

# **Role českých škol zahraničí v procesu vytváření kulturní identity žáků**

Mgr. Lenka Venterová

---

Rigorózní práce  
2019/20



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Lenka Venterová**  
Osobní číslo: **H180302**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **distanční**

Téma práce: **Role české školy v zahraničí v procesu formování  
kulturní identity žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti kulturní identity a sociální pedagogiky.

Rozbor koncepcí a výzkumných studií formování kulturní identity.

Příprava kvalitativního výzkumu a jeho realizace prostřednictvím obsahové analýzy dotazníku The multicultural identity integration scale a polostrukturovaných interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah rigorózní práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování rigorózní práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARŠA, P. (1999) Politická teorie multikulturalismu. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. Politologická řada. ISBN 80-85959-47-x.

HAMALAINEN, J. Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. British Journal of Social Work. 2015, 45(3), 1022-1038. DOI: 10.1093/bjsw/bct174. ISSN 0045-3102. Dostupné také z: <https://academic.oup.com/bjsw/article-lookup/doi/10.1093/bjsw/bct174>

SKARUPSKÁ, H. (2017). Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů. Sociální pedagogika / Social Education [online]. 5(2), 15. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE\\_SocEd\\_T2\\_5-2-2017.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE_SocEd_T2_5-2-2017.pdf)

ŘEHÁKOVÁ, B., VLACHOVÁ, K. (2004). The Nation, National Identity, and National Pride in Europe. Sociologický časopis. Praha: Sociologický ústav AV ČR

Garant studijního oboru:

**doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání rigorózní práce:

**14. prosince 2018**

Termín odevzdání rigorózní práce:

**31. října 2019**

Ve Zlíně dne 14. prosince 2018



doc. Ing. Arčežka Lengálová, Ph.D.

*děkanka*

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

*ředitel ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – rigorózní práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze rigorózní práce jsou totožné;
- na rigorózní práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.  
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 7.8.2019

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Rigorózní práce se zabývá kulturní identitou u dětí žijících dlouhodobě v zahraničí, jejichž rodiny se hrdě hlásí k moderní české diaspoře a chtějí, aby jejich děti byly schopny komunikovat v českém jazyce a vytvořili si vztah k české kultuře a našemu národu. Práce se věnuje jejich české kulturní identitě a to konkrétně jejímu formování v edukačním prostředí dle kurikulárních dokumentů na prvním stupni českých základních škol v zahraničí, resp. v Českých školách bez hranic (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) nebo v Evropských školách, resp. v jejich českých jazykových sekcích, tedy těch školách, jež zprostředkovávají vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a jejichž vzdělání je identické se základními školami v České republice. Teoretická část se věnuje samotné identitě a pojmům s ní spojenými, kterými jsou národ, etnikum, enkulturace apod. V experimentální části je provedena obsahová analýza vzdělávacích programů jednotlivých škol, s ohledem na jejich lokalizaci v zemích působení. Ve vzdělávacích programech hledáme odpovědi na otázky Kam patřím či kdo jsem?, dále formy podpory českého jazyka a význam důležitosti mimoškolní přípravy. Vzhledem k tomu, že v procesu budování české kulturní identity v edukačním prostředí je důležitá také osobnost pedagoga, zjišťovali jsme, jak svou kulturní identitu cítí samotní učitelé. Analýza dokumentů byla tedy doplněna o interviews jednotlivými pedagogy, působících na těchto školách.

**Klíčová slova:** Identita, české školy v zahraničí, Evropské školy, kultura, obsahová analýza, rámcový vzdělávací program, česká diaspora, enkulturace.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with cultural identity of children living abroad. Their families are proud to be part of the modern Czech diaspora and want their children to be able to communicate in Czech language and have established relationship with the Czech culture. The thesis deals with pupils' Czech cultural identity and its formation in the educational environment according to curricular documents in the foreign equivalent of Czech elementary school. Respectively with pupils in Czech schools without borders (and methodically related foreign schools) or in the European Schools, resp. in their Czech language sections. The theoretical part is describing the identity and the concepts associated with it, such as nation, ethnicity, enculturation, etc. The experimental part is completed by content analysis of educational programs of individual schools with respect to their origin. In each educational program we searched for answers to the questions Where do I belong to? or who am I?, then possible types of support of the Czech language and the importance of home preparation for pupils. As the personality of the teacher is also important in the process of building Czech cultural identity in the school environment, we have investigated how teachers feel about their own cultural identity. The analysis of the documents was completed by interviews with individual teachers working at these schools.

**Key Words:** Identity, Identity, Czech schools abroad, European schools, Culture, Content Analysis, Framework Educational Program, Czech Diaspora, Enculturation.

„Žít s druhým, který je jiný, a zároveň si uchovat svou vlastní jinakost, to je hlavní úkol člověka – na základní úrovni stejně jako na těch nejvyšších.“

Hans-Georg Gadamer, 2003

### **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat těm, bez jejichž podpory by nevznikla tato rigorózní práce a to zejména účastníkům výzkumu, kteří mi věnovali svůj čas a trpělivě odpovídali na všechny mé dotazy nebo poskytli vyžádané dokumenty.

Jmenovitě bych chtěla poděkovat:

Lucii Slavíkové – Boucher, iniciátorce myšlenky a zakladatelce České školy bez hranic Paříž, předsedkyni spolku Česká škola bez hranic.

Jitce Smith a Jířímu Kostečkovi z Českých škol v Austrálii za spolupráci na výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze rigorózní práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>1 K ZÁKLADNÍM POJMŮM</b> .....	<b>13</b>
1.1 Vztah tématu k sociální pedagogice .....	14
1.2 Národ .....	18
1.3 Kultura, enkulturace, akulturace .....	20
1.4 Etnos, etnicita, etnická skupina .....	22
<b>2 IDENTITA</b> .....	<b>28</b>
2.1 Národní identita .....	30
2.2 Kulturní identita .....	31
2.3 Etnická identita.....	36
<b>3 ČESKÉ ŠKOLY V ZAHRANIČÍ A JEJICH ROLE VE VYTVÁŘENÍ ČESKÉ KULTURNÍ IDENTITY</b> .....	<b>37</b>
3.1 Diaspora.....	38
3.2 Česká centra .....	42
3.3 České školy bez hranic a s nimi metodicky spolupracující zahraniční školy .....	45
3.4 Evropské školy .....	48
<b>4 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY</b> .....	<b>50</b>
4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	50
4.2 Kurikulární dokumenty Evropských škol.....	52
<b>II. EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST</b> .....	<b>55</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>56</b>
5.1 Výzkumný cíl, výzkumný vzorek, výzkumné otázky .....	58
5.2 Validita a reliabilita výzkumu .....	63
<b>6 POPIS VÝKUMU, ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>66</b>
6.1 Předvýzkum.....	66
6.2 Tvorba kódovacích kategorií.....	67
6.3 Analýza dat.....	68
<b>7 SHRUTÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>103</b>
<b>8 DOPOUČENÍ</b> .....	<b>106</b>
<b>9 ZÁVĚR A DISKUSE</b> .....	<b>1088</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>1111</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>1277</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>1299</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>13030</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>1311</b>

## ÚVOD

V této práci se věnujeme především problému identity, konkrétně kulturní identity u dětí žijících dlouhodobě v zahraničí. Abychom však pochopili, co to kulturní identita je a jaký je její význam, musíme se zabývat i dalšími tématy s identitou spojenými, které nám ji přiblíží a pomohou vysvětlit její zákonitosti. Těmto pojmům je věnována první kapitola této rigorózní práce. Jedná se hlavně o pojmy etnikum, etnicita, národ, kultura a akulturace či enkulturace.

Ve druhé kapitole se zabýváme po teoretické stránce již samotné identitě. A to jak z pohledu kulturní identity, která je pro naši práci nejdůležitější, ale zaobíráme se i identou etnickou a národní, které jsou v procesu budování kulturní identity nezastupitelné. Třetí kapitola se již věnuje moderní diaspoře, jež je odlišná od té klasické. Popisujeme i českou moderní diasporu, tedy české občany, kteří se různých důvodů rozhodli opustit Českou republiku a žít v zahraničí, nebo jejich potomky, jež se již v zahraničí narodili a cítí se součástí českého etnika.

V závěrečné, teoretické, části se již věnujeme samotným kurikulárním dokumentům škol, v nichž v zahraničí vyučují v českém jazyce dle Rámcového vzdělávacího programu. Nutno podotknout, že jednotlivé školy vyučují dle odlišných školních vzdělávacích programů a Evropské školy tyto dokumenty mají poze v tzv. pracovních jazycích Evropské Unie, kterými jsou jazyk anglický, francouzský a německý.

V experimentální části jsme se rozhodli pro výzkum české kulturní identity obsahovou analýzou jednotlivých kurikulárních dokumentů Českých škol bez hranic a s nimi metodicky spolupracujících škol a českých jazykových sekcí Evropských škol. Vzhledem k tomu, že při analýze jednotlivých dokumentů vyvstaly nové otázky, týkající se především identity pedagogů na jednotlivých školách, na které nebylo možné odpovědět obsahovou analýzou, byla uskutečněna interview s několika pedagogy k doplnění výzkumu a nalezení odpovědí na doposud neodpovězené otázky. Každá z těchto institucí vzdělává diametrálně odlišným systémem, zatímco České školy bez hranic edukují své žáky dle školních vzdělávacích programů, které pouze doplňují vzdělávací programy zahraničních škol do té míry, aby byli souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Z toho také vyplývá, že vyučují své žáky v jejich volném čase, nad rámec vyučování zahraničních škol. Historie těchto škol je relativně krátká, první myšlenka na jejich vznik je z roku 2003.

Historie Evropských škol se datuje od roku 1953, kdy byla v Lucemburku založena první experimentální škola pro žáky různých národností. České jazykové sekce těchto škol byly založeny až v roce 2004 na školách v Bruselu a Lucemburku. Tyto školy vzdělávají na základě vlastních kurikulárních dokumentů, které jsou vytvořeny takovým způsobem, aby jejich vzdělání bylo platné ve všech státech Evropské unie.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 K ZÁKLADNÍM POJMŮM

Motto:

*„Myšlenka edukace dnes, to je konfrontace všech problémů najednou – psychologických, kulturních, ekonomických, společenských, symbolických, jejichž součástí jsou různorodé a často protichůdné, kdy konečným cílem je hledání formy svobody, rovnosti, solidarity, důstojnosti, pohody v moderní postindustriální společnosti.“*

Bernard Sharlot, in Skarupská, 2016

Vzhledem k tématu této práce, kterým je Role české školy v zahraničí v procesu vytváření české kulturní identity, nás bude převážně zajímat problém identity, a to především její vytváření u dětí navštěvujících české školy v zahraničí. Tyto děti se v zahraničí narodily nebo zde prožily část svého života. Jsou tedy biculturní a často i bilingvní. Na rozdíl od dětí žijících v České republice mají tu nevýhodu, že v mimoškolních aktivitách nejsou obklopeni českou kulturou v takovém rozsahu jako jejich vrstevníci zde, v České republice. Logicky tak k utváření své identity mají odlišné podmínky vzhledem k tomu, že do tohoto procesu vstupuje určitou měrou i jinoetnická kultura, ve které žijí.

Abychom však pochopili, co to identita je, musíme se zabývat i dalšími tématy, které nám identitu přiblíží a pomohou vysvětlit její zákonitosti. S tím nám ihned vyvstává povinnost vyjasnit si kromě samotné identity také pojmy s tím spojené, jako jsou etnikum, etnicita, národ, menšina, kultura či akulturace. Kromě samotného definování si těchto pojmů se zaměříme i na to, z jakých východisek lze na daná témata nahlížet a jak je možné je vysvětlit. Ne vždy je totiž daný pojem jednoznačný.

Celý proces utváření české kulturní identity u dětí žijících trvale v zahraničí jsme usadili do procesu edukace. Děti, které se v zahraničí chtějí věnovat studiu českého jazyka v takové míře, aby jejich studium bylo oficiálně uznáno v České republice, tak mají několik možností. Mohou mít kmenovou školu v České republice a té každoročně dokládají vysvědčení.

V tomto případě jsou vyučováni ve svém volném čase v některé České škole bez hranic nebo s nimi metodicky spolupracujícími školami, aby doplnily části RVP ZŠ, kterým se zahraniční školy nevěnují. Druhou možností jsou školy v rámci českých jazykových sekcí Evropských škol, ve kterých je část vyučování v českém jazyce. Tyto školy mají český jazyk integrovaný do svého vzdělávacího programu v takové míře, aby splňoval Rámcový vzdělávací program pro základní školy. Žádné další možnosti oficiálního vzdělávání dle RVP v současné době v zahraničí nejsou možné.

## 1.1 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika se vymezuje jako pedagogická disciplína zabývající širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny (Průcha, 2013). Můžeme ji také popsat jako disciplínu zahrnující makrosociální hlediska výchovy. Mezi ně také patří povaha společnosti, kulturní a politický stav, uznávané hodnoty, jež jsou v interkulturním prostředí velmi rozmanité (Hladík, 2006).

Pedagogické myšlenky sociální pedagogiky historicky vycházejí z rozporu mezi individuální autonomií a požadavky, které jsou ukládány na jedince v dnešní, moderní době, a to především na mladou generaci (Reyer, 2002, Dollinger, 2006). Snahou sociální pedagogiky je vypořádat se s tímto rozporem prostřednictvím teoretické i praktické edukace. Jedná se o pedagogickou reakci na nové otázky, které vyvstaly společně se změnami a modernizací společenských struktur (Mollenhauer, 1959, 1964). Z tohoto pohledu se koncept této vědy vztahuje na obecný princip edukace v moderní společnosti, ačkoliv prvotní myšlenky při vzniku této disciplíny nesměřovaly k profesionální sociální péči.

Zamíříme-li do historie, již v dobách Platóna a Aristotela bylo zřejmé, že sociální a kulturní vývoj je významně závislý na míře edukace ve společnosti. Z děl velkých řeckých filosofů je čitelné, že etické, politické a pedagogické otázky byly posuzovány společně jako jeden celek (Hämäläinen, 2012a). Toto chápání bylo konstitutivním prvkem společensko-pedagogického myšlení, ve kterém byla věnována stěžejní pozornost boji proti sociálním problémům. Přestože politické strategie se zaměřovaly na sociální pokrok prostřednictvím rozvoje legislativy, politických institucí a společenských struktur, pedagogické strategie byly orientovány na procesy vzdělávání a lidského vývoje. Řeční filosofové se ve skutečnosti

nevěnovali otázkám sociálně - společenských problémů a nehledali příležitost ke zmírnění chudoby a řešení dalších sociálních problémů prostřednictvím edukace, a právě z tohoto důvodu se nemohou nazývat zakladateli myšlenky sociální pedagogiky, ačkoliv prováděli osvětu v edukaci, v jejím sociálním a kulturním vývoji. Naopak, někteří pozdější výborní pedagogové mohou být zmiňováni jako představitelé sociální pedagogiky v prekonceptuální éře. Z historického pohledu je sociální pedagogika spojena také se změnami v evropském duchovním životě během přechodu ze středověku do novověku. V České republice nesmíme opomenout Učitele národů Jan Amose Komenského, který viděl edukaci jako důležitý prostředek k předcházení sociálním problémům. Ve svých myšlenkách, jež shrnul v Pansofii se snažil o reformu tehdejšího školství, které dle něj mělo být pro všechny bez ohledu na pohlaví, věk či postavení ve společnosti. V edukaci viděl naději na lepší zítřky. Komenský vysoce hodnotil úlohu výchovy, a to jak z hlediska jedince, tak z hlediska společnosti. Člověk se podle něho stává člověkem pouze edukací. Aby ovšem mohla splnit svou nejvyšší funkci, musí se škola stát skutečnou „dílnou lidskosti“, která nahradí středověký systém, který dle něj byl pouze „mučírny ducha“. Výchovou chce rozvíjet pro „všechny ve všem všestranně“. Byl velmi pokrokový v tom, co dnes v moderní Evropě považujeme za samozřejmost. Ve výchově ani ve vzdělání neznal rozdílů mezi socio(ekonomickými) třídami a stavy či mezi hochy a dívkami. Veškeré mládeži chce podle jejich schopností poskytnout hluboké a všestranné vzdělání ve všech vědách, uměních i řemeslech (Floss, 2005). Fatalistické chápání dějin bylo postupně nahrazeno novým porozuměním založeným na pojetí "aktivního člověka", kdy si lidstvo muselo začít uvědomovat, že sociální problémy se samy nevyřeší a že za jejich vyřešení je zodpovědné ono samo.

Od počátku vzniku sociální pedagogiky vznikala myšlenka jak pomoci jedincům z odlišného kulturního prostředí se vzdělávacími problémy. Během jejího vývoje se tento proud logicky formoval odlišně v jednotlivých zemích, kulturách a jazykových oblastech. Bohužel do současné doby vzniklo velmi malé množství komparativních studií na toto téma (Kornbeck, Jensen, 2009). Jednotlivé národy mají odlišné národní tradice a s tím i související identitu, teorie sociální pedagogiky tedy nemůže být omezena pouze na jeden způsob myšlení, ale musí vzít v úvahu ideografické přístupy pro pochopení individualit každé kultury. Novodobý koncept sociální pedagogiky se nejprve začal rozvíjet v Německu ve čtyřicátých letech minulého století (Müller, Kronen, 2010). Ve Švédsku, zemi, jejíž sociální systém je založen na systému „Nordic Welfare Model“, byla sociální pedagogika vyvinuta konceptem systému odborné sociální péče (Eriksson, 2011). Podobný systém mají

i další skandinávské země (Norsko, Finsko a Dánsko) (Hämäläinen, 2012b, Gjertsen, 2010). Zatímco ve Španělsku se sociální pedagogika rozvíjela jako komunitní model, tedy pomoc druhému, a velký vliv na jejím rozvoj měly lidové tradice (Lo'pez-Blasco, 1998). Vznik a vývoj sociální pedagogiky v Polsku byl zase silně ovlivněn patriotismem (Deller Brainerd, 2016). Na našem území se tato pedagogická disciplína rozvíjela pod vlivem Německa, tedy jako pedagogická reakce na sociální problémy ve společnosti (Hroncová, 2005).

V anglicky mluvících zemích je koncept sociální pedagogiky relativně novou vědní disciplínou (Cameron, Moss, 2011). Byla zde ovšem rozvíjena autory, kteří nebyli anglickými rodilými mluvčími a zabývali se konceptem sociální pedagogiky z pohledu péče o dítě a práce s mládeží (Coussée et al., 2010; Storø, 2013), sociální práce (Hämäläinen, 2003b) a rozvoje společnosti (Eriksson, 2011). Je tedy zřejmé, že koncept sociální pedagogiky je velmi těžké uchytit právě kvůli své nejednoznačnosti (Eriksson, Markström, 2000, Hamburger, 2003). Od samého počátku jejího vývoje měli zakladatelé velmi těžký úkol ujasnit si, co vše má teorie sociální pedagogiky zahrnovat (Rauschenbach, 1991). My ji vzhledem k cíli této rigorózní práce pojmem jako výchovu k občanství (Hämäläinen, 2015, Skarupská, 2017).

### **Výchova k občanství a edukace**

Sociální pedagogika je považována za určitou profesní oblast, metodu, paradigma, soubor institucí sociální politiky (Lorenz, 2008) či právě za výchovu k budování občanství (Eriksen, 2007). Zaměřuje se na všeobecné vzdělání, zejména na sociálně-profesní vzdělávání a systém sociálních profesí. Rozpoznávání rozvoje sociálních a pedagogických činností v oblasti sociální péče a řady občanského vzdělávání. Jako profesionální systém působí sociální pedagogika jak v sociální, tak vzdělávací oblasti.

Vzhledem k tomu, že se zaměřujeme na identitu v rámci edukace na českých školách v zahraničí, je vhodné se zmínit, jak je tato práce zasazena do edukace. Vycházíme-li z toho, že „edukace je formování, pak je zřejmé, že hlavním činitelem formování identity dětí“ je právě tato edukace. (Skarupská, 2017). Pourtois a Desmet (2012) vycházejí z téze Charlota (in Skarupská, 2016), že „myšlenka edukace dnes, to je konfrontace všech problémů najednou“, tedy i hledání své vlastní identity v moderní postindustriální společnosti. Dle



těchto autorů současná edukace směřuje ke konceptu utváření identity, která se vytváří již v průběhu dětství. Jedině tak je jedinec schopen v dospělosti odpovědět na otázku „Kdo jsem?“ Tito autoři vytvořili koncept dvanácti potřeb, ve kterém vycházejí z toho, že potřeby mají vztah ke konstrukci identity. Psychopedagogické paradigma se skládá ze čtyř oblastí potřeb - potřeb afektivních, kognitivních, sociálních a hodnotových, jež zasahuje do tří rovin - rodinné, komunitní a společenské a vymezuje aktéry naplňování - otce, matku, příbuzné, vrstevníky, učitele, dětské pečovatele, edukační a výzkumné společnosti. Jak uvádí Bourdieu, edukační systém má značný, resp. zásadní vliv na vytváření identity osobnosti (1998, s. 28–31), cílem edukačních strategií, ať již uvědomovaných nebo neuvědomovaných, je výchova sociálních aktérů schopných důstojně přijmout dědictví sociální skupiny. Ve školním prostředí dítě navazuje důležité vztahy mimo domov, každodenně komunikuje se svými vrstevníky i s dospělými, škola se také stává zkušebním polem, pokud jde o schopnosti a dovednosti jednotlivce. V edukačním procesu se tak dítě dostává do vzájemných vztahů hned s více lidmi. Tvoření osobnosti, vlastní identity, je tedy obecně chápáno jako proces, v němž dítě přijímá hledáním a „sondováním“ informace z okolí, dává je do souladu se znalostmi o světě, které má k dispozici a aktivně zasahuje do vnějšího okolí, aby ho utvářelo podle vlastních potřeb a zájmů. Jirásková (2006) uvádí „neznalost daných kultur nahrává vzniku nespravedlivých předsudků a nespravedlivého stereotypního vidění“.

Z pohledu UNESCO představuje výchova k občanství jakékoliv „vzdělávání jedinců od raného dětství, aby se naučili kriticky myslet a stali se osvícenými občany, kteří se podílejí na rozhodnutích, týkajících se jejich společnosti.“ (UNESCO, 2010). Odpovídající výchova k občanství by měla mít tři hlavní cíle:

1. vzdělávat jedince k občanství a lidským právům skrze pochopení základních principů a způsobů fungování příslušných institucí;
2. dovést lidi k získání schopnosti činit úsudky a kriticky myslet;
3. dovést vychovávané jedince k získání pocitu individuální a společné (a později společenské) odpovědnosti (UNESCO, 2010).

Občanská výchova, resp. podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2017) výchova k občanství, občanská nauka a základy společenských věd se v současnosti

zařazují mezi nejdůležitější předměty jak na základní, tak i na střední škole. Přípravují žáky na vstup do pracovního, rodinného a společenského života, jehož nedílnou součástí je i život občanský. V případě českých škol v zahraničí společně s českou rodinou (nebo její českou částí) pomáhají budovat a formovat kulturní identitu dětí ve vztahu k české kultuře a národu.

## 1.2 Národ

S identitou je spojen i termín národ, ve svém původním znění *natio*, jehož první použití je datováno do středověku a od té doby prochází vývojem a jeho význam se s postupující historií přirozeně mění. V minulém století byl nejprve definován jako „novodobé, historicky vzniklé pevné společenství lidí, spojených společnou řečí“ (Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, 1964). O třicet let později se jeho význam mění na: „společenství lidí spjatých společnou řečí a zpravidla uzemím a hospodařstvím, psychickým založením a kulturou.“ (Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, 1994). V současné době je tento termín spojen s etnickou příslušností ke skupině, která byla nejprve vymezena termínem *lingua* a v humanistickém pojetí latinským výrazem *gens* jako synonymum k *natio* (Hroch, 2003). Původním kořenem, který je společný pro všechny výrazy je právě *natio*, který si každý národ převzal a jehož význam se měnil vlivem odlišných jazykových konotací a kulturních podmínek.

Anglický jazyk si jej přebral jako *Nation*, což znamenalo soubor obyvatel žijících na zřetelně vymezeném území pod vládou jediného panovníka. Synonymum k *Nation* byl výraz *People*, který byl definován spíše jako volnější pospolitost etnických skupin nebo obyvatel (Hroch, 2003). Rozdíly v anglickém pojetí termínu národ se snaží vyjádřit Brunner (1996). Zmiňuje rozdíly tohoto termínu mezi historií a současností. Meinecke (2003) dále rozlišuje národ státní a kulturní. Za podmínku vzniku národa společné území, protože obyvatelé žijící na jednom území jsou soudržnější a vykazují společnou historii.

„Společné sídlo, společný původ, nebo přesněji řečeno – jelikož už neexistují žádné v antropologickém smyslu rasově čisté národy – společná či podobná pokrevní pouta, společný jazyk, společný duchovní život, společný státní svaz nebo federace více rovnocenných států“ – to vše jsou důležité a neopomenutelné „znaky národa, čímž však není řečeno, že by každý národ, aby mohl být národem, musel mít všechny tyto znaky zároveň“

(Meinecke, 2003). Další německý autor, Bauer, vyvozuje národ z historického vývoje pospolitosti osudu, tedy jako „společenství lidí, kteří sdílejí stejný osud“. K tomu je bezpodmínečně nutné předávání kulturních zvyků z jedné generace na další. „Každý, kdo patří ke kulturnímu společenství určitého národa, si je této příslušnosti také vědom, vyrůstá poznání z cizích národů a vědomí jeho národnosti.“ (Bauer, 2003).

Meinecke (2003) nazývá kulturní národ národem aristokratickým a to zejména na území dnešního Polska a Maďarska. Naproti tomu státní národ nebere v potaz etnické rozdíly, ale umožňuje vznik regionálních podskupin bez ohledu na etnickou příslušnost.

V germánských zemích je zaveden termín, který byl doslovným překladem slova *Natio - Volk* a v novodobé historii dostal značné emocionální zabarvení označující pospolitost krve lidí hovořících stejným jazykem, ať žijí kdekoliv (Hroch, 2003).

K roku 1789, kdy ve Francii proběhla buržoázní revoluce, je datován jako začátek vzniku moderních národů. V tentýž rok je stát vybudován dle platné ústavy, je jednotný a uvědomuje si vlastní identitu, formovanou historií. Národ žijící na tomto vymezeném území převzal francouzský jazyk, který se vymezil hranicemi pod nadvládou panovníka. V polovině 19. stol. se výraz tohoto slova zúžil na jedince, kteří žili podle stejných zákonů, komunikují shodným jazykem a mají společné tradice.

Český národ, ve smyslu slovanského národa, přišel na naše území v polovině prvního tisíciletí. Vycházíme-li z Meineckeho definice národa, tak jeho kritérium pro vznik národa splňujeme, máme svou vlastní kulturu s bohatým obsahem, kterou rozvíjíme nejen na našem území, ale pomocí diaspory a finanční podpory Ministerstva kultury, zahraničních věcí a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy i v zahraničí. Autor kromě kulturních aspektů apeluje i na ty státní. Národ musí splňovat i druhou část obsahu, nejen kulturu, aby se mohl nazývat národem. Státním obsahem má na mysli „sjednocující sílu společných politických dějin a ústavy“ (Meinecke, 2003). V moderní historii se vznik Československa datuje k roku 1918, vznik samostatné České republiky k roku 1993. „Společný jazyk, společná literatura a společné náboženství jsou nejdůležitějšími a nejúčinnějšími kulturními statky, které vytvářejí kulturní národ a udržují jeho soudržnost.“ (Meinecke, 2003).

Na závěr této podkapitoly připomínáme Andersona (2003), který uvádí, že „národ existuje, pokud se k němu hlásí všichni jeho příslušníci a mají schopnost patřit k pospolitosti lidí bez možnosti se osobně setkat.“. Proto je nesmírně důležité podporovat českou diasporu takovým způsobem, aby nezanikala, ale naopak se skrz novou generaci, narozenou již v zahraničí, neustále rozrůstala.

### 1.3 Kultura, enkulturace, akulturace

V procesu budování vlastní identity má zcela jistě klíčové zastoupení kultura, v níž jedinec vyrůstá a která ho obklopuje. Kromě majoritní kultury, jež má logický podíl v tomto procesu, je pro českou diasporu důležitá česká kultura, která je pro Čechy minoritní, o to více se jí snaží společnými silami udržovat.

Slovo kultura je latinského původu. Dle Cicera pojem úzce souvisí s tvořením, vzděláváním i obděláváním. V širším pojetí je kultura vše, co vytváří lidská civilizace, tedy materiální i duchovní výtvořiny nás lidí. Mezi ty materiální patří např. ošacení, plodiny, systémy nebo průmysl. Duchovní výtvořiny jsou politika či právo, náboženství, morálka nebo zvyky. Užší pojetí kultury souvisí se zvyklostmi lidí, komunikačními vzorci ve společnosti, jazykovými tradicemi, hodnotovými systémy jednotlivých společností nebo chováním jedinců ve společnosti.

Augé (1999) popisuje odlišné kulturní světy, jež jsou vytvářeny v komunikaci s jinými světy. Z těchto světů se skládá naše společnost. Jejich součástí jsou členové, které spojují shodné zájmy či činnosti. Jednotlivé světy jsou spolu propojeny a tvoří tak dnešní, univerzální, globalizující se svět. Přesto existuje jejich nestejnorodost, což dokazují vybrané hodnoty, jež jsou společné pro několikatero světů, a hovoří se o nich právě v souvislosti s globalizací, a jiné zase separující se ve světech jednotlivých, což je viditelné na xenofobii a rasismu v jednotlivých společnostech.

Součástí každého kulturního systému jsou instituce. V daném kontextu pojímané jako relativně stálé, sdílené a uznávané soubory norem a předpisů, které členové dané společnosti pokládají za důležité pro uchování sociální stability a uspokojování svých potřeb. Konkrétní instituce nabývají podoby závazných vzorů chování, které fakticky koordinují a regulují

chování členů určité kultury, integrují sociální jednání jednotlivců a zajišťují realizaci společensky žádoucích činností. Nositeli a realizátory norem a předpisů vázaných na konkrétní instituce jsou obvykle osoby, jež instituce reprezentují. Instituce mají v závislosti na potřebách, jejichž uspokojování slouží, vymezený cíl a pole působnosti, stanovený systém norem, sankcí a odměn, jež uplatňují ve vztahu k osobám, které institucionalizované činnosti vykonávají nebo jsou objektem těchto činností a disponují určitými materiálními prostředky (Soukup, 2000).

Pojem enkulturace, který zavedl Herskovits, označuje proces, jehož prostřednictvím si jedinec v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. V případě krajanů se jedná o minimálně kultury dvě. Kulturu majoritní společnosti a kulturu českou. Do enkulturace je možné zahrnout všechny projevy naučeného chování, získávání znalostí a dovedností, díky kterým člověk nabývá kompetence v kultuře své společnosti. Enkultura je procesem jednak vědomým, kam patří edukace (výchova a vzdělávání), zahrnující mimovolnou percepci a nápodobu (Soukup, 2000). Podle Palána a Langer (2003) znamená enkultura pomoc člověku při vrůstání do kultury, kultivaci jedince. Biculturní jedinec je „vrostlý“ do několika kultur a na každém území využívá kulturu majoritní společnosti, přičemž územím nemusí být nutně myšleno pouze politické zřízení. Obdobně, jako proces začlenění jedince do určité kultury, popisuje enkulturu Průcha (2010). Matysová (2012) či Bartoňková a Šimek (2002) ji považují za součást procesu socializace,<sup>1</sup> kdy se jedinec integruje do společnosti zejména díky interiorizaci, přejímání kulturních hodnot. Podle Jandourka (2007) mezi přejímání těchto hodnot patří proces „osvojování kulturních tradic, jazyka a dovedností, který jedinec podstupuje od svého narození a stává se tak příslušníkem dané kultury“. Průcha (2004) dále enkulturu spojuje s termínem kulturní transmise, jež značí osvojování určité kultury v průběhu celého života jedince. Vykonavateli této transmise jsou převážně rodiče, příbuzní, učitelé nebo vrstevníci.

Akultura je proces sociální a kulturní změny, který vzniká v důsledku kontaktu různých kultur, v době vstupu jednotlivců do odlišných skupin a stálého, bezprostředního kontaktu

---

<sup>1</sup> Boudon (2004): „Socializace. V plném významu znamená socializovat přeměnit jedince z asociální bytosti v bytost sociální tím, že mu jsou vštípeny způsoby myšlení, cítění, jednání. Jedním z důsledků socializace je učinit stálými takto získané dispozice chování“

těchto skupin, který směřuje k trvalým změnám v původních kulturních vzorcích a vytváří vzorce nové. Akulturace je tedy spojena s prolínáním jednotlivých kulturních prvků mezi odlišnými kulturami. Na úrovni jednotlivce pak akulturace vystupuje jako proces sociálního učení. Proces akulturace lze rozdělit do pěti základních fází (Soukup, 2000):

- První „je konfrontace kultur, která vede postupně ke vzájemnému poznání kladu a záporu“,
- druhou je akceptování některých cizích kulturních „obsahů a jejich selekce vzhledem k jejich funkčnosti a atraktivnosti“,
- třetí je přijetí těchto kulturních obsahů do vlastního kulturního systému,
- čtvrtou je souběžná modifikace vlastního kulturního „systému založená na jeho rekonpozici, jež je spjatá s přijetím jedněch a eliminací druhých kulturních prvků“
- a konečně pátou je „akulturační reakce reprezentovaná na jedné straně negativními postoji, které brání čistotu vlastní kultury odmítáním cizích vlivů, na straně druhé pozitivními postoji, jež vítají kulturní změny a inovace, které s sebou akulturace přináší“ (Soukup, 2000).

Výsledné akulturační preference se podle Průchy (2010) odvíjejí od dalších faktorů, jako je kulturní tradice, jazyk, společenské aktivity, přátelé, škála vnímané diskriminace či škála stresových symptomů.

## 1.4 Etnos, etnicita, etnická skupina

Z historického pohledu původně řecké slovo *ethnos* vychází z označení etnosociálních útvarů, a jeho význam se postupně měnil. Jeho původní význam byl tedy synonymem k národu, národnosti či kmenu, popř. k dalším výrazům v podobném kontextu. Etnos bývá také přirovnáván k rodu, třídě, rase, skupině, davu či stádu. Bromej (1980) definuje etnos v relativně úzkém slova smyslu jako „historicky vzniklá skupina lidí, kteří mají jen jim vlastní ucelené stabilní zvláštní rysy kultury (včetně jazyka) a psychiky, jakož i vědomí své jednoty a rozdílnosti od jiných podobných útvarů, tedy sebeuvědomění a vlastní pojmenování“. Kromě toho formuluje také slovní spojení etnické sebeuvědomění, což je etnické společenství lidí, odlišujících se od ostatních společenství. „Významnou součástí etnického sebeuvědomění je představa o společném původu členů etnosu, čímž se obvykle

rozumí společná historická praxe jejich předků. Etnos v úzkém slova smyslu je souhrn lidí historicky vzniklý na určitém území, stálý a mezigenerační; lidí, kteří nemají jen společné rysy, ale i poměrně stabilní zvláštnosti kultury a psychiky, uznávají svoji jednotu a odlišují se od všech jiných podobných útvarů (sebeuvědoměním), fixovaným ve vlastním jménu“.

Pojem ethnos je synonymum k anglickým výrazům *ethnic group*. Slovník pro interkulturní práci (Dohnalová at el., 2014) definuje tento výraz jako příslušnost k národu nebo etnické skupině a dle výkladu v tomto slovníku se v kontextu České republiky záleží na jednotlivci, zda přikloní k výkladu národu či etnické skupiny. Hubinger ovšem upozorňuje na rozdíl mezi pojmy národ a etnikum. Sám definuje etnikum jako „souhrn lidí, kteří mají všichni stejnou etnicitu, odlišnou od jiných lidí. Etnicitou rozumíme souhrn a vzájemně provázaný systém a společenství kulturních (materiálních i duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu a orientaci“.

K platnosti daných faktorů, vytvářejících etnicitu (tzv. etnických příznaků), je nezbytné splnění následujících bodů všemi příslušníky etnika:

- Hromadnost, resp. sdílení těchto faktorů a k tomu patřící sounáležitost;
- trvalost, resp. generační přenos faktorů tvořících etnicitu;
- omezená variabilita, tedy stabilita umožňující právě generační přenos;
- obecná srozumitelnost a přijatelnost, tedy vzájemná komplementárnost.

„Etnicitu vytváří společenství celého komplexu jevů, tvořících kulturu etnika v její specifické etnické podobě, jazyk etnika je společenstvím celého jazykového komunikačního kódu, společného pro celé etnikum, etnické území není společenství dílčích regionů, ale společenství celého teritoria“ (Hubinger, 1988). Etnikum je společenství lidí, hlasících se ke shodné etnicitě, jsou etnicky stejnorodí a mají shodné etnické vědomí. Mezi komponenty etnicity patří jazyk, etnické území a etnické vědomí, tyto komponenty se mohou měnit z pohledu prostorového nebo organizačního.

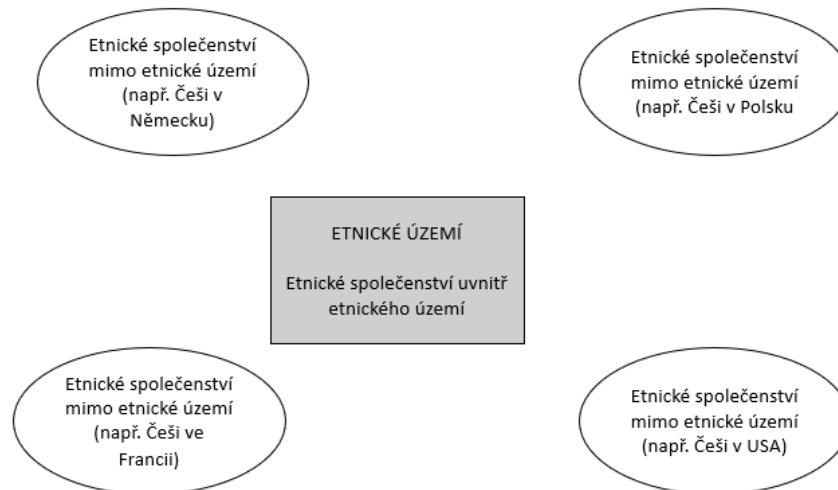
Etnickou skupinu potom definuje Barth (1969) jako „populaci, která

- je biologicky převážně sebereprodukující se;

- sdílí základní kulturní hodnoty, realizované ve zjevné jednotě v kulturních formách;
- tvoří komunikační a interakční pole;
- má členství, které se samo identifikuje a je identifikováno jako vytvářející se kategorie odlišitelná od jiných kategorií téhož řádu“.

Kromě etnické skupiny existuje pojem etnické společenství, který zahrnuje pouze určitou část etnika, nikoliv etnikum jako celek. Tato etnická společenství, ať už jsou více či méně početná (viz. obr. jedna) dle Hubingera existují uvnitř i vně svého etnického území a reprodukují společnou etnicitu – např. Češi ve Francii či kterékoliv jiné zemi mimo Českou republiku. Česká diaspora je tedy součástí etnického společenství mimo majoritní etnické území Čechů.

Obrázek č. 1 - Etnická společenství vně a uvnitř etnického území



Zdroj: Vlastní obrázek, 2019

Pro etnickou skupinu je typická víra ve společný původ, která je udržována genealogickými mýty. Být součástí určité etnické skupiny není otázkou výběru jedince, protože do této skupiny se narodíme a vyrůstáme v ní, nemáte tedy možnost volby. Může se stát, že určitá etnická skupina přijme nové členy, ale stává se tak výjimečně. Znaniecki



udává, že pro etnickou skupinu je typické, že kromě společných kulturních znaků a geografického prostoru je pro ně typické povědomí o vědomé solidaritě.

Baker (2006) definuje etnicitu jako „formování kulturních hranic mezi skupinami lidí, kteří na základě diskursivní konstrukce sdílejí hodnoty, normy a praktiky, symboly či artefakty a sami sebou i druhými jsou tak chápáni.“. Jejím hlavním znakem je tedy totožné kulturní smýšlení a praktiky formující se na základě shodné kulturní identity a jazyka. Při vytváření identity je klíčová kultura, jazyk a společné dějiny. Etnické skupiny jsou vytvářeny právě těmito znaky, podporující příslušnost podle stejného mytologického původu. Význam slova etnická skupina je tedy obdobný významu slova národ. Tak to vnímá i Panayi (2000), který tvrdí, že se vlastně jedná o synonyma, v obou případech o skupinu jedinců sdílejících určité společné charakteristiky.

V moderním světě se etnicita stává podstatnou, pokud se jedinci dostanou do nového kontextu. Např. při migraci či setkáním s dominantní národní ideologií. Jejím hlavním bodem je geografická koncentrace, která drží lidi pospolu, podporována endogamními sňatky, které podporují přenos etnicity na další generaci. V běžném denním životě v majoritní společnosti se neprojevuje.

### **Soužití dvou etnik**

Každé setkání dvou etnik (potažmo kultur) je akcí, která musí zákonitě vyvolat nějakou reakci. Jednou z nich je například akulturace, jak jsme uvedli v kapitole 1.3. Ta, ovšem není jedinou reakcí. Základních typů střetu, nebo lépe řečeno vyústění (řešení) střetu, dvou etnik (kultur) lze napočítat celkem pět (Musílek, 2008):

1. Prvním typem je asimilace. To znamená, že členové jedné skupiny (zpravidla minoritní) se podřídí pravidlům druhé skupiny a převezmou její kulturní prvky, které si postupem času zvnitřní. Kultura jedné ze skupin postupem času zcela zmizí.
2. Druhým typem je pluralismus. Ten předpokládá promísení členu obou skupin v rámci jedné společnosti, avšak každý si zachovává svou kulturní a etnickou identitu. Je to bezkonfliktní soužití dvou etnik (kultur) vedle sebe, která si navzájem vycházejí vstříc a kdy jedno etnikum respektuje druhé. Ani jedno není nadřazeno druhému.

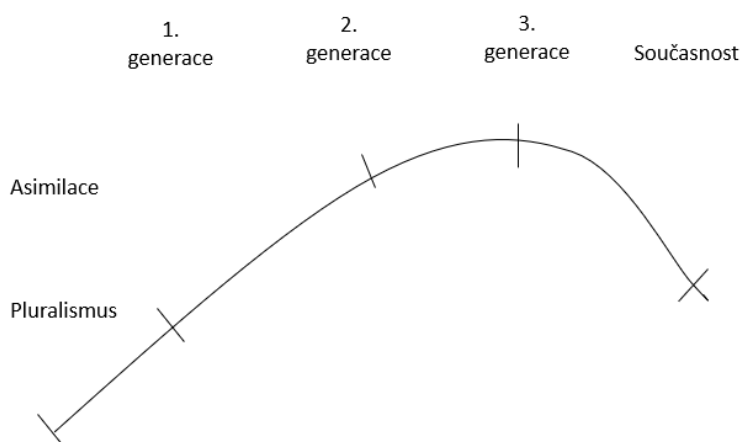
3. Dalším typem je stratifikace. To je případ, kdy jsou skupiny ve stálém kontaktu, avšak panuje mezi nimi jasná hierarchie. Jedna skupina je nadřazena druhé.

4. Čtvrtým typem vyústění mezikulturního konfliktu je segregace. To je situace, kdy skupiny sice žijí v jedné společnosti, ale sociálně a kulturně jsou od sebe oddělené a pokud to není nutné, neudržují spolu bližší kontakt. Každá skupina si udržuje svou kulturní a etnickou identitu a o tu druhou se aktivně nezajímá.

5. Posledním typem, a zároveň nejvyhrocenějším, je anihilace nebo expulze. Anihilace znamená, že jedna skupina druhou zcela zničí, fyzicky ji zlikviduje. Synonymem tohoto procesu může být například vyhlazení národa či etnika. Expulzi pak vysvětlujeme jako vyhnání. Oba tyto způsoby řešení etnického konfliktu jsou agresivní, kdy jedna skupina druhé nenaslouchá a nespolupracuje s ní. Jedna skupina je druhé vždy nadřazena a svou nadřazenost si vymaňuje silou (politicky, legislativně, fyzicky).

Dalším hlediskem při výzkumu střetu nebo spíše soužití dvou etnik může být to, zdali se jedná o první generaci nově příchozích či už o druhou, třetí atd. generaci, která má ve společnosti jiné postavení než generace první. To lze demonstrovat (viz. obr. dva) na příkladu přistěhovalců do Spojených států amerických, kdy děti těchto migrantů byly bilingvní, ale mateřský jazyk uchovávaly jen v mluvené formě bez hlubších znalostí gramatiky.

Obrázek č. 2- Kulturní křivka českého etnika v USA



Zdroj: vlastní obrázek, insp. Šatava, 1989

Druhá generace Čechů zde narozených už hovořila pouze anglicky a „starý“ či „původní“ jazyk užívala jen omezeně při určitých příležitostech. Třetí generace už se dokonce za svůj původ styděla a hovořila jen anglicky, bez jakékoli vůle učit se původnímu jazyku. Byla tedy plně asimilována lokální kulturou. V současnosti však dochází k určitému obratu. Lidé se aktivně „rozpomínají“ na své kořeny a navracejí se k jazyku a kultuře svých předků (Šatava, 1989).

## 2 IDENTITA

Motto:

*„Identita“ je v některých rysech podobná „zdraví“. Člověk si ji uvědomí, jen když jsou potíže s některým elementem při konfrontaci s novými příležitostmi nebo s transformací, která může zpochybnit minulou normalitu“*

Lesaar

Jestliže tématem této práce je kulturní identita, musíme nejprve nahlédnout na identitu obecnou, její vytváření v předmoderní době i v současnosti. Identita se skládá z několika složek, nelze ji jednotně definovat.

Identitu lze charakterizovat jako „hluboký pocit vlastní totožnosti, založený na prožívání vlastní komunity“ (Jandourek, 2001), tedy na tom, jak se od druhých lišíme. Je to konstrukt, k jejímuž formování je využíváno kultury. Baker (2006) vytvořil koncept identity propojující kulturu s vnějším diskurzem, tedy tím, jak komunikujeme, jaký je vkus našich hodnot a životního stylu. Není nám dána jako naše vlastnictví, ale naším úkolem je ji pomalu vytvářet a proměňovat při reakci na sociální a kulturní okolnosti. Na procesu jejího vývoje má majoritní podíl enkulturace a jazyk, coby nepostradatelná součást tohoto procesu. Zprostředkovává ho jedincům jeho okolí, rodina, vrstevníci, škola apod. Identitu lze rozdělit do dvou částí, které jsou diametrálně odlišné. Tyto části jsou mu dány nebo je získal v komunitě, která ho obklopuje. Mezi pevné složky, které se nemění, řadíme např. věk či gender, získanými hodnotami je religiozita, životní partner či politická příslušnost.

Z pohledu psychologie je vlastní identita a její hledání nezbytný proces pro duševní vývoj samotného jedince, zejména v období adolescence. V tomto náročném, životním období se dospívající hledá, zamýšlí nad otázkou, kam patří a kdo vlastně je. Nakonečný (2003) uvádí, že identita je „prchavý okamžik sebereflexe, kdy člověk cítí, že je sám sebou takový, jaký chce být“, ale zároveň v dalším okamžiku tuto jistotu ztrácí, protože ji zpochybňuje. Z toho

vyplývá, že identita tedy není stálá, ale během života se neustále mění a vyvíjí. Tvaruje se také se změnou sociálních skupin, ve kterých se jedinec během svého života pohybuje. Mead a Cooley (Wiley, 2011) ve své interaktivní koncepci identity uvádějí, že se tvoří mezi jedincem a společností, ve které žije. Samotné její jádro se utváří mezi vnějším světem a tím, co je jedinci nabízeno a co on přijímá. Podobně definují identitu i Hartl a Hartlová (2014), kteří uvádějí, že se jedná o proces „prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních“. Úvahami nad identitou se zabýval i Václav Havel, který nabádal k zodpovědnému chování ke světu a utváření si tak své vlastní lidské identity. Baumann (2002) se zmiňuje i o dalších autorech, kteří rozpracovávali koncept identity a její vnímání. Jedním z nich je Ricoeur, který na otázku *Kdo jsem?* přišel s diskusí na téma identity jako rozkolu mezi svobodou a závislostí, beroucí ohled na okolí a jeho očekávání. Naše jednání je neustále v konfrontaci s přijatelným chováním kulturní společnosti, která nás obklopuje. Z toho vyplývá, že je nutné rozlišovat *In-group*, tedy skupinu, do které patříme a cítíme se v ní pohodlně, a *Out-group*, tedy skupinu, o jejíž členství nemáme zájem. Na druhou stranu přítomnost *Out-group* je nutná k tomu, abychom si uvědomili svou sebeidentitu, solidaritu s vlastní skupinou a emociální jistotu. *Out-group* tedy slouží jako taková opozice k nám samotným.

Identita v původním, předmoderním pojetí pracuje s fixní identitou a její stabilitou, která je dána rozdělením sociálních rolí. V tomto pojetí byla identita jednotlivci dána a nebylo možné s ní dále pracovat a modifikovat ji (Kellner, 1998). V moderním pojetí globalizujícího se světa, ve kterém se setkávají odlišné kultury na území, které je pro ně nové, přináší rozkol jednotlivých, původních identit, což vede k tomu, že jedinci, žijící na tomto území, nemusí mít trvalou identitu, ale mohou být zmateni při její tvorbě a proměnách, ve kterých procházejí jednotlivými kulturními světy (Thomson, 2001). V současné době jsou sice sociální role také známy, ale hranice mezi nimi jsou pohyblivé a nezřetelné. Identita se stala nestabilní a velmi křehkou. Keller (1998) uvádí, že změna identity může vyvolat dramatické změny, které může být obtížné zvládnout. Jedním z důvodů je, že podmínky sociálního života v moderním světě vycházejí z odlišných zdrojů, než tomu bylo v předmoderním pojetí. „Mechanismy reprodukce sociálního života prošly privatizací“ (Baumann, 2009). V současné době sociální integrace vycházejí ze skupinových a individuálních iniciativ na rozdíl od předmoderního pojetí, ve kterém sociální integrace vycházela ze státní politiky a veřejného rozhodnutí.

## 2.1 Národní identita

Jednou ze složek obecné identity je identita národní. Lze ji označit jako kolektivní, což z pohledu antropologie podrobně popisuje Holý (2010). Vnímá ji jako konstrukt neustále tvarovaný měnícím se politickým systémem. De Cillia, Reisigl a Wodak (2003) se soustředili na Rakousko a pozorovali vývoj a proměny národní identity na tomto území. Došli k závěru, že není jednotná, ale přizpůsobuje se odlišným situacím, „nejsou statické, ale dynamické, zranitelné a ambivalentní entity“ (De Cillia, Reisigl a Wodak, 2003). Prudký (2003) uvádí, že národní identita pomáhá zabezpečit ochranu národa, který se díky společným znakům měl zájem semknout dohromady.

Z hlediska sociálních věd je národ označován jako *konstrukt*. Na jedné straně se jedná o *ethnos* (etnickou komunitu) a zároveň s tím o *demos* (politickou komunitu) (Delanty, 2017). Ethnos stojí primárně na sdíleném jazyku<sup>2</sup> (Weber, 2003), společné kultuře a s tím související i společné historii. Na rozdíl od toho *demos* je založen na občanství a patří sem jedinci, kteří žijí na společném území, jsou občany společného státu a mají oprávnění účastnit se politiky a uplatňovat svou suverenitu (Keane, 2003). V moderní společnosti má národní identita tři roviny, individuální - sociálně psychologickou, politicko-systémovou a ideologickou. Pro nás je důležitá rovina individuální, což je forma skupinové identity, kdy jsou příslušníci vzájemně svázáni bez ohledu na skutečný, fyzický kontakt. Způsob tohoto svázání může být odlišný, může se jednat o společný jazyk, vztah ke společnému území či historii. V současných společnostech je národní identita jednou z nejvýznamnějších kolektivních identit. Definuje, kdo jsme. Zpravidla dominuje nad identitou sexuální, věkovou, třídní, náboženskou, stranickou a jinými identitami a její dominanci lze zaznamenat od té doby, co tradiční sociální skupiny a instituce jako příbuzenská, vesnická či náboženská komunita ztrácejí na významu a rozpadají se.

Mezi další autory pojednávající o národní identitě patří Emerson (1960), Tajfel a Turner (2004), Pisc (1997) či Eriksen (2007). První ze zmiňovaných formuluje národní identitu jako

---

<sup>2</sup> Jazyky jsou považovány za původce národů (Weber 2003). Ovládnutí jazyka je nejdůležitějším předpokladem pro to, aby se někdo stal příslušníkem národa. Ovládnutí jazyka totiž umožňuje komunikaci mezi lidmi, vnímání, porozumění.

„skupinu lidí, kteří mají pocit, že jsou národ“ (Emerson, 1960). S tímto výrokiem se shodují i Tajfel a Turner (2004). Pisce (1997) lze národní identitu chápat různými způsoby. Jednak z hlediska funkcí, které tato identita plní. Sem se řadí solidarita, pocit sounáležitosti a míra ochoty integrity nových členů. Dále ji lze chápat jako zobrazení dané země jako celku. Toto zobrazení zahrnuje kulturu, tradice a hlavně politiku dané země. Kladným efektem národní identity je láska k vlasti, národní hrdost a vlastenectví. Eriksen (2007) uvádí, že k jejímu posilování dochází v případě přírodních katastrof, sociálních konfliktů a dalších situací, kdy příslušníci národa se začnou obávat o svou vlastní národní identitu.

## 2.2 Kulturní identita

Kultura vždy vytvářela pravidla a normy, určující, jak se máme ve společnosti chovat. Tato pravidla se liší dle jednotlivých společností. Kulturní identita vzniká stykem jedinců s jinými lidmi či celými společnostmi. Jestliže v minulosti byly normy vytvářeny tím, jak se jedinec choval, a zároveň byly stálé a neměnné, v současné době dochází vlivem globalizace k rychlému proměně kultur a na jedince je kladen větší nárok v procesu enkulturace i akulturace, než tomu bylo v minulosti. Právě vlivem globalizace současní lidé nevyrostají pouze v jedné kultuře, ale jsou pod vlivem kultur několika (Jensen, 2003). To je právě jeden z důvodů, proč se lidé setkávají s mnohovrstvou identifikací, která u nich vytváří multikulturní identitu. Ta nastává v tom případě, že se jedinec identifikuje se všemi kulturami, které ho obklopují a ve kterých je vychováván (Nguyen, Benet-Martínez 2010). Jednotlivé identifikace s kulturou mají své vlastní kulturní determinanty, na základě, kterých se jedinec začleňuje do jedné nebo více společností. Mezi tyto determinanty se řadí např. jazyk, oblečení, religiozita či jídlo, apod. (What is cultural identity, 2016). Dle Šiškové (2008) jsou změny v kulturní identitě závislé na mnoha faktorech a autorka uvádí, že nejčastějšími faktory jsou věk, délka pobytu a původní společnost, ze kterého jedinec pochází. Tyto determinanty se mohou v průběhu života měnit, zanikat či se znovu vytvářet. Děje se tak při změně společností či členství v sociálních skupinách. Multikulturní identita nemusí působit na jedince pouze pozitivně, ale může mít i negativní následky. K jejímu zjišťování byl vytvořen dotazník MULTIIS (Multicultural Identity Intergration Scale) (Yampolsky et. al., 2014), zaměřující se na úplné rozměrné identity. Tento dotazník byl

použit ve výzkumné části této práce, kdy byl předložen respondentům jako předvoj před zahájením rozhovorů.

Velkou roli v procesu identifikace toho Kdo jsem? a Kam patřím? hraje jazyk. Jeho zachování jako jednoho z nejdůležitějších prvků kulturní identity je skepse samotných uživatelů tohoto jazyka, týkající se jeho hodnoty a záměru zachovat jej. Právě pro uchování těchto hodnot a pro podporu tvorby české kulturní identity pomáhá Ministerstvo zahraničí České republiky nejen finanční podporou české diaspory v zahraničí, o které se pojednává ve třetí kapitole této rigorózní práce.

V obecné rovině proces asimilace v jazykové oblasti může mít několik podob. Wurm (1991) se v této souvislosti zmiňuje celkem o čtyřech:

1. Jazyk může vymizet a být nahrazen jazykem kulturně agresivnější populace, buďto plně či v modifikované či simplifikované formě tohoto jazyka;
2. Jazyk může být vyhoštěn do kulturně podřadných a nevýznamných rolí a funkcí, nebo v některých vzácných případech, užíván pro speciální účely;
3. Jazyk může být silně ovlivněn zejména ve slovní zásobě a do jisté míry i ve struktuře jazykem kulturně agresivnější populace;
4. Jazyk ztratí řadu svých charakteristických rysů vycházejících z tradiční kultury uživatelů jazyka a stane se do značné míry imitací jazyka kulturně agresivnější populace. Neodráží již osobitý tradiční a původní světový pohled na kulturu svých uživatelů, která zanikla, ale spíše analogické fenomény kulturně agresivnější populace, která uživatele jazyka ovlivnila“ (Wurm, 1991).

Důležitým předpokladem existence a zachování jazyka je určitá idea, cíl nebo vize, jež stojí nad světovou a nacionální rovinou. Základní a minimální nosnou „ideou“ je imperativ zůstat svébytnou etnolingvistickou entitou. Jazyková komunita, která bojuje o přežití, musí při svém úsilí hájit tuto ideu přede všemi ostatními (Šatava, 2009).



### Česká kulturní identita dětí žijících dlouhodobě v zahraničí

Ať už byl důvod odchodu z České republiky pro naše krajaný žijící v zahraničí jakýkoliv, jedno je spojuje. Touha udržet si svoji českou kulturní identitu a předávat ji svým potomkům. Jedná se o potomky, jež se narodili v České republice českým rodičům a během svého dětství odešli do zahraničí nebo se již v zahraničí narodili, ale rodiče se stále hrdě hlásí k české národnosti a české kulturní identitě. V tomto případě lze o nich hovořit jako o dětech třetí kultury, majících multikulturní identitu. Další skupinou jsou děti českých potomků, které nejen, že se narodili v zahraničí, ale často už ani nemají české občanství a nehovoří českým jazykem. Stále si ovšem uvědomují, odkud přišli jejich rodiče či prarodiče a mají zájem o bližší poznání jejich kultury. Kulturní identita vzniká na základě styku jedince s jinými lidmi a jeho mnohovrstevnou identifikací s nejrůznějšími kulturními, etnickými, sociálními, profesními, zájmovými či jinými skupinami. Tento druh zjištění má své specifické determinanty, dle kterých se jedinec začleňuje do společnosti. Dle *What is cultural identity?* (2016) se sem řadí jazyk, religiozita, styl oblékání či jídlo.

K oživování jedné z kulturních identit v multikulturní identitě (v našem případě české kulturní identity Čechů žijících dlouhodobě nebo trvale v zahraničí) je možno přistupovat několika způsoby, jež lze shrnout do dvou základních přístupů (Musílek, 2008). Jedním je návrat ke kořenům dané kultury, popřípadě alespoň ke stavu kultury, který panoval v původní vlasti před odchodem. Naši krajané se snaží o oba dva způsoby. První přístup k oživení zesláblé kulturní identity je pomocí různých kulturních akcí, kterými si nejen připomínají to, kam patří, ale zároveň s tím i šíří povědomí o České republice v zahraničí. Takovými akcemi mohou být tradiční setkání u příležitosti svátků (Vánoce, Velikonoce), akce pořádané v roce 2018 ke stému výročí Československa. V místech, kde je česká (československá) komunita více koncentrovaná, se krajané snaží o šíření povědomí o naší zemi i většími projekty, kterými jsou např. československá muzea, školy či galerie.

Druhým přístupem při znovuoživování identity je navázání na současnou, živou kulturu, jež je přítomna u obyvatelstva v původní vlasti. To se děje skrze cestování do vlasti předků, navazování starých rodinných pout nebo také skrze podporu různých institucí ve staré i nové vlasti. Tento přístup však má však jen omezené možnosti a dá se říci, že ve většině případů převládá spíše přístup první. Ke stému výročí vzniku České republiky organizovaly některé krajské spolky hromadné zájezdy do České republiky. Velmi aktivní přístup k posilování

zesláblé české kulturní identity má Česká škola TGM Chicago, spolupracující s Českou školou bez hranic, pořádající každoročně ve spolupráci s Ústavem českého jazyka a teorie komunikace Filosofické fakulty univerzity Karlovy letní školy pro děti s českou kulturní identitou a zájmem o český jazyk.

Oba tyto přístupy nejen podporují českou kulturní identitu, ale propagují Českou republiku v zahraničí. Kromě toho jsou po celém světě pořádány akce, na podporu a šíření povědomí o českém národu. Příkladem může být např. INDY International festival pořádaný každoročně v Indianopolis, na kterém je Česká republika pravidelně zastoupena našimi krajany.

Baussinger (1990) nazval způsob nakládání s kulturními reáliemi v moderní společnosti „kulturním průmyslem“. Ten se chopí v procesu upevňování a ožívování kulturní identity často nějakého starého kulturního prvku (materiálního i nemateriálního) a dá mu novou funkci, takovou, která doloží kulturní vyspělost daného etnika. Tento „významem nový“ prvek je poté zprostředkován členům daného etnika a jím pak držen v úctě. Při konstituování etnického či národního vědomí, jež je součástí konstrukce identity, jsou na pomoc brány zvláště lidové prvky kultury, které jsou přetvářeny a reinterpretovány. Například Lidové slavnosti jsou velmi důležitou součástí upevňování sociální integrity a národní či kulturní identity. Jak píše Pargač (1995): „Jednou z významných úloh, kterou lidové slavnosti jak v autentické, tak ve folklorizované podobě mají, je integrace určitého společenství a vyjádření její skupinové identity. Právě sváteční příležitost je tou nejprůhodnější událostí k vyjádření pocitu sounáležitosti s příslušníky vlastní skupiny, ať už jde o skupinu etnickou, socioprofesionální nebo lokální“, přičemž festivity působí „jako výraz něčeho stabilního, kontinuálního, jako něco, co má vlastní tradici a historicky pevné zakotvení“ (Pargač, 1995). Organizace, podporující českou kulturu, vznikají několika způsoby. Jako Česká centra, která podporuje Ministerstvo Kultury České republiky, jako spolky, kterým je Česká škola bez hranic z.s., provozující v současné době osm vlastních českých škol a množství spolupracujících škol nebo pouze jako nezávislé sdružení - setkání krajanů.

Z pohledu přenosu české lidové kultury mezi jednotlivými generacemi sledovali dlouhodobě problematiku našich krajanů Markéta Janková a Tomáš Čech (2010). Své výzkumy provedly pomocí dotazníkového šetření v letech 2007-2008 a bylo v něm zapojeno deset zemí. Autoři výzkumu se snažili analyzovat, do jaké míry má vliv na mezigenerační

přenos jazyka, jako jednoho z determinantů české kulturní identity, rodina a instituce (krajanské spolky). U mezigeneračního přenosu lidových zvyků je vliv instituce potlačen rodinou, a to převážně rodiči a prarodiči. Respondenti se shodli, že v míře úspěšnosti přenosu české kulturní identity má velký vliv aktuální kultura, ve které žijí. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že subjektivní znalost českého jazyka je mezi respondenty na poměrně dobré úrovni a sami respondenti vyjadřují svoje přání umět tento jazyk lépe, současně se ve výsledcích objevuje skutečnost, že v dnešní době hovoří se svými dětmi českým jazykem jen lehce nadpoloviční většina respondentů, kteří mají děti.

Český jazyk se vytrácí ze samotných rodin a stává se doménou krajanských spolků buď při komunikaci mezi členy, nebo při kurzech českého jazyka a dále při četbě a návštěvách České republiky. Mezigenerační předávání v případě českého jazyka tudíž začíná selhávat a je nahrazeno jinými institucemi a formami, zejména krajanskými spolky. Velmi silně přesto stále působí mezigenerační předávání v případě českých lidových zvyků. Zde stále platí, že k českým tradicím přivádějí jedince nejvíce rodiče a prarodiče, přičemž silnou úlohu zde sehrávají ženy. Předchozí generace působí na jedince převážně přímým praktikováním. Zvyky, které se nejvíce udržují, patří do okruhu výročních zvyklostí spojených s vánočními a velikonočními svátky. Vánoční svátky bez českých tradičních prvků by si nicméně dovedlo představit cca 40% respondentů. Přestože téměř všichni respondenti uvádějí, že udržování prvků české kultury je pro ně důležité, v každodenním životě ovlivňují tyto prvky jen cca polovinu z nich. Většina respondentů se cítí být ovlivněna více kulturou, ve které žijí. Navíc je zde poměrně citelný rozdíl mezi tím, co respondentům, dle jejich vyjádření, předávali jejich rodiče a mezi vlastní snahou respondentů předávat zvyky svým dětem. Se svými dětmi praktikuje zvyky méně respondentů, než kolik jich udržuje zvyky v rámci krajanského spolku. To je jeden z důvodů, proč je nutné podporovat a rozvíjet českou moderní diasporu.

Vzdělávání v českých školách v zahraničí vychází ze světové i národní kultury, z charakteru země, kde je škola situována, i z jedinečné kultury, která na školách existuje. Podporuje rozvoj jazykové a kulturní identity dětí a žáků a zároveň posiluje tolerance a interkulturní porozumění. Výuka českého jazyka a uchování povědomí o národní historii a kultuře České republiky je významnou prioritou, o čemž svědčí již samotná organizace studia, kdy výuka probíhá pouze v českém jazyce.

## 2.3 Etnická identita

Nedílnou součástí kultury a obecné identity je identita etnická. Na mezinárodním poli se výzkumu etnické identity věnuje Phinney a Onga (2007), na domácí půdě potom Průcha (2010) či Krátká (2009). Průcha uvádí, že etnická identita je spojována s určitým etnikem, který je dán společnou historií, hodnotami a postoji. Phinney a Onga (2007) vychází z lidského smyslu, který je utvářen v rámci etnické skupiny a kulturního prostředí.

Etnickou identitu zkoumala také Krátká (2009), a to konkrétně na zaoceánských lodích CCL (Carnical Cruise Lines). Během svého výzkumu, který trval patnáct měsíců zkoumala respondenty patnácti odlišných etnik a vývoj jejich jazyka během společného pobytu. Ti se postupně vyvinuli v tzv. ship language, což byla profesní varianta anglického jazyka, uzpůsobena profesnímu životu na lodi, bez ohledu na kulturní původ jednotlivých členů. Posádka tento jazyk spojoval, jak horizontálně v rámci profesí, tak vertikálně skrz profesní hierarchii. Nicméně tomuto jazyku rozuměla pouze posádka této lodi, která si tak vybudovala společnou identitu.

Kromě společného jazyka je pro příslušníky etnických skupin dalším determinantem jejich domov. Bittmerová, Moravcová (2005) uvádějí: „Pro první generaci migrantů zůstává po různě dlouhý časový úsek domovem země, v níž se narodili. U mnohých však dlouholetý pobyt v zahraničí a adaptace na místní prostředí, potvrzovaná vůlí nebo nezbytností setrvat v dané zemi, vyvolávají pocit zdvojení domova.“ Později se stává jejich domovem jak původní země, ve které se narodili, tak země jejich současného pobytu. Symbolem pro domov se pro ně tedy stává vědomé ukotvení ve vybrané společnosti, nikoliv konkrétní místo.

Evropská unie se od svého vzniku snaží vytvořit svou vlastní identitu, která částečně potlačuje identity původních obyvatel, což vyvolává otázky o nadnárodní identitě, která se dostává do konfliktu s identitami národními. Thiess (2007) se zamýšlí nad tím, že při vzniku původní myšlenky Evropské unie bylo zapomenuto na to, že jednotlivé národy mají svou vlastní kulturu a symbolické dědictví. Původní myšlenka se týkala pouze společné ochrany a společných zájmů.

### 3 ČESKÉ ŠKOLY V ZAHRANIČÍ A JEJICH ROLE VE VYTVÁŘENÍ ČESKÉ KULTURNÍ IDENTITY

Motto:

*České školy v zahraničí – aktivní  
„vitríny“ českého jazyka a kultury.*

Lucie Slavíková – Boucher, 2011

V historii České (resp. Československé) republiky proběhlo několik emigračních vln. Všechny tyto vlny měly jeden společný znak, jímž bylo sdružování českých (resp. československých) občanů, žijících v zahraničí. A nezáleželo na tom, zda republiku opustili dobrovolně či nedobrovolně nebo o kterou emigrační vlnu se jednalo. Zakládali a stále zakládají nová sdružení a spolky, či se pouze neformálně scházejí a hlásí se k českým kořenům, snaží se o šíření české identity mezi své potomky a více či méně vědomě tak šíří podvědomí o České republice. Většinou se scházejí pouze o víkendech (resp. sobotách) a veškerou energii věnovanou těmto setkáním investují ze svého volného času. Klára Moldová (in Šnajdar, 2015) dodává, že do České školy TGM v Chicagu „v současné době dochází padesát dětí od šesti do patnácti let, potomci českých rodičů. Jsou bilingvní, ovládají češtinu i angličtinu. Přes týden chodí do americké školy, v sobotu do české.” Tato škola se snaží děti „vzdělávat v české chicagské komunitě, aby věděli, proč jsou Češi. Moravské spolky mají své soubory, zpívají a tancují v krojích. Děti Čechů, které se v Americe narodily, slychají češtinu doma. Mluví sice plynně, ale neumí psát. Takže ve škole udržují slovní zásobu a učí se gramatickým pravidlům.” (Moldová in Šnajdar, 2015). Existence možností udržování našich národních tradic a zvyků je nutná k uchování naší identity. Česká diaspora, která se řadí mezi novodobý druh diaspor, je ve světě aktivní a úspěchy její činnosti posilují pozitivní pohled na Českou republiku v zahraničí. Snaží se mimo jiné o rozvoj české kultury, připomínání důležitých historických událostí a v neposlední řadě o vzdělávání nejmladší generace našich krajanů. Je to právě touha zachovat si kulturní identitu a předat ji svým dětem, která motivuje českou diasporu k tomu, aby neustále zakládala nové české školy v zahraničí. Jejich hrdost hlásit se k českému národu je motivuje k tomu, aby budování české školy a výuce dětí věnovali nejen svůj volný čas, ale často i finance. K tomu jim

pomáhají Ministerstvo kultury a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Velký podíl na otevírání dalších škol má i Česká škola bez hranic. Nejnovější česká je v současné době v Amsterdamu a zahájila výuku v září 2019.

### 3.1 Diaspora

Termín *diaspora* má svůj původ v řecké historii a je odvozen od řeckého slovesa *diasperein*, což znamená zasít nebo rozptýlovat. Podle Mandelbauma (2000) znamená diaspora „starodávné rysy lidských dějin“, což je pojetí, které se stalo synonymem pro židovské zážitky po Babylonském exilu.<sup>3</sup> Chaliand a Rageau (1995) trefně uvádějí, že „rozptyl se jeví jako charakteristický znak židovského národa“. Při neexistenci vhodného teoretického rámce k analýze současné diaspory se většina současné literatury věnuje pouze židovské diaspoře, která si získala pozici archetypální diaspory. Příkladem může být Cohen (1997), který si pod pojmem „klasická“ diaspora představuje pouze tu židovskou, která se stala typickým vzorcem pro mnoho autorů. Archetypální židovská diasporická je ovšem odlišná od dnešních moderních diaspor. Jedná se o nadnárodní komunitu, jejichž společným znakem této diaspory není jazyk, či území, na kterém žili, ale exil, trauma a kolektivní identita. To ovšem nejsou znaky dnešních, moderních diaspor. V historii má své místo nejen židovská, ale i africká diaspora. Ta označuje Afričany, převážně černé pleti, kteří se v 16. až 19. století přesouvali ze západní Afriky převážně do Ameriky, kde byli prodáváni jako otroci (Ajayi, 1998; Warren, 1985). Tito lidé, společně se svými potomky měli zásadní vliv na kulturu britských, francouzských, portugalských a španělských kolonií nového světa. Ovšem ještě před tím, před transatlantickým obchodováním s otroky se miliony Afričanů stěhovali a usadili jako obchodníci, námořníci a otroci v různých částech Evropy a Asie. Od osmého

---

<sup>3</sup> Babylonský exil je označení pro deportaci Židů z judského království do Babylónu za vlády Nabukadnesara II. na počátku 6. století př. n. l.. Návrat do Judska byl Židům povolen až roku 537 př. n. l., dva roky po dobytí Babylonie Peršany. Následovalo období dlouhé obnovy Jeruzaléma a náboženského života v Judsku. Událost má zásadní význam v dějinách izraelského národa, zformovala židovskou společnost i judaismus v období druhého Chrámu.

do devatenáctého století arabsky řízený obchod rozptýlil miliony Afričanů do Asie a ostrovů Indického oceánu (De Silva, Pankhurst, 2001).

Širší koncepce tohoto pojmu umožňuje zapojení do definice diaspory i imigrantské komunity, které by jinak byly v konvenční literatuře o diasporách vyloučeny. Mnoho studií (Clifford, 1994; Chaliand, Rageau, 1995; Cohen, 1997; Van Hear, 1998; Gillespie et al., 1999) odkazuje na rozsáhlou publikaci Safrana (1991), který uvádí společné znaky moderních diaspor. Tyto znaky se staly základními principy používanými k posouzení, zda má imigrantská skupina diasporickou povahu. Mezi tyto základní vlastnosti patří:

1. rozptýlení z původního „obyvatelstva“ do dvou nebo více cizích regionů;
2. uchovávání společných zážitků, vizí nebo mýtů o své původní vlasti, včetně jejího umístění, historie a úspěchů;
3. víra, že nejsou - a snad nikdy nemohou být - plně přijata ve svých hostitelských společnostech, a zůstává tak částečně odděleni;
4. idealizace domnělého rodového domova a myšlenka na návrat, budou-li podmínky příznivější;
5. přesvědčení, že všichni členové by měli být zavázáni k zachování nebo obnově původní vlasti a její bezpečnosti a prosperity;
6. silné povědomí etnické skupiny trvajících dlouho a založené na pocitu rozlišovací způsobilosti, společné historii a víře v společný osud.

Velmi málo moderních diaspor má všech pět znaků, ovšem Safran (1991) uvádí, že není nutné splňovat všechny jím uvedené znaky. Z pohledu českých krajanů žijících v zahraničí lze konstatovat, že ti, kteří se hlásí k moderní české diaspoře, tak splňují několik (nebo všechny) body. Češi, kteří nemají zájem o utváření své české kulturní identity, nejeví zájem o český jazyk a na otázku Kdo jsem, kam patřím? nepřemýšlí nad Českou republikou, se k české diaspoře nehlásí. Jsou to většinou potomci českých emigrantů, kteří se již narodili mimo Českou republiku a často se stydí za to, že jejich předci přišli do nové země odjinud.

Mnohé moderní diaspory působí na první pohled jako uzavřené komunity na hostitelském území. V Evropě je např. celá řada muslimských diaspor pocházejících ze severní Afriky, Blízkého východu a Asie, které čítají kolem 15 milionů lidí. Jak již bylo uvedeno, na první pohled se jedná o uzavřené komunity, ale při bližším poznání zjistíme, že se hostitelské komunity navzájem ovlivňují, což vede ke vzájemným kulturním výměnám, směšování tradic či přílivu inovací. Výskyt diaspor v takových společnostech může přispívat k vyšší úrovni multikulturality (Abercrombie, 2006). Na druhou stranu po staletí historicky doložené jsou ozbrojené konflikty a boje o ovládnutí regionů mnoha státních celků.

Na základě historických poznatků dnes rozlišujeme pět typů diaspor.

- Diaspory obětí (nucený odsun do exilu) – v kontextu České republiky (potažmo Československa) se jednalo o první vlnu migrantů v období 1948–1989, kdy se ve světě vytvářela československá exilová centra.
- Pracovní diaspora (stěhování za prací) – v kontextu naší republiky (nejprve Československa, později samostatné České republiky) se jednalo o migraci po roce 1989, tedy v době po sametové revoluci. Právě pro tento druh diaspory vznikly v Evropské unii Evropské školy, z nichž některé mají české jazykové sekce.
- Obchodní diaspora (přesun za účelem obchodu) – až na výjimky se nás týká v období po roce 1989.
- Imperiální diaspora (přesun na základě imperialismu).
- Kulturní diaspora (stěhování z důvodu lidských zvyků, tradic a hodnot) (Giddens, 2013) – zde se jedná především o židovské občany vracující se do Izraele, kde ovšem v současné době nefunguje česká škola.

### **Moderní česká diaspora**

Češi žijící v zahraničí neboli česká diaspora, jak vyplývá z dlouhodobého pozorování České školy bez hranic, z.s. se neustále rozrůstá. Zcela jistě stojí za zmínku, že ačkoliv od rozpadu Československa v roce 1992 již uplynulo mnoho let, naši krajané se stále považují za Čechoslováky a v mnoha zemích aktivně fungují neformální česko-slovenské spolky, založené na společném etnickém původu. Tito lidé nesli rozpad Československa velmi těžce a dodnes se s ním nesmířili (Brouček, 1995).



Po sametové revoluci v roce 1989 se předpokládalo, že již nenastane další odchod Čechů z našeho území kvůli nesouhlasu s politickým vývojem v naší zemi a že moderní česká diaspora se již bude rozrůstat pouze generací Čechů již narozenou v zahraničí. Pokud by se ovšem k českému odkazu v zahraničí hlásili noví jedinci, předpokládalo se, že se bude jednat pouze o jednotlivce v rámci svobodného rozhodnutí odchodu z našeho území, nikoliv o masovou emigrační vlnu. Tito lidé měli složitější zařazení se mezi moderní českou diasporu, protože dle původních členů jim chybělo vlastenectví a zejména v USA se jednalo o nelegální migranty, kteří nebyli původními exilovými emigranty přijímáni s nadšením. Jejich integrace mezi krajaný tedy trvala delší dobu, ale v současnosti jsou to právě tito lidé, kteří zakládají v zahraničí další české školy a usilují o šíření českého jazyka. Zatímco v USA měli novodobí přistěhovalci přijetí mezi českou etnickou skupinu složité, na Novém Zélandu byla jejich situace jednodušší, i když jejich začátky byly také složité. Možná právě proto se počet českých krajanů na novém Zélandu od roku 1989 ztrojnásobil na současné čtyři tisíce (Brouček, 1995).

Počet obyvatel, hlásících se k českému etniku mimo území České republiky neustále roste a to nejen z původních přistěhovalců, ale i jejich potomků, kteří se již v zahraničí narodili. Ti jsou od narození vystaveni českým tradicím a zvykům a českému jazyku v maximální možné míře, které jsou jim v zahraničí umožněny. Vzhledem k současnému světu a k dostupným moderním komunikačním technologiím se možnosti přenosu české kultury zjednodušily a mezi našimi krajaný roste zájem o tento kulturní přenos. Kromě kulturního přenosu se vznikla i nová možnost; tou je přenos znalostí krajanů nabytých v zahraničí do České republiky, aniž by se tito lidé k nám museli přestěhovat. Je tedy třeba využít jejich potencial a původní *odliv mozků* transformovat na *výměnu mozků*. „Je možné si s nimi i na dálku vyměňovat zkušenosti, a využít jich v oblasti ekonomické, obchodní, vědecké i kulturní.“ (Ceskadiaspora.cz, 2019). K tomu je nutné udržení plynulé znalosti českého jazyka, a to nejen v mluvené formě, ale i znalost gramatiky na co nejvyšší úrovni.

Zářným příkladem podpory české kulturní identity v zahraničí je Lucie Slavíková Boucher, zakladatelka spolku Česká škola bez hranic. Nejen, že stála u zrodu první české školy bez hranic v Paříži v roce 2003, ale myšlenku českých škol začala šířit po celém světě. Dnes se spolek kromě výuky českého jazyka, reálií a kultury u dětí věnuje i dospělým a v průběhu let rozšířili svoji činnost a dlouhodobě se věnují posilování vztahu našich krajanů k České republice. Dochází k rozšiřování povědomí o bilingvní výchově a edukaci

žáků z odlišného kulturního prostředí. Jejich výukové materiály, které jsou volně přístupné, jsou využívány nejen v českých školách v zahraničí, ale i při výuce v České republice.

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky podporuje českou diasporu pomocí Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. V letech 2016 – 2020 (MZV, 2019) se jedná konkrétně o finanční podporu programu: Krajanský vzdělávací program a výuka českého jazyka a literatury v zahraničí a to následujícími způsoby:

- Semestrální stipendijní studijní pobyty určené studentům oboru Český jazyk pro cizince a Učitelství českého jazyka a literatury, historie, etnologie, dějin umění a teologie. Tento program je každoročně využíván studenty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kteří v době letních prázdnin vyučují český jazyk na T.G. Masaryk Czech School v Chicagu.
- MZV dále nabízí i kurz metodiky pro pedagogy českého jazyka na českých školách v zahraničí.
- Dalším způsobem podpory moderní české diaspory v zahraničí jsou čeští učitelé, které vysílá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy do českých sekcí Evropských škol vždy na dobu dvou až devíti let. Tito učitelé zde vyučují český jazyk a literaturu a humanitní předměty.

### 3.2 Česká centra

Pro podporu myšlenky šíření dobrého jména České republiky v zahraničí byla založena Česká centra. Ta v současné době slouží také k setkávání krajanů, hlásících se k české diaspoře a podporujících českou kulturní identitu. V současné době síť Českých center v zahraničí představuje 24 poboček ve 20 zemích světa na třech kontinentech (viz.obr. tři). Podle zřizovací listiny mezi hlavní činností (MZV ČR, 2014) patří v souladu s politikou Ministerstva zahraničních věcí podporovat a propagovat kulturu, jazykové vzdělání, vědu. Snaží se tedy o šíření české kulturní identity mezi našimi krajany.

První myšlenka českých center vznikla v roce 1949, kdy byla založena první Kulturní a informační střediska v Polsku a v Bulharsku. Po sametové revoluci v roce 1989, kdy

střediska zanikla, převzala jejich činnost Správa zahraničních kulturních zařízení, později přejmenovaná na Česká centra. Ta vznikala nejdříve pouze v evropských městech (Londýn, Vídeň, Paříž) a následně i v dalších městech. První mimoevropské České centrum bylo v USA a to konkrétně v New Yorku. Po něm byla otevřena centra i v Asii (Tokio, 2006, Tel Aviv, 2010, Soul, 2013) a Jižní Americe (Buenos Aires, 2007 - 2011).

Obrázek č. 3 - Síť Českých center v zahraničí v roce 2018



Zdroj: ČSBH, 2018

Česká centra jsou dle platného Statutu českých center ze dne 1. 10. 2014 příspěvkovou organizací Ministerstva zahraničních věcí pro propagaci České republiky v zahraničí. Síť zahraničních zastoupení Českých center je aktivním nástrojem zahraniční politiky naší republiky v oblasti veřejné diplomacie. Propojuje působení v oblasti kultury, vzdělávání, vědy, výzkumu a inovací, podpory vnějších ekonomických vztahů a turismu.

Jednou z priorit rozvoje České republiky je všestranná podpora vzdělání, vědy, kultury a sportu. Základním východiskem Strategie Českých center je fakt, že můžeme v těchto oblastech mnoho nabídnout i na mezinárodní scéně. Proklamovaným hlavním cílem Strategie je neustálé zlepšování povědomí o České republice, posilování její prestiže a dobrého jména v zahraničí. Náš stát si musí udržet a dále rozvíjet pověst demokratické, zodpovědné, důvěryhodné, vyspělé, kulturní a inovativní země, která je hodna pozornosti a zájmu, s níž se vyplatí jednat a kterou každý rád navštíví. Cílovou skupinou činnosti těchto

center jsou mimo jiné krajané a přátelé České republiky, vč. nové generace zahraničních Čechů. Pro ně připravuje aktivity v oblasti kontinuální výuky českého jazyka.

Ve Strategickém plánu pro roky 2016 – 2020 v oblasti vzdělávání, vědy, výzkumu a inovace „vláda podpoří vyvážené a efektivní řízení vědy, výzkumu a inovací (VaVaI) tak, aby jejich výsledky jako celku přispívaly ke společenskému a hospodářskému rozvoji České republiky a byly dlouhodobě udržitelné. Vláda se zasadí o zvýšení kvality VaVaI a zlepšení přispívání VaVaI k dlouhodobé prosperitě České republiky vytvořením podmínek pro mobilitu pracovníků VaVaI.” (MZV, 2015). V oblasti českého jazyka, která je jedním z determinantů formování české kulturní identity Česká centra podpoří výuku českého jazyka následujícími způsoby:

- *profesionalizace sítě výukových center; image výukových center založená na silné přidané hodnotě (oproti ostatním jazykovým školám),*
- *nabídka kurzů pro firmy,*
- *konverzační kurzy českého jazyka,*
- *přípravné kurzy ke zkouškám z českého jazyka*
- *u nejmladší generace zahraničních Čechů bude aktivně mapovat vývoj a spolupracovat s Českou školou bez hranic nebo nabízet kurzy pro děti,*
- *vývoj elektronických vzdělávacích produktů pro učitele/studenty ve spolupráci s partnery (e-learning);*
- *spolupráce s katedrami bohemistiky a nakladatelstvími (soutěž Susanny Roth pro mladé překladatele na ČCZ/ZÚ, Česká kniha aj.);*
- *rozvoj jazykových kurzů českého jazyka – nabídka kurzů pro firmy, kurzů pro děti (kde není Česká škola bez hranic.) (MZV, 2015).*

V roce 2014 navštěvovalo kurzy českého jazyka v Českých centrech 1826 studentů. V tomto roce zde skládalo zkoušky z českého jazyka 98 studentů (Ondrašíková, 2015).

### 3.3 České školy bez hranic a s nimi metodicky spolupracující zahraniční školy

Jazyk chráníme tím, že jej používáme“ (Šatava, 2009). Aby mohly nové generace Čechů vyrůstat v zahraničí a používat český jazyk, musí se jej naučit. České školy bez hranic z.s. a s nimi metodicky spolupracující zahraniční školy jsou společně s Evropskými školami jedinými institucemi na světě, které poskytují vzdělávání českým dětem žijícím v zahraničí v takové míře, aby odpovídalo požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní a základní vzdělávání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, a čímž byly splněny očekávané výstupní znalosti a dovednosti jejich žáků srovnatelné s vrstevníky v České republice. Spolek Česká škola bez hranic je jediná oficiální instituce, která soustavně podporuje a rozvíjí svůj vlastní výukový model, jenž je možné aplikovat na jakoukoliv českou školu v zahraničí v takové míře, aby žáci mohli navazovat ve výuce v České republice kdykoliv během studia.

Prostřednictvím předmětu Český jazyk a literatura je žákům z odlišného kulturního a jazykového prostředí předávána česká kultura a jazyk v takové míře, aby se český jazyk stal jejich (nebo jedním z) mateřským jazykem a měli široké znalosti o českém národním povědomí. Výuka žáků žijících v zahraničí má oproti vzdělávání ve školách v České republice svá specifika a klade vysoké nároky na práci učitelů. Složení tříd je velmi rozmanité; najdeme zde jak žáky, kteří žijí v cizině dlouhodobě (někteří se tam již narodili), tak žáky nově přicházející z českých škol, žáky z rodin, kde jsou oba rodiče Češi, i žáky z rodin bilingvních, kteří jsou navíc ovlivněni jazykem země, ve které žijí, i mnohojazyčným prostředím školy. Děti žijící v zahraničí postrádají řadu podnětů z každodenního života, kterými jsou běžně obklopeni žáci českých škol: mimoškolní aktivity probíhají v jiném než českém jazyce, český jazyk běžně neslyší ve svém okolí ani v médiích, nejsou v tak častém kontaktu se svými příbuznými apod. To vše má samozřejmě na osvojování jejich mateřštiny vliv a u žáků z bilingvních rodin je někdy těžké rozpoznat, který z jazyků je jejich jazykem dominantním. Velmi rozdílná je také motivace rodičů a jejich očekávání: někteří plánují návrat do České republiky a počítají se znovuzачleněním dítěte do české školy, jiní počítají s trvalým pobytem v cizině a mateřštinu chtějí pouze udržet pro běžnou komunikaci. Motivace a očekávání rodičů významně ovlivňují úroveň podpory českého jazyka v prostředí rodiny.

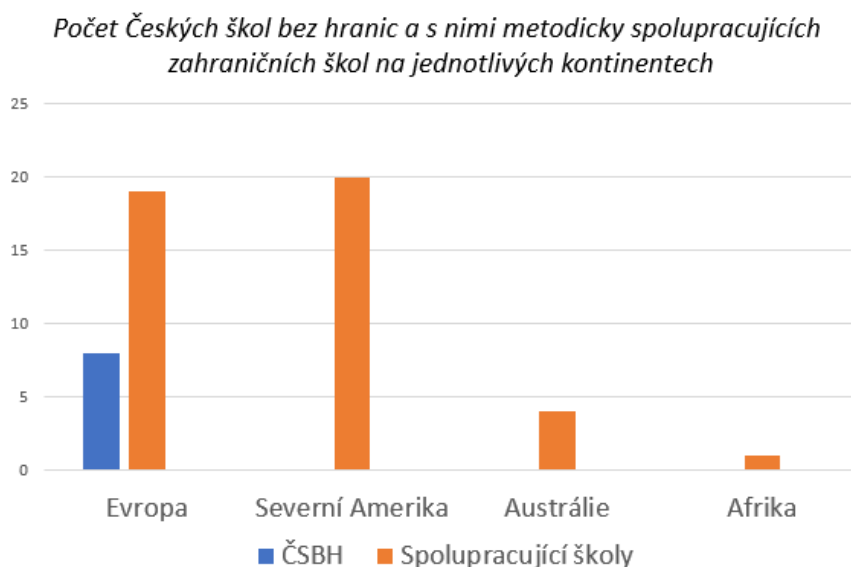
Všechny tyto okolnosti mají vliv na vlastní výuku, při které je naprosto nezbytná diferenciací a individualizace vzhledem ke schopnostem a potřebám jednotlivých žáků. Tento diferencovaný přístup je pro učitele Českých škol bez hranic povinný. Na prvním stupni začíná již při nástupu žáka do školy vytvořením tzv. vstupního portfolia, jehož podstatnou částí jsou informace o jazykovém zázemí žáka v rodině a o jeho dosavadních jazykových znalostech. U bilingvních žáků probíhá testováním určení dominantního jazyka. Po učitelích je vyžadováno, aby v průběhu výuky respektovali odlišné styly učení žáků a tomu přizpůsobili uplatňované vyučovací metody. Pro žáky, kteří potřebují cílenější podporu, jsou vypracovány individuální vzdělávací plány (nemusí se vždy jednat o žáky s diagnostikovanými speciálními vzdělávacími potřebami). Pokrok každého žáka je zaznamenáván v žákovském portfoliu. Při pololetním a závěrečném hodnocení, které je kombinací hodnocení na hodnotící škále a slovního vyjádření, je důležité, aby byl individuální pokrok žáka explicitně vyjádřen. Obecně učitelé musí věnovat velkou pozornost rozvíjení slovní zásoby žáků, upevňování gramatických pravidel, zejména při skloňování a časování, dbát v mluveném i písemném projevu na správný slovosled, ale především různými metodami podporovat rozvoj jazykového citu, který by žákům při mluveném i písemném vyjadřování pomáhal podobně jako dětem žijícím v českém prostředí.

Zkušenost ukazuje, že přechod žáků na 2. stupeň základní školy není jednoduchý, nezávisle na kvalitě výuky a kvalitě doplňkového vzdělávacího programu, které školy nabízí. Druhý stupeň je pro děti časově náročnější, v některých případech se i stává, že se na kmenové zahraniční škole vyučuje také v sobotu a docházka do české školy není tak možná vůbec. Školy navíc usilují o udržení žáků v systému nejen po dobu 2. stupně ZŠ, ale následně až do maturity. Bez této návaznosti nelze doufat, že bude mít větší procento těchto žáků zájem například studovat v České republice na vysoké škole; ani po ukončení 9. třídy základní školy totiž nelze považovat české jazykové a historicko-kulturní vzdělání za ukončené.

Myšlenka Českých škol bez hranic datuje svůj vznik k roku 2003. V té době bylo poprvé v Paříži organizováno jazykové setkání pro české děti. Na základě tohoto podnětu vznikla mezinárodní síť Českých škol bez hranic s vlastním vzdělávacím programem. „Všem z vás, kteří jste se k bilingvní výchově rozhodli, a všem těm, kteří se k tomu chystáte, přeji upřímně pevné nervy, výdrž a hlavně úspěch. Je to proces dlouhodobý, ale jak sami uvidíte, smysluplný a obohacující pro všechny zúčastněné“. Lucie Slavíková-Boucher, iniciátorka

myšlenky a zakladatelka České školy bez hranic Paříž, předsedkyně spolku České školy bez hranic. V současné době má síť Českých škol bez hranic osm vlastních škol (v Berlíně, Bruselu, Curychu, Drážďanech, Frankfurtu, Londýně, Mnichově, Paříži a v Ženevě). K tomu velké množství metodicky spolupracujících škol (viz. obr. čtyři). Zároveň s tím narůstá i počet škol, které mají zájem o spolupráci.

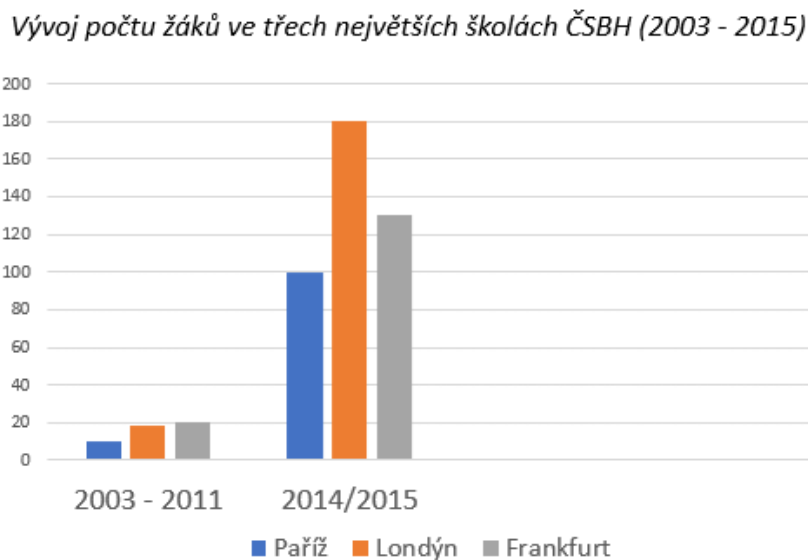
Obrázek č. 4 (Graf) - Počet Českých škol bez hranic a s nimi metodicky spolupracujících zahraničních škol na jednotlivých kontinentech



Zdroj: Vlastní obrázek, insp. ČSBH, 2018

Poptávka po výuce v těchto školách se neustále zvyšuje, což dokazuje, že vznik těchto škol smysl a slouží cíli, který si před svým vznikem určily. Z obrázku pět, znázorňujícího počty žáků navštěvujících Českou školu bez hranic v Paříži, Londýně nebo Frankfurtu je patrné, že zájem o výuku českého jazyka a posilování české kulturní identity každým rokem stoupá.

Obrázek č. 5 (Graf) - Vývoj počtu žáků ve třech největších školách ČSBH



Zdroj: ČSBH, 2018

Výuka v těchto školách probíhá metodou *total immersion*. Prostřednictvím této metody se žák ocitá pouze v českém prostředí, což je nejpřirozenější způsob, jak bilingvnímu dítěti pomoci s osvojením českého jazyka.

### 3.4 Evropské školy

Evropské školy jsou oficiální vzdělávací instituce pod správou členských zemí Evropské unie. Ve všech těchto zemích jsou pokládány za veřejné instituce. Původně podléhaly mezinárodnímu protokolu, který zahrnuje Úmluvu o statutu Evropských škol. Byl podepsán šesti zakládajícími státy Evropské unie (Belgie, Lucembursko, Nizozemsko, Francie, Itálie, Německo) v Lucemburku 12. dubna 1957 a ratifikován vnitrostátními orgány podepisujících zemí. Současná dohoda, definující postavení Evropských škol, nahradila předcházející dohody a vešla v platnost v říjnu 2002. Po rozšíření Evropské unie 1. května 2004 se deset nových států včetně České republiky připojilo k dohodě.

Tyto školy poskytují pětileté primární a sedmileté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně základní školy a úplného středního vzdělání ukončeného úspěšným vykonáním



maturitní zkoušky). Děti, které ještě nedosáhly věku požadovaného při vstupu do školy (tzn. 6ti let), mohou od 4 let navštěvovat mateřskou školu. Každá škola zahrnuje několik oddělených jazykových sekcí, ve kterých jsou žáci vyučováni ve svém mateřském jazyce. Od školního roku 2004/2005 byly otevřeny české jazykové sekce na primárním stupni Evropské školy Brusel III a Lucemburk II.

Kurikulární dokumenty všech Evroských škol jsou totožné. Liší se pouze jazykové sekce, jejichž dokumenty jsou přizpůsobeny zemi daného jazyka. Dokumenty jsou schvalovány a školy řídí Nejvyšší rada Evropských škol. Ta se skládá ze zástupců všech členských států na úrovni ministrů školství (jejich zástupců), zástupců Evropské komise, Evropského patentového úřadu, jenž má sídlo v Mnichově. Kurikulární dokumenty sestavuje Rada inspektorů Evropských škol. Hlavní edukační oblast, na kterou se tyto školy zaměřují, je výuka jazyků. V první třídě se žáci kromě mateřského jazyka učí i první cizí jazyk, od třídy šesté potom druhý cizí jazyk a v následujícím roce mají výuku dějepisu a zeměpisu v prvním cizím jazyce, který je nazván jazykem pracovním. Systém výuky v Evropských školách podléhá pravidlům v Úmluvě o těchto školách.

Cíle Evropských škol jsou následující:

- dát žákům sebejistotu v jejich vlastní kulturní identitě, která je základem v jejich vývoji v evropské občany,
- poskytnout všestranné kvalitní vzdělání od mateřské školy po maturitu,
- rozvíjet matematické a přírodovědné schopnosti po celou dobu vzdělávání,
- podnítit evropský a celosvětový pohled na svět,
- podnítit kreativitu v hudbě a výtvarné výchově (MŠMT, 2013-2019).

Evropské školy tedy podněcují kulturní identity dětí v jednotlivých jazykových sekcích, ale jako základ pro pochopení ostatních identit a pro Evropanství.

## 4 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Na národní úrovni kurikulární dokumenty představuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (MŠMT, 2013-2019), která hovoří o více rozměrech vzdělávání. Vzdělávání se musí soustředit i na to, aby žák mezi ostatními obstál lidsky, musí vést i ke schopnosti uplatnění mladých lidí v měnících se podmínkách zaměstnanosti, a tím i na trhu práce. V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavedl systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty musí splňovat i systém vzdělávání v Evropských školách, ovšem s tím specifíkem, že se jedná pouze o minoritní část kurikulárních dokumentů těchto škol, protože jejich dokumenty explicitně vycházejí z Doporučení 2006/962/EC Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení.

### 4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZŠ)

„Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.“ (NÚV, 2011-2019). Ve všech úplných základních školách se vzdělává dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tímto RVP ZŠ se řídí i České školy bez hranic, tedy i s nimi metodicky spolupracující školy v zahraničí. Jejich specifíkem je, že pouze doplňují vzdělávání v zahraničních školách v těch oblastech, kterému se zahraniční školy nevěnují, a jsou nutné k plnění očekávaných výstupů dle RVP ZŠ.

Prvky kulturní identity lze nalézt v jednotlivých průřezových tématech RVP ZŠ. ..

#### *Osobnostní a sociální výchova*

Znalost a schopnost komunikace v českém jazyce patří k základním prvkům české kulturní identity. Vzdělávací oblast tohoto průřezového tématu je Jazyk a jazyková a komunikace tedy jednou z nejdůležitějších, ne-li nejdůležitější v procesu budování české kulturní identity. Dalšími důležitou oblastí je umění a kultura ve vztahu k českému národu. Kulturní identitu podporují i některé další oblasti tohoto průřezového tématu - Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda.

#### *Výchova demokratického občana*

Toto průřezové téma má vybavit žáka základní úrovni občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti. Ve vztahu ke kulturní identitě se jedná především o vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která se uplatňuje v tématech zaměřených na vztah k České republice.

#### *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*

Průřezové téma podporující globální myšlení a mezinárodní porozumění. Toto průřezové téma je stěžejní v Evropských školách i v Českých školách bez hranic, nacházejících se v Evropských zemích, zejména v těch, mezi kterými byl v minulosti s Českou republikou nějaký konflikt (např. válečný), což lze žákům vysvětlit pomocí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Velmi důležitou oblastí je také Jazyk a jazyková komunikace, prostřednictvím které si žáci, žijící v zahraničí a jsoucí přirozeně minimálně bilingvní uvědomí postavení a důležitost českého jazyka mezi jazyky ostatními. Jeho znalost má pro žáky praktický význam pro občanskou, vzdělávací i pracovní mobilitu v budoucnosti. Umění a kultura rozvíjí průřezové téma, kdy vztah k evropské a světové kultuře. Prohlubuje

porozumění evropským kulturním kořenům a chápání kulturních souvislostí při respektování svébytnosti národních a regionálních kultur a jejich přínosu ke světové kultuře.

### *Multikulturní výchova*

Prostřednictvím multikulturní výchovy se žáci seznamují s odlišnými kulturami, hodnotami a tradicemi. Žáci českých škol v zahraničí jsou multikulturní a toto průřezové téma jim pomůže lépe pochopit svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Pomůže jim zakotvit vlastní kulturní zázemí a pochopit kultury odlišné. V dětech rozvíjí smysl pro solidaritu, spravedlnost a snaží se o to, aby pochopili sociokulturní rozmanitosti. U minoritního etnika rozvíjí jeho kulturní specifika. Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a minoritním českým etnikem v zahraničí. Toto průřezové téma se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi.

### *Mediální výchova*

Stěžejním bodem v kulturní identitě a tohoto průřezového tématu je vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace týkající se zejména vnímání mluveného i psaného projevu, stavby jazyka, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků. Osvojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace.

*Enviromentální výchova* se jako průřezové téma věnuje rozvoji kulturní identity minimálně.

## **4.2 Kurikulární dokumenty Evropských škol**

„V Evropě neexistuje jednotný vzdělávací systém. Národní systémy jsou odrazem tradic a kultury jednotlivých zemí. Kurikulum je poměrně živý mechanismus, který reaguje na společenské změny a zásadně ovlivňuje kvalitu vzdělávání.” (Kaňáková, 2018). A právě proto byly pro Evropské školy vytvořeny samostatné kurikulární dokumenty, které splňují

požadavky všech národních systémů členských zemí Evropské unie. „Vývoj kurikula v systému Evropských škol explicitně vychází z Doporučení 2006/962/EC Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení.“ (Czech Language I – Syllabus for the Nursery and Primary Cycles of the European Schools, 2016). Z toho je zřetelné, že systém kurikulárních dokumentů těchto škol je zcela odlišný. Evropské školy mají tzv. základní dokumenty,<sup>4</sup> které se dělí do sedmi částí, jejichž jednou z částí je i vzdělávání. Každá z těchto částí obsahuje další podkategorie. Podobu s českým Rámcovým vzdělávacím programem lze nalézt v dokumentech Obecná pravidla Evropských škol<sup>5</sup> a Skladba všech sylabů v systému Evropských škol.<sup>6</sup> Všechny oficiální dokumenty jsou ve třech tzv. pracovních jazycích Evropských škol, tedy v jazyce anglickém, německém a francouzském. Výjimku tvoří sylabus pro český jazyk, který byl kromě pracovních jazyků vytvořen i v češtině.

Obecná pravidla pojednávají, jak už z názvu vyplývá, o obecných informacích o Evropských školách, kterými jsou vybavení učeben, povinnosti a vzdělání zaměstnanců, školní řád, organizace celého studia v jednotlivých ročnících apod. Samotnému obsahu vzdělání a jednotlivým didaktickým principům se věnuje dokument druhý, tedy Skladba všech sylabů v systému Evropských škol, který má pouze pět stran a odkazuje na sylaby jednotlivých učebních okruhů, které jsou podrobně rozpracovány a nejpozději každých deset let doplňovány a inovovány. Pojetí předmětu český jazyk a literatura se „opírá o legislativní vymezení dokumentů pro předškolní a základní vzdělávání v České republice a dokumentů platných pro Evropské školy, dále pak o zkušenosti učitelů s realizací učebních osnov pro předmět český jazyk a literatura v Evropských školách v letech 2004 – 2016.“ (Czech Language I – Syllabus for the Nursery and Primary Cycles of the European Schools, 2016).

---

<sup>4</sup> V originále: Basic texts

<sup>5</sup> V originále: General Rules of the European Schools

<sup>6</sup> V originále: Structure for all syllabuses in the system of the European schools

Obsahové vymezení předmětu český jazyk a literatura vychází:

- a) z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tento bod zaručí žákům vzdělání v českém jazyce v Evropských školách na úrovni základních škol v České republice.
- b) ze základní strategie vzdělávání v Evropských školách;
- c) z obsahové analýzy vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů kurikula pro předškolní vzdělávání Evropských škol (dokument č. 2011-01-D-15-en-4);
- d) z požadavků na závěrečné hodnocení žáků (vysvědčení Evropských škol);
- e) z vlastních znalostí pedagogů při výuce českého jazyka v Evropských školách podle již schválených dokumentů v období 2004 - 2016.

## **II. EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumná metoda, která se nám jeví nejvhodnější pro náš účel zkoumání, je obsahová analýza, jako příhodné vnímáme kvalitativní přístup. Za zakladatele obsahové analýzy je obecně považován Bernard Berelson, který ji vymezil: „výzkumná technika pro objektivní a systematický popis manifestního obsahu komunikace“ (Berelson, 1952). Někteří autoři označují obsahovou analýzu v Berelsonově pojetí za tradiční (McQuail, 2002) či kvantitativní (Miovský, 2006) pojetí. Nicméně prvopočátky užití systematické analýzy textu lze vysledovat ještě hlouběji do minulosti, a to konkrétně do 17. století, kdy tuto metodu začala využívat církev, která se s příchodem tisku snažila analyzovat rozsah nenábožensky orientovaného textu v tomto nově vzniklém médiu (Krippendorff, 2019). S rozvojem obsahové analýzy se mnozí autoři snažili zpřesnit či upravit původní Berelsonovu definici této techniky. Mezi tyto autory patří např. Krippendorff (2019), který obsahovou analýzu vymezil: „výzkumná technika pro vytváření opakovatelných a validních závěrů z textů (či jiného smysluplného materiálu) v kontextu jejich užití“. Jednu z nejkompaktnějších definic pak předkládá Neuendorf (2002): „Obsahová analýza je sumarizující, kvantitativní analýza sdělení, která spoléhá na vědecké metody (zahrnující rozlišení objektivní-intersubjektivní, a priori stanovení designu výzkumu, reliabilitu, validitu, zobecnitelnost, opakovatelnost a testování hypotéz) a není limitována ani typem proměnných, které jsou měřeny, ani kontextem, ve kterém je sdělení vytvořeno nebo prezentováno.“.

Výše zmíněné definice nahlíží na obsahovou analýzu jako na kvantitativní výzkumnou techniku. Ta je založena na dvou hlavních předpokladech a to že: „spojení mezi vnějším objektem reference a referencí v textu bude dostatečně zřejmé a jednoznačné a že frekvence výskytu vybraných referencí přesvědčivě a objektivním způsobem vyjadřuje převažující význam textu“ (McQuail, 2009). Mnozí autoři však toto pojetí považují za zjednodušující. Vedle kvantitativní obsahové analýzy tak lze hovořit také o obsahové analýze kvalitativní (Ferjenčík, 2010). Zastánci kvalitativní obsahové analýzy vycházejí z odlišného předpokladu, a to že text obsahuje nejen manifestní, ale především latentní významy, které jsou pro analýzu mnohem důležitější a zároveň je nelze odvodit z numerických dat (McQuail, 2009). Pro tyto autory je tak mnohem důležitější interpretace textu než kvantitativní pojetí spočívající v zařazování jednotlivých částí textu do předem stanovených kategorií.



Jako základní výzkumná metoda této práce byla zvolena obsahová analýza písemných dokumentů, která byla provedena nekvantitativním způsobem (Gavora, 2010). Tento způsob cílí na zjišťování obsahu sdělení slov či větších slovních a větných celků, nikoliv primárně na jejich kvantifikaci v rámci kategorií, jak uvádí Váňová (1998). Obsah obou dokumentů jsme analyzovali pomocí formálních charakteristik a systému témat, který prochází neustálým vývojem.

Vzhledem k tomu, že po provedení obsahové analýzy kurikulárních dokumentů vyvstaly nové otázky, na které bylo třeba hledat odpovědi, byli osloveni samotní pedagogové vybraných českých škol v zahraničí k poskytnutí interview. Z možných druhů interview vhodných pro náš výzkum se jako nejpříhodnější jevil rozhovor pomocí návodu (Hendl, 2016). Hendl uvádí následující návod k provedení interview:

„1. Pokud jsme navrhli obecné téma, napíšeme si všechna vedlejší témata a okruhy otázek, jež nás budou zajímat.“ (Hendl, 2016). Naše obecné téma byla česká kulturní identita, k jeho zúžení byl při rozhovorech použit dotazník MULTIIS (The Multicultural Identity Integration Scale) (Yampolsky et al., 2016). Pedagogům byl nejprve zaslán dotazník e-mailem s prosbou o vyplnění a následně byli požádáni o interview, které doplnilo a podrobněji analyzovalo jejich odpovědi.

Dalšími body návodu jsou:

„2. Uspořádáme oblasti zájmu ve vhodném pořadí. Jaké je jejich logické pořadí? Která témata jsou nejdůležitější?“ (Hendl, 2016).

„3. Zamyslíme se nad formou otázek ke každému tématu. Také si rozmyslíme pořadí otázek.“ (Hendl, 2005).

„4. Promyslíme si vhodné prohlubující a sondážní otázky“ (Hendl, 2016).

Dotazník MULTIIS zkoumá, jak jsou nakonfigurovány multikulturní identity, jejich integraci a schopnost identifikovat se s více než dvěma kulturními skupinami najednou. Vzhledem k tomu, že dotazník sloužil pouze jako předvoj interview a vlastně jako návod k samotnému rozhovoru s pedagogy nebyl analyzován kvantitativně, ale stal se vlastně součástí interview (v příloze interview je k nahlédnutí jeden vybraný, vyplněný dotazník).

Jednotlivá interview byla prováděna s pedagogy, kteří splňovali kritéria stanovená pro pedagogy k tomuto výzkumu.

Nyní již přejdeme k samotnému výzkumu. Zajímá nás, jakým způsobem je v kurikulárních dokumentech českých škol v zahraničí podporována česká kulturní identita ve školním vyučování i mimo něj a jakými způsoby je možné prostřednictvím českých škol tuto identitu posilovat u českých dětí žijících v zahraničí.

## 5.1 Výzkumný cíl, výzkumný vzorek, výzkumné otázky

### Výzkumný cíl:

Metodika posilování české kulturní identity u dětí žijících v zahraničí.

### Výzkumný vzorek kurikulárních dokumentů:

1. Kurikulární vzdělávací dokumenty pro první stupeň Českých škol bez hranic z.s. v zahraničí, vzdělávajících v českém jazyce dle RVP ZŠ.
2. Kurikulární dokumenty Evropských škol, které poskytují vzdělání v českém jazyce, v tzv. české sekci.

Ad 1 – K analýze dat byly vybrány pouze dokumenty pro primární vzdělávání, neboť, většina Českých škol bez hranic z.s. poskytuje pouze tento stupeň vzdělávání, což je dáno jejich krátkou historií a omezeným počtem dětí, které je navštěvují. Kromě samotných vzdělávacích programů Českých škol bez hranic z.s. byly analyzovány i Školní vzdělávací programy českých škol v zahraničí, jež jsou metodicky příbuzné Českým školám bez hranic, protože jejich kurikulární dokumenty jsou založeny právě na „Vzdělávacím programu Českých škol bez hranic a jim metodicky příbuzných škol zahraničních škol pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň - Brána jazyků otevřená do nitra jazyků“, ale samotné školy fungují jako samostatné jednotky. V textu jsou tyto dokumenty často

hromadně označovány pouze jako kurikulární dokumenty Českých škol bez hranic bez přívětku metodicky příbuzně zahraniční školy.

Vzhledem k tomu, že jediné dvě instituce, vzdělávající české děti v zahraničí dle platného českého vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou Česká škola bez hranic z.s. (a jim metodicky příbuzné zahraniční školy) a české sekce Evropských škol, byly k obsahové analýze vybrány jejich kurikulární dokumenty.

A to konkrétně:

Kurikulární dokumenty Evropských škol (Schola Europaea), jež zdarma vzdělávají děti zaměstnanců institucí Evropské unie a děti pracovníků ze stálých reprezentací. Za poplatek potom další děti, které mají zájem o tento vzdělávací systém. Z těchto čtrnácti škol pouze dvě provozují tzv. českou sekci, to znamená, že část vyučování probíhá v českém jazyce a dětem je v Evropském kontextu zprostředkována česká kultura a realie. Konkrétně se jedná o Evropské školy Brusel III a Luxembourg. Analýze dat byly tedy po podrobném prostudování jednotlivých kurikulárních dokumentů v rámci předvýzkumu podrobeny ty dokumenty Evropských škol, které mohou nést prvky české kulturní identity, a to i za předpokladu, že česká kultura je dětem zprostředkována v jiném než českém jazyce, což je běžná praxe na těchto školách. Sestavuje je Rada inspektorů a schvaluje Nejvyšší rada Evropských škol. Tyto dokumenty jsou vytvořeny takovým způsobem, aby umožnily bezproblémový přechod žáků z Evropských škol do národních. (MŠMT, 2013-2019).

Jedná se tedy o následující kurikulární dokumenty:

- ✓ Český jazyk a literatura pro předškolní a primární cyklus Evropských škol (při analýze označován následně: CLI-SN PC)
  - Jazyk dokumentu: Český
  - Rozsah dokumentu: 60 stran
  
- ✓ Music Syllabus in the primary cycle (při analýze označován následně: MS PC) – Syllabus pro hudební výchovu v primárním cyklu
  - Jazyk dokumentu: Syllabus je v anglickém jazyce, přílohy jsou ve třech jazycích: anglickém, francouzském a německém
  - Rozsah dokumentu: 53 stran

- ✓ Syllabus European hours in the primary cycle (dále jen SEH PC) – Syllabus Evropských hodin v primárním cyklu
  - Jazyk dokumentu: Anglický
  - Rozsah dokumentu: 44 stran
  
- ✓ Syllabus for Art education in the primary cycle (dále jen AE PC) – Syllabus pro výtvarnou výchovu v primárním cyklu
  - Jazyk dokumentu: Anglický
  - Rozsah dokumentu: 27 stran
  
- ✓ The European Schools (ES)
  - Jazyk dokumentu: Anglický
  - Rozsah dokumentu: 28 stran
  
- ✓ Policy on the provision of educational support in the European schools (PPESES)
  - Jazyk dokumentu: Anglický
  - Rozsah dokumentu: 9 stran

Česká škola bez hranic z.s.

Vzhledem k tomu, že Česká škola bez hranic z.s. má své vlastní školy a také školy s nimi metodicky spolupracující, bylo ze seznamu těchto škol (majících uzavřenou smlouvu o zajištění vzdělávání občanům České republiky v období plnění povinné školní docházky) vybrány školy:

- ✓ Česká škola bez hranic Paříž – Vzdělávací program Do nitra jazyků (dále jen VP ZŠ ČSBH Paříž)
  - Jazyk dokumentu: Český
  - Rozsah dokumentu: 44 stran
  
- ✓ Česká škola v Řezně – Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen ŠVP ZŠ ČSR)
- Jazyk dokumentu: Český

- Rozsah dokumentu: 24 stran
- ✓ Czech School of California – Vzdělávací program (dále jen VP ZŠ CSC)
- Jazyk dokumentu: Český
- Rozsah dokumentu: 29 stran

Ad Česká škola bez hranic Paříž – tato škola podepsala v roce 2013 smlouvu s MŠMT ČR, která ji opravňuje hodnotit své žáky a vydávat osvědčení platná v České republice. Stala se tak historicky první školou na světě, která tuto smlouvu podepsala. Má tedy ze všech neúplných škol nejdelší historii, proto výzkumník považoval za důležité ji zařadit do výzkumu, ačkoliv získání jejich vzdělávacího programu bylo složité. Výzkumník s touto školou podepsal prohlášení o mlčenlivosti, že tento program použije pouze k výzkumným účelům. Prohlášení je součástí příloh této práce. Dle webových stránek České školy bez hranic Paříž je program přístupný rodičům a dětem navštěvujícím tuto školu.

Ad Česká škola v Řezně – tato škola byla vybrána vzhledem ke specifické historii mezi Českou republikou a Německem v minulém století.

Ad Czech School of California – škola byla vybrána pro svou geografickou vzdálenost mezi jednotlivými zeměmi, ale také proto, že v USA žije početná komunita obyvatel hlásících se k české etnicitě.

Vzhledem k obsahové náročnosti byly námi vybrané kurikulární dokumenty rozděleny do následujících tematických částí:

1. Český jazyk a reálie
2. Zeměpis - Člověk a jeho svět (*Můj český svět*)
3. Dějepis – Člověk a společnost, člověk a příroda (*České země včera a dnes*)
4. Hudební výchova

**Výzkumný vzorek pedagogů:**

- Pedagog musí aktivně působit ve škole, která vzdělává dle Vzdělávacího programu Českých škol bez hranic (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) či v české sekci jedné ze dvou Evropských škol.
- Pedagog musí žít v této zemi déle než 5 let, a to z toho důvodu, aby osobně vnímal i jinokulturní identitu.

Na základě kritérií byli vybráni čtyři pedagogové, z nichž jeden působí v Evropské škole a ostatní v Českých školách bez hranic a s nimi metodicky spolupracujících školách.

Tabulka č. 1 - Seznam pedagogů, kteří se účastnili výzkumu

Označní pedagoga	Místo působení
Jednička (P1)*	Evropská škola*
Dvojka (P2) *	Česká škola v Evropě*
Trojka (P3) *	Česká škola v USA*
Čtverka (P4) *	Česká škola v Austrálii*

\*Data byla pro účely výzkumu anonymizována. Nejsou uvedena pravá jména jednotlivých pedagogů a školy byly lokalizovány pouze v rámci kontinentů.

Ačkoliv kurikulární dokumenty českých škol v Austrálii nebyly zahrnuty do výzkumu, protože na žádost výzkumníka o poskytnutí těchto dokumentů nereagovaly, tak se výzkumníkovi podařilo získat rozhovor s pedagogem na tomto vzdáleném kontinentu. Toto interview původně nemělo být zahrnuto do výzkumu, ale vzhledem ke kvalitě pedagoga, jeho rozsáhlým zkušenostem s výukou českého jazyka v zahraničí a České republice byl tento pedagog dodatečně zahrnut do výzkumu.

Vzhledem ke geografické vzdálenosti mezi Českými školami a výzkumníkem byly jednotlivá interview provedena formou videocallu, a to prostřednictvím aplikací Skype a Hangouts. Tyto videocally probíhaly *face to face*, jako by se jednalo o osobní setkání. Výzkumník tak tedy mohl sledovat i neverbální reakce jednotlivých respondentů.

### Výzkumné otázky:

Ve výzkumu jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

VO 1: Jakým způsobem je v kurikulárních dokumentech zachycena podpora české kultury na prvním stupni základních škol?

VO 2: Jakým způsobem je v dokumentech zachycena podpora spisovného českého jazyka jako národního bohatství na prvním stupni základních škol?

VO 3: Jakým způsobem je posilována odpověď na otázku „Kam patřím?“ ?

VO 4: Jakým způsobem je dle kurikulárních dokumentů nutné podpořit českou kulturní identitu mimo samotné školní prostředí?

VO 5: Jakou roli má lokalizace dokumentů pro konkrétní zemi na posilování české kulturní identity?

VO 6: Jak cítí pedagogové, vyučující v českých školách v zahraničí, svou kulturní identitu?

## **5.2 Validita a reliabilita výzkumu**

### Validita výzkumu

Dle Kronick (1997) lze požadavky na validitu splnit procedurami interpretativní metody.

1. „Prvním úkolem je výběr a ospravedlnění textu.“ (Kronick, 1997). České školy bez hranic z.s. či české sekce Evropských škol jsou oficiálními institucemi, které podporují tzv. české kulturní bohatství u dětí. Z tohoto důvodu byly k analýze dat vybrány právě jejich Školní vzdělávací programy a vybrané kurikulární dokumenty.
2. „Proces interpretace musí začít četbou celého textu.“ (Kronick, 1997) Toto pravidlo bylo dodrženo. Výzkumník nejprve přečetl všechny dokumenty, které jsou součástí výzkumného vzorku. Po tomto kroku určil, které dokumenty budou z obsahové analýzy vyloučeny (viz.

- předvýzkum). „Pochopení celku je kritickým bodem pro jakoukoliv validní interpretaci částí. Proto jakákoliv myšlenka na výklad textu před tím, než bude čtení celého textu dokončeno, vůbec nepřipadá v úvahu.“ (Kronick, 1997).
3. Po přečtení textu je třeba určit o jaký text se jedná. Vzhledem tomu, že je prováděna analýza oficiálních dokumentů, nejsou třeba v tomto bodě doplňující údaje, které jsou nutné např. v případě obsahové analýzy narativních interview. Kurikulární dokumenty jsou zpracovány dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání MŠMT ČR. V případě Evropských škol je „sestavuje je Rada inspektorů a schvaluje je Nejvyšší rada Evropských škol. Jsou vytvářeny na základě podrobného porovnávání jednotlivých národních kurikulárních dokumentů, a to tak, aby umožňovaly plynulý přechod žáků do národních škol.“ (MŠMT, 2013-2019). Vzdělávací program Českých škol bez hranic (a jim metodicky příbuzných spolupracujících škol) pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň „odpovídá požadavkům Rámcového vzdělávacího programu MŠMT ČR, respektuje vzdělávací koncepci České republiky a ve vyučovaných předmětech plní nároky na získané klíčové kompetence, očekávané výstupy a rozsah hodinových dotací.“ (MŠMT, 2013-2019).
  4. „Jakmile badatel objeví nějaké počáteční srozumitelné elementy, nastíní z nich význam celého textu“ (Rainbow a Sullivan, 1979). „Tato vize významu je pak modifikována a rozšiřována, dokud nezůstane ani jeden případ nesouhlasné evidence.“ (Kronick, 1997)
  5. „Pro rozsáhlé dokumenty se obvykle mohou jejich části rozdělit do oddílů tak, aby každý reprezentoval odlišný příspěvek.“ (Kronick, 1997). Proces pokračuje jako „nekonečná oscilace interpretativních vizí“ (Rainbow a Sullivan 1979). Vzhledem k obsáhlosti dokumentů se při tomto kroku výzkumník rozhodl pro rozdělení dokumentů do několika tematických částí, které jsou uvedeny v podkapitole Výzkumný vzorek kurikulárních dokumentů.
  6. Dalším bodem je kladení otázek vzhledem ke zkoumanému problému, tedy k posilování české kulturní identity. Toto kladení otázek napomáhá získávat odpovědi a vytváří význam textu.
  7. „Jednotlivými řádky textu se zabýváme do hloubky“, a to nejen samotným textem; v průběhu analýzy bylo nutné také studovat *mezi řádky*. Bylo nutné pečlivě analyzovat veškerý text a hledat i inherentní význam slov. Vyvstalé dotazy, na které výzkumník nedokázal



odpovědět obsahovou analýzou, byly podrobněji konzultovány v interview s pedagogy ve vybraných školách.

9. Interpretace následující části je srovnávána s předcházejícími a tyto výklady se spojují dohromady – to vše neustále s ohledem na rozšiřující se chápání celku. Jak analýza textu postupuje od jedné části k druhé a od části k celku, vzniká oscilace mezi částí a celkem i celkem a částí, při níž dochází ke kontinuálně konzistentní interpretaci.
10. „Jak postupuje interpretace textu, musí být neustále rozvíjen jeho kontext ve všech relevantních dimenzích.“ (Kronick, 1997). Kurikulární dokumenty odkazují na mimo jiné na kulturní akce podporující českou kulturu a identitu. K bližším informacím o těchto akcích bylo nutné nahlédnout do časopisů, které jednotlivé školy vydávají nebo vyhledat informace na internetu o jednotlivých školách a doplnit interview s pedagogy. Mnoho škol je aktivních na sociálních sítích, mají zde vyvěšené veškeré aktivity, domácí úkoly pro nemocné děti apod. K pochopení způsobů hodnocení na jednotlivých školách bylo nahlédnuto do Klasifikačních řádů některých škol.

### ***Reliabilita***

Reliabilita určuje míru, do jaké nám použití stejného měřicího nástroje poskytuje stejné výsledky při opakování měření (Neuendorf, 2002). Obsahová analýza se obecně vyznačuje vysokou reliabilitou, což je považováno za jednu z jejích hlavních výhod (Babbie, 2006). V případě, že výzkum provádí na základě stejného kódovacího klíče více výzkumníků, však může dojít k rozdílnému zařazení textu do dané kategorie. V tomto případě se jedná o reliabilitu mezi kódovači<sup>7</sup>, při níž se zjišťuje, do jaké míry se shoduje zařazení textu do kategorií jednotlivými kódovači. V případě předkládaného výzkumu nebude tento typ reliability zkoumán, neboť bude výzkum zajišťován pouze jediným kódovačem, jímž je samotný výzkumník. Z tohoto důvodu byl test reliability proveden dle Scherera (2004). Ten uvádí, že výzkumník by pro zvýšení reliability měl kódovat tentýž materiál s časovým odstupem. Opětovné kódování kurikulárních dokumentů proběhlo s odstupem několika měsíců po prvním kódování.

---

<sup>7</sup> V originále: intercoder reliability

## 6 POPIS VÝKUMU, ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, k analýze dat bylo využito obsahové analýzy kurikulárních dokumentů doplněné o interview s vybranými pedagogy. K tomu, aby byl výzkum proveden relevantně, bylo nutné provést nejprve předvýzkum. Jeřábek (1992) uvádí, že předvýzkum je výzkumníkova povinnost a pokud jej neprovede, tak své rozhodnutí musí vysvětlit a být schopen jej obhájit. Úkolem předvýzkumu je ověřit výzkumné nástroje a jednotlivé kroky naplánovaného výzkumu. Výzkumník v průběhu předvýzkumu identifikoval několik překážek (viz. kapitola předvýzkum), které musel odstranit před tím, než započal samotný výzkum.

### 6.1 Předvýzkum

Výzkumník nejprve vyhledal školy, které by byly vhodným vzorkem pro výzkum a splňují všechna výzkumná kritéria. Oslovil jejich ředitele či zřizovatele s žádostí o poskytnutí svého vzdělávacího programu a následně s žádostí o interview. Některé vzdělávací programy byly volně dostupné na webových stránkách jednotlivých škol. Jednalo se zejména o sylaby Evropských škol (do výzkumu byly zařazeny pouze školy, které mají české sekce). Několik škol odmítlo spolupráci na výzkumu s tím, že se jedná o neveřejné interní dokumenty nebo jim vadila právě obsahová analýza jejich vzdělávacích programů, jedna škola chtěla po výzkumníkovi podepsat prohlášení o mlčenlivosti s tím, že jejich program bude analyzován pouze pro výzkumné účely (viz příloha).

Z ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy byl získán vzdělávací program České školy bez hranic, který si jednotlivé školy bez hranic a jim metodicky příbuzné zahraniční školy dále lokalizují dle svých potřeb. Výzkumník si všechny získané kurikulární dokumenty podrobně přečetl a některé z výzkumu vyřadil. Jednalo se o ty školy, které nebyly zapsány v rejstříku MŠMT jako vzdělávací zařízení pro české děti v zahraničí dle českého RVP ZŠ. Dále potom o Vzdělávací program českých škol bez hranic – Brána jazyků otevřena, do nitra jazyků - bez lokalizace.

Po prostudování všech kurikulárních dokumentů výzkumník sestavil jednotlivé kategorie, které se staly výstupem z předvýzkumu.

Při oslovování pedagogů pro výzkum byly kontaktovány nejprve školy, které výzkumníkovi poskytly své vzdělávací programy. Dále bylo využito osobních kontaktů, které získal výzkumník na mezinárodních konferencích v průběhu studia a následně metody sněhové koule, kdy po provedení interview byli sami pedagogové ochotni zprostředkovat kontakt na jiné pedagogy. Všem pedagogům byl v teoretické rovině představen výzkum, včetně ujistění o anonymitě. V této fázi si výzkumník uvědomil, že musí anonymizovat nejen jména jednotlivých pedagogů, ale je nutné anonymizovat i školy, vzhledem k tomu, že na nich působí většinou pouze 1-3 pedagogové. V průběhu interview si někteří pedagogové uvědomili, že jejich kulturní identita je pro ně příliš soukromé téma, o kterém nechtějí s výzkumníkem hovořit, nebo že se nedokážou na toto téma vyjádřit. Závěrečný počet pedagogů ochotných a vhodných účastnit se výzkumu se ustálil na čtyřech osobách působících na českých školách na třech různých kontinentech.

## 6.2 Tvorba kódovacích kategorií

Analýza témat předpokládá nejdříve popis textů podle dílčích kategorií. Kategorie jsou třídy nadřazeného a tím abstrahujícího pořadacího systému, který může být vyvinut z různých hledisek. Již při vytváření pouhého popisu (textové analýzy) se vyžaduje vytvoření kategorií cílevědomým a selektivním přístupem. V rámci předvýzkumu byly vytvořeny následující základní kategorie (seřazeny abecedně):

1. Česká kultura
2. Český jazyk a jazyková komunikace
3. Jazyková podpora žáků s nevyhovující znalostí českého jazyka
4. Kdo jsem a kam patřím?
5. Lokalizace
6. Mimoškolní prostředí
7. Podpora čtenářství
8. Kulturní identita pedagoga

### 6.3 Analýza dat

#### **Ad VO 1: Jakým způsobem je v kurikulárních dokumentech zachycena podpora české kultury na prvním stupni základních škol?**

Podpora české kultury je při budování české kulturní identity klíčová. Děti žijící v zahraničí jsou multikulturní, de facto od narození se seznamují s často velmi odlišnými kulturami, které je obklopují. Multikulturalita vyplývá již ze založení žáků navštěvujících tyto školy, kterými jsou převážně děti pocházející z kulturně odlišných rodin, ve kterých má každý rodič odlišný mateřský jazyk. Tyto děti tak od narození vyrůstají v min. dvou, často i třech odlišných kulturách. Další skupinou jsou děti, jejichž rodiče jsou dlouhodobě zaměstnáni v zahraničí, což je nejčastější situace u dětí z Evropských škol. „Řidčeji přicházejí představitelé třetí či čtvrté generace krajanů, tedy děti dvou občanů jiného státu, z nichž jeden má české předky (nejčastěji rodiče) a český jazyk aktivně ovládá.“ (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018). Česká diaspora patří vždy k minoritní části společnosti v zahraničí, trvalá podpora české kulturní identity u těchto krajanů je tedy velmi důležitá. K jejímu posílení je nutné již děti exponovat české kultuře v maximální možné míře. Návštěva českých škol v zahraničí je pro ně tedy klíčová. Čeští pedagogové, rodilí mluvčí českého jazyka a osobnosti, které šíří českou kulturu mezi novou generaci českých dětí, mají náročný úkol odlišit děti, které mají: „různou vstupní úroveň jazykové kompetence od těch, které česky vůbec nemluví a rozumějí jen málo, přes ty, které česky sice jakž takž rozumějí, ale rovněž nemluví, až po děti, jež se vyjadřují plynulou češtinou.“ (P4) Práce s těmito žáky dává možnost pedagogům, ve spolupráci s rodiči, aby v nich podporovali národní cítění a hrdost. Porozumění jazyka a tradic tak malého státu, jako je Česká republika, je často považováno příslušníky majoritní společnosti za zbytečné. Je ovšem třeba, aby si žáci uvědomili, že i relativně malá země, jakou Česká republika bezesporu je, může světu nabídnout svou kulturu, svá místa, jež jsou vyhledávána turisty, a že i zde se narodily světově proslulé osobnosti.

Cílem Českých škol bez hranic či českých sekcí Evropských škol je v harmonickém prostředí rozvíjet u žáků český jazyk v mluvené i písemné podobě, šířit povědomí o české kultuře a zejména literatuře, významných událostech v našich dějinách, geografii České republiky, českých národních symbolech na úrovni znalostí žáků v České republice. Školy

se snaží v žácích vybudovat příslušnost k českému národu a zprostředkovat jim vzdělání v těch oblastech, kterým se zahraniční školy nevěnují nebo pouze okrajově. Žáci si v těchto školách uvědomí svou výjimečnost a odlišnost oproti vrstevníkům v zahraničních školách a postupně se stanou na tuto odlišnost hrdými. Tato skutečnost je velmi důležitá pro jeho další vztah k České republice, k českým kořenům, kultuře a historii (VP ZŠ CSC). České školy v zahraničí mají povinně pro děti k dispozici knihovny s českou literaturou. Ty tak mají možnost vybírat si knihy příslušné k jejich věku a vést s i čtenářské deníky či portfolia, která jsou součástí hodnocení. Školy se pravidelně účastní nebo pořádají vystoupení v rámci českých tradic a svátků.

### **České školy bez hranic z.s.**

České školy bez hranic z.s. a s nimi metodicky spolupracující školy zařazují do svého kurikula v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět předmět Můj český svět. Tento předmět je zařazen do výuky ve čtvrté třídě a dělí se na dvě volně propojitelné části: Místo, kde žiji – Místo, odkud pocházím (Zeměpis) a Lidé a čas (Dějepis). Vyučuje se v časové dotaci jedné hodiny pravidelně každý týden v tématických blocích. Žáci se učí o české historii i současnosti, hlavním městě a jeho pamětihodnostech. Kromě hlavního města poznají i ostatní regiony, které často znají ze svých cest do České republiky při návštěvě příbuzných. Naučí se orientaci na mapě České republiky, poznávat pohoří, vodní plochy atd. (ŠVP ZŠ ČSŘ, 2017). Žáci se seznamují s relevantními milníky v našich dějinách, poznají významné historické památky a osobnosti. Ve vyučování si propojí historické, geografické a kulturní informace, vytříbí své myšlení a naučí se respektu, toleranci a získají nadhled a úctu jeden k druhému. Tyto školy tak pouze doplňují výuku a výchovu zahraniční školy, a to v tématech, která nejsou součástí standardního kurikula místních škol a v pouze českém jazyce (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018). Jedná se zejména o vybudování kladného vztahu k České republice a schopnosti orientace v této zemi v souladu s RVP ZŠ. Pedagogové metodiku těchto předmětů přizpůsobují místním zvykům tak, aby byla výuka pro jeho žáky srozumitelnější, navazovala a rozšiřovala výuku v zahraniční škole, ale zároveň splňovala české kurikulární dokumenty (viz. níže československé legie, téma na 1.stupni českých základních škol zmiňované pouze okrajově). „Při zasazování českých reálií do širšího evropského a světového kontextu používá srovnání vhodných příkladů a opírá se o znalosti žáků nabytých v kmenové škole“ (VP ZŠ CSC, 2018).

České školy bez hranic ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy zpracovávají podrobněji témata, kterým se české učebnice věnují pouze okrajově, ale pro žáky žijící v zahraničí jsou důležitá (ČSBH, 2019). Mohou např. souviset s učivem, které se vyučuje v zahraniční škole. Rozsáhlým tématem jsou např. československé legie. K tomuto tématu byly vypracovány další okruhy, kterým se žáci v České republice nevěnují v dostatečné míře. Jsou jimi témata Literární umělci v československých legiích a Výtvarníci v československých legiích (ČSBH, 2019). Pedagogové mají k dispozici metodické materiály k jednotlivým tématům, studijní materiály pro studenty v oblasti dějepisu, hudební výchovy, výtvarné výchovy a českého jazyka. Pracovní listy jsou vždy zpracovány pro každou věkovou skupinu zvlášť a v rámci výchovně-vzdělávacích cílů lze tato témata implikovat do všech vzdělávacích kompetencí. Z vlastních materiálů je zjevné, že česká kultura je v těchto školách podporována silněji než v základních školách v České republice, čímž se snaží vyrovnat alespoň část absence českého prostředí mimo samotnou českou školu či rodinu. České školy bez hranic z.s. tedy vedou své děti k ochraně českého kulturního dědictví v mezinárodním kontextu. „Žáci si ve výuce osvojí obecně užívané termíny a znají symboly českého státu, se kterými se setkají v běžném životě“ (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018; VP ZŠ CSC, 2018). Školy několikrát do roka organizují tematická dopoledne, kdy hravou formou přiměřenou věku žáky s reáliemi českých zemí. Česká kulturní identita je posilována také navštěvami výstav, či jiných, dětem srozumitelných akcí organizovaných buď samotnou školou nebo českými organizacemi v zahraničí. Při mimoškolních akcích jsou žákům vysvětlovány tradiční lidové svátky a zvyky.

Jedná se např. o:

- Mikulášská besídka
- Divadelní představení pro děti v českém jazyce
- Vítání jara s topením Mořeny
- Společné výlety do České republiky
- apod. (ŠVP ZŠ ČSR, 2017)

## Evropské školy

Evropské školy jsou v odlišné situaci, žáci jsou zde vyučováni v duchu evropanství s multikulturním odkazem. Vezmeme-li v potaz pouze školy, které mají české sekce, tak se žáci část dne věnují zdrojům z české kultury a druhou část vyučování absolvují v cizím jazyce (většinou v jazyce L2<sup>8</sup> (francouzský, německý nebo anglický jazyk) s dětmi z jiných zemí. Množství předmětů vyučovaných v českém jazyce je závislé na počtu dětí v dané škole, potažmo ročníku. Česká kultura je podporována napříč několika předměty v kontextu jiných kultur a v cizím jazyce. Evropské školy si kladou dva hlavní cíle, kterými jsou poskytování formálního vzdělávání a podpora osobního rozvoje žáků v širším sociálním a kulturním kontextu. K těmto cílům patří poskytování „důvěry žáků ve vlastní kulturní identitu, která je základem pro jejich rozvoj jako evropských občanů „a povzbuzování, evropské a globální perspektivy.“ (SEH PC, 2017). Vzhledem k tomu, že Evropské školy nemají jednotný kurikulární dokument, který by se věnoval podpoře české kulturní identity, bylo nutné provést obsahovou analýzu jednotlivých dokumentů a najít v nich prvky naší kulturní identity.

### *Sylabus Evropských hodin v primárním cyklu*

Tento předmět je vyučován v 3.-5. ročníku primárního cyklu. Cíle Evropských škol jsou podporovány v kontextu zvýšeného povědomí o bohatství evropské kultury. Povědomí a zkušenosti ze společného evropského života vedou žáky k většímu respektu k tradicím každého jednotlivce a jednotlivých zemí či regionů v Evropě. Rozvíjejí spolupráci a zároveň chrání národní identitu každého žáka. Jedním z obecných cílů Evropských škole je podpora národní kulturní identity, tedy v poskytování důvěry ve vlastní kulturní identitu. Evropské hodiny se zaměřují na rozvoj evropských kompetencí, které zahrnují tři základní klíčové faktory: Knowledge (myslet evropsky), Attitudes (cítit se evropsky) a Skills (chovat se evropsky). V kontextu vzdělání se české kultuře věnuje část Knowledge.

---

<sup>8</sup> Language two

Žáci se v průběhu edukace seznamují se základními znalostmi ve specifických oblastech z evropského pohledu:

- „Obecná fakta – důležitá místa, představitelé, aktivity, slavnosti, apod.
- Minulost, současnost, budoucnost – náš původ, tradice, apod.
- Rozdíly a podobnosti – jednotlivé regiony a národy v Evropě.“ (SEH PC, 2017)

V rámci Evropské kultury a tradic pořádají školy kulturní vystoupení, na kterých prezentují své kulturní tradice. Jedná se ovšem většinou o tradice v kontextu Evropy, ve kterém mají jednotlivé jazykové sekce každá svůj prostor nebo prezentují společně. Příklady některých akcí:

- „Let's celebrate!“ (SEH PC, 2017) (svátky v Evropě)
- „Móda v historii a nyní“ (SEH PC, 2017) (tradiční oblečení)
- „On stage now!“ (SEH PC, 2017) (divadelní vystoupení, maňásková představení, stínové divadlo)
- „European tales and stories“ (SEH PC, 2017) - drama, finger puppets, shadow theatre, mime)
- „Představuji sám sebe“ (SEH PC, 2017) – Zpěv, hudební vystoupení

#### *Sylabus pro výtvarnou výchovu (primární cyklus)*

V rámci Evropského vzdělávacího rámce se výtvarná výchova řadí k osmé kompetenci Evropského vzdělávacího rámce, kterou je kulturní povědomí a vyjádření. Výtvarné vzdělání umožňuje žákům prozkoumat alternativní způsoby komunikace použitím jazyka specifického pro toto pole. Představuje celou řadu aktivit, kterými jsou různé způsoby vnímání, zkoumání vizuálního světa. Ve výtvarné výchově se žáci věnují aktuálním tématům z různých kultur, mezi něž patří i ta česká.

#### *Sylabus pro hudební výchovu*

Podobně jako v případě výtvarné výchovy i hudební výchova (Music Education) patří k osmé kompetenci Evropského vzdělávacího rámce, kterou je kulturní povědomí



a vyjádření. Žáci nejsou s obsahem tohoto předmětu seznamováni pouze v rámci vyučovacích hodin Music Education, ale napříč celým vyučováním. Hudební aktivity podporují učení i v jiných předmětech, podporují v žácích kulturní zázemí, ze kterého pocházejí a podporují interkulturní komunikaci, což je hlavní myšlenka Evropských škol. Podpora české kultury v podobě hudby lze zhlédnout na pravidelných vystoupeních pořádaných školami, na kterých mají jednotlivé jazykové sekce svá samostatná vystoupení.

### *Český jazyk a literatura pro předškolní a primární cyklus Evropských škol*

Prostřednictvím předmětu český jazyk a literatura je žákům v jinojazyčném prostředí představován nejen samotný český jazyk, ale i česká kultura a historie našeho národa. Žáci tak dostávají možnost si osvojit český jazyk v takové míře, aby se stal jejich jazykem mateřským. Syllabus pro český jazyk a literaturu byl vytvořen v souladu s RVP ZŠ v takové míře, aby žáci dosáhli minimálně stejných vědomostí jako jejich vrstevníci navštěvující školy v České republice. Tento Syllabus dále vychází ze

„[...]základní strategie vzdělávání v Evropských školách; z obsahové analýzy vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů kurikula pro předškolní vzdělávání Evropských škol (dokument č. 2011-01-D-15-en-4), z požadavků na závěrečné hodnocení žáků (vysvědčení Evropských škol), ze zkušeností učitelů s výukou českého jazyka v Evropských školách podle již schválené dokumentace v období 2004 - 2016.“ (CLI-SNPC, 2017).

„Ve výuce českého jazyka a literatury žáci Evropských škol získávají přiměřené poučení o jazyku – ve svém obsahu i rozsahu prohloubeném ve srovnání se vzděláváním v primárním cyklu Evropských škol – jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených projevů a psaných textů. To umožní vybudovat dovednosti pro jejich percepci a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům a uvědomění si toho, odkud žáci pocházejí.“ (CLI-SNPC, 2017).

V rámci výchovně vzdělávacích strategií česká kultura podobně jako v případě školních vzdělávacích programů Českých škol bez hranic a jim metodicky příbuzných škol prochází všemi kompetencemi, rozdíl je ovšem v tom, že je zasazena do evropského kontextu. Oslabeny mohou tedy být kompetence komunikativní v českém jazyce, protože výsledné představení projektu, je-li určeno i žákům z jiných jazykových sekcí, je v jazyce L2.

**VO 2: Jakým způsobem je v kurikulárních dokumentech zachycena podpora spisovného českého jazyka jako národního bohatství na prvním stupni základních škol?**

Historie českého jazyka jako samostatného jazyka se datuje do prvního století našeho letopočtu. (mluvtecesky, 2019). Jeho historie je tedy bohatá a často byla i složitá. Český jazyk patří českému národu, lze o něm tedy hovořit jako o našem národním bohatství, jež dědíme od předchozích generací a je třeba jej chránit. A to uděláme nejlépe tím, že ho budeme používat a rozšiřovat. A to i v zahraničí mezi diasporou. Lidé, kteří se často v zahraničí již narodili a v České republice nikdy nežili, by k němu jen těžko získali kladný vztah, kdyby nebylo českých škol či sekcí v zahraničí, které jej vyučují a rozšiřují v českém etnickém společenství mimo české etnické území.

Všechny základní školy musí vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a plnit jeho vzdělávací obsah z jednotlivých vzdělávacích oblastí. České školy či sekce v zahraničí musí být vybaveny všemi učebnicemi a pracovními sešity, které jsou nezbytné ve výuce a všechny musí mít doložku MŠMT České republiky.

„Učebnice, pracovní sešity a didaktické pomůcky nakupujeme na českém knižním trhu. Vybíráme si z nabídky českých nakladatelství a z učebnic schválených MŠMT ČR. Všechny učebnice i další pomůcky vybíráme se zvláštním zřetelem na vzdělávací potřeby dvoujazyčných dětí a s ohledem na způsob výuky v místních základních školách [...]“ (ŠVP ZŠŘ, 2017)

„Škola je vybavena všemi potřebnými učebnicemi, pracovními sešity a učebními pomůckami vydávanými v České republice, které jsou pravidelně dokupovány a obnovovány, a jsou žákům k dispozici k zapůjčení. (VP ZŠ ČSBH, 2018). Při výuce jsou také využívány různé didaktické počítačové programy. V co největší míře se pracuje s uměleckými texty, které jsou vybírány i ze současné literatury, žáci jsou podněcováni k četbě dětských časopisů a knih vydávaných v České republice.“ (VP ZŠ CSC, 2018).

Cílem, ke kterému všechny české školy směřují, je rozvoj našeho jazyka na úrovni srovnatelné s vrstevníky v České republice. Tento cíl je zprostředkován pomocí jazykové výuky již v předškolním věku a na prvním stupni základních škol jim pomůže zvládnout vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

České školy bez hranic a s nimi metodicky spolupracující školy v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, resp. předmětu Můj český svět, seznamují žáky se specifiky České republiky z hlediska jejího historického i zeměpisného vývoje a významu. Tento předmět Evropské školy (resp. jejich české sekce) nemají, protože tyto školy vychovávají své žáky v duchu budoucích obyvatel Evropy a celého světa. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je tedy částečně vyučována v předmětu český jazyk jako pochopení „cenného dědictví, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa“ (The European School, 2016) a částečně v rámci jiných vyučovacích předmětů (m.j. zeměpis).

Ve všech těchto školách se očekává, že žák navštěvoval již předškolní vzdělávací zařízení, ve kterém se vycházelo z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání pro Českou republiku, bez ohledu na to, zda to bylo v České republice či v zahraničí. V tomto stupni vzdělávání žák rozvinul jazykové a komunikační dovednosti v českém jazyce do takové míry, aby při nástupu do první třídy byl schopen českým jazykem komunikovat, ideálně na úrovni vrstevníků v České republice, což mu umožňuje zvládnout učivo první třídy. Potřebuje-li větší jazykovou podporu, České školy bez hranic nabízejí doplňkové kurzy pro děti, tzv. CSL kurzy (Czech as Second Language) a nastavují vhodné jazykové podmínky v rodinném prostředí (viz. výzkumná otázka týkající se domácí přípravy na školní vyučování). V případě Czech School of California je podpora rozšířena v podobě on-line výukové platformy.

„Důležitým nástrojem vzdělávání se v tomto případě stává individuální online výuková platforma, která umožňuje zařadit jazykové vzdělávání pro dítě v čase a prostoru vhodném pro něj i učitele a zároveň bez stresu dojíždění. [...] I v rámci domácí přípravy mají možnost online podpory od učitelů ve vzdělávací platformě, kterou pro online vzdělávání využíváme.“ (VP ZŠ CSC, 2018).

Evropské školy českou sekci předškolního vzdělávání v současné době nemají, pro žáky ovšem nabízejí individuální nebo skupinovou pomoc, a to v několika stupních:

### 1. Obecná podpora<sup>9</sup> (PPESES, 2016 )

Tato podpora se týká jakéhokoli žáka, který má potíže v konkrétním aspektu ve vyučovacím předmětu, týká se tedy také doučování českého jazyka. Tato podpora je poskytována ve třídě nebo mimo ni, pouze malým skupinám a krátkodobě. V případě skupinového doučování se ho mohou zúčastnit žáci různého věku se stejnými potřebami. Podpora stanovuje plánované a specifické cíle, včetně kritérií pro úspěch. Učební plán je vytvořen učitelem podpory a uchováván koordinátorem podpory (PPESES, 2016).

„Tato podpora je přiznána žákům mimo školní vyučování, v malých skupinách a pouze krátkodobě. Skupiny jsou vytvořeny vertikálně i horizontálně napříč sekcemi či věkem žáků a zaměřují se na dané problémy žáků. Podpora má vytvořeny specifické cíle, včetně požadavků na úspěšné absolvování, což je zahrnuto ve skupinovém vzdělávacím plánu (GLP)“<sup>10</sup> (PPESES, 2016).

### 2. Moderovaná podpora<sup>11</sup>

V případě moderované podpory se vychází z obecné podpory, která je ovšem poskytována žákům individuálně (PPESES, 2016).

„Moderovaná podpora je rozšířením obecné podpory a je poskytována žákům s mírnou poruchou učení nebo žákům, kteří potřebují cílenější podporu. Je vhodná pro žáky, kteří mají v některém z předmětů rozsáhlejší problémy, například kvůli jazykové bariéře, problémy s koncentrací apod.“ (PPESES, 2016).

### 3. Intenzivní podpora<sup>12</sup> (resp. Intenzivní podpora typu B, (ISB))

„Tato intenzivní podpora je poskytována výjimečně a pouze krátkodobě. Ředitel školy může rozhodnout o poskytnutí intenzivní podpory B pro žáka bez zvláštního vzdělání například ve formě intenzivního doučování jazyka.“ (PPESES, 2016).

---

<sup>9</sup> V originále: General Support

<sup>10</sup> V originále: Group Learning Plan (GLP)

<sup>11</sup> V originále: Moderate Support

<sup>12</sup> V originále: Intensive Support

Vzdělávací oblast Český jazyk a literatura je v kurikulárních dokumentech rozdělena do tří základních složek:

1. Komunikační a slohová výchova;
2. jazyková výchova;
3. literární výchova.

Tyto složky se velmi často při výuce prolínají, navzájem se podporují a doplňují. Žáci se tedy při seznamování s českým jazykem nebo právě jeho prostřednictvím přirozeně setkávají s českými reáliemi, naší historií a kulturou, např. prostřednictvím literatury.

V případě Evropských škol se vzdělávací oblast předmětu Český jazyk a literatura skládá z pěti složek:

1. Poslech a porozumění;
2. komunikace;
3. čtení s porozuměním;
4. psaní;
5. rozvoj jazyka.

Jednotlivé oblasti se spolu prolínají „s cílem zachovat integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte.“ (CLI-SNPC, 2014).

Ačkoliv Evropské školy mají jednotlivé složky rozděleny podrobněji a označeny jinými termíny, je z jejich názvu čitelné, že se jedná o stejné složky téže oblasti, jen jinak pojmenované. Dále tedy budeme vycházet z oficiálního rozdělení Českých škol bez hranic a jim metodicky příbuzných zahraničních škol. Výstupy dodržují princip komplexnosti, konzistentnosti, kontrolovatelnosti, přiměřenosti a jsou závazné v rámci pětiletého cyklu vzdělávání na 1. stupni se zřetelem na specifické podmínky v jednotlivých zemích. Vzhledem k tomu, že tyto školy mají očekávané výstupy popsány podobně a liší se pouze grafickou či jazykovou úpravou, tak byl jako příklad očekávaných výstupů vybrán vzdělávací program Czech School of California, který se pro účely této práce jevil jako nejvíce přehledný.

**Ad 1 – Komunikační a slohová výchova** - Stěžejní složkou předmětu Český jazyk a literatura je komunikační a slohová výchova. Mimo rámec školy žáci uplatňují český jazyk nejčastěji

v mluvené podobě. Ta je intenzivně rozvíjena a podporována již v mateřské škole, resp. v předškolní přípravě, a to z toho důvodu, aby žák při vstupu do první třídy ovládal český jazyk v maximální možné míře dle svého věku. Na prvním stupni musí žáci zvládnout běžné komunikační dovednosti (útvary prostě sdělovacího stylu, jednoduchý popis a vyprávění). Žáci jsou vedeni ke kultivovanému projevu, rozšíření slovní zásoby v českém jazyce a schopnosti komunikace v tomto jazyce. Mnoho aktivit je zaměřeno na rozvíjení slovní zásoby. Žáci se učí s respektem naslouchat i sami vhodně prezentovat své zážitky, postřehy a nápady. Obsahem slohových útvarů při vyučování jsou často témata z oblasti Člověk a jeho svět. „Děti znají obsah probíraných témat z německé školy a nově se učí mluvit a psát o těchto tématech v českém jazyce.“. (ŠVP ČŠŘ, 2018) Schopnost komunikace v jednotlivých školách je rozvíjena pomocí divadelních představení, které jsou pro žáky pořádána, či prostřednictvím vystoupení a kulturních akcí, pořádaných samotnými školami za účasti žáků. Na konci prvního stupně (viz. obr. šest\*) žáci v rámci komunikační a slohové výchovy ovládají následující:

\* v textu byly ponechány gramatické chyby a překlepy, které Vzdělávací program Czech School of California obsahuje.

Obrázek č. 6 - Očekávané výstupy na konci 5. ročníku – komunikační a slohová výchova.

<i>1. Komunikační a slohová výchova</i>	
Žák rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost, vhodně ji užívá podle komunikační situace.	Výslovnost
V mluveném projevu žák volí náležitě pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru.	Základy techniky mluveného projevu
Žák umí vést dialog: vyjadřuje se zdvořile, naslouchá svému partnerovi a nechává jej domluvit.	Základní komunikační pravidla
Píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry.	Inzerát, odpověď na inzerát
Žák rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě.	Reklama
Žák píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché dopisy a e-maily.	Dopis, e-mail (písemný projev)

Žák sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti.	Vyprávění, osnova
Při popisu postupuje přehledně a systematicky, dbá na přesnost vyjádření.	Popis (písemný a ústní projev)
Žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty, vyhledává v nich požadované informace, formuluje otázky k tématu.	Věcné čtení a naslouchání
Žák posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení.	Věcné čtení a naslouchání
Reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta.	Výklad, věcné čtení a naslouchání

Zdroj: Vzdělávací program Czech School of California, 2018

**Ad 2 - Jazyková výchova**, která má v českých školách velmi důležitou pozici v období povinné školní docházky, je zaměřena na uvědomování si a osvojování si spisovné podoby českého jazyka v jeho mluvené i psané podobě. Žáci jsou prostřednictvím konkrétního učiva jednotlivých ročníků seznamováni s pravopisnými pravidly, která se dále snaží dodržovat ve svém projevu. Protože se žáci pohybují v multilingvním prostředí, je velmi důležité učit je uvědomovat si mluvnicko-lexikální analýzu českého jazyka, což jim umožňuje pochopit, jak jednotlivé jazykové systémy fungují a vést je k tomu, aby využívali vzájemných analogií a naopak dodržovali odlišnosti jednotlivých jazyků. Multilingvní prostředí stimuluje u žáků schopnost učit se jazyky obecně a podporuje jejich abstraktní myšlení jako takové. (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018; ŠVP ZŠ CSC, 2018). To vede žáka k zamyšlení „nad jeho vztahem k českému jazyku a českému národu, k uvědomění si vztahů mezi jazyky, k hledání rozdílů a podobností, k otázkám nad vztahem mezi jazykem a kulturou“ (VP ZŠ CSC, 2018).

Jazyková výchova žáky vede k úvahám a debatám se spolužáky nad významem jednotlivých slov a pojmů, zejména těch nových, které žáci doposud neznali (např. národní jazyk, mateřský jazyk, bilingvismus) a k zamyšlením nad vztahem k českému jazyku a českému národu, k úvaze nad tím, jaké jsou vztahy mezi jazyky, které žák ovládá, jaká je jejich podobnost či odlišnost. Podobně je to i s kulturou. Na konci pátého ročníku (nebo na konci primárního cyklu, v případě Evropských škol), žáci v rámci jazykové výchovy (viz. obr. sedm\*) musí ovládat následující:

\* v textu byly ponechány gramatické chyby a překlepy, které Vzdělávací program Czech School of California obsahuje.

Obrázek č. 7 - Očekávané výstupy na konci 5. ročníku – jazyková výchova

2. Jazyková výchova	
Žák vnímá relativitu pojmu „mateřský jazyk“, vysvětluje vztahy mezi jazyky, s nimiž přichází pravidelně do kontaktu.	Národní jazyk, mateřský jazyk
Žák rozlišuje ve slově kořen, předponu, příponu a koncovku. Rozpozná slova příbuzná, a to i v případě souhláskových alternací.	Stavba slova, slova příbuzná
Žák odůvodňuje a správně píše souhláskové skupiny na styku předpony nebo přípony a kořene slova.	Souhláskové skupiny na styku předpony nebo přípony a kořene slova
Přídavná jména žák přiřazuje ke vzorům, vytváří gramaticky správné tvary, píše správně i/y v koncovkách. Nabytých znalostí využívá ve svém mluveném i psaném projevu.	Skloňování přídavných jmen (vzory mladý, jarní)
Žák vyhledá v textu zájmena, určí jejich druh. Aktivně ovládá skloňování osobních zájmen 1. a 2. osoby, zvrtného zájmena se. Nabytých znalostí využívá ve svém mluveném i psaném projevu.	Druhy zájmen Skloňování zájmen já, ty, my, vy, se
Žák vyhledá v textu číslovky, určí jejich druh. Aktivně ovládá skloňování číslovek dva, dvě, tři, čtyři, pět. Nabytých znalostí využívá ve svém mluveném i psaném projevu.	Druhy číslovek Skloňování číslovek dva, dvě, tři, čtyři, pět
Žák rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary.	Slova spisovná a nespisovná, plnovýznamové slovní druhy

Zdroj: Vzdělávací program Czech School of California, 2018

**Ad 3 – Literární výchova** - Dalším cílem českých škol v zahraničí v rámci předávání českého jazyka je vést děti prostřednictvím literární výchovy ke čtení česky psaných knih, a to především českých autorů, a otevřít jim tak cestu, po které mohou kráčet samostatně dál. Majoritním úkolem této výchovy je naučit žáka zvládat hlasité i tiché čtení v českém jazyce, dokonale porozumět čtenému textu a schopnosti ho interpretovat. Jakmile zvládnou čtení, může pedagog přejít k porozumění textu. Rychlost přechodu je závislá na technice, kterou se děti učí v zahraniční škole a která se v jednotlivých zemích může lišit. Pedagog klade důraz na aktivní metodu čtení, žáci jsou tedy ve vyučování motivováni, aby sami četli předkládané, různorodé texty. Následně je velké množství času věnováno interpretaci přečteného textu. Čeští žáci žijící v zahraničí jsou často schopni česky číst i rozumět, ale právě interpretace jim činí velký problém, na který se školy soustředí. Vzhledem k tomu, že žijí v zahraničí, tak jejich kontakt s českým jazykem je velmi omezen. K rozvoji českého jazyka je tedy stěžejní četba, která se jim může stát motivací, proč se český jazyk učit a dále



jej rozvíjet. Škola nabízí žákům tituly k domácí četbě (více ve výzkumné otázce analyzující domácí přípravu), a to buď ze svých zdrojů nebo ve spolupráci s místními zahraničními či českými kulturními institucemi. Nezřídka škola nemá vlastní prostory pro zřízení české knihovny, takže využívají prostor místní zahraniční knihovny, či např. Českého centra. Žáci se od nejnižších ročníků učí samostatně si vybírat knihy podle svých zálib, aby pro ně byla četba v českém jazyce zálibou.

V Českých školách bez hranic si děti, dle pokynů učitele, od 3. ročníku zapisují záznamy o samostatné četbě, a to v podobě čtenářských deníků či portfolio. Evropské školy tuto informaci ve svých kurikulárních dokumentech nezmiňují. Tvůrčími způsoby je zpracovávána hromadná četba během vyučování (formou ilustrace, vedení podvojného deníku, převyprávění či domýšlení příběhů). Všechny tyto formy pomohou žákům, aby text správně pochopili, prožili a následně zpracovali. Písemné zpracování jim umožní zlepšit si písemné vyjadřování v českém jazyce. „Velmi často se literární výchova prolíná se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět a Umění a kultura“ (VP CSC, 2018). Většina českých škol bez hranic má seznam knih, které obsahuje jejich knihovna na svých webových stránkách, děti tak mají možnost společně s rodiči vybírat knihy z domova. Na konci prvního stupně musí žák splňovat následující výstupy (viz. obr. osm\*):

\* v textu byly ponechány gramatické chyby a překlepy, které Vzdělávací program Czech School of California obsahuje.

Obrázek č. 8 - Očekávané výstupy na konci 5. ročníku – literární výchova

3. Literární výchova	
Při hlasitém čtení a přednesu literárních textů žák vědomě usiluje vyjádřit svoji interpretaci textu.	Hlasitá četba, přednes
Kombinací verbálních a neverbálních prostředků žák zaznamenává své dojmy z četby.	Zážitkové čtení Tvořivá práce s textem

Žák vytváří hypotézy nad neúplným textem, jednoduchým způsobem argumentuje.	Tvořivá práce s textem
Žák rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů.	Rozpočítadlo, hádanka, říkanka
Žák rozpozná bajku, svými slovy vyjádří její ponaučení	Bajka
Žák natolik ovládá narativní strukturu pohádky a bajky, že sám může tvořit vlastní jednoduché verze těchto žánrů.	Pohádka a bajka Tvořivá práce s textem
Žák si samostatně vybírá knihy ke čtení, pracuje přitom s para-textovými informacemi.	Zážitkové čtení Základní literární pojmy
Žák si vede stručné a pravidelné záznamy o četbě.	Práce s literárním textem, čtenářský deník
Na základě písemného, předem připraveného podkladu žák seznámí ústně spolužáky s dojmy ze své individuální četby.	Zážitkové čtení Tvořivá práce s literárním textem

Zdroj: Vzdělávací program Czech School of California, 2018

V případě Evropských škol jsou očekávané výstupy podobné, jen jinak popsány (viz. obr. devět) protože se skládají z pěti složek, nikoliv pouze ze tří. Z tohoto důvodu uvádíme i očekávané výstupy z těchto škol.

Obrázek č. 9 – Očekávané výstupy předmětu český jazyk a literatura  
v Evropských školách

<b>Poslech a porozumění</b>
Rozliší podstatné a okrajové informace v mluveném projevu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává vlastními slovy nebo jiným vybraným způsobem.
Interpretuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta Rozpozná manipulativní komunikaci, např. v reklamě.

### Komunikace

Rozliší podstatné a okrajové informace v textu i v mluveném projevu vhodném pro daný věk, podstatné informace přiměřeně reprodukuje a zaznamenává vlastními slovy a způsobem.

Reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta. Rozpozná manipulativní komunikaci, např. v reklamě. Respektuje (užívá) komunikační pravidla v přirozených životních situacích s volbou vhodných verbálních i nonverbálních prostředků komunikace a využitím současných technologií.

Uvědomuje si spisovné a nespisovné vyjadřování a užívá je v různých komunikačních situacích.

Přiměřenými jazykovými prostředky vyjadřuje své pocity a názory.

Volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy, tempo a neverbální prostředky podle svého komunikačního záměru.

Sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytvoří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti s využitím vhodných jazykových prostředků (citoslovce, přímá řeč).

Samostatně volí a používá různé zdroje k vyhledávání požadovaných informací.

Využívá možnosti textových editorů při tvorbě, úpravách a tisku textu.

### Čtení s porozuměním

Čte plynule s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas. Projevuje zájem o četbu. Přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.

Chápe obsah a smysl stále složitějších textů, samostatně používá různé zdroje k vyhledání požadovaných informací.

Volně reprodukuje text podle svých schopností, vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.

Tvoří vlastní literární text k vyjádření vlastních nápadů a myšlenek nebo na dané téma.

Rozliší různé typy uměleckých a neuměleckých textů, projevuje zájem o široké spektrum textů.

### Psaní

Dodržuje základní hygienické návyky spojené s psaním.

Správně napíše po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry.

Samostatně kontroluje vlastní písemný projev.

Rozvoj jazyka
Využívá orientace podle abecedy v pravidlech, slovnících, encyklopediích, seznamech atd.
Porovná významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová.
Rozliší ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku.
Pozná spisovná a nespisovná slova, rozliší spisovné a nespisovné tvary slov, správně je užívá.
Rozliší všechny slovní druhy.
Určí základní mluvnické kategorie u podstatných jmen, přídavných jmen tvrdých a měkkých, časuje slovesa a užívá je ve správných gramatických tvarech v mluveném i psaném projevu.
Vyhledá základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty.
Rozliší větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí a naopak, užívá vhodných spojovacích výrazů.
Odůvodní a napíše správně: i/y po obojetných souhláskách (vyjmenovaná i příbuzná slova) bě/bje, pě, vě/vje, mě/ mně koncovky podstatných jmen a přídavných jmen tvrdých a měkkých koncovku ve shodě přísudku s holým podmětem.

Zdroj: Vzdělávací program Czech School of California, 2018

K rozvíjení českého jazyka jako národního dědictví je nutná obsáhlá časová dotace. Z tohoto důvodu je mu v Českých školách bez hranic věnováno nejvíce času ze všech vyučovacích předmětů. Česká škola bez hranic Paříž věnuje této vzdělávací oblasti pět hodin týdně během prvních tří ročníků (viz. tab. 2). V dalším, tedy čtvrtém ročníku, se časová dotace o jednu hodinu krátí, protože žákům přibývá vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, ve které se děti v českém jazyce učí o svém českém světě, tedy o všech tématech týkajících se České republiky a společnosti, včetně dějepisu a zeměpisu. Mezi těmito předměty lze samozřejmě nalézt jasnou souvislost.

Tabulka č. 2 - Hodinová dotace oborů Český jazyk a literatura a Můj český svět na prvním stupni

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	5 hodin* týdně	5 hodin* týdně	5 hodin* týdně	4 hodiny* týdně	4 hodiny* týdně
Člověk a jeho svět	Můj český svět	-	--		1 hodina* týdně	1 hodina* týdně

Zdroj: Vzdělávací program ČSBH Paříž, 2018

\* jedná se o vyučovací hodinu, tedy o 45 min.

K těmto hodinovým dotacím je nutné přičíst ještě povinné dvě hodiny domácí přípravy týdně.

V případě Evropských škol je dotace českého jazyka vyšší, ale není podmíněna domácí přípravou. Je to mimo jiné dáno tím, že se žáci setkávají s výukou českého jazyka každý den, nikoliv pouze o víkendu, jak je tomu v Českých školách bez hranic.

Tabulka č. 3 - Časová dotace oboru Český jazyk a literatura  
v jednotlivých ročnících primárního cyklu v Evropských školách

Vzdělávací obor	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
Český jazyk a literatura	16 x 30min.	16 x 30min.	9 hodin* týdně	9 hodin* týdně	9 hodin* týdně

*\* jedná se o vyučovací hodinu, tedy o 45 min.*

Zdroj: Český jazyk a literatura pro předškolní a primární cyklus Evropských škol, 2017

Podpora spisovného českého jazyka, coby národního dědictví, je tedy v kurikulárních dokumentech zahrnuta v dostatečné míře. Je třeba vzít v úvahu, že je jednotlivými školami individuálně dále rozvíjena aktivitami nad míru povinností stanovených v kurikulárních dokumentech.

### **VO 3: Jakým způsobem je posilována odpověď na otázku „Kam patřím?“ ?**

Kulturní identita sehrává v životě člověka a ve společnosti důležité funkce. Mistrík (1999) rozlišuje tyto tři funkce kulturní identity:

#### 1. Komunikační funkce identity směrem ven:

„Kulturní identita pomáhá v komunikaci mezi kulturami. U vyzrálých kulturních identit dvou kultur nacházejí tyto kultury snadněji vzájemné pochopení ve společném světě.“ (Mistrík, 1999). Mistrík (1999) píše, že pokud se komunikace účastní dvě sociální skupiny, které si neuvědomují svou kulturní tradici či současnou tvář své kultury, tak se komunikace

komplikuje. Vědomí vlastní kulturní identity může tak dle něj komunikaci s druhou kulturou ulehčit. Pokud rozumím své vlastní kultuře, vím, o co se mohu v komunikaci opřít a komunikovat tak efektivně. Pokud jedinec své kultuře nerozumí, pak je vzájemná komunikace narušená či nepochopená.

### 2. Komunikační funkce směrem dovnitř:

„Stejný přístup platí i pro komunikaci uvnitř kultury. Jestliže si je společnost vědoma své vlastní kulturní identity, usnadní to jejím členům komunikaci.“ (Mistik, 1999). Členové takové skupiny potom vyznávají podobné hodnoty, opírají se o jistou kulturní tradici a řídí se příbuznými normami. Komunikace mezi nimi je snažší a efektivnější, protože se opírají o společný kulturní základ.

### 3. Funkce transferu:

„S komunikací směrem do sociální skupiny souvisí transfér určité kultury dalším generacím. Každé společenství potřebuje odevzdávat svou kulturu, protože jen tak je schopno přežít jako společenství a nerozpadnou se na izolované jedince, kteří by byli asimilováni jinou kulturou.“ (Mistik, 1999).

Pokud si určitá skupina uvědomuje svoji kulturní identitu (ví, jaké hodnoty, normy, ideály a tradici považuje za vlastní), tak také ví, co má a chce předat dál.

## **Evropské školy**

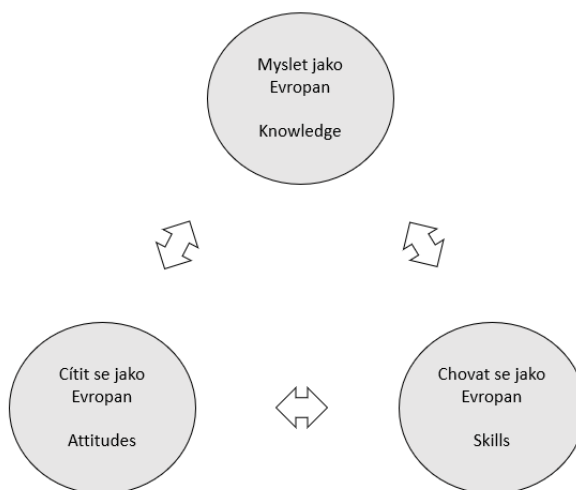
Patřím do Evropy a Česká republika je v Evropě. Evropské školy vychovávají děti v duchu evropanství, snaží se v procesu výuky využít multilingvní a multikulturní potenciál a to s ohledem na kulturně-jazykovou a heterogenní povahu žáků v těchto školách. Podporují jednotlivé kulturní identity, ale vzdělání jako celek je směřováno k efektivní komunikaci mezi jednotlivými kulturami v globální Evropě, což dle Mistrika (1999) odkazuje ke komunikační funkci identity směrem ven.

*Sylabus Evropských hodin v primárním cyklu:*

V případě úplných škol lze nalézt odpověď na otázku Kam patřím? právě ve vyučovacím předmětu Evropských hodin, které se věnují jednotlivým kulturním identitám v globální Evropě nejvíce. Tento vyučovací předmět rozvíjí Evropské kompetence zahrnující myšlení, cítění a chování v evropském kontextu.

Evropské kompetence jsou zobrazeny v obrázku deset. Z obrázku je také zřetelné, že jsou spolu propojené a na sobě závislé.

Obrázek č. 10 - Výukové cíle Evropských škol (Evropské hodiny).



Zdroj: Vlastní obrázek, insp. Syllabem pro Evropské hodiny v primárním cyklu, 2017

V rámci tohoto myšlení jako Evropan (Knowledge) žáci získávají základní znalosti z evropské perspektivy. Z této perspektivy se učí poznávat i svou kulturu a tradice, stejně jako kulturu a tradice svých spolužáků, které mohou být odlišné. Učí se vzájemnému respektu mezi jednotlivými kulturami tak, aby spolu mohli spolupracovat.

Cítit se jako Evropan (Attitudes), prostřednictvím této evropské kompetence se žáci učí poznávat podobnosti a rozdíly v jednotlivých Evropských kulturách, postoje, názory a myšlenky jednotlivých kultur a jejich hodnoty.

Chovat se jako Evropan (Skills) znamená rozvíjet schopnosti spolupráce mezi sebou, což zahrnuje vyjádření pocitů s úctou k ostatním názorům či jiným druhům komunikace, začlenění odlišných prvků z různých kultur v rámci Evropské unie, odlišné strategie projevované různými formami kreativity a představitosti. Dále rovnost v interkulturní komunikaci a s tím související používání odlišných jazyků ke komunikaci nejen mezi spolužáky.

### **České školy bez hranic**

Tyto školy se stejně jako Evropské školy snaží o komunikační funkci identity směrem ven, ale zároveň s tím se snaží i o její transfér dalším generacím. Největších úspěchů dosahují u transféru u první generace dětí v zahraničí. S každou další generací je již tento transfér složitější a jeho úspěšnost klesá.

„Vzhledem ke specifickým žáků Českých škol je primární důraz při výuce českého jazyka kladen na rozvoj dovedností v oblasti komunikace, rozšiřování slovní zásoby, seznamování se s českou kulturou a českými reáliemi.“ (ŠVP ZŠ ČR, 2017).

### **VO 4: Jakým způsobem je dle kurikulárních dokumentů nutné podpořit českou kulturní identitu mimo samotné školní prostředí?**

České školy bez hranic a české sekce Evropských škol posilují českou kulturní identitu odlišnými způsoby. Několik bodů však mají společných:

- Spolupráce s českými i zahraničními organizacemi;
- spolupráce s rodiči;
- celoživotní vzdělávání pedagogů.

### **České školy bez hranic**

V rámci výchovných a vzdělávacích strategií je česká kulturní identita v kurikulárních dokumentech těchto škol podporována mimo samotné školní prostředí prostřednictvím těchto kompetencí:



- Kompetence k učení - „žáci využívají pro přípravu domácích úkolů různých pramenů: literatury, internetu, rozhovorů s rodiči, atd., naučí se tak pracovat s těmito zdroji.“ (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018).
- Kompetence k řešení problémů – školy podporují žáky k samostatnému uměleckému projevu, kterým je např. účast v mezinárodních projektech či soutěžích (viz. překladatelská soutěž Josefa Palivce) (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018).

Kompetence k řešení problémů se v některých mimoškolních úkolech prolíná s kompetencemi pracovními. Žáci se učí samostatně vyrovnávat s dlouhodobými úkoly, sem patří např. vedení čtenářského deníku. Ukázka ze čtenářského deníku je v příloze této práce.

Žáci Českých škol bez hranic v prvním až pátém ročníku v rámci vyučování mají: „dvě vyučovací hodiny týdně vyhrazeny na plnění domácích úkolů a domácí přípravu (samostatnou či s rodiči) se zpětnou vazbou učitele.“ (ŠVP ZŠ CSC, 2018) Vzhledem k tomu, že všichni žáci navštěvují zahraniční školy, tak dvě hodiny jsou pro ně dostatečné.

„Výsledky domácí přípravy jsou nedílnou součástí portfolia každého žáka, jsou sledovány a vyhodnocovány pedagogy, kteří také dávají rodičům i žákům pravidelnou zpětnou vazbu. Domácí příprava s podporou rodičů je nesmírně důležitým prvkem celé vzdělávací koncepce, neboť v cizojazyčném prostředí je aktivní přístup rodičů *conditio sine qua non* úspěchu žáka“ (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018).

Domácí úkoly jsou zveřejňovány na webových stránkách jednotlivých škol nebo na sociálních sítích, a to takovým způsobem, aby k němu měli rodiče i žák přístup v době absence (viz. obr. jedenáct).

## Obrázek č. 11 - Domácí úkoly pro žáky prvního stupně

Zápis úkolů z 8. 5. 2019


1. třída  
Nacvičit si svůj text z básně Dvanáct měsíčků a ve středu 15. 5. si přinést oblečení na vystoupení. Každé dítě má napsán na volném listu papíru text, který se má naučit i to, co si má přinést za oblečení). Děkuji.

2. třída  
Prac. sešit str. 25, cv. 8 a 9. Zopakovat básničku na besídku. Do konce května doneste, prosím, poslední čtenářský deník.

3. třída  
Zopakovat text písně na besídku pro maminky. Zopakovat vyjmenovaná slova, pády podstatných jmen. Pracovní sešit 2, str. 33, cv. 8 a 9.

4. třída  
Dějepis: str. 23, cv. 3; str. 24 cv. 4, 6, 7  
Český jazyk: PS 2 str. 20, cv. 10; str. 22, cv. 3; str. 24, cv. 7

5. třída  
Pracovní list cv. 3 - vytvoř vlastní limeriku. Napsat lyrický nebo lyrickoepický text dle vlastní volby (poezie, próza).



Zdroj: Sociální síť, ČSBH, 2019

Jednotlivé školy pořádají nepovinné (nadstavbové) programy pro své děti, které vhodně doplňují základní výuku. „Chtějí tím zvýšit komplexní jazykovou úroveň svých žáků, jejich všeobecný přehled a znalosti reálií českých zemí.“ (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018). Příkladem může být překladatelská soutěž Josefa Palivce, určená dětem a mládeži od 6 do 17 let, současným i bývalým žákům České školy bez hranic Paříž, studentům francouzských gymnázií v České republice a všem dalším českým studentům zajímajícím se o francouzský jazyk na území Francie. Překladatelské práce žáků jsou hodnoceny vybranými odborníky s ohledem na věk jednotlivých žáků. Úkolem této soutěže je přeložit úryvky z vybraných děl. Cílem soutěže je ukázat žákům pozitivní stránky bilingvismu. Kontinuální studium zahraniční školy a české školy:

„může být sice v kontextu plnění požadavků dvou škol dřina, ale že ta dřina časem přinese spoustu výhod. Naši žáci od první třídy čtou knihy ve dvou jazycích a nyní mají možnost zkusit přeložit do češtiny část příběhu napsaného ve francouzštině.“ (ČSBH Paříž, 2018).

V praktické rovině tak aplikují své znalosti české syntaxe a českého pravopisu (úměrně svému věku a dosaženému vzdělání). Soutěž v žácích podporuje „jejich české sebevědomí“ (ČSBH Paříž, 2018) a motivuje je k dalšímu studiu na české škole v zahraničí. Toto je velmi důležitý bod, protože pro část dětí je studium na těchto školách nepovinné, protože v České republice nikdy žít nebudou. Školy se proto snaží o to, aby studium byla pro děti zábava,

při které překonávají překážky v podobě kulturně odlišného světa než ve kterém každodenně žijí.

Dalším důležitým bodem je, aby jednotlivé školy spolu spolupracovali a aby spolupracovali s českými institucemi v České republice i v zahraničí. Tato spolupráce může mít různé formy, např. pouze pronájem prostor. Financování tohoto pronájmu je jeden z klíčových problémů některých škol. Z tohoto důvodu jsou např. knihovny některých českých škol umístěny mimo samotné školy. Nejčastěji v místní knihovně, ve které je zřízena česká sekce. Je tomu tak v případě České školy Řezno a Czech School of California. Seznam knih je k dispozici na webových stránkách jednotlivých škol. Kromě knihoven školy potřebují větší prostory pro kulturní akce, ke kterým jim nestačí výukové prostory. Spolupracují tak s institucemi v místě svého působení (zahraniční školy, kulturní zařízení, Česká centra, velvyslanectví České republiky, apod.).

„Každoročně se děti z těchto škol mohou účastnit týdenního letního tábora v České republice.“ (P3) Táborový program je především zaměřen na rozvoj českého jazyka ve spojení s výtvarnými a hudebními činnostmi a výlety do blízkého okolí. „Táborové aktivity mají vždy jednu dějovou linku. Prázdninový týden s češtinou v češtině vedou vyučující, jež mají bohaté zkušenosti s bilingvními dětmi.“ (P3).

Nedílnou součástí posilování české kulturní identity u dětí je předpoklad kvalitního českého pedagoga, který sám má zájem na práci s českou komunitou.

„Výuka je zajišťována, kvalifikovanými vyučujícími s praxí v oboru, ve výjimečných případech i jinak. Škola spolupracuje s vysokými školami v České republice a přijímá stážisty programu Erasmus +. Každý stupeň vzdělávání má svého garanta, který odpovídá za kvalitu poskytovaného vzdělávání, pomáhá s řešením otázek ohledně průběhu vzdělávání, radí učitelům a metodicky je vede, je-li potřeba.“ (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018).

Všichni pedagogové mají možnost se profesně rozvíjet. Samotná práce s dětmi vyrůstajícími v multilingvním prostředí je také zdrojem cenných pracovních zkušeností. Pedagogové se mohou účastnit konferencí, seminářů či symposií pro české učitele vyučující v zahraničí. Tyto akce nejen, že slouží jako další vzdělávání pedagogů, ale zároveň podporují spolupráci mezi jednotlivými českými školami v zahraničí. Konají se jak v České republice, tak i v zahraničí. Mezi ty nejdůležitější patří:

*Konference:*

každoroční *mezinárodní konference českých škol bez hranic a spolupracujících škol*. „Tato konference se věnuje aktuálním problémům, setkáním partnerských institucí, knižnímu veletrhu, metodice výuky českého jazyka, prezentace výukových projektů.“ (ČSBH, 2018).

„V roce 2017 se konala mezinárodní konference Networking (novodobé) české diaspory pod záštitou místopředsedy Senátu Parlamentu České republiky pana Jaroslava Kubery. Na konferenci se diskutovalo o problémech české diaspory v zahraničí mimo jiné ve vztahu ke vzdělání.“ (ČSBH, 2018).

Podobná konference je pořádána i v severní Americe - *Konference českých škol v severní Americe*, která spojuje neziskové organizace z USA a Kanady. Vystupují na ni pravidelně nejen zástupci České diaspory, ale i zástupci z České republiky (Např. PhDr. Václav Grulich, osoba angažující se v České republice za českou komunitu v zahraničí). Pořádání konferencí je nezbytné k vyměňování informací nejen mezi samotnými školami, ale i jinými příslušnými orgány, jejichž činnost ovlivňuje fungování českých škol.

Setkání Českých škol ve Francii - Každoroční setkání pořádané spolkem Česká škola bez hranic ve spolupráci s Českou školou bez hranic Paříž a Velvyslanectvím České republiky v Paříži. Účastníci setkání se mohou zúčastnit metodických kurzů pořádaných u příležitosti tohoto setkání (Jak pracovat se slovní zásobou? Jaké techniky lze využít k opravám chyb? Co je to gramatická hra? Jaké ne/výhody má skupinová práce?) pořádaných Ústavem jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Dále účastníci mohou nahlédnout do výuky České školy bez hranic Paříž.

*Metodické sympozium* (ujop.cuni, 2019)

V rámci České republiky se pedagogové mohou zúčastnit metodického sympozia, které je určeno vyučujícím českého jazyka v zahraničí. Vzdělávacím záměrem je představit specifika výuky českého jazyka jako cizího jazyka. Zaměřuje se na prohloubení a doplnění znalostí z oblasti metodiky a didaktiky a na výměnu zkušeností z různých zahraničních pracovišť.

## Evropské školy

Vzhledem k omezenému počtu českých dětí v českých sekcích (běžně pouze 4 – 8 v ročníku) a ke vzdělávací filosofii je zřejmé, že v mimoškolních aktivitách či projektech je česká kulturní identita spíše potlačena na úkor té Evropské. Dokument *The European School* pouze udává, že v mimoškolních aktivitách<sup>13</sup> spolupracují školy s rodiči. Náplň těchto aktivit je v jednotlivých školách rozdílná, podle zájmu dětí, individuálních schopností učitelů a entuziasmu či přání rodičů. Tyto aktivity zahrnují sport, hudbu, divadlo, umění, fotografii či vědu.

Posilování české kulturní identity lze v rámci výchovně a výukových strategií nalézt v občanských kompetencích (otevřenost k okolí v kontextu Evropských hodin) a to především vystoupeními a představeními pro ostatní žáky (např. Springfest, či divadelní a hudební vystoupení). Jednotlivé sekce si připravují své programy, které potom předvedou ve společných vystoupeních. Vzhledem k mezinárodnímu publiku jsou tato vystoupení prezentována v anglickém jazyce.

Při plnění pracovních kompetencí je v Evropských školách vyžadována po žácích připravenost na výuku. Domácí příprava v primární sekci je doporučena 45 min. denně (ES, 2018).

Každá jazyková sekce má ve školní knihovně k dispozici knihy v jazyku sekce. Evropská škola III v Bruselu má pouze v části pro předškolní a primární vzdělávání k dispozici 15 000 knih v osmi jazycích, mezi něž patří i ten český. K tomu mají děti možnost si půjčit i časopisy. Evropské školy tedy podporují čtenářství ve stejné míře jako české školy.

### *Kvalifikovaní pedagogové*

Pedagogové v české sekci jsou zaměstnáni Domem zahraniční spolupráce v konkrétní zemi. Tito pedagogové musí splňovat následující vzdělání:

---

<sup>13</sup> Originální text: Extra curricular activities

- Mít předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka podle § 3 zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. (dále „zákon č. 563/2004 Sb.)
- Být odborně kvalifikováno jako učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy podle § 9 zákona č. 563/2004 Sb. v předmětu český jazyk a literatura. Od pedagogů se dále očekává kontinuální vzdělávání vzhledem k odlišným potřebám Evropských škol (MŠMT, 2013-2019).

### **VO 5: Jakou roli má lokalizace dokumentů pro konkrétní zemi na posilování české kulturní identity?**

Vzhledem k tomu, že děti žijí v cizojazyčném prostředí, většinou jsou min. bilingvní, mnohdy i multilingvní, je nutné jednotlivé vzdělávací programy lokalizovat pro danou zemi, aby je výuka českého jazyka bavila. A to obzvláště v případě Českých škol bez hranic, protože děti navštěvují tyto školy dobrovolně, ve svém volném čase nad rámec povinné školní docházky v zemi, ve které žijí. V případě Evropských škol je situace odlišná, protože děti navštěvují jejich české sekce v rámci povinné školní docházky, nedoplněné již návštěvou jiných škol. Tyto školy vychovávají děti k evropanství, takže lokalizace ani není žádána. Nicméně i při výchově k evropanství je v nich od první třídy podporován český jazyk a realie, aby právě český považovaly i nadále za svůj mateřský jazyk.

### **České školy bez hranic**

Dle požadavků MŠMT musí na základních školách vyučovat pedagogičtí pracovníci s příslušným vysokoškolským vzděláním dle Zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. Pedagogický pracovník

„je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (MŠMT, 2013-2019).

Vzhledem k tomu, že tyto české školy mají své sídlo v zahraničí, jsou tedy „podřízeny rozdílným zákonům a požadavkům ze strany nadřazených institucí v místě působení.“ (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018). Jednotlivé školy také spolupracují s místními úřady a organizacemi v oblasti či zemi, ve které fungují. Vzdělávací program Czech School o California to specifikuje následovně:

„učitelé jsou doplňováni pracovníky s jiným vzděláním, ale se zkušeností práce s dětmi; obzvlášť jsou vítáni absolventi uměleckých oborů hudebních a výtvarných či absolventi pedagogických oborů vzdělávacích institucí v USA s plynulým českým jazykem a minimálně ukončeným maturitním vzděláním v České republice.“ (VP ZŠ CSC, 2018).

Další vzdělávání v rámci celoživotního procesu edukace je dále doplňováno v jejich volném čase

„formou seminářů korespondujících s výukou českých škol v zahraničí a porovnávají své zkušenosti i pedagogické postupy s prací pedagogů ve školách stejného typu v zahraničí i v klasických školách na území ČR.“ (ŠVP ZŠŘ, 2017).

V samotné výuce se učitelé přizpůsobují zvykům dané země, aby pochopení látky bylo pro žáka srozumitelnější.

„Při zasazování českých reálií do širšího evropského a světového kontextu používá učitel pro srovnání vhodné příklady ze země, kde škola působí, a opírá se o znalosti žáků nabytých v cizojazyčné škole. Tento způsob výuky může být zároveň přínosem pro český didaktický výzkum, který tak může být obohacen o zahraniční poznatky.“ (VP ZŠ ČSBH Paříž, 2018).

Výuka dějepisu a zeměpisu je propojena s aktuálním děním a se znalostmi žáků z kmenových základních škol. Česká škola Řezno se snaží o tematizování dobrých sousedských vztahů mezi oběma zeměmi a přispívá tak k česko-německému porozumění. Velké množství jejich dětí je zapsáno také v kmenové škole, jejichž školní docházku plní v době německých (bavorských) prázdnin. Tato škola vychází

„ze specifík německého a případně i českého školního prostředí, v němž se žák pohybuje či pohyboval, a strategie výuky co nejvýhodněji napojovat na dovednosti a vědomosti, které si žák již přináší jak z německé základní školy, tak i z české kmenové školy.“ (ŠVP ZŠ ČSŘ, 2017).

Jejich žáci mají oproti mimoevropským školám, či vzdálenějším evropským školám více příležitostí „si získané znalosti a dovednosti ověřovat v praxi při kontaktu s českým prostředím.“ (ŠVP ZŠ ČSR, 2017).

V případě škol v Severní Americe (USA a Kanada) funguje princip spolupráce formou výměny zkušeností, pedagogů a pomocí společných projektů. Školy se každoročně účastní konference českých škol v Severní Americe, která se v roce 2019 koná v Pittsburgu. Czech School of California nabízí svým studentům k rozvoji českého jazyka on-line studijní platformu. Děti tak mohou studovat v čase, který jim vyhovuje, bez stresu z dojíždění. Snaží se tak zmírnit geografickou vzdálenost mezi Spojenými státy americkými a Českou republikou.

„Vzhledem k výjimečné situaci žáků Czech School of California je ve všech ročnících kladen mimořádný důraz na zvládnutí socio-kulturních kompetencí v českém jazyce, na rozvoj a procvičování slovní zásoby a na spisovnou výslovnost, vzhledem k interferenci dalších jazyků.“ (VP ZŠ CSC, 2018).

### *Výuka českého jazyka*

Hlavním pilířem v budování české kulturní identity je aktivní znalost českého jazyka. A to jak spisovného, tak i různých nářečí v mluvené i psané formě. Vzhledem k různorodosti dětí, které navštěvují České školy bez hranic, ať už z hlediska schopnosti jazykové komunikace, či kulturních zvyklostí země musí jednotlivé školy přistupovat k výuce českého jazyka, literatury a reálií odlišně. Jednotlivé školy věnují vyučovacím předmětu český jazyk a literatura v prvních třech letech školní docházky sedm hodin týdně, z toho pouze pět hodin je přímá výuka, zbytek je formou povinné domácí přípravy. Ve čtvrté a páté třídě se pět hodin přímé výuky redukuje pouze na čtyři hodiny a pátá hodina se věnuje vzdělávací oblasti člověk a jeho svět, vyučovacím předmětu „Můj český svět“. K tomu jednotlivé školy nabízejí vlastní programy pro podporu českého jazyka, které jsou určeny zejména dětem, jejichž znalost není na požadované úrovni. Může se jednat o rady, jak podpořit posílení jazyka mimo školní prostředí, doplňující kurzy českého jazyka pro děti nebo, jak je tomu v případě Czech School California, která nabízí i vlastní podpůrnou on-line platformu k posílení jazyka. Vzhledem k tomu, že žáci plní povinnou školní docházku v zemi, ve které žijí, výuka v Českých školách bez hranic probíhá mimo toho vyučování.



Jednotlivé dny si škola volí sama, podle konkrétní země. Většinou se jedná o část dne během víkendu, zda je to sobota či neděle, záleží na kultuře dané země. Česká škola Řezno vyučuje jedno odpoledne v týdnu, a právě v sobotu. V odpoledním vyučování žáci vždy 2,4 vyučovací hodiny českého jazyka a literatura ve všední den a 4 vyučovací hodiny v určené soboty, dle rozvrhu hodin. Česká škola Paříž vyučuje děti v sobotu, ale ve středu např. pořádá vyučování pro děti předškolního věku (18 měsíců – 6 let).

Není to pouze lokalizace výuky a kontinuálního vzdělávání pedagogických pracovníků, které jsou důležité pro správné fungování a další rozvoj českých škol mimo území České republiky. Liší se také hodnocení, které se řídí vnitřním klasifikačním řádem, který je v souladu s zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zda se jedná o slovní hodnocení (často v odlišných podobách na jednotlivých školách) či numerické hodnocení, si v případě prvního stupně školy určí sami. Samotné hodnocení a pozitivní motivace je pro žáky velmi důležitá, právě proto, že studiu věnují svůj volný čas. Hodnocení sice není v kurikulárních dokumentech škol, které jsme vybrali pro obsahovou analýzu této práce, ale vzhledem k tomu, že je důležité v motivaci žáků, tak jsme nahlédli do klasifikačního řádu ČSBH. Není tedy prováděna celková obsahová analýza žádného klasifikačního řádu (KŘŠ) žádné české školy.

Nyní nahlédneme do několika odlišných hodnocení.

#### *Hodnocení v Českých školách bez hranic*

U těchto škol jsou žáci hodnoceni minimálně 4x za pololetí, z čehož dvě písemné práce (jednou z nich jsou pololetní nebo závěrečné testy) jsou archivovány. Počet dvou dokumentovaných výsledků je také nutný k tomu, aby byl žák na konci každého pololetí klasifikován. Součástí hodnocení je plnění domácích úkolů. Žáci jsou povinni splnit minimálně 70 % domácích úkolů za pololetí. Více než 30 % nesplněných domácích úkolů za pololetí je důvodem k neklasifikování žáka. Součástí kontinuálního procesu hodnocení žáků je jejich sebehodnocení, které se děje mimo jiné na základě žákovských portfolioů (KŘŠ ČSBH Paříž, 2015).

Na obr. dvanáct je znázorněno průběžné celoroční hodnocení dílčích kompetencí v pěti stupních:





Obrázek č. 12 - Forma hodnocení žáků

<p>a) ÚO = úplně ovládá Žák učivo ovládá přesně a úplně. Nabyté znalosti a dovednosti je schopen samostatně dále uplatňovat a tvořivě používat v nových situacích. Výsledky jeho práce jsou kvalitní, pouze s malými nedostatky.</p> <p>b) OP = ovládá s pomocí = téměř ovládá Žák učivo v podstatě ovládá. Při dalším uplatnění nabytých znalostí a dovedností potřebuje menší pomoc. Výsledky jeho práce nemají zásadní nedostatky.</p> <p>c) ČO = částečně ovládá Žák učivo ovládá nepřesně a s mezerami. Při dalším uplatnění nabytých znalostí a dovedností potřebuje větší pomoc. Výsledky jeho práce mají větší nedostatky.</p> <p>d) JN = ještě neovládá Žák učivo téměř neovládá, není v podstatě schopen dále uplatňovat nabyté znalosti a dovednosti. Výsledky jeho práce mají velké nedostatky.</p> <p>e) NN = neovládá a nespolupracuje Žák učivo neovládá, v hodinách neprojevuje zájem o výuku a neplní domácí úkoly.</p>
--

Zdroj: Klasifikační řád školy, Česká škola bez hranic, Paříž, 2018

Následující obrázek (obr. třináct) znázorňuje další možnou variantou hodnocení žáků na prvním stupni základních škol v zahraničí:

Obrázek č. 13 - Forma hodnocení žáků

<p>a)  Výborně = úplně ovládá Žák učivo ovládá přesně a úplně. Nabyté znalosti a dovednosti je schopen samostatně dále uplatňovat a tvořivě používat v nových situacích. Výsledky jeho práce jsou kvalitní, pouze s malými nedostatky.</p> <p>b)  Velmi dobře = téměř ovládá, ovládá s pomocí Žák učivo téměř ovládá. Při dalším uplatnění nabytých znalostí a dovedností potřebuje menší pomoc. Výsledky jeho práce nemají zásadní nedostatky.</p> <p>c)  Dobře = částečně ovládá Žák učivo ovládá nepřesně a s mezerami. Při dalším uplatnění nabytých znalostí a dovedností potřebuje větší pomoc. Výsledky jeho práce mají větší nedostatky.</p> <p>d)  Přidej = ještě neovládá Žák učivo téměř neovládá, není v podstatě schopen dále uplatňovat nabyté znalosti a dovednosti. Výsledky jeho práce mají velké nedostatky.</p> <p>e) NN = neovládá a nespolupracuje Žák učivo neovládá, v hodinách neprojevuje zájem o výuku a neplní domácí úkoly.</p>
---

Zdroj: Klasifikační řád školy, Česká škola bez hranic  
Rhein-Mein, 2018

Na konci školního roku dostává žák osvědčení. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na osvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm, tedy podobně jako na vysvědčení v základních školách v České republice. Tato osvědčení je možné v České republice konvertovat v klasická vysvědčení. Děti, které nemají o osvědčení zájem z důvodu, že v České republice nemají kmenovou školu a ani neplánují návrat do České republiky, tak dostávají pouze neoficiální certifikáty o vzdělání, nazvané vysvědčení (viz příloha této práce).

#### *Hodnocení v primárním cyklu Evropských škol*

Naproti tomu žáci primárního cyklu (1.stupeň) v Evropských školách jsou klasifikováni pouze čtyřstupňovou škálou následovně:

- „++++Úplné dosažení vzdělávacích cílů
- +++ Uspokojivé dosažení vzdělávacích cílů
- ++ Částečné dosažení vzdělávacích cílů
- + Vzdělávací cíle nejsou ještě dosaženy“ (ES).

Žáci primárního cyklu nejsou klasifikováni známkami, ale dvakrát ročně jsou výsledky jejich vzdělávání zaznamenány v podobě vysvědčení (viz. příloha této závěrečné práce).

„V primárním cyklu Evropských škol (tj. ekvivalent 1. stupně základního vzdělávání v České republice) jsou žáci na vysvědčení hodnoceni slovně v kombinaci se čtyřstupňovou škálou. Při jejich přestupu do základních škol v České republice je vysvědčení plně uznáváno. Není vyžadováno převádění do pětistupňové klasifikace, a to ani v případě přijímacího řízení na víceleté gymnázium v ČR, kdy je pro účely přijímacího řízení plně dostačující vysvědčení 4. a 5. ročníku primárního cyklu Evropských škol.“ (MŠMT, 2013-2019).

**VO 6: Jak cítí pedagogové vyučující v českých školách v zahraničí svou kulturní identitu?**

Od devadesátých let minulého století je do oblasti, kde žijí čeští krajané, vysíláno každým rokem několik učitelů z České republiky. Dle informací Ministerstva zahraničí České republiky je záměrem vyslání českých učitelů umožnit přímý kontakt žáků a učitelů z řad krajanů se současným českým jazykem a metodami vyučování. Působení vyslaných učitelů může však být širší než pouze vlastní školní vyučování, např. spolupráce s krajanským tiskem, folklórním souborem, metodická práce s místními učiteli, vyučování v jazykových kursech pro dospělé, osvětové působení, práce s dětmi apod. Učitelé působí v místních komunitách pouze dočasně a potom se vracejí zpět do České republiky. „V minulých letech byla práce českých učitelů a učitelek v Austrálii pojata tak, že trávili tři měsíce v Perthu, pak se přesunuli do Adelaide a konečně působili několik týdnů i u krajanů na Novém Zélandě. To rozhodně nebylo optimální ani pro učitele, ani pro děti. Nešlo dost dobře zavést koncepční, dlouhodobější plán výuky; stěhování a seznamování se s jiným prostředím kladlo na učitele značné nároky; přenášení způsobu práce z jednoho města do města jiného nedělalo úplně dobrotu. Proto je třeba velmi přivítat rozhodnutí Ministerstev zahraničí a školství, aby český učitel působil po většinu školního roku na jednom místě, jen s kratším, asi čtrnáctidenním „odskokem“ na Nový Zéland v červenci, v době dvoutýdenních australských prázdnin.“ (ceskaskolaadelaide.blogspot, 2017).

Školy tedy nemohou fungovat pouze s pedagogy, i když sebevíc kvalitními, ctícími českou kulturu, pokud přijedou do země na dobu určitou, ale samotní pedagogové musí vyvstat i z místní krajanské komunity. Tito pedagogové musí splňovat odbornost dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ve vzdělávacím programu Českých škol bez hranic (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) je to definováno následovně:

- „Diplomovaní vyučující jsou, na základě předchozí praxe a odbornosti, garanty předškolní výchovy a výuky školní úrovně.“ (ČSBH, 2010).
- „Každý výukový stupeň má alespoň jednoho pedagoga – garanta výuky. Pro předškolní výchovu je to vyučující s ukončeným vzděláním zaměřeným na přípravu učitelů předškolního vzdělávání nebo na pedagogiku předškolního věku. Garant školní výuky pro 1. a 2. stupeň musí být nutně absolventem oboru Český jazyk a literatura, pro 1. stupeň to může být i Učitelství pro 1. stupeň.“ (ČSBH, 2010).

- „Plně kvalifikovaní učitelé - ideálně s dlouhodobou praxí - jsou doplňováni studenty vyšších ročníků pedagogických nebo filozofických fakult, případně pracovníky s jiným vzděláním, ale se zkušeností s prací s dětmi; obzvláště jsou vítáni absolventi uměleckých oborů hudebních a výtvarných.“ (ČSBH, 2010).

Učitel z místní komunity nejen, že musí splňovat požadavky na vzdělání dané zákonem 563/2004 Sb., minimálně stejně důležité je, aby dokázal oddělit od sebe českou kulturní identitu od té zahraniční, a zároveň aby dokázal motivovat děti k výuce českého jazyka takovým způsobem, aby byly ochotné se vzdělávat ve svém volném čase.

Z analýzy interview vyplývá, že učitelé v českých školách se snaží v co největší míře oddělit své kulturní identity. „Niméně, bez váhání mohu odpovědět, že přestože jsem zde dvacet let, rozhodně si zachovávám svoji kulturní identitu a češství v té nejryzejší podobě, a tak se ho i zde snažím představit.“ (P2). Právě pobyt v zahraničí a pohled na České etnikum zvenčí jim přinesl pocit vlastenectví a hrdosti na českou kulturu:

„Na druhou stranu jsem si zde uvědomila až překvapivě silné vlastenectví, národní hrdost a hluboké uznání naší nezaměnitelné kultury. Zahrajte mi hymnu a tečou mi slzy, sleduji českou hudební scénu, filmografii, literaturu... Stesk po domově a po své kulturní identitě byl pohonným motorem k zapojení se do práce v krajském spolku, kterému šestým rokem předsedám, vybudováním školy, která letos slaví deset let a propagováním české kultury i mezi zdejší širší komunitou třeba v podobě organizování českého filmového festivalu, koncertů, divadel a podobných aktivit.“ (P4)

Vzhledem k tomu, že odělení jednotlivých identit je pro některé pedagogy náročné, přijali raději identitu globální. Tedy identitu, ve které se míchají česká i ta zahraničí, ale stále je dokáží oddělit od sebe. „Německá identita mne zcela jistě ovlivňuje, protože je všude okolo mne, naučila mne být vnímavější, přátelštější, ale uvnitř jsem stále Češka.“ (P2).

Z analýzy získaných dat také vyplynulo, že sílu české kulturní identity ovlivňuje délka pobytu v zahraničí. Niméně, i krajané, kteří již svou identitu vnímají spíše jako globální, se snaží si tu svou českou posilovat uchovat a předávat ji dál, aby zůstávala zachována a mohla se dále rozvíjet.

„Pracuji a žiji v mezinárodním prostředí. Dětem vštěpujeme Evropanství a schopnost přizpůsobit se životu kdekoli v Evropské Unii. Na druhou stranu zde máme českou sekci a to proto, aby si smotné děti uvědomili, odkud pochází.“ (P1)

Informantka, žijící již 20 let v USA, řekla, že „jsem Čechem v srdci“ (P3), ale navenek projevuje zahraniční identitu, protože jí to usnadňuje život v zemi, kde žije. A právě proto, že sama cítí, že se příliš amerikanizuje, tak se aktivně zapojuje do krajanské komunity ve svém okolí a spolupodílí se na organizaci výuky v české škole.

Velkou motivací jsou pedagogům jejich vlastní děti, u kterých se snaží od malička rozvíjet povědomí o české kulturní identitě.

„Oni to vidí na svých dětech. To dítě, jakmile začne chodit do anglické školky, tak se čeština se prostě ztrácí. Okamžitě. I když doma oba dva mluví česky, tak to dítě začne preferovat tu angličtinu. Strašně rychle.“ (P3).

Pedagogové se tedy musí vyrovnat i se „svízelnou překážkou, kterou představuje skutečnost, že v každé skupině se scházejí děti s naprosto různou vstupní úrovní jazykové kompetence: od těch, které česky vůbec nemluví a rozumějí jen málo, přes ty, které česky sice jakž takž rozumějí, ale rovněž nemluví, až po děti, jež se vyjadřují plynulou češtinou.“ (ceskaskolaadelaide, 2017).

„Zahraněční identitu jsem nijak aktivně nevštěbovávala, jsem Čech. Jiná věc je obdiv k některým stránkám zdejšího života (ovšem i kritičnost k jiným), ale to nemá s kulturní identitou nic společného. Svoji misi chápu jako pomoc krajanům ve snaze budovat u dětí povědomí o zemi, v níž mají jejich rodiče kořeny. Zároveň jsem přivítala možnost učit zde češtinu Australany - manžele a partnery českých krajanů a krajanek.“ (P4)

Na druhou stranu v zahraničním prostředí je velmi obtížné preferovat pouze českou kulturní identitu, a tak i učitelé přiznávají, že když se ocitnou v určité situaci v zahraniční kultuře, tak svou odlišnou identitu neodhalují, protože se nechtějí odlišovat. Tyto situace nastávají např. v zaměstnání. „V práci jsem stejná jako místní, zde není důvod se ukazovat, že jsem odjinud.“ (P2).

## 7 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Z obsahové analýzy jednotlivých kurikulárních dokumentů je zřejmé, že české školy přistupují k posilování kulturní identity jiným způsobem než školy Evropské ačkoliv mnoho znaků mají tyto školy shodné. Výuka v obou typech škol probíhá v souladu s RVP ZV. Žáci se tedy vzdělávají v souladu s českým vzdělávacím systémem a v případě návratu do České republiky se lehce zařazují do místního systému vzdělávání.

### *České školy bez hranic (a jim metodicky příbuzné zahraniční školy)*

Žáci navštěvující České školy bez hranic či některou z metodicky spolupracujících škol během školních dní navštěvují zahraniční školy a vzdělávají se dle vzdělávacích programů dané země a v jazyku konkrétní země. Není tedy možné definovat typického žáka těchto škol. To je jeden z důvodů, proč je velmi důležitá lokalizace jednotlivých vzdělávacích programů. Školy, které jsou geograficky vzdálenější od České republiky, se nacházejí ve složitější situaci než ostatní školy. Česká škola Řezno ve svém Školním vzdělávacím programu předpokládá, že část žáků v době bavorských prázdnin plní školní docházku v kmenové škole v České republice. Jako protiklad k tomu působí Czech School of California, která si je vědoma toho, že možnost kontaktu s českou kulturou je pro jejich žáky velmi omezená, tak jim nabízí online platformu k mimoškolnímu procvičování. Nicméně ve všech školních zařízeních jsou žáci vzděláváni v oblastech Českého jazyka a literatury a oblasti českých reálií.

Tyto školy jsou velmi omezeny časově. Vzhledem k tomu, že provozují svou činnost v zahraničí, podléhají rozdílným zákonům a požadavkům nadřízených institucí v místě zřízení, než školy v České republice. Žáci v nich tedy mají možnost studovat pouze ve svém volném čase, většinou fungují o víkendech a v některé odpoledne, popř. v jiný den, kdy je v konkrétní zemi školní volno. Zde je opět velmi důležitá lokalizace dokumentů. Jejich hlavním cílem je kontinuální výchova česky komunikující mladé generace občanů, žijící mimo území České republiky. Nedávají si za cíl pouze naučit je číst a psát, ale chtějí v nich vytvořit a uchovat povědomí o českých kořenech a pocit sounáležitosti s českým národem, což je základ české kulturní identity, tudíž jako prostředek volí výuku českého jazyka a reálií dle RVP ZV.

Tyto školy, vzhledem ke své koncepci a specifičnosti výukového programu kladou velký důraz na domácí přípravu a na spolupráci, a to jak mezi školou a rodiči, tak mezi školou a ostatními subjekty. Vzhledem k tomu, že České školy bez hranic (a s nimi metodicky spolupracující zahraniční školy) pouze doplňují vzdělání zahraničních škol. Jejich školní vzdělávací programy pro první stupeň obsahují pouze dvě vzdělávací oblasti, a to Jazyk a jazyková komunikace a Člověk a jeho svět. Tyto vzdělávací oblasti jsou v procesu budování a posilování české kulturní identity z pohledu vzdělávacích plánů českých škol stěžejní. Tyto školy vznikly právě proto, aby šířily český jazyk a kulturu, dále povědomí o českém národu a rozvíjely pocit sounáležitosti s tímto národem. Kladou velký důraz na posilování české kulturní identity i mimo školní prostředí a samotné vyučování. Snaží se dodržovat co nejvíce českých tradic a pomáhají rodinám se správným nastavením českého povědomí i v rodinném prostředí, a to právě proto, že mimo školní prostředí českých škol se tyto děti nalézají pouze v prostředí jinokulturním, které může být velmi odlišné od toho českého.

### *Evropské školy*

Evropské školy sice kladou důraz na kulturní identitu jednotlivých žáků, ale primárně proto, aby ji dokázali postavit vedle kulturních identit ostatních žáků, čímž jsou vychováni v duchu evropanství. Jedním z jejich obecných cílů je poskytovat formální vzdělávání v různých oblastech a podpora rozvoje osobnosti všech žáků bez ohledu na kulturní prostředí, ze kterého jednotliví žáci pocházejí, aby se stali budoucími obyvateli Evropy, potažmo světa.

Jejich školní vzdělávací programy na rozdíl od českých škol nevycházejí pouze z RVP ZV jako doplněk ke kurikulu zahraničních škol, ale také ze základní strategie vzdělávání v Evropských školách, tak aby splňovali požadavky na závěrečné hodnocení žáků v těchto školách. Vzhledem k tomu, že vyučování v těchto školách nedoplňuje žádné jiné školní vyučování v zahraničních školách, jsou český jazyk a literatura vřazeny do vyučování mezi ostatní předměty. České reálie jsou již vyučovány v evropském kontextu v ostatních hodinách, společně s reáliemi ostatní států Evropské unie, většinou v některém z pracovních jazyků těchto škol. Referenční rámec klíčových kompetencí, který přijaly v roce 2006 Rada Evropy a Evropský parlament, zahrnuje osm klíčových, mezi něž se řadí v komunikace



mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích a kulturní povědomí. V Evropských školách je tedy česká kulturní identita sice posilována, ale zároveň potlačována s důrazem na evropskou kulturní identitu.

Důležitým aspektem v posilování české kulturní identity je role samotného pedagoga. Ten musí dle kurikulárních dokumentů splňovat podmínky na vzdělání dle zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, č. 563/2004 Sb. Další podmínky si již školy stanovují samostatně. Evropské školy požadují znalost cizího jazyka alespoň na úrovni B2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a nejméně čtyřletou pedagogickou praxi na obdobné pozici v České republice. České školy bez hranic a jim metodicky příbuzné školy požadují po svých pedagozích studium v oboru Český jazyk a literatura nebo učitelství pro 1. stupeň. Každý pedagog pokud má posilovat českou kulturní identitu, musí své povolání považovat za svou misi, nikoliv pouze za obyčejné zaměstnání. Sám se musí cítit být Čechem v srdci a šířit tuto myšlenku dál mezi mladší generace, chce-li být úspěšný.

## 8 DOPOUČENÍ

Lidé, hlásící se k české národnosti v zahraničí mají touhu se shlukovat, vytvářet monokulturní komunity a společnými silami předávat prvky české kultury transgeneračně. Této snahy je vhodné využít a kontinuálně ji podporovat. Společným znakem těchto občanů je česká kulturní identita, kterou si chtějí uchovat a předat ji svým potomkům.

V procesu budování české kulturní identity jsou stěžejní dva konstrukty, a těmi jsou jazyk a jazyková komunikace a kultura. Vhodné podmínky k jejich budování poskytuje právě školní prostředí, které je podporováno metodou Total immersion, tedy vyloučení všeho, co nepatří k české kultuře.

V teoretické rovině je nutné i nadále rozvíjet vzdělávací programy pro české žáky v zahraničí, klást důraz na jejich lokalizaci, tedy na zemi, ve které jsou děti edukovány, politickou situaci a na společné znaky obou zemí v historii. Kromě toho je nezbytné celoživotní vzdělávání pedagogů, kteří dětem předávají českou český jazyk a kulturu. Tito pedagogové musí být schopni reagovat nejen na změny, týkající se základního vzdělávání v České republice, ale musí být i připraveni na kulturní změny a být schopni je předat dále.

V praktické rovině je nezbytná metodická a finanční podpora vzniku nových českých škol v zahraničí, které budou schopny edukovat děti dle RVP ZŠ v českém prostředí v zahraničí. K tomu je nezbytná subvence Ministerstev vnitra, zahraničí a školství, mládeže a tělovýchovy a také samotných rodičů dětí. Dospělí jedinci, coby součást moderní české diaspory, mohou spolu s pedagogy motivovat děti k tomu, aby část svého volného času věnovaly právě studiu českého jazyka. V případě Evropských škol je nutné jim ukázat, že český jazyk má své nezbytné zastoupení v Evropské unii, ačkoliv se jedná pouze o jazyk minoritní, je nezbytné jej šířit dále a to nejen mezigeneračně.

Pedagogové, kteří vyučují nové generace českých dětí žijících v zahraničí jsou bez výjimky lidé, jež cítí svou českou kulturní identitu v srdci a zaslouží si velké uznání za práci, kterou pro Českou republiku v zahraničí odvádějí. Obzvláště velké poděkování si zaslouží ti pedagogové, jenž pracují v Českých školách ve svém volném čase a za minimální mzdu a čas strávený výukou berou jako své poslání.

Pedaogogové Evropských škol se snaží o to, aby si žáci uvědomovali odkud pochází a že jejich postavení je rovnocenné se všemi spolužáky z ostatních zemí Evropské unie, ačkoliv oni sami jsou zastoupeni ve školách pouze minoritně.

Děti, které v zahraničí úspěšně ukončí vzdělávání v české škole či české sekci Evropských škol mohou dále, na základě svého rozhodnutí pokračovat ve studiu na střední škole v České republice. Naše země tím získá novou, odborně kvalifikovanou pracovní sílu nebo rozhodnou-li se setrvat v zahraničí, mohou využít znalostí českého prostředí k propagaci České republiky v zahraničí a k šíření povědomí o naší zemi. Zamezí se tak tzv. odlivu mozků z České republiky, protože v dnešním globalizujícím se světě mohou tito lidé s Českou republikou spolupracovat, aniž by zde působili fyzicky. Přispějí k rozšiřování a upevňování moderní české diaspory kdekoli v zahraničí.

## 9 ZÁVĚR A DISKUSE

V procesu utváření identity je enkulturace klíčová. Ta probíhá prostřednictvím rodiny, vrstevníků, vzdělávacích institucí či médií. Enkultura se dotýká sociálních procesů, „na základě kterých člověk nabývá znalostí a dovedností charakteristických pro členy dané kultury“ (Průcha, 2010). V případě české diaspory se jedná minimálně o biculturnost, často ovšem spíše o multiculturnost v souvislosti na prostředí, ve kterém žijí. Dle Jensen (2003) je jednou z rovin kulturní identity multiculturní identita. Nguyen a Benet-Martínez (2010) uvádějí, že „jedinec má multiculturní identitu jen v tom případě, když vyjadřuje vazbu a loajalitu vůči všem kulturám, kterým byl vystaven a ve kterých byl vychováván.“ Nerozvádí dále, jak intenzivní by měla být vazba k jednotlivým kulturám. Tím se v podstatě ztotožňují s Jensen (2003), která uvádí, že „současní lidé nevyrostají v jedné, ale ve více kulturách zároveň“. Vrátime-li se k enkulturaci, tak ta je dle Soukupa (2000) procesem jednak vědomým, kam patří edukace (výchova a vzdělávání), tak procesem nevědomým, zahrnujícím mimovolnou percepci a nápodobu. Tato práce se zabývala vědomým procesem, zasazeným v edukačním prostředí. Matysová (2012) či Bartoňková a Šimek (2002) považují enkulturaci za součást procesu socializace,<sup>14</sup> kdy se jedinec integruje do společnosti zejména díky interiorizaci, přejímání kulturních hodnot, což v edukačním prostředí zprostředkovává výchova k občanství. Průcha (2004) enkulturaci spojuje s kulturní transmisí, jedná se osvojování si určité kultury v průběhu celého života jedince.

Od počátku vzniku sociální pedagogiky se objevovala myšlenka, jak pomoci jedincům - žákům z odlišného kulturního prostředí v procesu vzdělávání. Součástí každého kulturního systému jsou instituce. Konkrétní instituce nabývají podoby závazných vzorů chování, které fakticky koordinují a regulují chování členů určité kultury, integrují sociální jednání jednotlivců a zajišťují realizaci společensky žádoucích činností. Nositeli a realizátory norem a předpisů vázaných na konkrétní instituce jsou obvykle osoby, jež instituce reprezentují. Instituce mají v závislosti na potřebách, jejichž uspokojování slouží, vymezený cíl a pole působnosti, stanovený systém norem, sankcí a odměn, jež uplatňuje ve vztahu k osobám,

---

<sup>14</sup> Boudon (2004) „v plném významu znamená socializovat, přeměnit jedince z asociální bytosti v bytost sociální tím, že mu jsou vštípeny způsoby myšlení, cítění, jednání. Jedním z důsledků socializace je učinit stálými takto získané dispozice chování“

kteří institucionalizované činnosti vykonávají nebo jsou objektem těchto činností a disponují určitými materiálními prostředky (Soukup, 2000). V této práci jsou tím žáci, hlásící se k českému etniku v zahraničí a snažící se naučit český jazyk a pochopit naši kulturu. Pourtois a Desmet (2012) a před nimi i Bordieu (1998) uvádí, že edukační systém pomáhá tvarování identity, a to již od raného dětství. Proto je činnost českých organizací nepostradatelná. A to nejen samotných českých škol, ale i ostatních organizací, které je podporují. Ať už finančně nebo např. poskytováním prostor, vzdělávání pedagogů či metodickou podporou.

Z pohledu kulturní identity je v rámci edukace nezbytná výchova k občanství, kterou UNESCO představuje jako „vzdělávání jedinců od raného dětství, aby se naučili kriticky myslet a stali se osvícenými občany, kteří se podílejí na rozhodnutích, týkajících se jejich společnosti.“ (UNESCO, 1998, 2010). Občanská výchova, resp. podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání výchova k občanství (2005) se v současnosti zařazuje mezi nejdůležitější předměty na základní škole. Výchova k občanství je v českých školách zařazována napříč vyučovacími předměty. „V hodině o národním obrození žáci pracují s pojmem vlast a vlastenectví. Zamýšlí se nad tím, proč národní buditelé bojovali o zrovnoprávnění českého jazyka s němčinou.“ (VP ZŠ ČSBH Paříž). Školy dle svých školních vzdělávacích programů se snaží překonat negativní historické momenty ve společné historii, což dle Jiráskové (2006) pomáhá v boji proti „neznalosti daných kultur“ a „vzniku nespravedlivých předsudků a nespravedlivého stereotypního vidění“.

Při konstruování identity je kultura rovnocenným konstruktem k jazyku. Kromě výchovy k občanství je pro českou diasporu podstatná i výuka českého jazyka, která je základním kamenem právě české identity. „Jazyk a jazyková komunikace zaujímají klíčové postavení v koncepci České školy bez hranic, jsou jeho alfou i omegou. Hluboká, uvědomělá znalost několika jazyků a jejich kulturních prostředí, rozvíjená od útlého věku, dává žákům schopnost citlivého přístupu k odlišnostem kulturního rázu, učí je vhodně modifikovat své verbální projevy s ohledem na rozmanitost komunikačních situací, pěstuje v nich respekt k jiným lidem a porozumění pro jejich hodnoty, dává předpoklady pro snazší osvojení jiných cizích jazyků.“ (VP ZŠ ČSBH Paříž). České školy či české sekce si uvědomují, že vychovávají žáky, kteří jsou odlišní od majoritní populace v zahraničí, a chtějí, aby tuto

odlišnost vnímali pozitivně. Hartl, Hartlová (2004) uvádějí, že identita je „prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních“.

I přes svou krátkou historii (první myšlenka na českou školu bez hranic vznikla v roce 2003 a první české jazykové sekce Evropských škol byly otevřeny ve školním roce 2004/2005) je nutné konstatovat, že role těchto škol v procesu budování české kulturní identity je klíčová. Pedagogové musí překonávat odlišné překážky, než jejich kolegové v základních školách v České republice. Jsou nuceni se vyrovnat s žáky, kteří mají odlišnou úroveň českého jazyka, vyrůstají v odlišné kultuře a musí žáky motivovat ke vzdělání v jazyce, který možná nikdy nebudou v pozdějším pracovním procesu potřebovat, tudíž žáci mohou pochybovat o jeho užitečnosti. Zatímco České školy bez hranic (a jim metodicky příbuzné zahraniční školy) se snaží vyzdvihnout důležitost českého jazyka a kultury v zahraničí, protože jsou si vědomi, jejich důležitosti v procesu budování české kulturní identity, Evropské školy se spíše snaží o integraci české kultury mezi ostatní evropské kultury. Nepostradatelná je úloha pedagoga, který musí ctít svou příslušnost k českému etniku a motivovat žáky v těchto pocitech v edukačním prostředí. Z hlediska mezigeneračního přenosu je pro rodiče velmi náročné předávání české kulturní identity svým dětem se všemi nezbytnými prvky (tedy nejen kultury, ale i jazyka). Role českých škol v tomto procesu bude tedy čím dál podstatnější.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ABERCROMBIE, N., S. HILL a B. S. TURNER. 2006. *The Penguin dictionary of sociology*. New York: Penguin. ISBN 978-014-1013-756.
- [2] AJAYI, J. F. Ade. 1998. *General History of Africa: Africa in the nineteenth century until the 1880s*. UNESCO:University of California Press. ISBN 9780520067011. Dostupné také z:  
  
[https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/file%20uploads%20/general\\_history\\_africa\\_vi.pdf](https://www.sahistory.org.za/sites/default/files/file%20uploads%20/general_history_africa_vi.pdf)
- [3] ANDERSON, Benedict. 2003. Pomyslná společenství. Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů. In: *Studijní texty (Sociologické nakladatelství)*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), s. 239-269. ISBN 80-86429-20-2.
- [4] AUGÉ, M., J. UHDEOVÁ a J. VOJTOVÁ. 1999. *Antropologie současných světů*. Brno: Atlantis. ISBN 80-7108-154-x.
- [5] BABBIE, Earl R. 2006. *The practice of social research*. Belmont: Thomson/Wadsworth. International student edition. ISBN 978-0-495-09325-1.
- [6] BARKER, Chris. 2006. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál. ISBN 8073670992.
- [7] BARTH, Fredrik. 1969. *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Boston: Little, Brown and comp. ISBN 08-813-3979-2.
- [8] BARTOŇKOVÁ, Hana a Dušan ŠIMEK. 2002. *Andragogika: studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: FF UP. ISBN 80-244-0394-3.
- [9] BAUER, Otto. 2003. Národnostní otázka a sociální demokracie. Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů. In: *Studijní texty (Sociologické nakladatelství)*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). s. 36-45. ISBN 80-86429-20-2.
- [10] BAUMAN, Zygmunt. 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-11-3.

- [11] BAUMANN, Zygmunt. 2009. Úvahy o postmoderní době: Spor o modernitu. *Apologetika postmoderny*. [cit. 2019-08-06]. Dostupné z: <https://pawco-blog.webnode.cz/blog/bauman/>
- [12] BAUSINGER, Hermann. 1990. *Folk culture in a world of technology*. Bloomington: Indiana University Press. ISBN 02-533-1127-6.
- [13] BERELSON, Bernard. 1952. *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- [14] BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. 2005. Kdo jsem a kam patřím? In: *Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Praha: Sofis. ISBN 80-902-7858-2.
- [15] BOUCHER, Lucie Slavíková. ČESKÉ ŠKOLY BEZ HRANIC V EVROPĚ A VE SVĚTĚ: VÝUKA ČEŠTINY PRO DĚTI A MLÁDEŽ V ZAHRANIČÍ STAV VĚCÍ 2011. III. Letní setkání ČŠBH. *Csbh.cz* [online]. Praha, 2011 [cit. 2019-09-03]. Dostupné z: [http://csbh.cz/sites/default/files/Prezentace-Lucie-Slavikova-Boucher\\_0.pdf](http://csbh.cz/sites/default/files/Prezentace-Lucie-Slavikova-Boucher_0.pdf)
- [16] BOURDIEU, Pierre. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-518-3.
- [17] BRAINERD, Mary Deller a Helena Radlinska (2016). Expanding conceptualizations of social work practice from Poland's past. *International Social Work*. SAGE Publishing. Vol. 44, No. 1, s.19-30. DOI: 10.1177/002087280104400103. ISSN 0020-8728. Dostupné také z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002087280104400103>
- [18] BROMLEJ, Julian Vladimirovič (1980). *Etnos a etnografia*. Bratislava.
- [19] BROUČEK, Stanislav. 1995. The Relations of Czech and Slovak Residents in Paris Towards Czechoslovakia Right Efore that Country's Disintegration. In *Meeting of Cultures – Conflicts of Cultures (Lectures of Vth International Konference on Ethnographic Nationality Reaserch. Békéscaba 7-8-9 October 1993*. Budapešt. Dostupné také z: <https://docplayer.hu/38460631-Kulturak-talalkozasa-kulturak-konfliktusai-meeting-of-cultures-conflicts-of-cultures.html>
- [20] BROUČEK, Stanislav a Ivo VASILJEV. 1988. K typologii etnických procesů. In: *Český lid*, vol. 75, No. 3, s. 231–233.



[21] BRUNNER, Georg. 1996. *Nationality Problems and Minority Conflicts in Eastern Europe: Strategies for Europe*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publisher. ISBN 9783892048084.

[22] CAMERON, Claire a Peter MOSS. 2011. *Social pedagogy and working with children and young people: where care and education meet*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1849051194.

[23] CITIZENSHIP EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY, 2010. What is meant by citizenship education? In: *Unesco.org* [online]. Praha: UNESCO © 2010, [2019-07-10]. Dostupné také z: [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/mod07task03/appendix.htm](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm)

[24] CLIFFORD, James. 2007. Diasporas. In: *Cultural Anthropolog*. New Jersey: Wiley on behalf of the American Anthropological Association. Vol. 9, No.3, s. 302-338.

[25] COHEN, Robin. 1997. *Global diasporas: an introduction*. London: Routledge. ISBN 18-572-8208-6.

[26] COUSSEE, F.L. et al. 2010. The Emerging Social Pedagogical Paradigm in UK Child and Youth Care: Deus Ex Machina or Walking the Beaten Path? In: *British Journal of Social Work*. Vol. 40, No. 3, s. 789-805. DOI: 10.1093/bjsw/bcn147. ISSN 0045-3102. Dostupné z:

<https://academic.oup.com/bjsw/article-lookup/doi/10.1093/bjsw/bcn147>

[27] CZECH CENTRES ČESKÁ CENTRA, 2019. Czech Centres Česká centra. Praha: Czech Centres Česká centra © 2019 [2019-07-11]. Dostupné z: [www.czechcentres.cz](http://www.czechcentres.cz)

[28] CZECH LANGUAGE I – SYLLABUS FOR THE NURSERY AND PRIMARY CYCLES OF THE EUROPEAN SCHOOLS: APPROVED BY THE JOINT TEACHING COMMITTEE AT ITS MEETING OF 13 AND 14 OCTOBER 2016 IN BRUSSELS, 2016. In: *eursc.eu*. Brusel: Schola Europaea.

[29] ČESKÁ DIASPORA CZECH DIASPORA, 2019. Praha: Česká škola bez hranic, © 2019 [2019-07-11]. Dostupné z: <http://ceskadiaspora.cz/>

[30] ČESKÁ DIASPORA CZECH DIASPORA, 2019. Co je česká diaspora. In: Ceskadiaspora.cz [online] Praha: Česká škola bez hranic © 2019 [cit. 2019-07-11]. Dostupné také z:

<http://ceskadiaspora.cz/co-si-mysli-cesi-v-zahranici-slider-featured-articles.html?id=98>

[31] ČESKÁ ŠKOLA ADELAIDE / CZECH SCHOOL ADELAIDE, 2017. Několik postřehů českého učitele v Adelaide. První dojmy z Austrálie. In: ceskaskolaadelaide.blogspot.com [online] Adelaide: Czech School Adelaide © 2017 [cit. 2019-08-19]. Dostupné také z: <http://ceskaskolaadelaide.blogspot.com/>

[32] ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC, 2019. Vítejte! Bienvenue! Welcome! Willkommen! In: [www.CSBH.cz](http://www.CSBH.cz). Praha: CSBH © 2019 [cit. 2019-07-11]. Dostupné z: [www.csbh.cz](http://www.csbh.cz)

[33] ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC, 2019. Výtvarníci v československých legiích. In: [www.CSBH.cz](http://www.CSBH.cz). Praha: CSBH © 2019 [cit. 2019-07-11]. Dostupné z:

<http://csbh.cz/sekundarni-odkazy/spolecne-projekty/vytvarnici-v-ceskoslovenskych-legiich>

[34] ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC ECOLE TCHÉQUE SANS FRONTIÈRS, 2019. Překladatelská soutěž Josefa Palivce. In: [www.CSBH.cz](http://www.CSBH.cz). Praha: CSBH, © 2019 [2019-07-12]. Dostupné z: <http://csbh.cz/pariz/dalsi-aktivita/prekladatelska-soutez-josefa-palivce>

[35] ČESKÁ ŠKOLA RHEIN-MAIN. 2018. Klasifikační řád (platný od 31. 08. 2018). Rhein-Main: Česká škola bez hranic Rhein-Main.

[36] DE CILLIA, R., M. REISIGL a R. WODAK. 2016. The Discursive Construction of National Identities. In: *Discourse & Society*, Vol. 10, No. 2, s. 149-173. DOI: 10.1177/0957926599010002002. ISSN 0957-9265. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0957926599010002002>

[37] DELANTY, Gerard. 2017. Social Theory and European Transformation: Is there a European Society? In: *Sociological Research Online*. Vol. 3, No. 1, s. 1-15. DOI: 10.5153/sro.156. ISSN 1360-7804. Dostupné také z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.5153/sro.156>

[38] DOHNALOVÁ, Eva. 2014. *Česko-anglický slovník pro interkulturní práci: Czech-English glossary for intercultural work*. Praha: InBáze. ISBN 978-80-905759-1-2.

[39] DOLLINGER, Bernd. 2006. *Die Pädagogik der sozialen Frage: (sozial-)pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-531-15097-0.

[40] DRULÁK, Petr. 2001. Semper Idem? The Relationship of European and National Identities. In: *National and european identities in EU enlargement: views from central and eastern Europe*. Prague: Institute of international relations. s. 179-194. ISBN 80-86506-11-8.

[41] EMERSON, Rupert. 1960. *From Empire to Nation: The Rise to Self-Assertion of Asian and African Peoples*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 978-0674324008.

[42] ERIKSEN, Thomas Hylland. 2007. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-925-2.

[43] ERIKSSON, Lisbeth. 2011. Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. *Community Development Journal*. Vol. 46, No. 4, s. 403-420. DOI: 10.1093/cdj/bsq008. ISSN 0010-3802. Dostupné také z:

<https://academic.oup.com/cdj/article-lookup/doi/10.1093/cdj/bsq008>

[44] ERIKSSON, Lisbeth a Ann-Marie MARKSTROM. 2000. *Den svårfångade socialpedagogiken*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.

[45] EVROPSKÁ UNIE. Policy on the Provision of Educational Support in the European Schools: Amendment of point 5.1 approved by Written procedure 2017/9 of 7 February 2017 by the BOARD OF GOVERNORS OF THE EUROPEAN SCHOOLS at its meeting of 7, 8 and 9 December 2016, 2016. In: *eursc.eu*. Brusel: Schola Europaea. Dostupné také z: <https://www.eursc.eu/Documents/2012-05-D-14-en-9.pdf>

[46] FERJENČÍK, Ján. 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-815-9.

- [47] GADAMER, Hans-Georg. 2003. In BAUMAN Zygmunt: *Co je úkolem Evropy* [online]. [cit. 2019-09-03]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/8613/13466/clanek/co-je-ukolem-evropy/>
- [48] GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-859-3179-6.
- [49] GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. 2013. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 978-802-5708-071
- [50] GILLESPIE, Kate et al. 1999. Diaspora Interest in Homeland Investment. In: *Journal of International Business Studies*. East Lansing: Palgrave Macmillan. Vol. 30, No. 3. s. 623–634. ISSN 0047-2506. Dostupné také z: <https://link.springer.com/article/10.1057/palgrave.jibs.8490087>
- [51] GJERTSEN, Per-Åge. 2010. *Sosialpedagogikk: forståelse, handling og refleksjon*. Fagbokforl. ISBN 9788245010114.
- [52] HÄMÄLÄINEN, J. 2015. Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. In: *British Journal of Social Work*. Vol. 45, No. 3. s. 1022-1038. DOI: 10.1093/bjsw/bct174. ISSN 0045-3102. Dostupné také z: <https://academic.oup.com/bjsw/article-lookup/doi/10.1093/bjsw/bct174>
- [53] HÄMÄLÄINEN, Juha. 2012a. Developmental psychology, youth sociology and social pedagogy - Three perspectives on youth work and youth work policy. In: *The History of Youth Work in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Vol. 3, No.1. s. 93-104. ISSN 978-92-871-7244-0.
- [54] HÄMÄLÄINEN, Juha. 2012b. Social pedagogy in Finland. In: *Criminology & Social Integration: Journal for criminology, penology and behaviour problems*. University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences: Zagreb. Vol. 20, No. 1. s. 95-104. ISSN 1848-7963.
- [55] HÄMÄLÄINEN, Juha. 2016. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. In: *Journal of Social Work*. Vol. 3, No. 1. s. 69-80. DOI:

10.1177/1468017303003001005. ISSN 1468-0173. Dostupné také z:  
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468017303003001005>

[56] HAMBURGER, Franz. 2003. *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. ISBN 978-3-17-016957-9.

[57] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

[58] HAVEL, Václav. 1990. *O lidskou identitu: úvahy, fejetony, polemiky, prohlášení a rozhovory z let 1969-1979*. 3. vyd. Praha: Rozmluvy. ISBN 0-946352-04-6.

[59] HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

[60] HLADÍK, Jakub. 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 80-731-8424-9.

[61] HOLÝ, Ladislav. 2010. *Malý český člověk a skvělý český národ: národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-018-6.

[62] HROCH, Miroslav. 2003. Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů. In: *Studijní texty (Sociologické nakladatelství)*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 80-86429-20-2.

[63] HRONCOVÁ, Jolana. A history and present situation of social pedagogy. In: *The New Educational Review*. Katowice: University of Silesia, Wydawnictwo Adam Marszałek. Vol 5, No 1. s 27–34. ISSN 1732-6729.

[64] HUBINGER, Václav. 1988. Etnos a etnikum. In: *Český lid*. Vol. 75, No.1. s. 43–44.

[65] CHALIAND, Gérard a Jean-Pierre RAGEAU. 1995. *The Penguin atlas of diasporas*. New York: Viking. ISBN 06-708-5439-5.

[66] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 285 s. ISBN 9788073672690.

- [67] JANKOVÁ, Markéta a Tomáš ČECH. 2010. Češi v zahraničí – mezigenerační přenos české lidové kultury u členů krajských spolků. In: *Národopisná revue*. Brno: The National Institute of Folk Culture. Vol. 20, No. 1. s 38-43.
- [68] JAYASURIYA, Shihan de S. a Richard PANKHURST. 2001. *The African diaspora in the Indian Ocean*. Trenton, NJ: Africa World Press. ISBN 08-654-3980-X.
- [69] JENSEN, Lene Arnett. 2003. Coming of Age in a Multicultural World: Globalization and Adolescent Cultural Identity Formation. In: *Applied Developmental Science*. Vol. 7, No. 3. s. 189-196. DOI: 10.1207/S1532480XADS0703\_10. ISSN 1088-8691. Dostupné také z: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532480XADS0703\\_10](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532480XADS0703_10)
- [70] JIRÁSKOVÁ, Věra. 2006. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Praha: EPOCH. ISBN 8087027310.
- [71] KAŇÁKOVÁ, Martina. 2008. Kurikulum S: Proměny kurikula v rámci Evropy. In: *Www.nuov.cz*. Praha: NUOV. [2019-07-12].
- [72] KEANE, John. 2003. *Global Civil Society?* Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511615023.
- [73] KELLNER, Douglas. 1992. Popular culture and the construction of postmodern identities. In: *Modernity and identity*. Cambridge, USA: Blackwell. s. 141–177. ISBN 978-0631175865.
- [74] KORNBECK, Jacob a Niels Rosendal JENSEN. 2009. *The Diversity of Social Pedagogy in Europe: Vol. VII: Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag. ISBN 978-3-941482-34-0.
- [75] KOUŘENÍ JE REAKČNÍ NÁRODNÍ MYŠLENKA. 2019. Osobnost Edmund Burke. In: *Narmyslenka.cz* [online]. Praha: Narmyslenka, © 2019. [2019-07-10]. Dostupné z: <http://www.narmyslenka.cz/view.php?navezclanku=osobnost-edmund-burke&cislocclanku=2002010016>

[76] KRÁTKA, Zuzana. 2009. Komunikácia jako atribut etnickej a socio-profesijnej identity (na príkladu multietnického prostredia zaoceánskych lodí). In: *Slovenský národopis*. Bratislava: Ústav etnológie Slovenskej akadémie vied. Vol. 57, No. 1. s. 68–85. ISSN 1335-1303.

[77] KRIPPENDORFF, Klaus. 2019. *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles: Sage. ISBN 978-1-5063-9566-1.

[78] KRONICK, JANE. 1997. Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. In: *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. Sociologický ústav AV ČR: Praha. Vol. 33, No. 1. s. 57-67. ISSN 0038-0288. Dostupné také z:

[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d9ea8b94ec58c839306f61835d149215d1a90b3f\\_276\\_057KRONI.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d9ea8b94ec58c839306f61835d149215d1a90b3f_276_057KRONI.pdf)

[79] LÓPEZ-BLASCO, Andreu. 1998. The development of social pedagogy in Spain: The tension between social needs, political response and academic interests. *European Journal of Social Work*. Vol. 1, No. 1. s. 41-53. DOI: 10.1080/13691459808414722. ISSN 1369-1457. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691459808414722>

[80] LORENZ, Walter. 2008. Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context. In: *British Journal of Social Work*. Vol. 38, No. 4. s. 625-644. DOI: 10.1093/bjsw/bcn025. ISSN 0045-3102. Dostupné z:

<https://academic.oup.com/bjsw/article-lookup/doi/10.1093/bjsw/bcn025>

[81] MANDELBAUM, M. 2000. *The New European Diasporas: National Minorities and Conflict in Eastern Europe*. Council on Foreign Relations Press, Washington, DC.

[82] MATYSOVÁ, Kamila. 2012. Akulturace imigrantů v České republice. In: *Acta oeconomica Pragensia: Vědecký sborník Vysoké školy ekonomické v Praze*. Praha: VŠE, fakulta managementu. Vol. 20, No. 5. s. 24-35. ISSN 0572-3043.

[83] MCQUAIL, Denis. 2009. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-574-5.

[84] MEINECKE, Friedrich. 2003. Obecně o národu, národním státu a světoobčanství. Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů. In: *Studijní texty (Sociologické nakladatelství)*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). s. 46-53.. ISBN 80-86429-20-2.

[85] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz). Praha: MŠMT, © 2013. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>

[86] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2013-2019. Zásady pro uznávání vzdělání, dosaženého v evropských školách, v České republice. In: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. Praha: MŠMT, © 2013-2019 [2019-07-12]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/postup-pri-uznavani-vzdelani-dosazeneho-v-evropskych-skolach-v-cr?source=rss>

[87] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2013-2019. Základní informace o evropských školách. In: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. Praha: MŠMT, © 2013 – 2019 [2019-07-11]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach>

[88] MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ ČESKÉ REPUBLIKY: ROZHODNUTÍ O ZMĚNĚ ZŘIZOVACÍ LISTINY PŘÍSPĚVKOVÉ ORGANIZACE ČESKÁ CENTRA. 2014. In: [www.czechcentres.cz](http://www.czechcentres.cz). © 2014 [2019-07-11]. Dostupné z:

[http://www.czechcentres.cz/\\_sys\\_/FileStorage/download/18/17330/2707402014\\_ucc\\_zrizovaci\\_listina\\_cc.pdf](http://www.czechcentres.cz/_sys_/FileStorage/download/18/17330/2707402014_ucc_zrizovaci_listina_cc.pdf)

[89] MISTRÍK, Erich. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris. ISBN 80-887-7881-6.

[90] MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

[91] MLUVTECESKY. 2019. *Stát a jazyk: Historie češtiny*. Mluvtecesky [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-08-06]. Dostupné z: [mluvtecesky.net](http://mluvtecesky.net)



- [92] MOLLENHAUER, Klaus. 1959. *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft: eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz.
- [93] MOLLENHAUER, Klaus. 1964. *Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- [94] MUSÍLEK, Martin. 2008. Kulturní identita menšin: rigorózní práce. *Rigorózní práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, filozofická fakulta, katedra teorie kultury.
- [95] MÜLLER, Carsten a Heinrich KRONEN. 2010. *Sozialpädagogik nach Karl Mager: Quellen und Diskussion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart. ISBN 978-3-7815-1778-3.
- [96] NAKONEČNÝ, Milan. 2003. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0993-0.
- [97] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2011-2019. Rámcové vzdělávací programy. In: *Www.nuv.cz* [online]. Praha: NÚV, © 2011-2019 [2019-07-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- [98] NEUENDORF, Kimberly A., 2002. *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-0-7619-1978-0.
- [99] NGUYEN, Angela-Minhtu D. a Verónica BENET-MARTÍNEZ. 2010. Multicultural Identity. In: *The psychology of social and cultural diversity*. Malden: Wiley-Blackwell. s. 85-114. ISBN 9781405195614.
- [100] ONDRAŠÍKOVÁ, Taťána. 2015. Česká centra — výuka češtiny v zahraničí, koncepce rozvoje jazykového vzdělávání. In: *Česká škola bez hranic z.s. Sborník příspěvků: Mezinárodní konference Heritage Schools and Diaspora*. Praha: MZV. s. 21-22.
- [101] PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. 2003. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského. ISBN 8086723038.
- [102] PANAYI, Panikos. 2000. *An Ethnic History of Europe Since 1945. Nations, States and Minorities*. London: Longman.

- [103] PARGAČ, Jan. 1995. Lidové slavnosti jako faktor etnické, regionální a lokální identity a integrity, In: *Kulturní symboly a etnické vědomí*. Praha: Etnologický ústav FF UK. s. 53 – 61.
- [104] PHINNEY, Jean S. a Anthony D. ONG. 2007. Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. In: *Journal of Counseling Psychology*. Vol 54, No. 3. s. 271-281. DOI: 10.1037/0022-0167.54.3.271. ISSN 1939-2168. Dostupné také z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-0167.54.3.271>
- [105] PISCOVÁ, Magdaléna. 1997. *Aspekty národnej identity a národná identita v Strednej Európe: Závěrečná správa projektu štátnej objednávky 95/5305/065*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- [106] POURTOIS, Jean-Pierre. 2012. *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses Universitaires de France. ISBN 9782130526544.
- [107] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010, 199 s. ISBN 9788024730691
- [108] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [109] PRUDKÝ, Libor. *Cesty rozvoje sociální soudržnosti a národní a občanské identity*. POTŮČEK, Martin. *Putování českou budoucností*. Praha: Gutenberg, 2003, s. 105-120.
- [110] RAINBOW, Paul, William SULLIVAN. 1979. *Interpretive Social Science: a Reader*. Berkeley: University of California Press. ISBN: 9780520058385.
- [111] RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 2017. Praha: MŠMT. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program>
- [112] RAUSCHENBACH, Thomas. 1991. Sozialpädagogik - eine akademische Disziplin ohne Vorbild? Notizen zur Entwicklung der Sozialpädagogik als Ausbildung und Beruf. In: *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. Luchterhand. Vol. 21, No. 1. s. 1–11. ISSN 0342-9857. Dostupné také z: [https://www.researchgate.net/publication/303501084\\_Sozialpadagogik\\_-](https://www.researchgate.net/publication/303501084_Sozialpadagogik_-)

\_eine\_akademische\_Disziplin\_ohne\_Vorbild\_Notizen\_zur\_Entwicklung\_der\_Sozialpadagogik\_als\_Ausbildung\_und\_Beruf

[113] REYER, Jürgen. 2002. *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne (Grundlagen der Sozialen Arbeit)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. ISBN 3896764322.

[114] SAFRAN, William. 1991. Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. In: *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*. Vol. 1, No. 1. s. 83-99. DOI: 10.1353/dsp.1991.0004. ISSN 1911-1568. Dostupné také z:

[https://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/diaspora\\_a\\_journal\\_of\\_transnational\\_studies/v001/1.1.safran.html](https://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/diaspora_a_journal_of_transnational_studies/v001/1.1.safran.html)

[115] SCHERER, Helmut. 1980. Úvod do metody obsahové analýzy. In: *Analýza obsahu mediálních sdělení*. Praha: Karolinum. s. 30 - 53. ISBN 80-718-4548-5

[165] SKARUPSKÁ, Helena. 2017. Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů. In: *Sociální pedagogika / Social Education*. Vol. 5, No. 2, s. 15-26. DOI: 10.7441/soced.2017.05.02.02. ISSN 18058825. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE\\_SocEd\\_T2\\_5-2-2017.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE_SocEd_T2_5-2-2017.pdf)

[117] SKARUPSKÁ, Helena. 2016. Poutois, J.-P, Desmet, H. L'éducation postmoderne. In: *ACTA HUMANICA*. Žilina: EDIS. Vol. 13, No. 1. s. 92-94. ISSN 1336-5126. Dostupné také z: [http://www.fpv.uniza.sk/actahumanica/publication/ah\\_01\\_2016.pdf](http://www.fpv.uniza.sk/actahumanica/publication/ah_01_2016.pdf)

[118] STRATEGIE ČINNOSTI ČESKÝCH CENTER V LETECH 2016–2019. 2015. In: [www.czechcentres.cz](http://www.czechcentres.cz) [online]. Praha: Ministerstva zahraničních věcí, ©2015. [2019-07-11]. Dostupné také z: [http://www.czechcentres.cz/\\_sys\\_/FileStorage/download/25/24271/strategie\\_cinnost\\_cc\\_2016\\_2019.pdf](http://www.czechcentres.cz/_sys_/FileStorage/download/25/24271/strategie_cinnost_cc_2016_2019.pdf)

[119] SOUKUP, Václav. 2000. Kategorie kultury. AUGÉ, Marc. In: *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství. s. 85-108. ISBN 80-85850-29-x.

[120] STORØ, Jan. 2013. *Practical social pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol, UK; Chicago, IL, USA: Bristol University Press. doi:10.2307/j.ctt1t89gms

[121] SYLLABUS EUROPEAN HOURS IN THE PRIMARY CYCLE APPROVED BY THE JOINT TEACHING COMMITTEE AT ITS MEETING OF 13 AND 14 OCTOBER 2016 IN BRUSSELS1. 2017. In: *eursc.eu*. Brusel: Schola Europaea.

[122] ŠATAVA, Leoš. 2009. Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace. In: *Studijní texty (Sociologické nakladatelství)*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-86429-83-0.

[123] ŠIŠKOVÁ, Tatjana. 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.

[124] ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ČESKÉ ŠKOLY V ŘEZNĚ PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. 2017. Řezno: Česká škola v Řezně.

[125] ŠNAJDAR, Hynek. 2015. Trutnovanka Klára Moldová učí v české škole v americkém Chicagu. In: *Trutnovinky.cz*. Trutnov: TN Média. © 2015. [2019-07-11]. Dostupné z: <https://trutnovinky.cz/zpravy/aktuality/2015/zari/trutnovanka-klara-moldova-uci-v-ceske-skole-v-americkem-chicagu/>

[126] UČEBNÍ OSNOVY PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA PRO SEDMILETÝ SEKUNDÁRNÍ CYKLUS EVROPSKÝCH ŠKOL (ČESKÝ L1) CZECH L1 SYLLABUS - SECONDARY CYCLE APPROVED BY THE JOINT TEACHING COMMITTEE AT ITS MEETING OF 13 AND 14 OCTOBER 2016 IN BRUSSELS. 2016. In: *eursc.eu*. Brusel: Schola Europaea.

[127] ÚSTAV ODBORNÉ JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY UNIVERZITA KARLOVA. 2019. *Metodické sympozium k výuce češtiny jako cizího jazyka pro vyučující ze zahraničí*. [online]. Praha: CUNI, © 2019 [2019-07-12]. Dostupné z:

[http://ujop.cuni.cz/kurz/metodicke-symposium?fbclid=IwAR3iaoSdasFRV\\_EF\\_ZFSxz4y5dki5Cjex6QIwGAfVK0HKDOVDpR6rmMsSA](http://ujop.cuni.cz/kurz/metodicke-symposium?fbclid=IwAR3iaoSdasFRV_EF_ZFSxz4y5dki5Cjex6QIwGAfVK0HKDOVDpR6rmMsSA)

- [128] TAJFEL, Henri. 2004. *Human groups and social categories: studies in social psychology*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0521280730.
- [129] THIESSE, Anne-Marie. 2007. *Vytváření národních identit v Evropě 18. až 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). ISBN 978-80-7325-118-5.
- [130] THE EUROPEAN SCHOOL. 2015. Brusel: Office of the Secretary-General of the European Schools.
- [131] THOMPSON, Kenneth. 2001. *Klíčové citace v sociologii: hlavní myslitelé, pojmy a témata*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-68-4.
- [132] TONNIES, Ferdinand. 2019. Ferdinand Tonnies. In: *Sociologyguide.com*. Dostupné z: <https://www.sociologyguide.com/thinkers/Tonnies.php>
- [133] VAN HEAR, Nicholas. 1998. *New diasporas: the mass exodus, dispersal and regrouping of migrant communities*. Seattle, Wash.: University of Washington Press. ISBN 978-0295977133.
- [134] VÁŇOVÁ, Miroslava. 1998. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-860-3951-X.
- [135] VELVYSLANECTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY V ALŽÍRU. 2019. Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. In: [www.mzv.cz](http://www.mzv.cz) [online]. Praha: MZV © 2019. [2019-07-11]. Dostupné z: [https://www.mzv.cz/algiers/cz/krajanska\\_komunita/programu\\_podpory\\_ceskeho\\_kulturniho.html](https://www.mzv.cz/algiers/cz/krajanska_komunita/programu_podpory_ceskeho_kulturniho.html)
- [136] VZDĚLÁVACÍ PROGRAM CZECH SCHOOL OF CALIFORNIA PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ 1. STUPNĚ. 2018. Redwood City: Czech School of California.
- [137] VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ČESKÝCH ŠKOL BEZ HRANIC (A JIM METODICKY PŘÍBUZNÝCH ZAHRANIČNÍCH ŠKOL) PRO PŘEDŠKOLNÍ A ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PRO 1. A 2. STUPEŇ BRÁNA JAZYKŮ OTEVŘENÁ DO NITRA JAZYKŮ. 2010. Praha: Česká škola bez hranic

[138] VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO 1. A 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DO NITRA JAZYKŮ. 2018. Paříž: Česká škola bez hranic Paříž.

[139] WARREN, J. Benedict. 1985. *The conquest of Michoacán: the Spanish domination of the Tarascan Kingdom in Western Mexico, 1521-1530*. Norman: University of Oklahoma Press. ISBN 080611858X.

[140] WEBER, Eugen. 2003. The myth of the nation and the creation of the “other”. In: *Critical Review*. Vol. 15, No. 3-4. s. 387-402. DOI: 10.1080/08913810308443590. ISSN 0891-3811. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08913810308443590>

[141] WILEY, Norbert. 2011. A Mead-Colley Merger. In: *The American Sociologist*. New York: Springer, Vol. 42, No. 2/3. s. 168-186. DOI: 10.007/s12108-011-9124-3. ISSN 00031232.

Dostupné také z: [https://www.jstor.org/stable/41485706?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41485706?seq=1#page_scan_tab_contents)

[142] WHAT IS A CULTURAL IDENTITY? 2016. NoBullying. In: NoBullying [online]. Praha: NoBullying. Dostupné také z: <http://nobullying.com/culturalidentity>

[143] YAMPOLSKY, M. A., C.E. AMIOT, a R. DE LA SABLONNIÈRE. 2016. The Multicultural Identity Integration Scale (MULTIIS): Developing a comprehensive measure for configuring one's multiple cultural identities within the self. In: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, Vol. 22, No. 2. s. 166–184. Dostupné také z: <https://doi.org/10.1037/cdp0000043>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK****A**

Atd. A tak dále

Apod. A podobně

**C,Č**

CCL Carnival Cruise Lines

ČCZ/ZÚ České centrum v zahraničí/zastupitelský úřad

ČSBH z.s. Česká škola bez hranic z.s.

ČR Česká republika

**E**

EU Evropská unie

ES Evropská škola (European School)

**K**

KŘŠ Klasifikační řád školy

**M**

MŠMT ČR Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MULTIIS Multicultural Identity Intergration Scale

m.j. Mimo jiné

**P**

P1 – P4 Označení informantů

PPESSES Policy on the Provision of Educational Support in the European

**R**

Resp. Respektivě

**S,Š**

**S.** Strana

ŠVP ZŠ ČSŘ Školní vzdělávací program České školy v Řezně pro základní vzdělávání

**U**

USA Spojené státy americké

**V**

VaVaI Informační systém výzkumu, vývoje a inovací

VP ZŠ ČSBH Paříž Vzdělávací program pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání do nitra jazyků - Česká škola bez hranic Paříž

VP ZŠ CSC Vzdělávací program Czech School of California pro vzdělávání žáků 1. stupně - Czech School of California (Česká škola v Kalifornii)

**Z**

z.s. Zapsaný spolek



**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1	Seznam pedagogů, kteří se účastnili výzkumu	62
Tabulka 2	Hodinová dotace oborů Český jazyk a literatura a Můj český svět na prvním stupni	84
Tabulka 3	Časová dotace oboru Český jazyk a literatura v jednotlivých ročnících primárního cyklu v Evropských školách	85

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1	Etnická společenství vně a uvnitř etnického území	24
Obrázek č. 2	Kulturní křivka českého etnika v USA	26
Obrázek č. 3	Sít' Českých center v zahraničí v roce 2018	43
Obrázek č. 4 (Graf)	Počet Českých škol bez hranic a s nimi metodicky spolupracujících zahraničních škol na jednotlivých kontinentech	47
Obrázek č. 5 (Graf)	Vývoj počtu žáků ve třech největších školách ČSBH	48
Obrázek č. 6	Očekávané výstupy na konci 5. ročníku - komunikační a slohová výchova	78
Obrázek č. 7	Očekávané výstupy na konci 5. ročníku – jazyková výchova	80
Obrázek č. 8	Očekávané výstupy na konci 5.ročníku – literární výchova	81- 82
Obrázek č. 9	Očekávané výstupy předmětu český jazyk a literatura v Evropských školách	82- 84
Obrázek č. 10	Výukové cíle Evropských škol (Evropské hodiny)	87
Obrázek č. 11	Domácí úkoly pro žáky prvního stupně	90
Obrázek č. 12	Forma hodnocení žáků	98
Obrázek č. 13	Forma hodnocení žáků	98

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I	Slovník použitých pojmů
Příloha P II	Prohlášení o mlčenlivosti
Příloha P III	Dotazník MULTIS
Příloha P IV	Zápis z četby (Česká škola bez hranic)
Příloha P V	Vysvědčení Evropských škol pro primární cyklus (vzdělávací oblast Český jazyk)
Příloha P VI	Ukázka certifikátu za školní docházku v českých školách v zahraničí
Příloha P VII	Vzdělávací oblast – Jazyk a jazyková komunikace
Příloha P VIII	Podpora české kultury v českých školách v zahraničí
Příloha P IX	Mezinárodní projekt pořádaný ČSBH Paříž

**PŘÍLOHA P I: SLOVNÍK POUŽITÝCH POJMŮ****A**

Akulturace Akulturace je proces sociální a kulturní změny, který vzniká v důsledku kontaktu různých kultur.

**B**

Bikulturní „Vrostlý” do několika kultur a schopnost na každém území využívat kulturu majoritní společnosti, přičemž územím nemusí být nutně myšleno pouze politické zřízení.

**C, Č**

Česká diaspora Češi žijící trvale v zahraničí

Česká škola bez hranic z.s. (Czech School without Borders) Zprostředkovává výuku českého jazyka a reálií pro děti ve věku od 18 měsíců do 15 let za hranicemi České republiky jako doplnění každodenního vzdělání na zahraničních školách

České Centrum (Czech Centre) Propagují Českou republiku v zahraničí. Na mezinárodním poli prosazují zejména českou kulturu a prezentují úspěchy české vědy, výzkumu a inovací.

Czech School of California Česká škola Kalifornie

**D**

Diaspora Původně řecké slovo, které znamenalo zasít nebo rozptýlovat. V historii má toto slovo místo v židovské historii.

Demos Politická komunita

**E**

Enkulturation	Proces, jehož prostřednictvím si jedinec v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti.
Ethnos	Kulturní společenství lidí, odlišující se od jiných analogických společenství.
Etnicita	Formování kulturních hranic mezi skupinami lidí, kteří sdílejí podobné hodnoty, normy a praktiky, symboly či artefakty.
Etnikum	Souhrn lidí, kteří mají společnou etnicitu, která je odlišná od etnicity jiných lidí.
Etnická skupina	Ekvivalentní výraz pro národ
Etnická identita	Pocit sounáležitosti s určitým etnikem, jenž je dán společným jazykem, historií, společenskými hodnotami a ideály.
Etnické území	Jedna ze složek etnicity se mění v čase i v prostoru. Dalšími složkami jsou jazyk a etnické vědomí.
Etnické společenství	Více či méně početné skupiny, které existují uvnitř i vně svého etnického území, pokud reprodukují společnou etnicitu.
Etnos	Historicky vzniklý souhrn jedinců na určitém území, který je stálý. Tito jedinci nemají jen společné rysy, ale i poměrně stabilní zvláštnosti kultury a psychiky, uznávají svoji jednotu a odlišují se od všech jiných podobných útvarů.
European School	Anglické označení pro Evropské školy
Expulze	Vyhánění národa či etnika z jeho území

**F**

Face to face	Tváří v tvá
--------------	-------------

**G**

Gens Termín uplatňovaný v v humanistické latině jako synonymum k *natio*.

**H**

Hangouts peer-to-peer webová strana umožňující videohovory (videocally).

Heritage School České školy vzahraníčí vyučující český jazyk a reálie, posilující českou kulturní identitu.

**I**

Identita Prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních.

**K**

Kulturní identita Vzniká na základě styku jedince s jinými lidmi a jeho mnohovrstevnou identifikací s nejrůznějšími kulturními, etnickými, sociálními, profesními, zájmovými či jinými skupinami.

Kulturní transmise Osvojování určité kultury v průběhu celého života jedince

**L**

Lingua Jazyk

**N**

Natio Pospolitosť lidí se společným jazykem, zákony a zvyky. Později byl důraz kladen i na společný původ.

Nation Národ, soubor obyvatel žijících na zřetelně vymezeném území pod vládou jediného panovníka.

**P**

People	Termín používaný os 18. stol. v angličtině jako synonymum k nation, znamená vágnější pospolitost etnických skupin nebo lidu.
<b>R</b>	
Rámcový vzdělávací program	Obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání, dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
<b>S</b>	
Schola Europaea	Latinské označení pro Evropské školy
Ship Language	Profesní varianta angličtina, která je vázána na specifický život na lodi a spojuje členy posádky jak horizontálně v rámci profesí i vertikálně v rámci profesní hierarchie a bez ohledu na jejich kulturní původ.
Skype	peer-to-peer aplikace umožňující videohovory (videoally).
Springfest	Festival jara
<b>T</b>	
Total immersion (metoda)	Prostřednictvím této metody se žák ocitá pouze v českém prostředí, což je nejpřirozenější způsob, jak bilingvnímu dítěti pomoci s osvojením českého jazyka.
<b>V</b>	
Volk	Termín používaný v germánských zemích, který byl původním překladem latinského slova natio.

## PŘÍLOHA P II: PROHLÁŠENÍ O MLČENLIVOSTI

Prohlášení o mlčenlivosti, které požadovala Česká škola bez hranic Paříž k poskytnutí jejich Školního vzdělávacího programu.

### PROHLÁŠENÍ O MLČENLIVOSTI

Já, níže podepsaná Lenka Venterová, narozená 26.11.1978 ve Zlíně, prohlašuji tímto, že poskytnutý školní vzdělávací program České školy bez hranic Paříž nebudu dále šířit, stejně tak jako informace v něm obsažené, a použiji ho pouze k výzkumným účelům a jejich prezentaci v rámci realizace své výzkumné práce na téma *Role české školy v zahraničí v procesu formování kulturní identity žáků*.

Ve Zlíně dne 8.4.2019

  
.....

Podpis



## PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK MULTIIS

Autor: Yampolsky, Amiot, Sablonnière

Česká mutace: Skarupská, Balaban Cakirpaloglu

Vyberte na škále od 1- 7, kdy

1 - vůbec ne; 2 – velmi málo; 3 – trochu; 4 – mírně; 5 – dost; 6 – mnoho; 7 - absolutně

Integrace							
Vidím podobnost mezi svou kulturní identitou.	1	2	3	<b>4</b>	5	6	7
Moje kulturní identity jsou spojeny.	<b>1</b>	2	3	4	5	6	7
Moje kulturní identita zahrnuje všechny mé různé kulturní identity.	<b>1</b>	2	3	4	5	6	7
Moje kulturní identita se hodí do širší identity.	1	2	3	4	5	6	7
Moje kulturní identita je součástí identity větší skupiny.	1	2	3	4	5	<b>6</b>	7
Moje kulturní identita je součástí globální identity.	1	<b>2</b>	3	4	5	6	7
Moje kulturní identity se navzájem doplňují.	1	2	3	<b>4</b>	5	6	7
Rozdíly mezi mými kulturními identitami se navzájem doplňují.	1	2	3	<b>4</b>	5	6	7
kompartmentalizace							
Mám své kulturní identity odděleny od sebe.	1	<b>2</b>	3	4	5	6	7
Každá z mých kulturních identit představuje samostatnou část toho, kým jsem.	1	2	3	4	<b>5</b>	6	7
Jenom v jejich kontextu cítím každou ze svých kulturních identit.	1	2	3	4	<b>5</b>	6	7
Jenom tehdy, když se s jednou kulturou ztotožňuji, cítím své odlišné kultury.	1	2	3	<b>4</b>	5	6	7
Když jsem v jednom kulturním kontextu, cítím, že bych neměl/a ukazovat své odlišné identity.	1	2	3	4	5	<b>6</b>	7
Identifikuji se s jednou z mých kultur současně.	1	2	3	4	5	6	7
Když jsem v určitém kulturním kontextu, cítím, že bych měl/a snížit (omezit) význam ostatních kulturních identit.	1	2	3	4	<b>5</b>	6	7
Rozdíly mezi mými kulturními identitami jsou navzájem v rozporu.	<b>1</b>	2	3	4	5	6	7

Rozdíly mezi mými kulturními identitami nejde sladit.	<b>1</b>	2	3	4	5	6	7
kategorizace							
Identifikuji se s jednou kulturou více než s ostatními.	1	2	3	4	5	6	<b>7</b>
Jedna kulturní identita převažuje v tom, jak se definuji.	<b>1</b>	2	3	4	5	6	7
Jedna z mých kultur je důležitější než ostatní při definování toho, kdo jsem.	1	2	3	4	5	6	<b>7</b>
Identifikuji se výhradně s jednou kulturou.	<b>1</b>	2	3	4	5	6	7
I když mám různé kultury, definuje mě jen jedna.	1	2	3	4	5	<b>6</b>	7

## PŘÍLOHA P IV: ZÁPIS Z ČETBY (ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC)

### ZÁPIS Z ČETBY – od 4. třídy

1. část:

- Autor: Jan Světlík
- Název knihy: Oliverovo kopyto
- Ilustrace: —
- Vydavatelství + rok vydání: 2017
- Počet stran: 268
- Žánr: —

**2. část:**

- Kdy a kde se děj odehrává?

V lese, v chatě ježibabky

- Jaké jsou hlavní postavy? Jaké mají vlastnosti?

Oliver a Éma

Jsou pracovití a hodní

- Byly ti hlavní postavy knihy sympatické nebo nesympatické? Proč?

- O čem kniha vypráví?

O 2 hlavních postav, které, byli v pekle a teď pomáhají čertovi vrátit korýtko od Lucifera, kterého snědl drak

- Čemu ses v knize smál?

/

- Čeho nebo o koho ses v knize bál?

/

- Co ses dozvěděl z knihy nového?

/

- Co nebo koho ti kniha připomněla?

/

- Jaký je tvůj názor na knihu? (hodnocení 0-10 bodů) 8/10

## PŘÍLOHA P V: VYSVĚDČENÍ EVROPSKÝCH ŠKOL PRO PRIMÁRNÍ CYKLUS (VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČESKÝ JAZYK)



EVROPSKÁ  
ŠKOLA.....

.....

JMÉNO  
ŽÁKA/ŽÁKYNĚ.....

.....

TŘÍDA:  
.....

.....

Vzdělávací oblast	Úroveň dosažení vzdělávacích cílů		Silné stránky dítěte	Oblasti pro zlepšení
	1. P	2. P		
LI Český jazyk Učitel/ka:				
Poslech a porozumění				
Komunikace				
Čtení s porozuměním				
Psaní				
Rozvoj jazyka				

- ++++ Úplné dosažení vzdělávacích cílů
- +++ Uspokojivé dosažení vzdělávacích cílů
- ++ Částečné dosažení vzdělávacích cílů
- + Vzdělávací cíle nejsou ještě dosaženy

## PŘÍLOHA P VI: UKÁZKA CERTIFIKÁTU ZA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU V ČESKÝCH ŠKOLÁCH V ZAHRANIČÍ



HELP US ACHIEVE OUR GOALS, SO  
KIDS CAN ACHIEVE THEIRS.



(Zdroj: Czech School of California, 2018)

## PŘÍLOHA P VII: VZDĚLÁVACÍ OBLAST - JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Ukázka rozvíjení komunikačních schopností v Českém jazyce (zdroj: Czech School of California, 2018)



Knihovna v České škola v Los Angeles (zdroj Czech School of Los Angeles, 2018)



## PŘÍLOHA P VII: PODPORA ČESKÉ KULTURY V ČESKÝCH ŠKOLÁCH V ZAHRANIČÍ

České školy v zahraničí rozvíjí i témata, kterým se české učebnice věnují pouze okrajově, ale pro tyto školy jsou důležité, protože souvisí právě se zahraničím. Téma výtvarníci v zahraničních legiích vzniklo při příležitosti stého výročí vzniku čs. legií 1. světové války.

Oslava velikonoce v Czech School of Los Angeles (Zdroj: Czech School of Los Angeles, 2018)

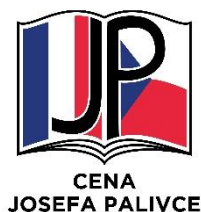


Tento tábor každoročně pořádá Česká škola bez hranic (Zdroj: Sociální sítě, 2019)





## PŘÍLOHA P IX: MEZINÁRODNÍ PROJEKT POŘÁDANÝ ČSBH PAŘÍŽ



### Kdo je překladatel a jak překládat

Milí překladatelé,

už se vám určitě někdy stalo, že jste jednomu z rodičů přeložili, co vám právě řekla česká babička, nebo jste pomáhali dorozumět se svým českým kamarádům ve Francii. To jsou situace, ve kterých jste se stali tlumočníky.

Díky tlumočnickovi si mohou povídat lidé, kteří nemluví žádným společným jazykem. A díky překladatelům si mohou české knížky číst například japonské děti, anebo naopak, českým čtenářům jsou přístupné knihy třeba francouzských autorů. Překladatel a tlumočnick ke své práci potřebují ovládat dva jazyky na vysoké úrovni. Ke známým lidem, kteří překládali z francouzštiny do češtiny a kteří tak seznámili české spisovatele a čtenáře s francouzskou literaturou, patřili například spisovatel a jazykovědec Josef Jungmann, spisovatelé Jaroslav Vrchlický či Karel Čapek, básník Vilém Závada nebo básník a diplomat Josef Palivec, jehož jméno nese naše soutěž. Seznam všech překladatelů by byl hodně dlouhý.

A protože i vy umíte mluvit a psát dvěma jazyky, nabízíme vám možnost vyzkoušet si překladatelskou práci.

Na rozdíl od opravdových dospělých překladatelů sice ještě ti mladší z vás neznají všechna pravidla českého pravopisu a ve větách se někdy nechají splést francouzštinou, ale stejně jako oni si budou muset zjistit, co znamenají některá slova a jak se řeknou česky. To musí dělat každý překladatel. Ptát se, zjišťovat, co které slovo a věta znamená, to není ostuda, to je zodpovědný přístup k práci.

**Co je vaším úkolem?** – Vaším úkolem je přeložit text originálu, tedy to, co autoři napsali francouzsky, do češtiny. Nesmíte změnit příběh ani myšlenky. A musíte to napsat tak, aby váš překlad zněl přirozeně, jako by ho původně napsali Češi. To, co překladatel odevzdá, musí být zkrátka napsané hezky česky. A také bez chyb. Překlad s pravopisnými chybami je špatně odvedená práce.

**Jak překládat?** – Nejprve si musíte přečíst celé dílo. Správný překladatel musí znát příběh celý, aby jej správně pochopil a mohl jej správně převést.

Podle toho, kolik vám je let, zjistíte kategorii, ve které budete soutěžit, a vyberete si úryvky, které jsou pro ni k překladu vybrané.

Vybraný úryvek si přečtete a zamyslíte se, jestli rozumíte každé větě a každému slovu. Pokud ne, zjistíte si, co neznámá slova znamenají a jak se řeknou česky. Dále popřemýšlíte, jestli se za zdánlivě jednoduchým slovem neskrývá nějaká narážka, skrytý vtíp či dvojsmysl. Až si budete myslet, že vše správně chápete a nic vám neuniklo, začnete překládat.

Až budete mít hotovo, přečtete si nahlas vše, co jste napsali. V této fázi je důležité se zamyslet, jestli váš překlad vyjadřuje opravdu totéž co autoři původního díla. Je třeba posoudit, jestli je vašemu textu rozumět, nebo je potřeba některou větu opravit, aby zněla hezky česky. Je možné překlad přečíst také rodině nebo kamarádům, abyste se ujistili, že jsou vaše věty všem dobře srozumitelné. To ale jen pro kontrolu, na překladatelská řešení byste měli přijít samostatně.

Přečtete si svůj překlad několikrát a opravte si pravopisné chyby.

Dejte si na několik dní od svého překladu pauzu a poté si ještě jednou přečtete svůj text nahlas a opravte zapomenuté chyby.

Pamatujte, že není důležité ani správné překládat slovo od slova, hlavní je převést do češtiny význam celé věty, celého odstavce a celého příběhu.

Přejeme vám zábavné čtení a těšíme se na vaše překlady.

Kdo ví, možná z vás za pár let budou opravdoví překladatelé nebo tlumočníci.

**ČŠBH Paříž**