosti), a v zemích Spojeného království (Anglie, Wales a Skotsko), ve kterých jsou běžné školní uniformy, povolují jejich doplnění náboženskými symboly (šátky u muslimských dívek a turbany u sikhských chlapců).

Český statistický úřad uvádí celkový počet žáků a studentů České republiky ve školním roce 2009/2010, který činil 2 086 163, z nichž 2,9% byli zahraniční studenti.

Pro vzdělávání zahraničních studentů má Česká republika legislativní normu, kterou určuje **Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. §20** vzdělávání cizinců.



graf č. 1 (<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf>)

Podle tabulky „*Děti, žáci a studenti podle státního občanství na mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2009/10*“ zveřejněných na internetových stránkách Českého statistického úřadu patří mezi pět nejčastějších národností zahraničních studentů v ČR: vietnamská, ukrajinská, slovenská, ruská a bulharská.

7 Japonsko

Tato kapitola bude věnována Japonsku z hlediska kultury, rodiny, postavení dítěte ve společnosti a vzdělávání. Jejím cílem je seznámení s jednotlivými hledisky, které vytvoří správný náhled na japonskou kulturu a podporu k vyvarování situacím (například v komunikaci), které by mohly vést ke konfliktu.

7. 1 Japonská kultura

Zvyky, tradice a jiné kulturní aspekty si jednotlivé národy utváří již dlouhá staletí. Jejich různorodost je nespočetná, přestože může jít o národy sousední. Proto není divu, že turistům připadá chování japonského národa, který byl až do roku 1868 prakticky izolován od okolního světa, mnohdy nepochopitelné a jeho neznalost může být často příčinou směšných a někdy až nevhodných situací.

Jednou z nich by se mohl stát kontakt s japonským příslušníkem například při pracovní schůzce. Nepříjemná situace může vyvstat hned zpočátku schůzky, kdy se běžně Evropané přivítají podáním rukou, ovšem v japonské kultuře bychom s tímto rituálem neuspěli. Dalo by se říct, že Japonci nejsou příznivci fyzického kontaktu. Jejich pozdrav spočívá v úklonu. Dle Janoše (1984) vzbuzují nezkušené cizinci při svých pokusech o „japonský pozdrav“ úsměvy u přihlížejících, neboť samotný úklon vyžaduje jistá pravidla. Tedy úklon může být i velmi hluboký (dle vyjadřované úcty) s rukama uloženýma vždy na kolenou nebo přední straně nohou. Častou chybou cizinců bývá špatné držení rukou, které automaticky zapažují.

V dnešní době se můžeme v ulicích Japonska setkat s mladými lidmi, kteří se zdraví podáním rukou, tento jev je stále spíše ojedinělý.

Fyzický kontakt však nemusí probíhat pouze na formální úrovni. V běžném životě, například rodiny, by mohl být fyzický kontakt častý a nebála bych se říct i vyžadovaný. Přesto z rozhovoru s paní Yuko Okaji vyplynulo, že ani tento druh kontaktu není v japonských rodinách vyhledávaný.

Zajímalo mě, z pozice učitelky, která se setká ve třídě s dětmi japonské národnosti, zda by jim můj dotyk vadil. Dostala se mi odpověď, která mě velmi překvapila, japonské děti nejsou ani z rodiny zvyklé na běžná objetí, pohlazení a jiné podobné projevy náklonnosti. Ale i zde se nacházejí výjimky a to u dětí, které naopak tyto projevy vyžadují. Důvody těchto rozdílných postojů jsou různé, za nejčastější bych dle paní Yuko Okaji považovala fakt, že se s tím dětmi někde setkaly (škola, media ...) a líbilo se jim to.

7. 2 Japonská rodina

Kapitola o japonské rodině vychází z publikace *Japonsko a Korea: dramatické sousedství* Janoš (2007).

Podle konfucianismu (nauky vzdělavců) je rodina základem společnosti, jejíž hlavou je otec, kterému je zbytkem rodiny vzdávána úcta, a jeho povinností je její zajištění. Další z povinností otce japonské rodiny je zajistit pokračování rodu prostřednictvím mužských potomků. *„Ženám přísluší v tomto systému trojí podřízenost mužům: v dětství otci – v dospělosti manželovi a pak případně jako vdova nejstaršímu synovi.“* (Janoš, 2007, str. 272) Úkolem chlapců v dětství je vzdělávání a zdokonalování, zatímco úkolem dívek je vdát se a porodit budoucímu manželovi co nejvíce synů.

Z konfucianismu vychází úsloví *„Muž je uctíván - ženou se pohrdá“* (Janoš, 2007, str. 272), donedávna velmi užívané ve všech zemích východní Asie. Ale mladí Japonci a Japonky žijí v současné době velmi obdobně jako jejich vrstevníci na západě, a tento vliv konfucianismu se projevuje pouze v některých podvědomých reakcích.

V současném Japonsku vítají rodiče jak narození syna tak narození dcery, přestože tomu tak dříve nebylo. Ženy byly posuzovány dle počtu porozených synů. V případě, kdy se ženě nepodařilo přivést na svět mužského potomka, bylo častým řešením japonských mužů vzít si tzv. *„vedlejší“* ženu, se kterou by syna zplodili. Dalším řešením bylo, když muž dal své ženě k výchově syna, kterého mu porodila některá z konkubín. *„Podle japonských*

tradičních představ totiž měl na zrození dítěte zásluhu výhradně otec a bylo vlastně úplně jedno, jaká žena mu je donosila a porodila.“ (Janoš, 2007, str. 273)

Dle Janoše (2007) byla výhradní charakteristikou Japonska tzv. adopce ženichů, ke které docházelo zejména v rodinách majících samé dcery. Tyto adopce probíhaly hlavně v bohatých aristokratických rodinách a umožňovaly tím pokračování rodu do budoucna. Adopce byly praktikovány již v nejstarších dobách, několikrát ji využila i císařská rodina, čím si zajistila tak dlouhou tradici.

V současné době se můžeme setkat s adopcí zetě do rodiny nevěsty. Ženich však musí přijmout fakt, že děti neponesou jeho jméno.

„Staré tradice zajišťovaly japonským chlapcům, kteří byli svými matkami vždy extrémně hýčkáni, že se v jistém věku jednoduše přestěhují do náručí manželky, která je bude milovat a obdivovat a neomezeně plnit veškerá jejich přání stejně jako to předtím dělala matka.“ (Janoš, 2007, str. 278) Tyto zvyklosti byly samozřejmostí ještě kolem roku 1970, tedy to, že žena pečovala o manžela, děti a domácnost. Zvykem bylo, že mladé ženy po ukončení studií nastupovaly na nějaký čas do práce, avšak poté, co se vdaly, se již do práce nevracely.

V současnosti se mnohem častěji setkáváme s vdanými a pracujícími Japonkami. Jedním z důvodů, které umožnily mladým Japonkám pracovat, by mohl být rozvoj mateřských škol s celodenním provozem (které byly dříve v provozu pouze do oběda) a institucí, které jsou obdobné jako naše školní družiny.

Mezi současnými Japonkami již každá třetí studuje vysokou školu. Hlavním důvodem studií nejsou cíle stát se úspěšnými v profesním životě, ale stát se *„dobrou manželkou a moudrou matkou“* a dokázat tak, *„že budou schopny vést své děti k úctě ke vzdělávání.“* (Janoš, 2007, str. 278)

Rozvodovost byla v Japonsku do poloviny minulého století téměř nulová. V 70. letech začal v Japonsku narůstat počet rozvodů. Janoš (2007) uvádí, že v roce 2004 bylo podle oficiálních údajů 39% uzavřených sňatků ukončeno rozvodem.

V dřívějších dobách dávali podmět k rozvodům pouze muži, kteří ženu následně zavrhlí. „Rozvedené ženy se občas vracely ke svým rodičům – ovšem s ostudou a velkými problémy.“ (Janoš, 2007, str. 280)

Právo rozvodu získaly japonské ženy ve 20. století, využívaly je však velmi zřídka, neboť často neměly dostatek finančních prostředků, nedostávaly alimony a získání zaměstnání bylo složité.

Až v roce 1976 přinesl Japonkám zlepšení nový zákon o rodině. „Jednou z výsad, kterou tehdy získaly, je právo ponechat si příjmení bývalého muže, což jim může usnadnit výchovu dětí.“ (Janoš, 2007, str. 280)

Janoš udává, že ve 20. století bylo odbouráno stigma společenské nepřístupnosti pojící se s tématem rozvodů. Japonské ženy získávají sebedůvěru díky navýšení osobních příjmů, které jim umožnily samostatné rozhodování o vlastním životě.

7. 3 Typy předškolních zařízení

Informace k této kapitole jsem získala prostřednictvím rozhovoru s Miwako Kolertovou Kawaza (matkou japonského dítěte docházejícího do mateřské školy, ve které jsem působila) a s Yuko Okaji (zástupkyní ředitele z Japonské školy v Praze)

V Japonsku je kladen veliký tlak na rodiny, z čehož vychází, že rodiče přenáší tento tlak na děti. Existuje zde několik typů vzdělávacích institucí.

Jedním z možných dělení je dle ministerstev, která spravují jednotlivé typy předškolních institucí a to na mateřské školy, spadající pod Ministerstvo školství, kultury, sportu, vědy a techniky, které jsou určeny pro děti od tří let a jejich provoz je pouze v dopoledních hodinách a mateřské školy, které patří pod Ministerstvo zdravotnictví, ty přijímají děti již od narození, jejich provoz je celodenní a proto jsou využívány především zaměstnanými matkami.

V současnosti probíhá v Japonsku snaha o integraci těchto dvou typů institucí, prozatím však není dořešena.

Dalším typem předškolních institucí jsou soukromé školy. Prestižní soukromé školy, začínají již od jeslí. Pokud děti nenastoupí již od počátku na tyto prestižní jesle, mají

v budoucnu menší šance dostat se na kvalitní instituce pro předškolní vzdělávání a následně do soukromých škol základních. Tak to pokračuje přes školy střední a vysoké, ze kterých mohou poté nastoupit na dobrá místa v zaměstnání. Aby se děti do těchto soukromých škol dostaly, prochází přípravnými školami a výchovou v rodině, která by mohla být nazývána spíše „drilem“. Například již v předškolním věku se děti musí učit psát znaky abecedy, což vyžaduje velkou soustředěnost, nebo musí sedět až hodinu bez hnutí u stolu.

Tlak školních institucí je vyvíjen, jak jsem již zmínila, na celou rodinu. Matky jsou pod stálým dohledem učitelek jejich dětí, které mají povinnost jednou za čas navštěvovat rodiny svých žáků. Povinností matek je také již zmíněná péče o domácnost a výchova dětí. Pro děti připravují do školy obědy, dle kterých jsou učitelkami hodnoceny podle kvality a pestrosti stravy. Nejen matky jsou pod stálým dohledem, ale i učitelky musí odvádět kvalitní práci. Nespokojení rodiče mohou být důvodem k rozvázání pracovního poměru, pokud nejsou s kantorem spokojeni (opodstatněně). Během dne, kdy jsou děti ve vzdělávacích institucích, se matky scházejí a při popíjení čaje s ostatními matkami rozebírají pokroky svých potomků.

Odívání na japonských školách je dané typem školy. Na prestižních soukromých školách nosí děti uniformy již od předškolního věku. Ostatní typy škol mají volný styl oblékání.

7. 4 Průběh studia pro mateřské školy

Podkladem k této kapitole byl dokument Course of study for Kindergarten, který jsem získala od Yuko Okaji (zástupkyně ředitele Japonské školy v Praze), v anglickém jazyce.

Průběh studia pro mateřské školy (překlad z anglického názvu Course of study for Kindergarten) je oficiálním dokumentem Ministerstva školství, kultury, sportu, vědy a techniky v Japonsku aktualizovaným v roce 2008. Je určený pro všechny typy oficiálních mateřských škol schválených úřadem, které dle něj rozpracovávají roční, semestrální, měsíční a týdenní program i denní rozvrh.

Pravidla dokumentu určeného japonským mateřským školám blízce připomínají pravidla, která jsou v České republice stanovena pro práci s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Japonský dokument pro mateřské školy je strukturovaný do třech hlavních kapitol, které mají vlastní členění, dle oborů, kterými se zabývají.

Kapitola první se zabývá obecnými ustanoveními.

Je rozdělena do dvou oddílů, přičemž *oddíl 1.* vyjadřuje základní ideály mateřských škol, zdůrazňuje, jak důležité je vzdělávání v raném dětství pro budování celoživotního charakteru dětí na základě myšlenky, že volná hra je základem vyváženého psychického a fyzického rozvoje. Cílem učitelů je budovat vztah a důvěru dětí a vytvořit vhodné prostředí k jejich vzdělávání.

Oddíl 2. formuluje kurikula pro mateřské školy, které by měly usilovat o vytvoření zázemí pro děti, které bude povzbuzovat jejich zájem o činnosti a vytvořit základy pro další stupně povinného vzdělávání. V tomto ohledu si každá škola má udržovat své jedinečné vlastnosti a formulovat vhodné osnovy, které budou rozvíjet děti po fyzické i psychické stránce, v souladu s mateřskou školou, místní komunitou a Základním zákonem o vzdělávání, školním vzdělávacím zákonem a jinými zákony pro následné povinné vzdělávání.

Kapitola druhá popisuje cíle a obsahy předškolního vzdělávání, které se zaměřují na emoce, vůli a postoje, které jsou základem pro osvojení dětské chutě do života, rozvíjející se v předškolním období.

Integruje aspekty dětského vývoje: *zdraví* (péče o zdraví fyzické a duševní), *mezilidské vztahy*, *životní prostředí*, *jazyk* (osvojování jazyka), a *výraz* (pocity a vyjádření), ve kterých shledáváme jistou podobnost s oblastmi z českého RVP PV (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět).

Jednotlivé aspekty zahrnují vzájemně propojené kategorie: cíle, obsah, nakládání s obsahem, které se opět nápadně podobají kategoriím jednotlivých oblastí RVP PV (díličí cíle, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy)

1. *Zdraví* (srovnatelné s RVP PV - Dítě a jeho tělo) se zaměřuje na rozvoj schopností podporujících dětskou samostatnost a péči o zdraví a bezpečný život. Prostřednictvím rozvoje pohybových dovedností, sebeobslužných a hygienických dovedností nebo znalostí různých nebezpečí, kterým by mohly být vystaveny, jak při nich jednat.

2. *Mezilidské vztahy* (srovnatelné s RVP PV - Dítě a ten druhý, Dítě a společnost) rozvíjí sebedůvěru a podporuje schopnosti komunikace s ostatními tak, aby se sdružovali a podporovali navzájem. Chce dopřát dítěti pocit naplnění a získání postojů a návyků k tomu potřebných. Na základě volných her ve skupině dát dítěti možnost pochopení a přijetí pravidel (herních, ale i soužití s ostatními).

3. *Prostředí* (srovnatelné s RVP PV – Dítě a svět) podporuje schopnost dětí vytvořit si vztah k životnímu prostředí prostřednictvím vlastní zvědavosti a začlenit jej do každodenního života. Vede děti k seznámení s rozmanitostí, vznešeností a krásou přírody, ale i zvířat a věcí v blízkém okolí. Chce, aby se děti naučily v přírodě volně pohybovat a rozvíjet zájem péče o ní a k jejímu respektu.

4. *Jazyk* (srovnatelné s RVP PV – Dítě a jeho psychika: Jazyk a řeč) rozvíjí vůli a postoj k slovnímu vyjádření vlastních zážitků, myšlenek, stejně jako k poslechu mluveného slova druhých, podporuje porozumění jazyku a dovednost se projevit. Učitelé by měli v dětech podnítit zájem i o psanou podobu jazyka prostřednictvím knih, příběhů a obrazů, rozvíjet jejich fantazii.

5. *Výraz* (srovnatelné s RVP PV – Dítě a jeho psychika) rozvíjí bohatost pocitů a schopnost vyjadřovat a podporovat svou tvořivost a myšlenky, vlastními způsoby (jako zvuk, pohyb, malba, kresba). Podpořit dětský projev, který je přiměřený jeho vývojovému stupni, jeho zkušenostem. Dostat příležitost k sebevyjádření, ale i naslouchání druhých.

Kapitola třetí se zabývá body, které vymezují pokyny a vzdělávací aktivity poskytované mimo vyučování. Je strukturována do dvou oddílů.

Oddíl 1. se zaměřuje na body vymezující pokyny, které jsou rozděleny do dvou částí:

1. obecné body k projednávání, které formulují konkrétní plány pro vzdělávání dětí v raném věku umožňující stanovení cílů a obsahů a vytvoření vhodného prostředí pro učení. Mateřské školy by měly provádět průběžná přezkoumání a hodnocení výuky v souvislosti s měnícími se podmínkami a na jejich základě plán vylepšovat.

Děti by se ve školce měly věnovat činnostem přiměřeným jejich fázi vývoje, měly by prohlubovat a rozvíjet své zkušenosti prostřednictvím interakce s učiteli a ostatními dětmi. Aktivity zahrnující individuální, skupinové a frontální činnosti by měly vést k uspokojení zájmů a tužeb všech dětí. Pozornost by měla být věnována především dětem, které nastoupily do MŠ nově (děti tříleté), zde je třeba úzká spolupráce s rodinou. Škola by měla poskytovat rodičům možnost, vyměňovat si informace s ostatními rodiči a podílet se na činnostech svých dětí.

2. body zvláštní pozornosti jsou zaměřeny na bezpečnost výuky, kterou je třeba podpořit seznamováním dětí s nebezpečnými místy a věcmi prostřednictvím her, při kterých děti procvičují vhodná opatření v případě ohrožení.

Zvláštní pozornost je také věnována dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které je třeba vytvářet individuální plán, aby i se i jejich životy rozvíjely plnohodnotně. K tomu je zapotřebí spolupráce s rodinou, speciálními pedagogy, lékařskými a sociálními službami. Spolupráce dětí s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitá k vytvoření a obohacení sociálního podvědomí.

Pro plynulý přechod dětí z předškolního na základní vzdělávání je podporována příležitost spolupráce, výměny zkušeností a názorů dětí z mateřských škol s žáky ze základních škol.

Oddíl 2. se věnuje pokynům pro vzdělávací aktivity poskytované mimo vyučování, které se snaží brát v úvahu potřeby rodičů a komunity, ale i psychické a fyzické vyčerpání dětí.

Zvažuje, zda by činnosti vhodné pro rané dětství měly být vyvinuty dle osnov, v tomto ohledu v úzké spolupráci s učiteli, nebo aby plány vzdělávacích činností poskytovaných

mimo vyučování braly v úvahu život dítěte doma a vztah ke společenství, v tomto případě by měly být děti povzbuzovány k různorodým činnostem s využitím různých společenských zdrojů.

7. 5 Zhodnocení

Po zpracování této kapitoly jsem získala několik důležitých informací, které jsem využila k vytvoření programu integrace japonských dětí do české mateřské školy, jenž je zařazen do praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Úvod do praktické části

Práce s dětmi jiných kultur není vždy jednoduchá, jak jsem již uvedla v teoretické části, adaptace i následná integrace jsou velmi náročné procesy.

V této části práce bych chtěla ukázat, jak se s náročnou situací (vstupem do mateřské školy) dokázalo vyrovnat sedm dětí japonské národnosti a jakými způsoby by bylo možné těmto a dalším nastupujícím dětem japonské i jiné národnosti usnadnit integraci do české mateřské školy prostřednictvím vytvořeného programu. Současně zaznamenám docházku dětí jiných národností do jedné mateřské školy v průběhu deseti let a na závěr zanalyzuji multikulturalitu a multikulturní výchovu na mateřských školách z pohledu pedagogických pracovníků.

9 Cíle a výzkumné otázky

Cíle:

1. Na základě pozorování analyzovat chování japonských dětí v jinojazyčném prostředí mateřské školy:
 - z hlediska adaptace na prostředí mateřské školy,
 - z hlediska vytváření vztahů s vrstevníky jinojazyčné majority,
 - z hlediska aktivity při výchovně vzdělávacích činnostech.
2. Seznámení s vytvořeným programem integrace japonských dětí, vzniklém na základě jejich docházky do výše zmíněné MŠ.
3. Zjištění docházky dětí jiné národnosti v mateřské škole za dobu deseti let.
4. Výzkumné šetření provedené prostřednictvím dotazníku:
 - získat informace o věkovém složení pedagogických pracovníků na vybraných mateřských školách, délce jejich pedagogické praxe a dosaženém vzdělání
 - prokázat současnou docházku dětí jiných národností na mateřských školách v Pražských částech Břevnov, Dejvice, Hanspaulka,

- ověřit míru zařazování multikulturní výchovy do školních a třídních vzdělávacích programů a jejich realizaci na monitorovaných mateřských školách.

Výzkumné otázky:

1. Jaké rozdíly v chování můžeme pozorovat u dětí jiných národností?
 - je pro děti jiné národnosti náročnější adaptace na prostředí mateřské školy než pro české děti,
 - jaké partnery vyhledávají v kolektivu MŠ (děti stejné národnosti, děti stejného či odlišného pohlaví, děti mladšího či staršího věku, nebo učitelku),
 - mají zájem se zapojovat do činností spjatých s denním programem?
2. Jakým způsobem lze účinně pomoci dětem jiných národností s integrací do MŠ?
3. Vzrostl počet dětí jiných národností na vybrané MŠ za dobu deseti let?
4. Výzkumné otázky vztahující se k cíli č. 4:
 - jaká věková kategorie je nejčastější mezi pedagogickými pracovníky ve vybraných mateřských školách,
 - jakou mají zkušenost pedagogičtí pracovníci v dané profesi,
 - dochází do vybraných mateřských škol na Praze 6 děti jiných národností,
 - jak se učitelky a české děti vyrovnávají s přítomností dětí jiných národností a jakým způsobem se jim snaží účinně pomoci při adaptaci na cizí prostředí,
 - pracují učitelky těchto mateřských škol s dětmi na multikulturních tématech a nabídkách?

10 Výzkumné metody

Ke zpracování empirické části jsem využila několika výzkumných metod. Jednou z nich bylo pozorování probíhající mezi roky 2007 - 2010, které bylo podkladem k analýzám adaptace a integrace japonských dětí.

Další metodou byl dotazník zadaný v průběhu září a října 2011. Dotazník byl směřován na pedagogické pracovníky mateřských škol.

11 Japonské děti integrované v české mateřské škole

Tato kapitola je založena na pozorování sedmi japonských dětí, se kterými jsem měla možnost pracovat v průběhu třech po sobě jdoucích školních roků, během nich jsem zaznamenávala jejich chování v prostředí jinojazyčné kultury. Třída, do které japonské děti docházely, měla heterogenní skladbu dětí.

K výběru tématu integrace japonských dětí do české mateřské školy mě přivedl fakt, že jsem měla možnost s těmito dětmi pracovat a ráda bych touto prací ukázala, že i přes mnohá úskalí, která se během pobytu japonských dětí vyskytla, byla jejich přítomnost i velkým přínosem pro mě jako pedagoga i jako člověka a pro skupinu českých dětí, která byla součástí celého adaptačního a integračního procesu.

Nejprve bych krátce popsala vznik situace a následnou přítomnost japonských dětí v české mateřské škole.

Nedaleko naší mateřské školy, která leží v panelové zástavbě městské části Prahy 17, byla v roce 2004 otevřena Japonská škola v Praze, která působila při Japonském velvyslanectví v ČR již od roku 1980. V souvislosti s otevřením japonské školy se do její blízkosti začaly stěhovat rodiny japonské národnosti. Jelikož Japonská škola v Praze poskytuje pouze základní vzdělání, dostavil se zájem japonských rodičů o předškolní vzdělání na českých mateřských školách v okolí jejich bydliště.

Ve školním roce 2007/2008 se japonské děti objevily na seznamu zapsaných dětí ve třídě, kde jsem působila jako učitelka. Byli to tři chlapci a jedna dívka (Raiky, Ryota, Yuto a Ayana).

Ve školním roce 2008/2009 se skupina japonských dětí obměnila. Raiky a Ryota přestoupili do jiného oddělení naší mateřské školy a do naší třídy nastoupili sourozenci (chlapec a dívka) Jumpei a Momoe a chlapec Shintaro. V tomto roce dosáhli Jumpei a Ayana školního věku a v dubnu nastoupili do Japonské školy v Praze.

Na konci školního roku jsme se rozloučili ještě s Momoe a Yutem, kteří se z mateřské školy odhlásili z důvodu stěhování a v dalším školním roce 2009/2010 zůstal jen Shintaro, který zakončil docházku do MŠ v dubnu 2010, kdy nastoupil do Japonské školy v Praze.

V následujících kapitolách budou uvedeny výsledky pozorování, které jsem si rozdělila do třech oblastí (z hlediska adaptace, z hlediska vztahů mezi jinojazyčnými vrstevníky a z hlediska zapojování do činností spjatých s denním programem)

11. 1 Raiky

Chlapec japonské národnosti, do MŠ nastoupil ve věku 4 let. Pochází z úplné rodiny, má jednu starší sestru.

Z hlediska adaptace

Nástup do mateřské školy nepůsobil Raikymu žádné potíže, velmi rychle se adaptoval na prostředí třídy.

Komunikativní schopnosti byly omezené. V průběhu roku se komunikace posunula, ale jen o malý krok, tedy chlapec dokázal pozdravit (dobrý den, na shledanou), oznámit potřebu toalety a u jídla si říct, jestli něco chce nebo nechce.

Z hlediska vztahů mezi jinojazyčnými vrstevníky

Raiky během téměř celé docházky do mé třídy nevyhledával kontakt s českými dětmi, jeho hra probíhala hlavně s dětmi japonské národnosti. Jeho zájem o české děti se ukázal pouze v době, kdy ve třídě nebylo žádné z japonských dětí, tedy velmi omezeně, a tehdy vyhledával spíše chlapeckou společnost nebo si hrál sám.

Když jsem se informovala o jeho chování ve třídě, do které docházel následující dva roky, dozvěděla jsem se, že se jeho postoj nezměnil a ve volných činnostech byl stále v kontaktu pouze s japonským kamarádem. Společnost ostatních dětí vyhledával jen výjimečně.

Z hlediska zapojování do činností spjatých s denním programem

Ve volných hrách vyhledával Raiky konstruktivní činnosti (nejčastěji lego). Při řízených činnostech projevoval zájem o veškeré tvořivé činnosti (kresba, malba, stříhání, lepení, modelování aj.), do cvičení, pohybových her a činností spojených s hudbou a zpěvem se zapojoval aktivně. Jediné co pro chlapce nebylo zajímavé, byly činnosti jako komunikační kruh, četba pohádek a básní. Nezájem projevoval povídáním s ostatními japonskými dětmi nebo se snažil zabavit nějakou hračkou, což rušilo zbytek dětí.

11. 2 Ryota

Chlapec japonské národnosti, do MŠ nastoupil ve věku 4 let. Pochází z úplné rodiny, má jednu starší sestru.

Z hlediska adaptace

Průběh adaptace u Ryoty byl o něco složitější. Problém nastával při loučení s matkou, která ho doprovázela, ale jakmile byla za dveřmi a chlapec viděl japonské kamarády, okamžitě se zapojil do jejich hry. Horší to bylo, když přišel z japonských dětí první, v té chvíli byl plačtivý a bez zájmu o kteroukoliv činnost. Tento stav trval krátký čas, rychle si zvykl a pak už mu nečinilo potíže být chvíli mezi českými dětmi.

Komunikační schopnosti na nízké úrovni, bez zájmu se učit česká slova. Na konci školního roku ovládal pozdravy, oznámení potřeby toalety a říct pokud něco chce nebo nechce.

Z hlediska vztahů mezi jinojazyčnými vrstevníky

Přístup Ryoty k českým dětem byl shodný s přístupem Raikyho. Ani on nevyhledával kontakt s ostatními dětmi, hra probíhala pouze s japonskými kamarády. V případě jejich nepřítomnosti si hrál sám a výjimečně se zapojil do hry českých chlapců.

Jeho chování se nezměnilo ani v následujících dvou letech v jiné třídě.

Z hlediska zapojování do činností spjatých s denním programem

Ryota se také ve volných hrách věnoval stavbám z lega nebo hrám s auty. Projevoval zájem o výtvarné a pracovní činnost a aktivně se zapojoval do cvičení a činností spojených s hudbou, hrou na nástroje.

Nezájem projevoval, podobně jako Raiky, při činnostech, kdy se vyprávělo a četlo, povídal a hrál si.

11. 3 Yuto

Chlapec japonské národnosti, do MŠ nastoupil ve věku 3 let. Pochází z úplné rodiny, má jednoho staršího bratra.

Z hlediska adaptace

Yuto nastoupil do naší třídy jako nejmladší z japonských dětí. Jeho věk byl jedním z faktorů ovlivňujících jeho adaptaci, která trvala delší dobu než u předešlých dvou chlapců. Byl zakřiknutý a plačtivý. Avšak po necelých dvou měsících, kdy se rozkoukal, začal se drobný chlapec projevovat agresivním chováním, které bylo třeba usměrňovat. Yutovy komunikační schopnosti zůstaly po celé dva roky, které navštěvoval naší třídu, na téměř shodné velmi slabé úrovni bez jakékoliv snahy o zlepšení. Můžu říct, že Yuto byl v komunikaci, v adaptaci i integraci nejslabší ze všech japonských dětí, se kterými jsem měla možnost pracovat.

Z hlediska vztahů mezi jinojazyčnými vrstevníky

Z tohoto pohledu Yuta nelze hodnotit, neboť jeho zájem o kontakt s českými dětmi byl nulový. Ani v situaci, kdy byl ve třídě jediný z japonských dětí, se o kontakt nepokusil.

Z hlediska zapojování do činností spjatých s denním programem

Yuta bylo velmi obtížné něčím zaujmout. Do řízených činností se zapojoval málo. Jako předešlé chlapce ho zajímaly některé z výtvarných a pracovních činností a svůj temperament projevoval při cvičení a pohybových hrách. Ostatní z činností (zpěv, četba, poslech ...) pro něj byly nezajímavé a proto u nich vyrušoval povídáním nebo nevhodnou hrou.

11. 4 Ayana

Dívka japonské národnosti, do MŠ nastoupila ve věku 5 let. Pochází z úplné rodiny, má jednu starší sestru.

Z hlediska adaptace

Když přišla Ayana do naší třídy, tak jsem byla mile překvapena. Již z rodinného prostředí byla vybavena základními komunikačními dovednostmi, tedy okamžitě byla schopna pozdravit, oznámit potřebu toalety nebo vyjádřit souhlas či nesouhlas. I adaptace proběhla bez sebemenších problémů.

Ovšem během dvou let, které strávila v naší třídě, udělala jen velmi malý krok k rozšíření komunikačních dovedností a dokonce mám dojem, že z mateřské školy odešla s tím, s čím přišla (z hlediska komunikačních dovedností a schopností).

Z hlediska vztahů mezi jinojazyčnými vrstevníky

Ayana přesto, že byla v prvním roce docházky do naší třídy z japonských dětí jediná dívka, trávila většinu času hrami s japonskými chlapci. Avšak na rozdíl od již zmíněných chlapců byla schopna zapojit se i do her českých dívek jakékoliv věkové skupiny, které jí mezi sebe ochotně přijaly.

Z hlediska zapojování do činností spjatých s denním programem

Ayana se ráda zapojovala do výtvarných a pracovních činností, nedělala jí problém ani účast při hudebních činnostech. Cvičení a pohybových her se aktivně účastnila. Při činnostech, které se věnovaly četbě, poslechu a různým vyprávěním se Ayana tolik nezapojovala. Pokud trvaly kratší chvíli, dokázala při nich sedět a nerušit, ve chvíli, kdy se činnost prodloužila, ji přestala bavit a začala si povídat s japonskými chlapci.

11. 5 Jumpei

Chlapec japonské národnosti, do MŠ nastoupil jako předškolák, tedy ve věku 6 let. Pochází z úplné rodiny, má mladší setru, se kterou docházel společně do naší třídy.

Z hlediska adaptace

Jumpei se v mateřské škole zadaptoval rychle. I on byl z domova vybaven základními komunikačními dovednostmi a v průběhu jednoho školního roku je úspěšně rozvíjel. Když v dubnu nastupoval do základní školy, byl schopen sdělit jednoduchou formou, co potřeboval. Stačila by ještě nějaká doba v české mateřské škole a jeho komunikace by byla na dobré úrovni.

Z hlediska vztahů mezi jinojazyčnými vrstevníky

Jumpei se stejně jako ostatní přiřadil do kolektivu japonských dětí, ale netrvalo dlouho a Jumpei se začal zapojovat i do her českých chlapců, kteří byli shodné věkové skupiny.

Z hlediska zapojování do činností spjatých s denním programem

Jumpei se aktivně podílel na všech činnostech, které byly řazeny do denních programů. Nejvíce ho zajímaly činnosti spojené s pohybem (cvičení, pohybové hry), ale i výtvarné a pracovní činnosti, ve kterých projevoval svou šikovnost a samostatnost. Do činností

spojených s četbou, poslechem a vypravováním se po nějakém čase snažil také zapojit a sdělit i vlastní poznatky.

11. 6 Momoe

Dívka japonské národnosti, do MŠ nastoupila ve věku 4 let. Pochází z úplné rodiny, má jednoho staršího bratra, se kterým docházela společně do naší třídy.

Z hlediska adaptace

Momoe, přestože docházela do mateřské školy společně s bratrem, byla v prvních týdnech plačtivější. Na rozdíl od ostatních japonských dětí měla potřebu fyzického kontaktu s učitelkou. Stejně jako bratr, přišla i Momoe se základní znalostí českého jazyka, kterou v průběhu školního roku doplňovala.

Z hlediska vztahů mezi jinojazyčnými vrstevníky

Momoe ze začátku vyhledávala společnost bratra, japonských kamarádů nebo učitelky. Netrvalo dlouho a Momoe se začala začleňovat do kolektivu dívek všech věkových kategorií. Všimla jsem si, že na rozdíl od Ayany, se Momoe zajímala o dívčí hry, proto si zvolila kolektiv českých dívek i přes jazykovou bariéru, která jako by se při hře vytratila.

Z hlediska zapojování do činností spjatých s denním programem

Momoe nejčastěji vyhledávala činnosti, které byly spjaté s kresbou, malbou a modelovací hmotou. Aktivně se účastnila hudebních činností (zpěvu, hry na nástroje i pohybu s hudbou). Po nějakém čase, kdy pochytila některé z českých slov, se zapojovala i do komunikačních kruhů a říkání básní. Jediné čemu se spíše vyhýbala, bylo cvičení a pohybové hry, při kterých raději seděla na lavičce a pozorovala ostatní děti.

Ráda se zapojovala i do takových činností, kdy děti pomáhají učitelce například s přípravou a úklidem pomůcek. V těchto chvílích byla vždy po ruce, aniž by jí kdokoliv oslovoval.

11. 7 Shintaro

Chlapec japonské národnosti, do MŠ nastoupil ve věku 4let. Pochází z úplné rodiny, má jednu starší sestru.

Z hlediska adaptace

Shintaro měl naprosto bezproblémový nástup do mateřské školy. Z domova vybaven základními komunikačními dovednostmi, které si v následných dvou letech strávených v české mateřské škole rozšířil. Při odchodu do základní školy, již hovořil v jednoduchých větách s českými dětmi i učitelkou. K takovému pokroku mu pomohla jeho šikovnost, ale i fakt, že v druhém roce docházky do naší třídy zůstal z japonských dětí jen on, což ho nutilo komunikovat více v českém jazyce.

Z hlediska vztahů mezi jinojazyčnými vrstevníky

Dokud měl Shintaro u sebe japonské kamarády, probíhala jeho hra převážně s nimi. Pokud nastala situace, kdy byl sám, neměl se zapojením mezi české děti potíže. Díky tomu, že byl kamarádský a jeho klidné povaze, ho děti mezi sebe ihned zařadily. Pro svou hru si mezi českými dětmi vybíral chlapce shodného i staršího věku.

Z hlediska zapojování do činností spjatých s denním programem

Shintaro byl velmi šikovný a snažil se zapojovat do veškerých aktivit, které během dne proběhly. Nejvíce ho zajímaly činnosti spojené s pohybem, tedy cvičení a pohybové hry. Ve druhém roce docházky se aktivně podílel na vypravováních, říkání básní.

Nechyběl u výtvarných a pracovních činností a při hudebních činnostech ho zajímala hra na nástroje i zpěv.

11. 8 Analýza práce se skupinou japonských dětí

Jak jsem již zmínila v předešlých částech své práce, japonské děti neměly s adaptací na prostředí mateřské školy téměř žádnou potíž. Myslím si, že velkou pomocí pro ně byla přítomnost více dětí stejné národnosti v jedné třídě, což mělo za následek vytvoření malé komunity, která držela stále pospolu. Pouze ve výjimečných případech jsem však pozorovala začlenění japonských dětí mezi děti české. Některé z japonských dětí (viz kapitoly: 11. 1, 11. 2 a 11. 3) dokonce v průběhu celé jejich docházky nenavázaly kontakt s českými dětmi. U těchto dětí by se dalo říci, že proces integrace nebyl úplný. Jsem přesvědčena, že jejich rozdělení do různých tříd by mohlo být přínosem k rozvoji jejich komunikace s českými dětmi, avšak v ojedinělých případech by to mohlo vést k problému s adaptací samotnou.

Skutečnost, že si japonské děti vytvořily vlastní komunitu, činila při některých činnostech potíže, které způsobovala nadměrná hlučnost spojená s jejich běžnou komunikací. Ale i temperament, který je pro japonské děti typický, a výchovné přístupy rodičů, které jsou mírnějších povah.

Jak jsem se dozvěděla z několika rozhovorů s japonskými příslušníky, výchova japonských dětí je v předškolním období velmi mírná a požadavek kázně přichází až na základních školách, kde se děti setkávají s přísnou autoritou pedagogů.

Pro nás v mateřské škole byly náročné hlavně skupinové činnosti jako komunikační kruh, četba a poslech pohádek a jiná vypravování, při kterých japonské děti doslova rušily, což bylo v těchto situacích jejich přirozenou reakcí z důvodu jazykové bariéry. Zde by bylo vhodné mít připravenou náhradní činnost, která by tyto děti zaujala po zbytek doby. Já jsem se přesto snažila o jejich zapojování (za pomoci obrázkových a jiných materiálů, abych jim co nejvíce přiblížila probírané téma) i do takových činností, při kterých bylo třeba využít jazykových dovedností, aby měly příležitost k rozvoji a

necítily se kvůli svému handicapu vyřazovány z kolektivu. Postupem času se některé z japonských dětí dokázaly zapojit.

Ostatních činností ať hudebních, výtvarných, pracovních nebo pohybových se účastnily s velkým elánem. Důkazem byly například vystoupení připravovaná pro rodiče, na kterých japonské děti vystupovaly s takovým nasazením, jako by žádná jazyková bariéra neexistovala.

11. 9 Komunikace s rodiči japonských dětí

Rodiče jiných národností, pokud sami nehovoří českým jazykem, uvádí často do informačních listů kontakt na překladatele, se kterým spolupracují.

Z vlastní zkušenosti však upřednostňuji přímý kontakt s rodiči. I přes jazykovou bariéru jsme se s rodiči jiných národností snažili domluvit, někdy za pomoci vzkazů v psané podobě. Sami rodiče, tedy převážně matky, japonských dětí měli obrovskou snahu o komunikaci v českém jazyce s dopomocí slovníku.

12 Program pro integraci japonských dětí do české mateřské školy

Tento program byl vytvořen jako součást diplomové práce „*Multikulturalita a integrace japonských dětí do české mateřské školy*“ a jako inspirace pro práci s jinojazyčnými dětmi v prostředí mateřské školy (především pro práci s dětmi japonské národnosti). Prozatím nebyl prakticky realizován ve výchovně vzdělávacím procesu.

12. 1 Důvod tvorby programu

Již v předchozích kapitolách jsem zmínila, jaké obtíže mohou nastat v situaci, kdy se ve třídě objeví dítě pocházející z jiné kultury, obzvláště pokud jeho jinakost není pouze v jazyce, odlišném přístupu k výchově v rodině aj. (jako v případě Japonců). Obtížné to může být pro samotné dítě, pedagoga, ale i majoritní skupinu dětí, z níž pro některé může být setkání s odlišně reagujícím dítětem zcela neznámé.

V průběhu mé praxe v mateřské škole jsem měla možnost pozorovat chování dětí ve třídě, do které docházelo několik dětí japonské národnosti.

Jak bylo zmíněno v kapitole č. 11, japonské děti absolvovaly docházku do mateřské školy za velmi podobných podmínek jako české děti. Japonské děti se s jazykovou bariérou vyrovnaly vlastním způsobem, tedy některé byly ochotné, přijmou český jazyk a pokusit se navázat vztahy s dětmi i dospělými a některé tyto snahy neprojevovaly. Přístup těchto dětí a práce s nimi mě inspirovali k vytvoření „*Programu pro integraci japonských dětí do české mateřské školy*“, který by měl být přínosem jak ke snadnější integraci dětí odlišných kultur, tak k vytvoření pozitivních vztahů dětí majoritní skupiny k různorodostem a odlišnostem, se kterými se budou setkávat po celý život.

Pro úspěšnou realizaci programu je třeba velkého nasazení pedagogických pracovníků, kteří budou s programem pracovat. Důležitá je také spolupráce s rodinnými příslušníky jinojazyčných i českých dětí, ale i s jinými vzdělávacími institucemi (jinými mateřskými školami, základní školou, Japonskou školou v Praze), které poskytnou příležitosti k setkávání s jinými skupinami lidí.

Časový rozsah je závislý na individuálních možnostech jednotlivých dětí japonské národnosti. Veškeré činnosti budou při realizaci přizpůsobovány tak, aby vyhovovaly individuálním potřebám japonských dětí a zároveň nenarušovaly program třídy.

Program je sestaven na základě RVP PV (2004) a doplněn aktivitami cílenými na danou skupinu dětí.

12. 2 Hlavní cíle programu

1. Vytvoření prostředí vhodného k integraci dětí pocházejících z jazykově a etnicky odlišných kultur na základě podmínek, které škola vytváří, skupině dětí, ve které bude integrace realizována, a na individuálních možnostech jinojazyčných dětí.
2. Zachování vlastní identity japonských dětí v majoritní skupině a možností jejich seberealizace.
3. Poskytnout japonským dětem příležitost rozvíjet své komunikační dovednosti v jazyce majority.
4. Seznamování s rozmanitostmi jiných kultur prostřednictvím přítomných japonských dětí (tradice, zvyklosti, způsob stolování, jazyk ...).

12. 3 Specifické cíle naplňované v programu

1. Rozvíjet schopnosti soužití ve skupině lidí (ve škole, třídě ...), a seznamovat se s hodnotami a postoji uznávanými majoritní skupinou.
2. Vytváření vztahů v dětské skupině i s personálem mateřské školy.
3. Rozvíjet u jednotlivých dětí pozitivní city k sobě samému, uvědomovat si vlastní identitu a dosahovat osobní spokojenosti.
4. Rozvoj komunikačních dovedností v rovině verbální (v jazyce majoritní skupiny), řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních.
5. Vytvářet podvědomí o existenci jiných kultur a seznamovat se s nimi.

12. 4 Kompetence naplňované v programu

1. Dokázat se adaptovat na prostředí mateřské školy a třídy, začlenit se mezi skupinu dětí a respektovat její rozmanitost.
2. Komunikovat bez zábran ve skupině dětí, navazovat kontakt s dospělým, který je autoritou a respektovat jej.
3. Projevovat svou samostatnost vyjádřením vlastních názorů a postojů v situacích, které to vyžadují.
4. Dokázat naslouchat a porozumět slyšenému. Snaha o vlastní vyjádření myšlenek, dokázat pojmenovat některé věci, které nás obklopují v běžném životě.
5. Vnímat rozmanitost a různorodost světa lidí (existenci odlišných národů, kultur a etnik).

12. 5 Činnosti

1. „Aktivity vhodné pro přirozenou adaptaci dítěte v prostředí mateřské školy,“ (RVP PV 2004, str. 28) prostřednictvím různorodých společenských her.

Tyto aktivity jsou zařazovány především v prvních týdnech po nástupu dítěte japonské národnosti z důvodu seznámení s novým prostředím:

- poznávání prostředí mateřské školy prostřednictvím prohlídek jednotlivých prostor budovy za asistence pedagogických pracovníků, jednotlivce či skupiny dětí, které již prostředí školy znají a budou schopni předat tím vlastní zkušenost,
- seznamování s pravidly školy a třídy, která jsou vytvořena a sjednána kolektivem pedagogů a dětí na jednotlivých třídách. Podoba jednotlivých pravidel je znázorněna obrázkovou formou (pravidla mohou být zachycena dětskými kresbami, kolážemi z dětských časopisů nebo vytvořeny učitelkou – dle možností daného kolektivu).

Stanovená pravidla budou následně umístěna tak, aby je bylo možné využívat a kontrolovat jejich dodržování v průběhu dne.

Tyto aktivity jsou zařazovány v průběhu celého školního roku:

- pořádání společenských akcí, školních slavností, kterých se účastní společně s dětmi i rodinní příslušníci.

Příklady akcí pořádaných mateřskou školou:

- „Podzimní tvoření“, při kterém se v jednotlivých třídách schází rodiče s dětmi. Mají možnost využít své fantazie a vytvořit si „cokoliv“ z přírodních materiálů, které jsou k dispozici ve třídě nebo z vlastních donesených materiálů. Tato akce je pořádána na začátku školního roku a kromě tvoření mají rodiče možnost seznamovat se s ostatními rodiči.

- „Vánoční besídky“ nebo „Vánoční posezení“ jsou pořádány opět v jednotlivých třídách v předvánočním období. Při besídkách mohou rodiče shlédnout představení v různých variantách volených třídními učitelkami, při kterých děti předvádí, co se naučily se svými učitelkami (nejčastěji s tématem zimy a Vánoc). Po představení je pro rodinné příslušníky připraveno občerstvení spojené s některou z vánočních tradic jako tvoření a pouštění lodiček z oříškových skořápek, rozkrajování jablek, tvoření svícňů z jablek, koření a kandovaného ovoce aj. Při této akci se japonští rodiče seznamují s českými tradicemi a mohou být požádáni o některou z ukázek japonských vánočních tradic. „Vánoční posezení“ je obdobnou variantou však bez dětského představení.

- „Opékání buřtíků“ pořádané v rámci celé mateřské školy na prostorách školní zahrady. Rodiče zde mají opět možnost poznávání s ostatními rodiči. Ze strany japonských rodičů se můžeme seznamovat s jejich tradičním způsobem stravování, ochutnávkou některých tradičních potravin.

- „Návštěva v japonské škole“ probíhá po dohodě s učiteli z japonské školy a jejím cílem je seznamování dětí se zvyklostmi jiné kultury v prostředí výchovně vzdělávací instituce. Děti a učitelé z japonské školy si připraví jednoduchý program, kterým nás

provedou v průběhu dopoledne. Jde o ukázky prostor školy a tříd, ukázka zpěvu a přednesu, seznámení s několika tradičními dětskými hrami a následně zapojení českých dětí do těchto her (zde se ukazuje schopnost spolupráce dětí i přes jazykovou bariéru). Naopak v případě zájmu pedagogů japonské školy může být uskutečněna návštěva japonských dětí v české mateřské škole s ukázkou některých tradic české školy.

Příklad akcí pořádaných Městkou částí Praha 17

- ve spolupráci s Japonskou školou v Praze a řepskými mateřskými a základními školami a Centrem sociálně zdravotních služeb: „Svátek sousedů“ zde se setkávají dvě kultury, Česká a Japonská, a vzájemně se poznávají prostřednictvím představení připravených jednotlivými institucemi, ochutnávkou tradičních pokrmů aj.

2. Herní aktivity prováděné prostřednictvím neverbální i verbální komunikace a společenských her podporujících přátelské vztahy a respekt k druhým.

Hry na základě neverbální komunikace:

- hra „Jak se u nás zdravíme“ – po názorné ukázce typů pozdravů odlišných kultur (v tomto případě české a japonské), učitelka zadá dětem, který typ pozdravu mají užívat, tak aby to ostatní nevěděly. Děti se rozmístí po prostoru třídy nebo tělocvičny a na povel učitelky se začnou vzájemně potkávat a zdravit. Vždy, když se setkají dva shodné pozdravy, chytí se děti za ruce a následně pokračují, dokud se nesejdou všechny se shodným typem pozdravu. Hra probíhá beze slov.

Tato hra je inspirována hrou „*Jak se zdraví*“ (Čermáková a kol., 2000, str. 29).

- hra „Na zrcadlo“ – při této hře jsou děti rozděleny do dvojic. Jeden z dvojice předvádí, druhý je zrcadlo a snaží se opakovat všechny pohyby. Po chvíli si děti role ve dvojici vymění. Hra může být modifikována tak, že předvádí jedno dítě a skupina ostatních dětí jej napodobuje.

- pantomimická hra „Předved' a poznej“ - základem jsou obrázkové karty, které musí být vždy v páru (jako u pexesa), jedna sada karet je rozložena na ploše, aby bylo na všechny karty vidět a druhá sada se shodnými kartami je vložena do nádoby (pytlíčku, misky nebo kloboučku, dle možností). Jedno z dětí si vybírá kartu z nádoby tak, aby je ostatní děti neviděly. Dítě má za úkol předvést pantomimicky, co je znázorněno na obrázku, ostatní děti mají za úkol poznat, co předvádí a přiřadit tu správnou kartu. Na kartičkách mohou být jakékoliv obrázky (zvířata, činnosti aj.). Hru lze hrát ve dvojici, ve skupinách nebo uzpůsobit dle stávajících potřeb.

Hry na základě verbální komunikace:

- hra „ Jak se jmenuješ?“ – děti sedí v kruhu a posílají si jakýkoliv předmět, ten kdo ho drží, řekne své jméno (u zkušenějších dětí přidáváme další informace, hru můžeme modifikovat dle potřeb).

- hra na „Živý slovník“ (Čermáková a kol., 2000, str. 29) – české děti seznamují japonské děti s jednoduchými slovy, jako podklad slouží obrázkové a zvukové materiály (počítačové programy, CD s různými zvuky, pexesa, dětské obrázkové knihy). A naopak japonské děti seznamují skupinu českých dětí s jednoduchými japonskými slovy (pozdravy, čísla aj.).

- hra „Na hádanky“ - kdy jsou voleny velmi jednoduché formulace otázek: „Je to žluté, svítí to“, ze začátku mohou být podloženy obrazovým materiálem, poté už jen verbálně. Před touto hrou by v případě japonských dětí předcházelo prohlížení obrázků a opakování jejich názvů (obrázky a následné hádanky by měly být propojeny s momentálně probíraným tématem).

- hra „ Jak se zdraví“ (Čermáková a kol., 2000, str. 29) – zjednodušená podoba pro předškolní děti, kdy se děti rozdělí do dvou skupin, jedna zdraví v českém jazyce a druhá v japonském. Vzájemně se při setkání zdraví, po chvíli se role mění. Po zorientování ve hře lze zapojit i pozdravy v jiném jazyce, aby se seznamovaly i s jazyky jiných národů.

- „Kimovy hry“ - sestavované od nejjednodušších podob, tedy děti jsou seznámeny s několika předměty vizuálně i verbálně. Následně jsou předměty uschovány například pod šátek. Děti mají za úkol jmenovat předměty, které se nachází pod šátkem. Tuto hru bych z počátku prováděla jen se skupinou japonských dětí. V případě, že je ve třídě pouze jedno dítě japonské národnosti, zapojila bych do hry děti mladší věkové skupiny, aby byly alespoň přibližně vyrovnány možnosti zapojení.

- hra „Záhadná osoba“ (Smith, 1993, str. 63) – jedno z dětí si vybere jiné dítě a popisuje jej a ostatní hádají, hru lze také měnit dle potřeb a zkušeností dětí (například popisem vlastností, činností, které má dítě rádo ...).

Pro utváření pozitivních vztahů mezi dětmi ve třídě lze využít i dalších her, které nalezneme například v publikaci Smith (1993). Společenské hry můžeme přizpůsobovat schopnostem japonských dětí tak, aby se mohly zapojovat a prohlubovat přátelské vztahy ve skupině.

3. Činnosti založené na spontánní hře dětí, kdy mohou děti vyjadřovat vlastní pocity a seberealizovat se

- námětové hry, které jsou vybírány dětmi při volných hrách. Těmito hrami děti často znázorňují nebo napodobují reálné situace, se kterými se již setkaly nebo je momentálně prožívají. Jsou to hry „na nakupování“, „na rodinu“, „na školu“, „na vojáky“ aj.

- tvořivé hry, při kterých vyjadřují a zachycují svou fantazii a představivost prostřednictvím výtvarných a pracovních materiálů, přírodnin a jiných pomůcek.

4. Dostatečné poskytování příležitostí k zapojení do vypravování, přednesů básní, dramatizací, které jsou běžnou součástí literárních činností. Umožnění poslechu mluveného slova v japonském jazyce v prostředí mateřské školy prostřednictvím

pohádek na různých typech medií (CD, DVD) a přednesů japonských příslušníků (po domluvě).

- četba a poslech japonských a českých pohádek (v českém jazyce, příležitostně v japonském jazyce),

- vypravování s podkladem dětských encyklopedií, slovníků a věcí kolem nás.

5. Prostřednictvím dětských encyklopedií, slovníků a různých medií seznamování s rozmanitostí národů a kultur. Za pomoci rodičů japonských dětí zprostředkovávat ukázky některých zvyků japonské kultury (odívání, stolování, práce s papírem – origamy, psaná podoba japonského jazyka ...).

- nabídnou japonským dětem, aby se zapojily a donesly vlastní podklady například oblíbené knihy, encyklopedie, pohádky (DVD, CD), časopisy, na kterých by naopak českým dětem ukazovaly rozdílnost kultur.

12. 6 Strategie k integraci japonských dětí

Tyto strategie jsou určeny především pro děti, které přichází do mateřské školy bez znalosti českého jazyka, ale mohou pomoci i dětem se základními znalostmi jazyka k lepší orientaci v novém prostředí a k urychlení procesu integrace.

Při přípravě jednotlivých strategií je třeba především přihlídnout k několika faktorům, které mohou být pro integraci zásadní.

Jedním z faktorů, na který bychom měli přihlídnout při integraci, je předpokládaná délka pobytu japonského dítěte v České republice a případný nástup dítěte do základní školy (české či japonské). V případě, kdy by rodiče japonského dítěte měli zájem o jeho docházku do české základní školy, bylo by třeba s dítětem pracovat mnohem intenzivněji než s dítětem, které se chystá do japonské základní školy.

Zde by bylo třeba vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a zvážení, zda by bylo v možnostech pedagogů ve třídě věnovat více času intenzivní přípravě jednotlivci nebo

se pokusit zažádat o asistenta pedagoga, jehož úkolem by byl rozvoj schopností a dovedností japonského dítěte v jazykové a komunikační oblasti.

Další z faktorů, které mohou ovlivnit integraci, jsou individuální možnosti dítěte. V případě, že by japonské dítě jevílo známky například některých SPU, bylo by třeba zvažovat vytvoření IVP i tomto případě.

Myslím si ale, že prokázání některé z SPU by bylo v případě japonského dítěte velmi obtížné, neboť z vlastní zkušenosti vím, jak mohou reagovat děti v novém prostředí (ať české či japonské). Proto bych prokazování jakékoliv poruchy řešila pouze v případě, kdyby dítě docházelo do MŠ více let nebo byly jeho projevy chování nezvladatelné.

Nabídka strategií

- využití kartiček s jednoduchými obrázky, frázemi (jako piktogramy využívané při komunikaci s autistickými dětmi viz příloha č. 2), které by bylo možné použít pro komunikaci s pedagogem a českými dětmi formou: „ukáž obrázek, na kterém je znázorněna tvá potřeba a my ti pomůžeme ji uskutečnit“.

Z kartiček by mohla být vytvořena tabule, na které by byl pomocí obrázků sestaven režim jednotlivých dní s možností obměn, dle kterého by se mohly japonské děti orientovat v probíhajících činnostech,

- využívání praktických ukázek prostřednictvím skupiny, jedinců z řad českých dětí, které by situace předvedly nebo by japonskému dítěti při činnostech asistovaly (vést české děti k vytváření pozitivních přátelských vztahů k dětem jiných národností),

- vytvoření sešitů (v podobě portfolio), pro každé z přítomných dětí japonské národnosti, které by sloužily jako pomůcka pro samotné dítě, ale i jeho rodiče. Sešit by obsahoval jednoduché obrázky doplněné českými a japonskými výrazy, písně a básně související s probíhajícím tématem. Tyto sešity si vytvoří pedagog na základě školního a třídního vzdělávacího programu a individualitě japonského dítěte (věku, zkušenostem s jazykem).

12. 7 Pomůcky

- obrázky znázorňující některá podstatná a přídavná jména a jednoduché fráze (piktogramy viz příloha č. 2, pexesa),
- obrázkové slovníky, dětské encyklopedie, dětské časopisy, dětské knihy a časopisy v originálním japonském vydání,
- pohádkové knihy, knihy s básněmi a říkadly, zpěvníky,
- CD, DVD a jiná média v japonském jazyce

12. 8 Závěr programu

Pokud by škola chtěla s programem pracovat a realizovat jej, poté je třeba program začlenit do školního vzdělávacího programu. S programem mohou pracovat jednotlivé třídy nebo může být realizován v rámci celé mateřské školy. Dle RVP PV by program neměl narušovat hlavní vzdělávací nabídky, ale měl by se stát smysluplným a účelným doplňkem.

13 Výzkum - Děti jiných národností na české mateřské škole v období 10 let

Výzkum probíhal na jedné mateřské škole v Praze 6. Podklady byly čerpány z Evidenčních listů dané mateřské školy.

Evidenční listy dětí, které dochází v současné době do mateřské školy, jsou uloženy v kanceláři vedoucí učitelky mateřské školy, ostatní evidenční listy dětí, které již mateřskou školu opustily, jsou zakládány v archivu školy. Dokumenty o dětech se zakládají v archivu po dobu deseti let.

V průběhu posledních deseti let prošlo mateřskou školou 51 dětí jiné národnosti, mezi nimiž byly národnosti: arabská, ázerbájdžánská, běloruská, chorvatská, japonská, kazašská, polská, rumunská, ruská, řecká, slovenská, ukrajinská a vietnamská.

Z tabulky č. 2 je patrné, které z národností se v mateřské škole objevily nejčastěji a které v nejpočetnějším zastoupení.

V roce 2002/2003 byly v MŠ celkem 4 děti jiné národnosti, 1 chlapec arabské národnosti, 2 chorvatské a 1 řecké.

V roce 2003/2004 bylo v MŠ celkem 7 dětí jiné národnosti, zůstává 1 chlapec arabské národnosti, 1 chorvatské a 1 řecké a přibývá 1 chlapec běloruské národnosti, 1 chlapec ukrajinské a 2 chlapci vietnamské národnosti.

V roce 2004/2005 bylo v MŠ nejméně dětí jiné národnosti a to 3, 1 chlapec běloruské národnosti, 1 ukrajinské a 1 ruské.

V roce 2005/2006 se zvýšil celkový počet na 14 dětí jiné národnosti, 1 chlapec běloruské národnosti, 2 chlapci chorvatské, 1 chlapec a 1 dívka ruské národnosti, 5 chlapců japonské národnosti, 1 chlapec ukrajinské, 2 slovenské a 1 dívka polské národnosti.

V roce 2006/2007 klesl počet jinojazyčných dětí na 13, z nichž bylo 5 chlapců a 4 dívky japonské národnosti, 2 chlapci slovenské a 1 chlapec a 1 dívka ruské národnosti.

V roce 2007/2008 opět klesl počet jinojazyčných dětí na 9, 4 chlapci a 3 dívky japonské národnosti a 2 chlapce slovenské národnosti.

V roce 2008/2009 vzrostl celkový počet dětí jiné národnosti na 18, což bylo nejvíce za dobu posledních 10 let, 8 chlapců a 4 dívky japonské národnosti, 1 chlapec ruské, 2 slovenské, 1 vietnamské a 1 chlapec a 1 dívka ukrajinské národnosti.

V roce 2009/2010 klesl počet jinojazyčných dětí na 14, 3 chlapci a 2 dívky japonské národnosti, 1 chlapec a 1 dívka ruské národnosti, 3 chlapci slovenské, 1 chlapec vietnamské a 1 chlapec a 2 dívky ukrajinské národnosti.

V roce 2010/2011 klesl počet na pouhé 4 děti jiné národnosti, 1 chlapec slovenské národnosti, 1 chlapec a 1 dívka ukrajinské a 1 dívka vietnamské národnosti.

V roce 2011/2012 počet jinojazyčných dětí opět vzrostl na 10, 1 dívka ázerbájdžánské národnosti, 1 dívka kazašské, 1 chlapec polské národnosti, 1 chlapec rumunské, 2 chlapci slovenské národnosti, 2 chlapci ukrajinské a 1 chlapec a 1 dívka vietnamské národnosti.

Mezi nejčastější národnosti se řadí japonská, ruská, slovenská, ukrajinská a vietnamská.

Zastoupení japonské národnosti bylo největší v letech 2005 – 2010. Jak jsem zmínila v kapitole č. 11, v roce 2004 byla nedaleko této mateřské školy otevřena Japonská škola v Praze. Je pochopitelné, že se následkem otevření japonské školy zvýšil počet japonských příslušníků, kteří se usídlili v blízkosti školy a projevíli zájem o umístění mladších dětí do předškolních institucí.

Ve školním roce 2010/2011 a 2011/2012 do mateřské školy nedocházelo žádné dítě japonské národnosti. Snížení počtů japonských dětí registruje dle Yuko Okaji i Japonská škola v Praze.

Naproti tomu se ve školním roce 2011/2012 objevují zcela nové národnosti: kazašská, ázerbájdžánská a rumunská.

Kromě počtů jednotlivých národností je z výše vypsáných údajů zřejmé mnohem vyšší zastoupení chlapců než dívek mezi jinojazyčnými dětmi. Tento jev lze sledovat i mezi dětmi majoritní skupiny, avšak není součástí tohoto výzkumu.

Počty dětí jinojazyčných národností na mateřské škole po dobu 10 let

ŠKOLNÍ ROK NÁRODNOST	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012
Arabská	1	1								
Ázerbájdžánská										1
Běloruská		1	1	1						
Chorvatská	2	1		2						
Japonská				5	9	7	12	5		
Kazašská										1
Polská				1						1
Rumunská										1
Ruská			1	2	2		1	2		
Řecká	1	1								
Slovenská				2	2	2	2	3	1	2
Ukrajinská		1	1	1			2	3	2	2
Vietnamská		2					1	1	1	2
CELKEM	4	7	3	14	13	9	18	14	4	10

tabulka č. 2

14 Vyhodnocení dotazníku pro učitelky mateřských škol

Dotazníkem, vytvořeným k prozkoumání multikulturality a práce s multikulturní výchovou, jsem oslovila 50 respondentek (učitelek a ředitelek mateřských škol) z několika částí Prahy 6 – Břevnov, Dejvice, Hanspaulka. Tyto městské části jsem si vybrala, neboť jsou dle mého názoru vyhledávanými lokalitami pro pobyty cizinců (například ambasády), a předpokládala jsem zde i častější výskyt dětí jiných národností na mateřských školách.

Z celkového počtu 50 dotazovaných jsem dostala nazpět 45 vyplněných dotazníků (tj. od 90% oslovených). Respondenti měli na zodpovězení otázek dostatek času, přesto se mi 5 dotazníků (10%) vůbec nevrátilo.

1. Jste žena – muž

Odpovědi na tuto otázku byly jednoznačné, tedy 100% dotazovaných byly ženy.

2. Patříte do věkové skupiny

Přehled věkových kategorií

18 – 25 let	4	8,9%
26 – 35 let	8	17,8%
36 – 50 let	17	37,8%
50 a více let	16	25,6%

tabulka č. 3

Nejvíce respondentek spadá dle odpovědí do věkových kategorií 36 – 50 let a 50 a více let (37,8% a 25,6%). Jedním z důvodů velkého zastoupení v těchto kategoriích je věkový rozsah, který je větší než u první a druhé věkové kategorie. Má zkušenost z praxe je velmi podobná s odpověďmi respondentek. Mezi mé kolegyně patřily nejčastěji ženy ve věku 50 a více let.

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

Přehled dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků MŠ

Středoškolské všeobecné	2	4,4%
Středoškolské pedagogické	31	68,9%
Středoškolské jiný obor	5	11,1%
Vysokoškolské - Bc. (pedagogické)	2	4,4%
Vysokoškolské - Mgr. (pedagogické)	2	4,4%
Vysokoškolské jiný obor	3	6,7%

tabulka č. 4

Nejčastěji se objevovala odpověď, nejvyšší vzdělání středoškolské pedagogické. To ukazuje na stávající požadavky pro pedagogickou způsobilost, pro kterou je třeba minimální pedagogické vzdělání, které umožňují střední pedagogické školy. Pouze 7 dotazovaných vystudovalo některou z variant vysokoškolského vzdělání.

Mezi odpověďmi byly případy, kdy respondentky vystudovaly jiné ze středoškolských oborů (například gymnázia, ekonomické obory, obor oděvnictví), což je v této době klasifikováno jako nekvalifikovaný pracovník. Tyto odpovědi se objevovaly častěji u respondentů z nižších věkových kategorií.

4. Délka Vaší pedagogické praxe

Přehled výše pedagogické praxe

do 5 ti let	10	22,2%
do 10 ti let	6	13,3%
do 20 ti let	6	13,3%
více	23	51,1%

tabulka č. 5

V této otázce byla nejpočetněji zastoupena odpověď, pedagogická praxe delší než 20 let, ve více než 50%. Tento fakt ukazuje na stálost respondentek v jednom oboru a pravděpodobný kladný vztah k pedagogické profesi.

5. Měl (a) jste během své praxe ve třídě integrovány děti jiné národnosti?

Země původu integrovaných dětí

	Země původu integrovaných dětí	Počet dětí
1.	Ukrajina	25
2.	Rusko	16
3.	Amerika	10
4.	Vietnam, Německo	9
5.	Anglie, Bulharsko	8
6.	Arábie	7
7.	Slovensko	6
8.	Chorvatsko	5
9.	Mongolsko, Polsko, Albánie, Kuba, Holandsko	4
10.	Korea, Maďarsko, Rumunsko, Řecko, Azerbajdžán, Japonsko, Francie	3
11.	Norsko, Turecko, Arménie	2
12.	Srbsko, Bělorusko, Indie, Libanon, Austrálie, Švýcarsko, Moldávie, Itálie, Sírie	1

tabulka č. 6

Průzkum ukazuje, že do vybraných mateřských škol dochází děti jinonárodnostních kultur a jejich národnosti jsou velmi různorodé. Číselný sloupec na pravé straně tabulky zachycuje, kolik respondentek zmínilo danou zemi původu integrovaného dítěte.

Jak vidíme v tabulce, tak nejčastěji se respondentky setkávají s dětmi z Ukrajiny a Ruska, což je častý jev na českých mateřských školách, neboť z těchto zemí zaznamenáváme i výskyt pracovních sil na českém trhu práce.

Vyskytují se zde i velmi nezvyklé země, například: Kuba, Holandsko, Řecko, Norsko ... Naopak Slovensko, které je v těsné blízkosti České republiky a jehož příslušníci jsou zde často zaměstnáváni, bylo v tabulce až na 6. místě.

5 respondentek se vyjádřilo, že s dětmi jiných kultur nemají v mateřské škole žádnou zkušenost.

6. Jaké národnosti se ve Vaší mateřské škole vyskytují nejčastěji?

Nejčastěji se vyskytující jinojazyčné národnosti

	Země původu	Počet dětí
1.	Ukrajinská	23
2.	Ruská	14
3.	Vietnamská	9
4.	Slovenská	6
5.	Bulharská	5
6.	Americká	3
7.	Německá	2
8.	řecká, arabská, polská	1

tabulka č. 7

Tato tabulka zaznamenává národnosti dětí, které se vyskytovaly na jednotlivých školách nejčastěji.

Opět se zde objevují na prvních místech národnosti ukrajinská a ruská, následují vietnamská, slovenská atd.

I zde se opakuje u 5 respondentek odpověď, že s dětmi jiných kultur nemají zkušenost.

7. Jaký byl maximální počet jinojazyčných dětí na Vaší třídě v průběhu jednoho školního roku?

Respondentky se nejčastěji shodly, že v průběhu jednoho školního roku se jim ve třídě sešly maximálně 2 jinojazyčné děti (18 respondentek). 12 respondentek uvedlo jako maximální počet jinojazyčných dětí – 3. Nechyběla ani čísla 1, 4 a 5 dětí.

Nejvyšší počet uvedla pouze 1 respondentka, a to 7 jinojazyčných dětí v jedné třídě během školního roku.

8. Vyžadovaly tyto děti individuální přístup?

Potřeba individuálního přístupu

Potřebovaly individuální přístup	26	57,8%
Nepotřebovaly individuální přístup	12	26,7%
Bez odpovědi	7	15,6%

tabulka č. 8

57,8% dotazovaných respondentek uvedlo, potřebu individuálního přístupu k dětem jiných kultur. Jejich potřeba vyplývala nejčastěji z neznalosti českého jazyka a trvala poměrně krátkou dobu (s ohledem na možnosti a povahu dítěte).

Jedna z dotazovaných odpověděla:

„ano, vyžadovaly a vyžadují – naším úkolem bylo, vždy pomoci s překonáním jazykové bariéry. Děti mluvící slovenským jazykem to měly jednodušší. Postupné zařazování do společnosti dětí. Děti jsou však vnímavé, spoustu věcí okoukají od druhých.“

Metody využívané k integraci jinojazyčných dětí byly různé, někteří využívali piktogramů, obrázkových slovníků a jiní využili ochoty dětí majoritní skupiny, které ukazovaly požadavky učitelky názorně.

Další dotazovaná uvedla trochu jiný způsob integrace zvolený samotným dítětem:

„chlapec rumunské národnosti nechtěl, abychom s ním mluvili. Chtěl jen pozorovat.“

Z tohoto výroku lze usoudit, že vskutku každý člověk, zejména dítě, je osobnost vyžadující vlastní volbu cesty k úspěšné integraci.

9. Jak probíhala komunikace s rodiči těchto dětí?

Jak komunikují rodiče – cizinci v MŠ

Způsob komunikace	Počet rodičů	%
komunikace v českém jazyce	28	62,2%
komunikace přes tlumočníka	6	13,3%
komunikace přes chůvy	2	4,4%
komunikace jinými jazyky	2	4,4%
bez odpovědi	7	15,6%

tabulka č. 9

Většina dotazovaných uvedla, že jejich komunikace s rodiči dítěte jiné národnosti probíhala bez jakýchkoliv problémů a v českém jazyce. Z odpovědí také vyplynula skutečnost, že důvodem české komunikace byla často přítomnost jednoho z rodičů, který hovořil česky nebo dokonce byl české národnosti.

Vynikající spolupráci s rodiči uvedla jedna z dotazovaných:

„každý týden se s rodiči domlouváme, jaká slova budeme více procvičovat (dělala jsem jim kreslený slovník – jednoduchý obrázek + české slovo). Podobně i slovesa a věty. Spolupráce je vynikající a bezproblémová, česky se učí i rodiče.“

Přístup této učitelky považuji za příkladný postup pro správnou adaptaci a integraci dětí jiných národností, jistě vyžaduje velké úsilí a náročnější přípravu ze strany učitelky, ale i značnou spoluúčasť rodičů.

Naproti tomu se objevila i negativní strana komunikace:

„pokud rodiče rozumí česky, tak je to dobré, když nerozumí, tak je práce složitá, nesnaží se naučit – mluví ukrajinsky a dělají, že ničemu nerozumí.“

I s takovým přístupem se v mateřských školách můžeme setkat a z vlastní zkušenosti můžu dodat, že ve větší části případů, kdy je obtížná komunikace s jinojazyčným rodičem, pak je obtížná komunikace i s dítětem.

Ostatní dotazované odpovídaly, že rodiče využívají pomoci tlumočnicka, někteří využili chůvy, které jim děti vyzvedávaly a vodily nebo komunikaci v jiném jazyce (německý, anglický, ruský jazyk). U 7 dotazovaných jsem nedostala žádnou odpověď, zde mohla být nepřítomnost dětí jiných národností na jejich třídách.

10. Je na Vaší škole zařazena multikulturní výchova do školního a třídního vzdělávacího programu? (Jak je realizována – uveďte příklad)

Využití multikulturní výchovy

Využívání multikulturní výchovy v MŠ	Počet odpovědí	%
multikulturní výchova zařazena	22	48,90%
multikulturní výchova nezařazena	23	51,10%

tabulka č. 10

Vymezení multikulturní výchovy je formulováno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2005), který je celostátně závazný. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání není multikulturní výchova přímo vymezena, ale prolíná se ve vzdělávacích oblastech Dítě a svět a Dítě a ten druhý.

RVP PV je podkladem k tvorbě školních i třídních vzdělávacích programů, výzkum však ukázal, že více než polovina dotazovaných nemá ve svých programech zařazenu multikulturní výchovu. Přesto, že 40 respondentek uvádí, že do jejich tříd dochází děti jiných národností, 18 z nich, tedy 45% ze 40 dotazovaných, nezařazují multikulturní výchovu do vzdělávacích programů.

Respondentky, které mají na svých školách multikulturní výchovu zařazenu, uvádí některé z témat, kde je multikulturní výchova včleněna, například: Naše planeta, Jak se žije jinde, Afrika, MDD, Všichni jsme kamarádi aj.

Dotazované uvedly také příklady, kdy propojují přítomnost dítěte jiné kultury s programy třídy, čímž opět realizují multikulturní výchovu: prohlídky fotografií, knihy o rodné zemi, hračky. Dále pořádají zahradní slavnosti, tvořivá odpoledne, besídky (setkávání kultur), po domluvě s rodiči – ochutnávky jídel.

„Kdy můžete ochutnat cukroví ve tvaru klokana?“ Podotkla jedna z dotazovaných.

11. Jaký je Váš názor na přítomnost dětí jiných národností v českých mateřských školách? Prosím popište z pohledu:

- a. dítěte jiné národnosti,**
- b. skupiny dětí (české národnosti), ve které se vyskytuje jinojazyčné dítě,**
- c. učitelky, která má ve třídě dítě jiné národnosti.**

Tato poslední otázka byla míněna k zamyšlení, k vyslovení vlastního názoru a úsudku dotazovaných, kdy měly možnost sebevyjádření. Zajímaly mě jak kladné tak i záporné připomínky k přítomnosti dětí jiných národností na českých mateřských školách ze tří pohledů: dítěte jiné národnosti, skupiny dětí, kde se vyskytuje jinojazyčné dítě a učitelky, která má ve třídě dítě jiné kultury.

a. Z pohledu dítěte jiné kultury se dotazované nejčastěji přikláněly k názoru, že příchod dítěte do společnosti jiných dětí a dospělých, kterým nerozumí je situace, která mu může působit stres a činit je nejistým. Tento stav trval (dle názoru několika dotazovaných) často krátkou dobu, během které si dítě pozvolna osvojilo jazyk a zvyklosti majoritní společnosti. V tomto procesu velmi záleží na přístupu pedagogů, skupiny dětí, rodičů dítěte jiné národnosti a hlavně na osobnosti a povaze samotného dítěte.

Názory učitelek:

„pro dítě je to dobrá cesta, jak se naučit český jazyk, ale trvá delší dobu, než se přizpůsobí režimu třídy a zlepší se v komunikaci,“

„záleží na individualitě dítěte, některé dítě je komunikativní a snaží se zapojit, jiné děti jsou zakřiknuté, uzavřené a dá mnoho práce, než k nim najdete cestu.“

Jedna z učitelek uvedla zkušenost, která působí humorně, ale je třeba se nad ní i zamyslet:

„jeden chlapec se ptal své maminky, proč ho dala do školky, kde jsou děti i paní učitelky hluché.“

Dotazované učitelky se domnívají, že velkou pomocí dítěti by bylo, kdyby je rodiče ještě před vstupem do předškolního zařízení seznámili alespoň s pár českými slovy, které by mohlo využít ve chvíli, kdy potřebuje něco sdělit (například potřebu na toaletu, pocit žízně, bolest aj.).

Já se s tímto názorem ztotožňuji a jsem přesvědčena, že dítě s takovým základem je po nástupu ušetřeno mnoha pro ně nepříjemných situací.

b. Pohled majoritní skupiny dětí na jinojazyčného jedince může být různý. Velmi záleží na povaze skupiny hlavně věkové, neboť například *„děti přibližně do 5 let nemají předsudky ke vzhledovým či kulturním odlišnostem, ale v dalších letech je rychle nabývají.“* (Koťátková, 2008, str. 158) Negativní postoje vůči osobám jiných etnik mohou děti přebírat od rodinných příslušníků, kamarádů ale i z médií, kterými jsou dnešní děti obklopeny (televize, internet aj.)

Průzkum našťestí potvrzuje přizpůsobivost dětí předškolního věku, kdy se opět dotazované shodují:

„děti je berou, tak jak jsou a protože máme delší dobu třídy věkově smíšené, jsou děti většinou velmi vstřícné a pomáhají.“

Pozitivně nahlížím i na připomínku respondentky:

„jinojazyčné dítě je pro kolektiv rozhodně přínosem, mohou poznat jinou kulturu, zvyky. Je to přirozená prevence proti rasismu a učení toleranci.“

Učitelky se setkávají i s dětmi, které nahlíží na jinojazyčné kamarády jako na „zlobivce“, kteří neuposlechnou pokynů pedagoga. Zde je důležité vysvětlení ze strany pedagoga, proč se jim tak jeví a jak mu pomoci, aby jim takový nepřipadal. *„i ony samy musí být trpělivé.“*

c. V poslední části otázky je vyjádřen pohled samotné učitelky, která se nachází v situaci, kdy má ve třídě integrováno jedno nebo více dětí jiné kultury.

Dotazované shledávají problém integrace pouze ve chvílích, kdy nastane situace, při které je právě řeč jediným možným nositelem informace, ale není možné ji využít, neboť ani jeden z účastníků neovládá jazyk toho druhého. Proto zastávají již zmíněný názor, aby dítě nastupovalo a bylo alespoň částečně seznámeno s daným jazykem.

Dále nacházím shody v náročnějších přípravách na činnosti:

„situace je pro učitele náročnější (na přípravu, promyšlení tématu, instrukcí, pomůcek a postupu), také však může být přínosem,“

„více práce, ale i radosti z výsledku.“

V odpovědích se objevuje i výtku, kterou považuji za oprávněnou. Týká se počtů dětí na třídách. Situace, kdy jsou mezi 28 zapsanými dětmi integrovány dvě, tři a někdy i více dětí jiných kultur, které vyžadují individuální přístup, může přesahovat síly a schopnosti pedagoga. Pedagog se musí rozhodovat, zda věnovat svůj čas integraci jedince na úkor skupiny nebo v zájmu skupiny jedince asimilovat.

„Pro dítě „cizince“ by byl vhodnější menší kolektiv dětí, aby byla větší možnost individuální práce s ním.“

Dotazníkové šetření bych uzavřela tím, že učitelky nevidí problém v přítomnosti dětí jiných národností na českých mateřských školách, ale potýkají se s otázkou, jak by mohly změnit svou práci a vylepšit prostředí, které by byly přínosem k adaptaci a integraci.

15 Shrnutí výsledků

Cílem této kapitoly je shrnutí výsledků, tedy odpovědí na výzkumné otázky položené v kapitole č. 9.

1. Výzkumné otázky zaměřené na chování japonských dětí v prostředí mateřské školy

Dlouhodobé pozorování ukázalo, že chování dětí japonské národnosti se téměř neliší od projevů českých dětí. Stejně jako dítě české národnosti, které přichází do zcela nového prostředí mateřské školy, tak děti japonské národnosti potřebují nějakou dobu k adaptaci, kterou nelze ovlivnit neboť je závislá na individualitě jedince.

Některé z japonských dětí měly snahu začlenit se do kolektivu českých dětí větší a některé potřebu začlenění nepociťovaly. Zde jsem vyzorovala jeden hlavní důvod, kterým byla přítomnost více dětí japonské národnosti v jedné třídě, což bylo přirozenou příčinou, že ne všechny tyto děti vyhledávaly přátelské vztahy mezi skupinou českých dětí.

Přesto, že japonské děti projevovaly zájem zapojovat se do řízených činností, ne všechny je dokázaly upoutat a v některých situacích působily jako neposlušné. Jejich chování však bylo shledáno jako naprosto přirozené vzhledem k daným okolnostem. Díky zpracování výsledků z pozorování japonských dětí do diplomové práce byl zjištěn nepřiměřený přístup ze strany pedagogických pracovníků v jejich zapojování do některých z činností spjatých s denním programem.

2. Výzkumná otázka orientovaná na pomoc při integraci dětí jiných národností do MŠ

Kapitola č. 12 byla věnována „*Programu pro integraci japonských dětí do české mateřské školy*“, který by měl napomoci k vytvoření příznivého prostředí nejen pro děti japonské národnosti. Měl by také posloužit jako inspirace pro jiné pedagogy, kteří pracují s dětmi jiných národností.

3. Výzkumná otázka zaměřená na počty jinojazyčných dětí na MŠ za dobu 10 let

Počty jinojazyčných dětí v průběhu deseti let, tedy ve školních letech 2002/2003 až 2011/2012, neměly žádnou vyhraněnou tendenci. Jak se ukázalo v tabulce, počty dětí jiných národností za dobu deseti let nevzrostly ani nepoklesly.

Nejvíce jinojazyčných dětí se sešlo ve sledované mateřské škole ve školním roce 2008/2009, bylo to 18 dětí, z nichž největší podíl tvořily děti japonské národnosti (12 dětí). Nejméně jinojazyčných dětí bylo ve školním roce 2004/2005 a to 3 děti (odlišných národností).

4. Výzkumné otázky vztahující se k dotazníku pro učitelky mateřských škol

Z dotazníků pro učitelky mateřských školy vyplynuly tyto informace: nejvíce respondentek bylo ve věkové kategorii 36 – 50 let (25,6%), délka praxe byla nejčastěji vyšší než 20 let (51,1%) a vzdělání (střední pedagogické) odpovídalo vykonávané profesi u více než poloviny dotazovaných (68,9%).

Odpovědi respondentek ukázaly, že do většiny z vybraných mateřských škol dochází děti jiných národností, které jsou velmi různorodé, kromě pěti dotazovaných, které uvedly nulovou zkušenost s dětmi jiné národnosti.

Dotazované učitelky, které měly praktickou zkušenost s prací s jinojazyčnými dětmi, přistupovaly překvapivě pozitivně k nastalé situaci a do dotazníků vnášely své kladné i záporné zkušenosti a náměty jak s takovými dětmi pracovat.

Nejvíce překvapivé bylo zjištění, kdy respondentky, které odpovídaly, že mají mnoho zkušeností s jinojazyčnými dětmi (45%), nezařazovaly multikulturní výchovu do školních a třídních vzdělávacích programů. Zbývajících 55% dotazovaných, které měly praktickou zkušenost s dětmi jiných národností, uvedly, že multikulturní výchovu řadí mezi témata v průběhu celého školního roku.

ZÁVĚR

V předškolních institucích je více než důležité, aby se personál (pedagogický i provozní) jednotlivých škol snažil vytvářet prostředí, které by bylo podnětné a přínosné pro rozvoj dětské individuality.

Nezáleží na národnosti, kultuře ani rase neboť každé z dětí má právo na prožití plnohodnotného dětství, na kterém by měla mít hlavní podíl rodina. Mateřská škola, jako výchovně vzdělávací instituce, by měla být doplňující tečkou za kvalitně prožitým předškolním obdobím.

Diplomová práce byla v teoretické části zaměřena na získání informací, které by napomáhaly pracovat s dětmi jiných národností přicházejících do prostředí českých mateřských škol s jistým handicapem v oblasti komunikace. Přínosné byly nejen údaje čerpané z odborných knih, ale za hlavní zdroj nových poznatků o japonské kultuře považuji rozhovor s Yuko Okaji (rodilou Japonkou), která dokázala nastínit, jakým způsobem žijí japonské rodiny v České republice a poskytla mi materiál (dokument *Course of study for Kindergarten*), který mě seznámil s výukovým směrem japonských předškolních institucí.

Jedna ze stěžejních částí pro moje další výzkumná šetření v praktické části měla za úkol na základě dlouhodobého pozorování popsat chování sedmi japonských dětí v jedné ze tříd mateřské školy. Výsledky z tohoto pozorování byly následně jedním z podkladů pro vytvoření „*Programu pro integraci japonských dětí do české mateřské školy*“, který jsem se snažila sestavit tak, aby mohl být aplikován i na integraci dětí jiných národností a mohli se jím inspirovat další pedagogičtí pracovníci z předškolních institucí.

Dalším úkolem bylo zjistit, zda se v posledních deseti letech zvýšily počty dětí cizinců na jedné z mateřských škol. V průběhu šetření jsem měla možnost, nahlédnout do archivu dané mateřské školy a vytvořit si představu o kulturní rozmanitosti dětí, které v té době do mateřské školy docházely.

Závěrečným úkolem praktické části bylo vyhodnocení dotazníku pro učitelky mateřských škol, které byly přínosem pro další práci.

Cíl č. 1 „*Na základě pozorování analyzovat chování japonských dětí v jinojazyčném prostředí mateřské školy*“ byl naplňován již během docházky japonských dětí. Chování dětí bylo analyzováno ze tří pohledů: z hlediska adaptace na prostředí mateřské školy, z hlediska vytváření vztahů s vrstevníky jinojazyčné minority a z hlediska aktivity při výchovně vzdělávacích činnostech.

Pozorování ukázalo, že se japonské děti adaptují na prostředí mateřské školy velmi podobně jako děti české, tedy jejich schopnost adaptace je závislá na individuálních možnostech jednotlivce.

Z hlediska navazování kontaktu s vrstevníky se u čtyř japonských dětí objevil téměř nulový zájem o navázání kontaktu s českými dětmi, komunikace probíhala pouze s dětmi stejné národnosti. U třech zbylých dětí japonské národnosti byla shledána snaha o navázání komunikace s českými dětmi, zpočátku jen v situacích, kdy se ve třídě nevyskytovaly děti japonské, později tento kontakt i samy vyhledávaly.

Z hlediska zapojování do aktivit denního programu bylo chování sedmi japonských dětí téměř shodné, kromě drobných odchylek závislých na individualitě jedince. Tedy nejvíce je zajímavé o činnosti spjaté s tvořením (výtvarné, pracovní aktivity), s pohybem (cvičení a pohybové hry) a zapojovaly se do činností hudebního charakteru. Nezájem projevovaly při činnostech, které byly postaveny na základě verbální komunikace (vyprávění, četba, poslech), důvodem byl nedostatek komunikačních schopností a dovedností.

Cílem č. 2 bylo vytvoření „*Programu pro integraci japonských dětí do české mateřské školy*“, který byl sestaven z cílů, kompetencí a činností vhodných k přirozené adaptaci a integraci japonských dětí. Program navrhuje i konkrétní hry a aktivity, které by nejen dětem japonské národnosti, ale i jejich rodinným příslušníkům usnadnily navázání kontaktu a začlenění do majoritní společnosti. Součástí programu je také nabídka strategií v hodných k integraci dětí jiných národností.

Cílem č. 3 bylo „*Zjištění docházky dětí jiné národnosti v mateřské škole za dobu deseti let*“. Průzkum ukázal, že docházka dětí jiných národností v průběhu deseti let neměla vzrůstající tendence. Pohyb celkových počtů jinojazyčných dětí byl spíše střídavého charakteru, tedy jeden rok počty vzrostly a v dalším roce byl zaznamenán velký pokles

a naopak. Výrazně se v tabulce jeví počty dětí japonské národnosti, které docházely do mateřské školy mezi roky 2005 – 2010. Od školního roku 2008/2009 se oproti předchozím rokům lehce navýšila čísla u slovenské, ukrajinské a vietnamské národnosti a v roce 2011/2012 se objevily zcela nové národnosti ázerbájdžánská, kazašská a rumunská.

Naplněním cíle č. 4 bylo zjištění multikulturní situace v mateřských školách ve vybraných lokalitách Prahy 6. Z odpovědí respondentek byla patrná přítomnost dětí jiných národností v oslovených mateřských školách. Zmiňované národnosti byly velmi různorodé. Hlavním zjištěním byl fakt, kdy respondenty na otázku: „zda je zařazena multikulturní výchova v programech jejich mateřských škol,“ v 45% odpověděly, že NE, přestože s dětmi jiných národností denně pracovaly. Zbývajících 55% dotazovaných řadí multikulturní výchovu jako průřezové téma během celého školního roku.

Po zpravování diplomové práce jsem si uvědomila, některé chyby v práci s dětmi jiných národností, které jsem viděla během své praxe nejen u sebe ale i u dalších učitelek, se kterými jsem spolupracovala. Tato práce mi přinesla jistý nadhled a mnoho námětů pro další práci s dětmi v mateřské škole. Největším přínosem pro mne samotnou je získání motivace ke změně některých zažitých výchovných metod, které se i v dnešních mateřských školách stále objevují a částečně přenášejí na další generace učitelek. Jednou z nich je frontální způsob práce s dětmi při činnostech, které lze řešit jinými způsoby například formou práce s malými skupinami, dle zájmu dětí a možností pedagoga. Ráda bych svou prací inspirovala alespoň některé z pedagogů ke změnám v přístupu k výchově a vzdělávání jinojazyčných dětí.

LITERATURA

1. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
2. ČERMÁKOVÁ, A. *Školský systém v Japonsku*. Bratislava: Ústav informací a prognóz školstva, mládeže a tělovýchovy, 1990.
3. ČERMÁKOVÁ, J. H., RABIŇÁKOVÁ, D., STÖHROVÁ, H., ŠIŠKOVÁ, T. *Ty + Já = kamarádi: hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-76-5.
4. EURYDICE, *Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě*. Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-376-6.
5. GABAL, I. A KOLEKTIV *Etnické menšiny ve střední Evropě: konflikt nebo integrace*. Praha: G Plus G, 1999. ISBN 80-86103-23-4.
6. GULOVÁ, L., ŠTĚPAROVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno, 2004. ISBN 80-86633-14-4.
7. JANOŠ, J. *99 zajímavostí z Japonska*. Praha: Nakladatelství Albatros, 1984.
8. JANOŠ, J. *Japonsko a Korea: dramatické sousedství*. Praha: Academia, 2007. ISBN 80-85850-24-6.
9. KLEČÁNKOVÁ, R. *Školství v Japonsku: 29 svazek*. Praha: Ústav školních informací, 1989. ISBN 80-211-0010-9.
10. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
11. PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

12. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
13. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
14. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-72-2.
15. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-579-2.
16. *Rámcový vzdělávací program po předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004
17. SMITH, CH. A., *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-097-9.
18. ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. Století*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
19. ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
20. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001: internetový zdroj z 12. 2. 2012

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani: internetový zdroj z 15. 3. 2012

<http://ojarovi.blogspot.cz/2010/08/piktogramy.html>: internetový zdroj z 1. 6. 2012

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 DOTAZNÍK

„MULTIKULTURALISMUS A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V MŠ“

Vážená kolegyně, kolego,
jsem učitelkou mateřské školy a studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty UK, oboru Předškolní pedagogiky. Ráda bych Vás požádala o pomoc vyplněním dotazníku, který se zaměřuje na problematiku multikulturalismu a multikulturní výchovy na mateřských školách. Tuto problematiku zpracovávám ve své diplomové práci.
Zvolené odpovědi, prosím, zakroužkujte a ve variantě otevřených otázek rozvedte své odpovědi.

Děkuji za Váš čas a ochotu
Lucie Vyskočilová, MŠ Laudova, Praha 6

1. Jste žena – muž

2. Patříte do věkové skupiny
 - a. 18 – 25 let
 - b. 26 – 35 let
 - c. 36 – 50 let
 - d. 50 a více let

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání (u zaměření dopište jaké)
 - a. SOŠ (zaměření)
 - b. SŠ (zaměření)
 - c. VŠ Bc. (zaměření)
 - d. VŠ Mgr. (zaměření)
 - e. Jiné (uvete jaké)

4. Délka Vaší pedagogické praxe
 - a. do 5 ti let
 - b. do 10 ti let
 - c. do 20 ti let
 - d. více

5. Měl (a) jste během své praxe ve třídě integrovány děti jiné národnosti?

(pokud ano, uveďte, prosím, jaké národnosti)

6. Jaké národnosti se ve Vaší mateřské škole vyskytují nejčastěji?

7. Jaký byl maximální počet jinojazyčných dětí na Vaší třídě v průběhu jednoho školního roku?

8. Vyžadovaly tyto děti individuální přístup?
(pokud ano, popište, prosím, jakým způsobem byl individuální přístup realizován)

9. Jak probíhala komunikace s rodiči těchto dětí?

10. Je na Vaší škole zařazena multikulturní výchova do školního a třídního vzdělávacího programu? (jak je realizována – uveďte příklad)

11. Jaký je Váš názor na přítomnost dětí jiných národností v českých mateřských školách. Prosím, popište z pohledu:

- a. dítěte jiné národnosti
- b. skupiny dětí (české národnosti), ve které se vyskytuje jinojazyčné dítě
- c. učitelky, která má ve třídě dítě jiné národnosti

Děkuji za vyplnění dotazníku a přeji pěkný den

Příloha č. 2 PIKTOGRAMY – POMŮCKA KE KOMUNIKACI S JAPONSKÝMI DĚTMI

