

## Česká republika a multikulturalismus

- O co jde v dialogu **Multikulti?**

Teenageři v tomto dialogu vyjadřují základní diskuzi týkající se multikulturního soužití. Pavla konstatuje, že je tu cizinců příliš, a ostatní jí oponují. Taková debata může často sklouznout do nekonečné ideové/ideologické války, která nám ale nepomůže fenomén blíže prozkoumat. Pro reflexi tohoto fenoménu je třeba získat nástroje, které nám ho pomohou popsat a nějak uchopit. Následující řádky se pokusí přiblížit možnou reflexi pojmu multikulturalismus.

- **Co je...?**

**Multikulturalismus:** Je pojem, který má mnoho možných výkladů a konotací. Pro potřeby diskusí v souvislosti s Czechkidem budeme pojem používat v jeho deskriptivní a normativní podobě. Deskriptivní multikulturalismus popisuje stav, kdy na jednom území žijí lidé z různých kulturních prostředí. Normativní multikulturalismus pak dává možnost popsat, jak tento fakt lidé na daném území zakouší.

**Kulturní změna:** Setkávání dvou různých kultur je zapříčiněno vztahy členů obou kultur. Lidé od sebe navzájem přejímají určité kulturní vzorce, které se jim zdají být efektivní, které případně i z donucení musí udržovat. Setkávání jedinců různých kultur podněcuje kulturní změnu. Hovoříme-li o zániku určitých civilizací, ve skutečnosti často hovoříme o zániku hlavní mocenské úlohy těchto civilizací. Jejich kulturní dědictví často ovlivňovalo „nové příchozí“ kultury ještě velmi dlouhou dobu. V některých případech i dodnes.

**Stejnorodost /různorodost kultury:** Často se vedou diskuze o tom, zda je dobré či špatné vytvářet stejnorodé či různorodé skupiny (resp. kultury). Příkladem může být diskuse o tom, zda zakládat speciální třídy pro nadané žáky, nebo speciální třídy pro romské děti apod. Je dobré, aby v jedné zemi žili příslušníci různých kultur? Všude je třeba hledat nějaké hranice. My sami se můžeme stát někdy cizincem. Dokážeme se vžít do situace těch, kteří přijíždějí do ČR z ciziny? Jestliže otevřeně přijímáme jako stát příchozí migranty, jsme schopni a připraveni hrát opravdu roli hostitele? Jsou oni připraveni hrát roli hosta? Chceme, aby se z hostů stali našinci? Za jakých okolností? Chtějí se oni stát našinci, nebo se chtějí vrátit zpátky do své rodné země? Jestliže si neodpovíme na předchozí otázky, jen těžko se budeme moci zapojit do dialogu našich studentů zmíněného výše tak, abychom z něj udělali přínosnou debatu, a ne nekonečnou hádku. Někdo by řekl: Určitá míra různorodosti je nutná k přežití.

- **Téma**

Příslušníci různých kultur se setkávali od nepaměti, přejímali od sebe části slovní zásoby, zvyky, správní systémy apod., spojovali se, obchodovali spolu, bojovali proti sobě. Již Herodótovy Dějiny, Milion Marca Pola i Cesta do říše Velikého Chána Bratra Oldřicha popisují Evropanům neznámé civilizace. Uvedené autory můžeme označit za předchůdce dnešních odborníků zabývajících se studiem různých kultur. Dokázali se na jiné kultury dívat z pozice vnímavých otevřených pozorovatelů. Kultury se nám na základě jejich popisu mohou jevit exoticky, romanticky,

neskutečně, stejně jako dnes. Stále o nich málo víme, nedokážeme si vysvětlit jejich „podivné“, „neočekávané“, rozdílné chování. Lidé, kteří procestovali různými kulturami, kteří tam pracují, kteří jednají s jejich příslušníky, kteří uzavřeli interkulturní sňatek, na vlastní kůži pociťují, jak jsou konkrétní poznatky o kulturách třeba. V posledních letech spolu s postupující globalizací na nás stále více doléhá potřeba diskutovat o problematice setkávání různých kultur resp. civilizací.

V následující části se budeme zabývat českou zkušeností s multikulturalismem a to v jeho deskriptivní i normativní podobě.

Z hlediska **deskriptivního multikulturalismu** má Česká republika (a dříve Československo, Československá socialistická republika a Československá federativní republika) velmi zajímavou zkušenost. Když bylo v roce 1918 Československo založeno, jednalo se vlastně o zemi kulturně velmi smíšenou. Jednou z možných reakcí na tento smíšený charakter bylo již samotné vytvoření Československa (jako využití možnosti posílit slovanskou kulturní entitu) s novou – československou národností a československým jazykem. Toto česko-slovenské spojení přineslo však i česko-slovenské tenze, které měly vyústit v odtržení v roce 1939 a pak ke konečnému rozchodu v roce 1993. Velkým problémem od samého vzniku Československa byla německá menšina čítající v té době dobré 3 000 000 obyvatel. Kromě menšiny německé se zde nacházely i další skupiny, jako byli Rusíni, Maďaři, Židé, Poláci a další.

Prvorepublikové Československo bylo budováno na tzv. principu národního státu. Důležité je však vědět, že tento princip není jediný možný. Smith (1991) rozlišuje mezi tzv. etnickým a národním pojetím státu. (**spíše občanské a etnické pojetí národa??!!**) Rozdíl je prostý a mohli bychom ho nazvat určitou předurčeností. Rozdíl je totiž daný hlavně možností jednotlivce rozhodnout se. V etnickém modelu národa se jedinec rozhoduje pro svou příslušnost, kdežto v národním modelu získává tuto příslušnost narozením. V dnešní době nenajdeme ani jednu z těchto dvou variant v její čisté podobě. Najdeme však společnosti, které mají větší tendenci k jedné nebo druhé variantě (v Nizozemí je např. spíše tendence k etnickému vnímání národa, kdežto české pojetí je spíše národní). Toto rozdělení má jeden praktický důsledek, kterým je propustnost nebo také otevřenost té které společnosti.

Vraťme se však zpět do prvorepublikového Československa. Nově vzniklý stát byl definován národním principem, jak sděloval např. premiér Kramář v parlamentu v roce 1920 (Klimek, 2000; s. 147): „Chceme, aby tento stát byl náš, byl československý a aby každý příslušník národa československého zejména všichni ti, kteří musí žít v prostředí německém, aby cítili, že jsou příslušníky státního národa“.

Hlavně v prvních letech po vzniku nového státu se objevovala velká řada napětí mezi jednotlivými skupinami, které se ocitly v novém státním útvaru a musely nově definovat své vztahy. Tento proces se odehrával jak na úrovni řečnické, tak i v otevřených potyčkách na ulicích, které byly provokovány jednotlivými skupinami. Pro uvedení příkladu např. v roce 1922 publikoval pražský magistrát vyhlášku, že v pražských restauracích jsou zakázány německé a cikánské písně (Klimek, 2000).

Napětí mezi jednotlivými skupinami obyvatelstva polevovalo na sklonku dvacátých let, pak bylo však opět vyostřeno světovou hospodářskou krizí, která nezadržitelně směřovala k vypuknutí druhé světové války. Zajímavé z hlediska našeho tématu je však např. to, že Československo bylo v předválečných letech jednou z posledních evropských zemí ochotných přijímat uprchlíky – demokratické Němce – utíkající před Hitlerem (Jesenská, 1997). Po šestiletém válečném běsnění vyvstala opět potřeba vyřešit otázku soužití jednotlivých skupin. Z českého hlediska je zajímavý fakt, že o

poválečném uspořádání na našem území bylo rozhodnuto již v roce 1943, kdy prezident Beneš podepsal smlouvu s Molotovem a Stalinem. Sověti slíbili podporu pro poválečné vyhnání Němců výměnou za přijetí politické kontroly v poválečném Československu. Jedním z důsledků této smlouvy bylo i nastolení socialismu v roce 1948.

Po válce nastalo období etnického čištění našeho regionu. Vyhnání Němců probíhalo ve dvou fázích – divoký odsun organizovaný bandami národních gard vystřídal organizovaný odsun Němců z pohraničních území. Odsunuto bylo na 3 000 000 obyvatel (Bauer, 1995), během odsunu zemřelo násilnou smrtí mezi 15 – 30 000 obyvatel.

V situaci nové politické orientace po roce 1948 a etnicky vyčištěné země nebylo v dalších desetiletí příliš možností, jak se setkat s jedinci z jiných kulturních prostředí. Jen v 50. letech přišla do Československé socialistické republiky vlna asi 12 000 řeckých uprchlíků, převážně komunistů prchajících za občanské války. V 70. a 80 letech pak přicházely skupinky pracovníků a studentů z jiných zemí socialistického bloku (Kubánci, Vietnamci atd.).

Po roce 1989 se celková situace z hlediska soužití různých kulturních skupin radikálně změnila. Hranice se otevřely, lidé mohli začít snadněji cestovat, učit se jazyky, studovat v zahraničí. Přesto mělo národní pojetí státu ještě jednu dohru – a totiž rozdělení Československé federativní republiky na Českou republiku a Slovenskou republiku v roce 1993. Tímto okamžikem definitivně skončila cesta od multikulturní společnosti k monokulturní. Tento monokulturní pozůstatek předchozího mnohokulturního státu se začal postupně otevírat a nyní stojíme v situaci, kdy svůj postoj k multikulturnímu soužití (nebo chcete-li soužití jedinců a skupin z různých kulturních prostředí) musíme opět hledat. Otázka je, jak se s ním vypořádáme.

Z hlediska dnešní skladby obyvatelstva můžeme říci, že se v České republice kromě majoritní populace vyskytují tzv. „tradiční“ menšiny – tedy ty, které jsou na našem území již delší dobu, a pak nové menšiny, které začaly přicházet až po roce 1989. Mezi ty „tradiční“ patří např. Němci, Slováci, Poláci, Maďaři, Slováci nebo Ukrajinci. Tyto skupiny jsou řazeny do kategorie tzv. národnostních menšin a oproti nově přichozím mají např. právo na vzdělávání dětí v jejich mateřštině při dodržení určitých počtů. Nové menšiny, které jsou nazývány etnickými menšinami, pak taková privilegia nemají.

Bližší přehled o struktuře a počtu lidí patřících mezi etnické nebo národnostní menšiny lze získat na stránkách Českého statistického úřadu pod heslem „cizinci“. Při porovnání počtu cizinců z hlediska ostatních evropských států je nutno podotknout, že v České republice je cizinců zatím skutečně jen velmi málo a podle Prudkého (2005) patří Česká republika ještě stále mezi nejvíce homogenní země v Evropě.

Co se **normativního multikulturalismu** týče, zdá se, že vypořádání se s fenoménem soužití jedinců z různých kulturních prostředí je vnímáno velmi složitě. Přesto, že cizinců je v České republice stále ještě jen velmi malé množství (okolo 2 % populace), jsou vztahy k nim velmi složité. Ač téměř 61 % populace hodnotí své vztahy k cizincům jako pozitivní, tvrdí již 66 %, že cizinci způsobují nárůst zločinnosti a berou práci místním (41 %). 55,2 % obyvatel by si přálo, aby zde nežili Romové, 52,4 % osob říká to samé o Albáncích, 55 % o Afgáncích, za kterými následuje přání nesdílet zemi s Vietnamci, Rumuny a Ukrajinci (Prudký, 2005).

Podle výsledků výzkumu od Nedomové (1997) se zdá, že jedním z důvodů tohoto vnímání je doznívání nebo přetrvávání národního pojetí státu. Otázkou totiž je, kdo je vnímán jako Čech a kdo jako cizinec. Podle Nedomové se zdá, že opravdovým Čechem je jen ten, kdo se narodil dvěma českým rodičům a má tedy jak české občanství, tak českou národnost. Další možnou příčinou je doznívání post-totalitního režimu. Česká – stále ještě téměř homogenní společnost – má zkrátka obavu z jinakosti, se kterou začíná být konfrontována. Co ale s multikulturalismem?

Ten může být chápán na několika úrovních. Jednak je to osobní fenomén. Někteří lidé mohou žít v prostředí, kde se prolínají různé kultury, získávají tak multikulturní životní zkušenosti, dokáží komunikovat a jednat v prostředí více kultur. Multikulturalismus může být chápán rovněž i jako politický názor či cíl nebo jako oblast vzdělávání.

Na fenomén multikulturalismu je možné nahlédnout také z velmi praktické perspektivy dnešního světa. Vzhledem k tomu, že cestování, stěhování ze země do země, smíšené rodiny stejně jako fenomén migrace, nadnárodní koncerny a zkrátka celý globalizovaný svět jsou již dnes daností, nemůžeme se vyhnout tomu, že musíme hledat způsoby, jak spolu soužití. Pokud bychom neměli tuto odvalu, bylo by dobré poslechnout rady Magdy, zavřít se doma, nenakupovat v supermarketech, nejezdit na studia do ciziny a navíc se pokusit přesvědčit všechny ostatní země, aby se pokusily o totéž.

V případě, že se nám tenhle nápad zdá naivní, je zkrátka nezbytné hledat formy, jak multikulturní soužití v jeho deskriptivní i normativní podobě zajistit. Taková ochota má jednu premisu – a totiž připustit, že setkávání s jedinci z jiných kulturních prostředí přináší změny na obou stranách. Takové soužití je totiž dynamickou otázkou hledání nových a neotřelých cest.

- **Příběhy a příklady**

### **Příběh 1**

*Pan Bauer se narodil v roce 1921 v Přebuzi. Žil tam do svých 12 let, kdy se přestěhoval do Doks. Má zdokumentováno, že jeho otec byl antifašista a sociální demokrat.*

*Pan Bauer musel narukovat do wehrmachtu, když mu bylo 19 let pod pohrůžkou trestu smrti. Na radu otce se dal zapsat na nějaké školení, ale nakonec skončil u parašutistů. Z jeho pluku přežil jen on sám, nasazen byl v jižní Itálii. Obecně bylo hrozně nebezpečné být u parašutistů. Při obsazování Kréty např. postříleli první výsadek ještě ve vzduchu, z druhého dopadla na zem polovina a teprve třetímu se podařilo dostat na zem.*

*Po válce byl pan Bauer nějakou dobu americkým zajatcem a měl to štěstí, že se dostal do rukou slušným vojákům. Byl pak nějakou dobu po různých zajateckých táborech a do Přebuze se už nikdy nevrátil, protože mezitím přišel odsun.*

*Přestože jeho rodiče měli zdokumentováno, že jsou antifašisty, museli do odsunu. Lidé z Přebuze je chtěli nechat, ale na jaře roku 1946 přišly Národní gardy, a pak museli pryč.*

*Do Čech už by se teď jako starý vrátit nechtěl. Má pocit, že na to ani nemá právo, když se o ten dům 30 let nestaral a starali se jiní, kteří přišli, až když byl dům prázdný. Říká, že není možné generalizovat, že se mezi Čechy i Němci najdou grázlové a také hodní. Podle něj se chyba stala už v roce 1918, kdy Češi neprávem obsadili tohle území. Němci vyjadřovali nesouhlas, demonstrovali a byla jim slíbena určitá míra samostatnosti v rámci RČS. Česká strana ale tyhle sliby porušila, to vedlo k rostoucí nespokojenosti, a to pak využil Henlein.*

*Pan Bauer vzpomínal, jak tam už tehdy napochodovali lidé v bílých ponožkách, vypadali jak Bavoráci v trachtu, ale byli to fašisti. Jeho táta už tehdy říkal, že to nemůže dopadnout dobře, že se Češi a Němci musí dohodnout.*

## **Příběh 2**

### *Rozdělená vesnice*

*Slovensko-ukrajinská hranice v roce 1946. Hranice měla po dlouhých vyjednáváních vést prostředkem vesnice, což se stalo de facto ze dne na den, z hodiny na hodinu. Šestiletý kluk šel s babičkou do kostela na druhou stranu vesnice, uprostřed stál tehdy policajt a počítal je, že prý aby věděl, kolik lidí má pak pustit zpátky. Když se ale chtěli po kostele vrátit, už měli problém – prý už šedesát lidí prošlo, a tak je málem nepustili. Babička strážníka ještě umluvila. Osmiletá holčička, která šla na návštěvu k babičce, už ale tolik štěstí neměla, tu už zpátky k rodičům zkrátka nepustili.*

*Když chtěli obyvatelé po dobu dalších 60 let přejít hranici, aby viděli své sousedy a příbuzné, museli ujet 39 km k nejbližšímu hraničnímu přechodu a na druhé straně to samé zase do vesnice, a pak celé zpátky. Slovenští občané to měli ještě komplikované vízovou povinností. O vízum si museli požádat v Prešově, který byl 140 km daleko, a pro vízum si také museli dojet. Kvůli návštěvě v domě vzdáleném 100 m museli tedy obyvatelé vesnice urazit cca 400 km.*

Zdroj zpravodajství ČT1 – leden 2006

- **Zdroje**

### **Odborná literatura:**

Baar, V. (2002). *Národy na prahu 21. století, Emancipace nebo nacionalismus?* Ostrava: Tilia.

Bauer, F. e.a. (1995). *Tisíc let česko-německých vztahů.* Praha: PAN Evropa.

Gabal, I. (2004). *Analýza postavení cizinců dlouhodobě žijících v ČR a návrh optimalizačních kroků.* Praha: Ministry of Internal Affairs.

Holý, L. (1996). *The Little Czech and the Great Czech Nation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hyršlová, K. (1985). *Česká inteligence a protifašistická fronta.* Praha.

Jesenská, M. (1997). *Nad naše síly.* Praha.

- Klimek, A. (2000). Velké dějiny zemí koruny české, svazek XIII. Litomyšl: Paseka.
- Klimek, A. (2002). Velké dějiny zemí koruny české, svazek XIV. Litomyšl: Paseka.
- Nedomova, A. & Kostecky, T. (1997). The Czech National Identity; Basic Results of the 1995 National Survey. Czech Sociological Review, 5, 79 – 92.
- Pithart, P. & Příhoda, P. (ed.) (1998). Čítanka odsunutých dějin. Praha: Nadace Bernarda Bolzana.
- Prudký, L. (2005). Přináležitost k národu, vztahy k jiným národnostem a k cizincům v České republice. Praha: KVDO.
- Příbáň, J. (2004). Jací můžeme být? Podoby demokracie a identity v multikulturní situaci. Praha: Slon.
- Smith, A. D. (1991). National Identity. Reno: University of Nevada Press.
- Veselý, Z. (1994). Dějiny českého státu v dokumentech. Praha: Victoria Publishing.
- Žantovský (ed.) (1998). Česká xenofobie [Czech xenophobia]. Praha: Votobia.

## Kultura a kulturní rozdíly

- **O co jde v dialozích Člověče, nezlob se, Zase jdeš pozdě, Výměna, uff a Není tu nic českého?**

Všechny tyto dialogy jsou drobnými ukázkami situací, ve kterých může člověk narazit na oblast kulturních rozdílů. Přitom je třeba si připomenout, že kulturní rozdíly se nevyskytují jen mezi lidmi pocházejícími z různých států, ale také mezi lidmi, kteří mají ve svém rejstříku různé kultury v jedné zemi (Pavla s jejími pravicovými sklony, intelektuálská Magda a Ali s jeho fotbálkem budou narážet na kulturní rozdíly stejně jako Jami nebo Suong). V těchto dialozích se pokusíme podrobněji podívat na to, jak s námi vlastně kultura hýbe, jak můžeme kulturní rozdíly rozpoznat a jak s nimi třeba naložit.

- **Co je...?**

**Kulturní rozdíly a jejich projevy:** Kulturní rozdíly se obecně mohou týkat všech tří úrovní kultury (výtvoř, způsoby a vzorce chování a jednání, ideály a hodnoty), konkrétně jejich výtvořů, institucí, komunikace, životního stylu, zvyků, rituálů, symbolů, norem, hodnot a předpokladů. Kulturní rozdíly je nutné vždy posuzovat v rámci srovnávání dvou konkrétních kultur, neboť čím se liší jedna kultura od druhé, nemusí se lišit od třetí. Je to relativní pojem. V některých aspektech se kultury mohou lišit a v jiných si zase mohou být velmi blízké. Kulturními rozdíly se mohou projevovat tak,

- že obě kultury nacházejí jiné způsoby např. vyjadřování – vytvářejí si jiný jazyk,
- že v obou kulturách stejný projev chování vyplývá z jiných příčin a motivů (v některých zemích je úsměv vnímán jako známka dobré nálady jedince, v některých také jako známka nálady špatné, v některých zemích je přímý pohled do očí posuzován jako slušné chování, v některých jako neslušné chování, někde je svastika vnímána jako symbol fašismu, někde jako symbol štěstí),
- že v obou kulturách různý projev chování může mít stejné příčiny a motivy (když se lidé chtějí najíst, někde používají hůlky, někde příbory a někde ruce, když chtějí něco s někým vyjednat, někde se nejprve důkladně seznamují s tím druhým, někde jdou hned na první schůzce přímo k věci, když chtějí vyjádřit radost z dárku, někde ho hned předají někomu jinému, někde si ho ponechají).

V některých situacích u některých kultur a jejich příslušníků může docházet k tomu, že kulturní rozdíly brání v jejich efektivní komunikaci, že si správně nerozumí:

- když se někdo nenaučí cizí jazyk, jen těžko se domluví s příslušníkem jiné kultury
- když někdo nepozná rozdílné projevy chování a jejich rozdílné příčiny, motivy v dané kultuře, jen těžko lidem této kultury porozumí.

**Příčiny kulturních rozdílů:** Většina lidí vyrůstá v určitém omezeném prostředí (svého přírodního prostředí, své rodiny, svého města, své země). Tím, že člověk reaguje na své konkrétní přírodní prostředí, vytváří si i specifické každodenní návyky, stereotypy, způsoby naplňování svých potřeb apod. Někde se vstává v pět ráno a chodí se zalévat rýže, někde se vstává na devátou a jezdí se tramvají do práce. Člověk se tak přizpůsobuje svému životnímu prostředí, přírodě i společnosti kolem něj. Postupem času si každá společnost vytváří další způsoby, jak předávat svým dětem (novým členům – např. cizincům) své kulturní dědictví, osvědčené způsoby chování v daném prostředí a v dané společnosti. Takové procesy nazýváme výchova v rodině, výchova ve školách, socializace, akulturace a globalizace. Rodina předává dětem základní citový a vědomostní potenciál, škola základní vzorce chování a potřebné dovednosti a vědomosti pro život ve společnosti. Výchova a další procesy vedou k socializaci jedince – kdy je schopen přijmout a porozumět zvykům a normám apod. dané společnosti v případě akulturace kultury. Globalizace se dá chápat také jako proces, který působí na jedince tak, aby byl schopen žít ve svém globálním prostředí.

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

**Vnímání kulturních rozdílů:** Některé projevy kulturních rozdílů můžeme vnímat na první pohled (tradiční oblečení, zvláštní šperky), některé poznáme až tehdy, když člověk promluví jiným jazykem, či až poznáme jeho názory a hodnoty, zvyky apod. Měli bychom si častěji uvědomovat, že lidé různých kultur nemusí mít odlišné pouze lidové kroje a jazyk, ale také celý právní systém, systém vzdělávání, životní hodnoty, zkušenosti apod. Pokud se stane, že se setkají dva příslušníci různých kultur, velmi

často na své rozdíly zapomínají, nevnímají je, nejsou schopni na ně reagovat, nevědí, jak je překonat. Tak se stane, že hovoříme půl hodiny na Poláka, který vypadá jako my, jenže neumí česky. Tak se stane, že někoho litujeme, protože nemá peníze, ale on je na to pyšný, protože se uживí i bez nich. Když uvidí křížek Číňan, přečte číslo 10, když ho uvidí Čech, může se mu vybavit například první pomoc, švýcarská vlajka apod.

Kulturní rozdíly můžeme většinou pochopit až tehdy, když se najednou ocitneme v prostředí jiné kultury. Doma nám přijde samozřejmé, že se jí přiborem, že se u jídla nemluví. V jiných kulturách tomu ale tak vůbec nemusí být – jí se tam rukama a u jídla se naopak probírá úplně všechno, co se událo, co je potřeba zařídit, jak uzavřít smlouvu apod. Teprve, když jsme ochotni a schopni se na svou vlastní (pro nás samozřejmou) kulturu podívat jako na něco, co není samozřejmé a nejlepší, jsme schopni lépe a adekvátně chápat jiné kultury, které spočívají ve zcela jiných zvycích a hodnotách, protože vznikaly ve zcela jiných podmínkách.

**Důsledky kulturních rozdílů:** Kulturní rozdíly (tak jako všechny ostatní rozdíly mezi lidmi) mohou být příčinou zmíněných nedorozumění a konfliktů. Mnohdy se také stává, že jsou kulturní rozdíly využity jako záminka k započetí války, diskriminace určitých národnostních a kulturních skupin apod. V takovém případě se často kloubí nedorozumění mezi kulturami a jasný politicko-mocenský či ekonomický motiv konfliktu. Důsledky kulturních rozdílů mohou být v běžném životě velmi různé, a to od nedorozumění, nad kterými je možné se zasmát, až po ohrožení holého života jedince.

- **Téma**

Kultura je mnohvrstevný pojem, který má také velké množství definic. My se v tomto textu zaměříme na tu podobu kultury, se kterou se setkáváme v běžném životě, a pokusíme se zmapovat tento složitý fenomén tak, aby s ním bylo možné jednodušeji naložit. Na pomoc si vezmeme kombinaci modelů kultury od Hofstedeho a Trompenaarse.

Oba vědci se shodují na tom, že při setkání lidí z různých kultur dochází k tomu, že na nejrůznějších úrovních našeho vnímání narážíme na rozdíly, se kterými si více či méně dokážeme poradit.

**Symbols a rituály** jsou v takovém modelu tím, co najdeme při pouhém pohledu nebo letmém setkání. Jedná se o oblékání, jídlo a jídelní zvyky, způsoby pozdravů, jde o to, jak se chováme, když k někomu přijdu na návštěvu (Zouvám si boty? Existuje u stolu pevný zasedací pořádek?...). To jsou situace, které nás mohou znejistit, v zásadě jsou však snadno řešitelné a není těžké o nich komunikovat.

**Hrdinové** jsou druhou, hlubší vrstvou, kterou objevíme např. při konverzaci. Koho považuji za svůj vzor v tom nejlepší smyslu? Jaké chování považuji za následováníhodné? Jaké vlastnosti u druhých lidí jsou pro mě zajímavé? Mám rád spíše zakřiknuté jedince nebo expresivní typy? Odpovědi na takové a další otázky jsou signálem pro to, co je pro mě důležité.



Nemusí jít nutně jen o běžný život, na kulturní rozdíly ve vrstvě hrdinů můžeme narazit např. i v pohádkách, mýtech a příbězích. Jako příklad nám může sloužit postava čerta. Zatímco české pohádky mají jednak postavu čerta jako ztělesnění principu zla - ďábel, satan, který člověka svádí a dovede často až do pekla, tak máme i postavu hodného čerta, čertíka. Zpravidla je to bytost vyhnaná z pekla, nebo zkrátka rošťák, který nemá daleko ke špásování a je s ním docela legrace.

V německých pohádkách tuto druhou variantu čerta neznají. Čert je zkrátka ztělesnění zla. No a při takovém obrazu čerta zkuste někomu říct laškovně při konverzaci, že je čertík..... Asi se neseťkáte právě s nadšenou reakcí.

**Normy a hodnoty** jsou další, hlubší vrstvou, na kterou můžeme narazit. Jde o hluboko zakořeněný pocit, jak se věci dělají, co je dobré a co je špatné. Např. kladení otázek při konverzaci. V holandském kontextu může být člověk snadno považován za „burana“, když neklade otázky. Tím totiž vyjadřují svůj nezájem. Zároveň však otázky, které při konverzaci očekává holandský partner, už by byly často v českém kontextu považovány za příliš osobní.

Přesně v takových situacích už nejde jen o slušné vychování, ale zkrátka o fakt, že v jiné kulturní skupině se věci dělají jinak a i normy a hodnoty mohou být posunuté. Tato rovina se začíná jevit jako relativně složitá, ještě stále o ní však lze komunikovat, pokud existuje povědomí o tom, že můj partner může situaci zkrátka jen jinak vnímat.

**Základní předporozumění** (pre-assumptions; Grundannahmen) je termín, pro který je velmi obtížné najít český ekvivalent. Je to snaha popsat fakt, že existují situace, které jsou natolik jednoznačné, že nás ani nenapadne uvažovat o tom, že je náš partner vnímá jinak. Vyjádřeno obrazem, jde o situaci, kdy otevírám dveře a zkrátka udělám krok, aniž bych kontroloval/a, zda podlaha za nimi pokračuje. Má zkušenost mi zkrátka praví, že tomu tak je. Problém v situaci setkání lidí z odlišných kultur je často v tom, že právě takovýto předpoklad neplatí a za dveřmi může existovat i propast. Lidé z různých kultur mají tato předporozumění odlišná, což je způsobeno opakovanou (a odlišnou) životní zkušeností. Kdybych přeci běžně za dveřmi padal/a do propasti, také bych si dával/a pozor.

A právě v tom je ona svízele. O takto hluboko usazených věcech se složitě hovoří a to často způsobuje nejzávažnější nedorozumění způsobená kulturními odlišnostmi. Jde o pojetí času, prostoru, tabu, schopnosti snášet nejistotu, vnímání prostředí apod.

Na základě výše řečeného se zkusme zamyslet nad tím, jak poznáme, že v určité situaci čelíme kulturním rozdílům. Je to často tehdy, kdy obě strany mají dobrou vůli na něčem se domluvit, a přesto se jim to z nějakých důvodů nedaří. Narážejí přitom na fakt, že pro každou stranu je důležité něco jiného a to tak bytostně, že se přes to nejde jen tak snadno přenést. A navíc, každá z diskutujících stran vnímá své stanovisko natolik automaticky, že jí ani nenapadne přemýšlet o tom, že to ten druhý chápe a vnímá jinak. Zkusme se podívat na jednotlivé situace v našich dialogích:

### **Dialog Výměna, uff**

Magda se ocitla ve složité životní situaci, protože se snaží, má pocit, že udělala všechno, co mohla a možná ještě trochu víc a čekala uznání, pochvalu, více

kontaktu. A místo toho přijde studená sprcha v podobě velmi věcné otázky, jestli už má hotové letáky.

V takové situaci na sebe mohou např. narážet naše vnímání toho, jak vypadá spolupráce. Znamená spolupráce to, že odvedeme profesionálně určitou práci, od kontaktu se svými kolegy nečekáme žádné velké přátelství a není tedy důvod nějak zásadně vztah rozvíjet, nebo je to naopak a v rámci spolupráce očekáváme také přátelská popovídání, máme chuť jít na osobní rovinu, do hospody s kolegy, trávit spolu také volný čas.....?

Pokud se naše „obrazy spolupráce“ zásadně odlišují, pak jsme na stopě kulturním rozdílům. Máme totiž odlišná očekávání, a protože kultura je něco velmi hluboko vžitého, tak nás ani nenapadne, že druhý očekává něco diametrálně odlišného. Pokud si tato rozdílná očekávání nevyjasníme, dojde snadno k tomu, že obě strany považují svůj pohled na situaci za automatický a nedorozumění, nebo v horším případě zranění, je na cestě.

### **Dialog Zase jdeš pozdě**

V tomto dialogu čelíme velmi podobné situaci. Vnímání času je velmi tradiční oblastí kulturních rozdílů. A nejde jen o přesnost, ale o celé vnímání toku času, který nám byl vymezen. Jsou lidé, kteří žijí přítomností velmi intenzivně. Potkat kamaráda pak znamená, že se minulost, přítomnost i budoucnost jaksi slije do onoho jediného momentu, který je důležitý. Budoucnost přestane existovat, protože existuje jen jedno jediné tady a teď. To je v dialogu případ Jamiho. V jeho očích nejde o to, že by zapomněl. Zkrátka – jeho vnímání času mu nedovolí kamaráda přejít jen s rychlým „ahoj, já spěchám“.

A to je přesně naprosto nepochopitelné pro Magdu, která má vnímání času jiné. Magda přesně ví, že v určitou hodinu měla domluvenou schůzku, a kdyby se dělo nevím co, tak tam v tu hodinu prostě bude. Pak je samozřejmě vystavena zraňujícímu zážitku čekání, je našťvaná, smutná a přebírá si Jamiho chování po svém. Jami jí tím ukazuje, že mu na ní nezáleží, protože je přeci přirozené, že by jinak přišel včas.

### **Dialog Člověče, nezlob se**

V tomto dialogu narážíme opět na jeden příklad takového kulturně podmíněného nesouladu. V oblasti pedagogiky se můžeme setkat s tzv. kulturními aspekty her. Každá hra má nějaký důvod, proč ji hrajeme – ritualizuje nebo zpracovává nějaký obsah, který je v životě důležitý. Existují čtyři základní aspekty her, které jsou v nejrůznějších společenských hrách zastoupeny různou měrou, vždy však jeden převažuje.

Náhoda – zajišťuje rovnost šancí (např. hra v kostky, rozpočítávání...).

Konkurence – jde o to vyhrát, vítěz je vidět, mluví se o něm.

Opakování mimiky – např. pantomima, pantomimické ztvárňování.

Jde o pravdu – např. při přehrávání charakteru lidí se mohou dotknout pravdy.

Závrať – jde o točení, kolotoče, také hry na důvěru.

Při Člověče, nezlob se je herní proměnou náhoda. Na kostce náhodou padne určité číslo, které mi dá buďto vítězství, nebo porážku. Vše je řízeno náhodou, příklonem štěstěny nebo smůlou. Nemohu to ovlivnit, mohu jen čekat, co mi padne. V některých kulturách je tento aspekt hry důležitý a chtěný a bez tohoto aspektu není hra sama o sobě zajímavá.

Kolonista nebo jiné strategické hry zprostředkovávají zcela jiný zážitek. Jde zde

hlavně o souboj, konkurenci a vítězství. Vítězství dosahují především svým umem, chytrostí, tím, že umím obelstít soupeře. A opět – jsou kultury, které v hrách potřebují tento aspekt.

Když se pak mají na tom, co budou hrát domluvit lidé, kteří potřebují při hře zažít ten „svůj“ zážitek, a ten se diametrálně odlišuje, může být relativně složité domluvit se na tom, která hra bude všechny zúčastněné bavit.

### **Co s tím?**

Samozřejmě se dostáváme k velmi pragmatické otázce – co mám v takových situacích dělat? Klíčem k řešení jsou vlastně dva kroky. Jednak musím připustit, že se nacházím v situaci, kdy se jedná nikoli o zlou vůli, ale zkrátka o kulturní rozdíl. K tomu dochází nejen ve výše zmíněných situacích, ale na mnoha úrovních. Od vztahu k moci, přes míru, do jaké se rozhodujeme podle přání skupiny nebo individualisticky, až po to, co je pro nás důležité v oblasti pravdomluvnosti, svobody, vztahu k šéfovi atd., atp. Jen těžko bychom hledali v životě oblast, ve které nemůžeme na kulturní rozdíly narazit.

Lékem na takové situace není jen přiznat si, že kulturnímu rozdílu čelím. Často je potřeba zkrátka si vyjasnit, co který z dvou partnerů očekává, jak situaci vnímá, co pro něj znamená. Schopnost tyto situace zvládnout ale není samozřejmá a je třeba ji dlouho trénovat. Tento text má sloužit jako pozvánka k tomu nebát se takové situace začít řešit.

### **Dialog Není tu nic českého**

V oblasti kultury máme však ještě jeden velmi důležitý aspekt, na který narážíme hlavně v tomto dialogu. Jedná se o dynamický aspekt kultury. Díky rychlosti života, možnostem rychlého přepravování, cestování, internetu a dalším technickým vymoženostem narážíme častěji a častěji na to, že se setkáváme s něčím cizorodým a že nás to konfrontuje. Je třeba si připustit, že setkání s jinakostí působí zároveň změnu u nás samých. Kultura není skleněný poklop, do kterého se narodíme a ve kterém zůstáváme. Kultura je spíše otevřený dynamický koncept, který se během našeho života mění a přetváří.

Aliho přání vyslovené v dialogu je běžné přání člověka volajícího po jistotě a orientaci. Ono totiž permanentně se měnící svět neustále konfrontuje s něčím novým a novoty a jinakosti vždy přinášejí nejistotu. To je přirozené.

Zároveň žijeme ve světě, který nám nedá příliš možností tuto naši jistotu si užít.

Jinakostí je zkrátka hodně a je potřeba připustit si, že jinakost mění moji kulturu.

Zároveň schopnost reflexe a sebereflexe může napomoci tomu, abychom našli zlatou střední cestu mezi konzervativním a příliš otevřeným způsobem života – abychom si vždy zachovali svoji integritu.

- **Zdroje**

#### **Odborná literatura:**

Bittl, K. (2001). 3x3 ist neunmal klug. Nürnberg: Fränkisches Bildungswerk für Friedensarbeit (FBF).

Caillois, R. (1998). Hry a lidé: maska a závrať. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

Hall, E., T. (1976). Beyond Culture. New York.

Hall, E., T. (1959). The silent language. New York.

Hofstede, G (1991). Allemaal Andersdenkenden. Amsterdam.

Trompenaars, F. (1989). Riding the waves of culture. Fairfield.

## Globalizace

- O co jde v dialogu **Máme hlad?**

Globalizace je fenoménem, který se nás dotýká v každodenním životě. Všichni už jsme o globalizaci někde slyšeli, ale víme vlastně, co se pod tímto pojmem skrývá a co všechno může znamenat? To, že se náš svět globalizuje, je pro nás přínosem, nebo negativem? Terčem nedůvěry a pohrdání se například často stává globalizovaný potravinářský průmysl typu McDonalds nebo KFC, ale víme vlastně, čím se tyto společnosti provinily a jaké jsou argumenty jejich odpůrců? A co vzájemná čím dál větší propojenost celého světa díky médiím a internetu, pomáhá nám? Nebo nás tyto globální informace jen zbytečně zahlcují?

- Co je...?

**Globalizace:** Znamená rostoucí propojenost současného světa ve všech oblastech života lidí, tj. v oblasti ekonomické, sociální, kulturní, technické i politické.

**Globální vesnice:** Vzájemná propojenost světa díky elektronickým médiím jako je televize a internet. Díky moderním možnostem komunikace se stírají geografické, politické, národní i jiné bariéry a lidé na celém světě si mohou svobodně vyměňovat své názory a sdílet informace.

**Amerikanizace, westernizace:** Ovlivňování okolního světa určitými částmi kultury USA nebo západní kulturou (sledování amerických seriálů, slavení svátku svatého Valentýna, stravování ve fast-foodech typu McDonald )

**Globální problémy:** Jsou to problémy na globální i lokální úrovni, týkají se celé lidské civilizace a jsou řešitelné pouze celosvětovým úsilím.

**Světová banka (World Bank):** Zajišťuje finanční a technickou pomoc rozvíjejícím se zemím s cílem snížit chudobu a zlepšit životní standardy v celém světě. Jejimi vlastníky jsou vlády 180 členských zemí se svými podíly.

**Mezinárodní měnový fond ( MMF, IMF):** Je mezinárodní organizace přidružená k OSN, jež si klade za cíl usnadňovat mezinárodní měnovou spolupráci, podporovat stabilitu směnných kurzů a prostřednictvím půjček podporovat státy, jež zažívají hospodářské potíže.

**Bohatý sever a chudý jih:** Svět se rozdělil na země ekonomicky vyspělé, které těží z globalizace pozitivu a jejichž ekonomice vývoj tímto směrem prospívá (bohatý sever), a země, které zůstávají pozadu a na globalizaci negativně doplácejí (chudý jih).

**Nadnárodní společnosti:** Ve světě dnes existuje asi 40 tisíc společností, které působí nadnárodně, např. Coca-Cola, T-mobile, Kentucky Fried Chicken, Nike, Adidas, Dunkin Donuts, Shell, Avis, Holiday Inn, Hilton a další z nejrůznějších odvětví.

**Fairtrade (spravedlivý obchod):** Je obchodní partnerství, jehož cílem je přímá a účinná podpora znevýhodněných výrobců z rozvojových zemí. Toho se snaží docílit především poskytováním „férových“ obchodních podmínek pro zapojené výrobce s důrazem na dodržování základních norem pracovního práva a ochrany životního prostředí a zvyšováním informovanosti spotřebitelů o situaci malých zemědělců a řemeslníků v rozvojových zemích.

- **Téma**

Pojem globalizace je velmi mladý termín, poprvé jej použil americký ekonom Theodore Levitt v roce 1985 k popisu vývoje světového hospodářství v období sedmdesátých let 20. století. Dnes se s termínem globalizace setkáváme téměř denně – v televizi, tisku, na internetu i v běžném rozhovoru.

„V nejobecnější rovině globalizace znamená zvyšující se propojování světa ve všech oblastech života lidí. Globalizace je souborem mnoha různorodých procesů, které obsahují aspekty ekonomické, sociální, kulturní a politické. Tyto procesy jsou vzájemně provázané a navzájem se podmiňují. Ekonomické procesy spočívají zejména v propojování světových trhů a zapojování všech společností do světových ekonomických vazeb, v působení nadnárodních korporací a mezinárodních finančních institucí (Světová banka, Mezinárodní měnový fond). Sociální procesy zahrnují jevy jako je **globální turistika či migrace, rozvoj komunikačních technologií a dopravy či celosvětový nárůst chudoby. V kulturní dimenzi globalizace dochází ke zintenzivnění kontaktu mezi kulturami** a celosvětovému šíření určitých kulturních vzorů. V této souvislosti se hovoří o mizení rozmanitosti kultur a procesu „pozápadnění“ (westernizace) či amerikanizace světa a o vzniku nových kulturních forem jejich míšením (hybridizace či kreolizace). Politické procesy jsou především charakterizovány poklesem politického vlivu národních států, propojováním států do větších celků a také rostoucím vlivem ekonomiky na politické rozhodování. Důležitou charakteristikou globalizace je vzájemná závislost mezi státy a hospodářstvími či nárůst nerovností mezi chudými a bohatými společnostmi, které doprovázejí propojování světa.“

(www.varianty.cz)

### Globální problémy lidstva

Lidská civilizace musí řešit celou řadu tzv. globálních problémů, které s sebou globalizace nese a které se týkají celého světa. Nejčastěji se hovoří o následujících globálních problémech:

1) *Intersociální problémy* - ty vznikají ve vzájemných vztazích mezi lidmi (relace člověk - člověk) a jsou spojeny se zásadním střetem zájmů různých společenských a ekonomických skupin a systémů:

- problém války a míru (včetně možných jaderných, chemických a biologických konfliktů a katastrof),
- problém překonání sociálně ekonomické zaostalosti méně rozvinutých (rozvojových) zemí,
- problém mezinárodní zadluženosti
- problém změn mezinárodních ekonomických vztahů: úsilí o Nový mezinárodní ekonomický řád (NMEŘ, ang. NIEO), včetně problémů zpřístupnění trhů vyspělých zemí pro zboží z rozvojových států, spravedlivějších pravidel pro obchod a odpuštění chudých zemí.

2) *Ekosociální problém*- ty pramení z porušených vazeb mezi přírodou a lidskou společností (relace člověk - příroda):

- populační problém,
- potravinový (nutriční) problém,
- surovinový a energetický problém,
- ekologický problém: oslabování ozónové vrstvy, globální oteplování, skleníkový efekt a hrozba globálních klimatických změn, zvednutí hladin oceánů a moří a možné zaplavení ohrožuje 40 procent světové populace, tedy lidí žijící v oblastech do 60 kilometrů od pobřeží, možné války o zdroje (suroviny, půdu, vodu), klimatické změny jako morální výzva (přerozdělení nedostatkových zdrojů).

3) *Antroposociální problém*- ty se týkají budoucnosti člověka, většinou spadají do jedné kategorie problémů: všelidské problémy sociální, humanitární a kulturní. Často se v této souvislosti hovoří o souhrnném problému budoucnosti člověka, který se pak dělí do dalších 10 - 15 subproblémů, jakými jsou např.:

- problém absolutní chudoby: mezinárodní hranicí chudoby je denní příjem ve výši 1 amerického dolaru, s nižším příjmem žije 1,2 miliardy lidí, 113 milionů dětí pak nemá přístup ani k základnímu vzdělání,
- problém šíření epidemií a drogových závislostí (včetně alkoholismu a kouření cigaret): epidemie AIDS (40 milionů lidí žije s onemocněním HIV/AIDS) a dalších onemocnění (malárie, tyfus, cholera, tuberkulóza),
- problém nekontrované mezinárodní migrace,
- problém terorismu, živený politickými a národnostními konflikty: Korsika, Čečensko, Kosovo, Izrael, Severní Irsko, muslimský džihád a tzv. válka proti terorismu.

### Globalizace pro a proti

| Pozitiva   | Negativa   |
|--|--|
| Snížení nákladů na produkci a další činnosti mezi více zeměmi, vyšší kupní síla, snížení nákladů na logistiku. | G. nepodléhá žádné stupnici hodnot, není omezena žádným řádem, není regulována žádnou světovou autoritou. Nebezpečí – nadnárodní společnosti nejsou korigovány a pokud nějaká země nevyjde vstříc jejich |

|   |  |
|---|--|
|   | diktátu, jednoduše se přesouvají jinam – tam, kde jsou lepší podmínky.   |
| Uspokojení preferencí více zákazníků a kdekoli na světě. Např. v českém obchodě je možné bez problémů koupit kokosové mléko nebo suroviny na japonské jídlo “suši”. | V politické rovině proces globalizace vede spíše k autoritativnímu řízení, nikoli demokratickému.  |
| Standardizace výrobků a programů – výrobky musí splňovat určitá kritéria platná po celém světě, což zvyšuje jejich kvalitu.   | Standardizace – může se stát, že produkt neuspokojí žádného zákazníka.   |
| Roste konkurenceschopnost.  | Přináší prospěch jen jedné části lidstva, přičemž ta druhá žije v absolutní chudobě. Globalizace je příležitost pro silnější a ohrožení pro ty slabší. |
| G. urychluje vývoj, zvláště v informačních technologiích, výměna zkušeností je velmi rychlá ...   | G. je nebezpečná pro národní kultury, znamená jejich degeneraci, splývání zemí, zhoršování životního prostředí.  |
| Výrobní zařízení na globálním trhu jsou kompatibilní.   | Gigant – nadnárodní společnost - likviduje místní výrobce. Spotřebitel pak odvádí daň do té části světa, kde je jí nejvíce třeba.                      |
| G. s sebou nese touhu po poznání a svobodné výměně informací.   | G. s sebou nese touhu po dobytí území a zvětšení vlivů.  |

- **Zdroje**

**Internet:**

[www.varinaty.cz](http://www.varinaty.cz)

[www.amo.cz/soubory/pmun/XIrocnik/2GA/BGR-11-2GA-1-Globalizace.pdf](http://www.amo.cz/soubory/pmun/XIrocnik/2GA/BGR-11-2GA-1-Globalizace.pdf)

[www.svetovabanka.cz](http://www.svetovabanka.cz)

[www.britskelisty.cz](http://www.britskelisty.cz)

[www.cestovni-ruch.cz/skolstvi/globalizace.php](http://www.cestovni-ruch.cz/skolstvi/globalizace.php)

[www.mcspotlight.org](http://www.mcspotlight.org)

## Integrace a asimilace

- **O co jde v dialogu **Vezmi si chlebiček!**?**

Jami a maminka Magdy se dostávají do složité situace a navenek vystupuje základní otázka – přizpůsobit se, nebo nikoli? Chtít, aby se ten druhý přizpůsobil, nebo nikoli? Tedy jinými slovy, základní otázka fenoménu integrace.

- **Co je...?**

**Integrace** je proces vzájemného přizpůsobování, k němuž dochází v procesu vzájemné interakce (Horáková, 2001; strana 5).

- **Téma**

V tomto článku se zaměříme hned na několik aspektů integrace. Jednak to bude společenský rámec, který vytváří možnosti integrace a skládá se ze sociálních, ekonomických i kulturních prvků. A jednak to budou individuální strategie, které v ideálním případě mohou k integraci vést. Text se pokusíme doprovodit i otázkami k zamyšlení nad jednotlivými aspekty integrace.

### **Sídelní integrace**

Tato oblast se týká dvou aspektů života cizinců v té které zemi. Jednak jsou to **obecné podmínky pro usazení cizince** – jedná se tedy o otázky udělování dočasných povolení k pobytu, přes udělování trvalých pobytů až po tzv. naturalizaci, kdy cizinec získá občanství země, do které se přistěhoval.

Kromě tohoto – řekněme více administrativního aspektu – se jedná však také o to, **kde je cizinec usazen**. Často se totiž stává, že zvláště ve velkých městech existují čtvrti, kde bydlí obyvatelé z různých etnických skupin a pak „lepší“ čtvrti, kde bydlí příslušníci majority. Takovéto tendence rozhodně nevytvářejí přirozené podmínky k integraci (lidé nemají přirozenou možnost potkat se na ulici před domem, prohodit spolu pár slov atd.).

A jak to vypadá v naší čtvrti? Znáš osobně nějakého cizince, který zde bydlí? Kdy jsem s ním/ní mluvil naposledy?

### **Pracovní integrace**

Aspektu podmínek pro cizince na českém pracovním trhu se věnujeme podrobněji v textu Cizinci na trhu práce. V souvislosti s integrací je snad nutno zmínit jen to, že mezi hlavní faktory úspěšné integrace jsou považovány nediskriminační prostředí, rovný přístup k pracovním příležitostem a možnost využití dosaženého vzdělání související s pracovní mobilitou.

Odpovídá skladba mých spolupracovníků/kolegů skladbě naší společnosti? Tedy jinými slovy – odpovídá počet mých kolegů – cizinců jejich počtům ve společnosti?

### **Jazyk**

Jazyk je nutnou podmínkou úspěšné integrace právě proto, že zajišťuje možnost komunikace a interakce mezi majoritou a komunitami přistěhovalců. V případě cizinců, kteří neovládají jazyk majority, je tedy třeba rychle umožnit naučení se mu. Různé země k této problematice přistupují různě. V Nizozemsku byly např. ještě před cca 15 – 20 lety k dispozici jazykové kurzy, kterých nebylo dostatečné množství a za které museli cizinci platit. Dnes je tendence poskytovat de facto povinné jazykové vzdělávání spojené s výukou reálií, které je bezplatné. Po absolvování kurzu však musí posluchač zaplatit závěrečnou zkoušku. Když ji podruhé neudělá, musí dodatečně platit i část nákladů spojených s tímto tzv. „integračním“ kurzem. **V České republice zatím stát podporuje bezplatné kurzy pouze pro azylanty. Vzhledem k tomu, že se ovšem uvažuje o zavedení povinné jazykové zkoušky pro cizince žádající o trvalý pobyt na území ČR, bude se tato nabídka jistě rozšiřovat i pro jiné skupiny imigrantů. Na přípravě některých z nich se již intenzivně pracuje.**

### **Vzdělání**

Vzdělání v dnešní době poskytuje základní naději na uplatnění do budoucna, je tedy

třeba dbát na něj se zvláštním zřetelem. Co se imigrantů týče, zkušenost z České republiky je taková, že např. vzdělanostní průměr azylantů v ČR je vyšší než u české populace, avšak díky problémům s jazykem, s uznáváním kvalifikace i s nedůvěrou a diskriminací není tento potenciál často využit. Proto je jednou z hlavních složek vzdělávacího procesu princip nediskriminace a rovnosti příležitostí.

V zemích, kde jsou usazené větší skupiny imigrantů, jejichž vzdělanostní průměr nedosahoval průměru dané země, se postupně objevuje trend, že se v rámci imigrantských komunit rekrutuje střední třída, která postupně narůstá (např. Nizozemsko).

### **Kulturní pluralismus**

Pod kulturní pluralismus můžeme zahrnout ony více lidské aspekty soužití lidí z různorodých kulturních prostředí. V první řadě je to onen aspekt nároku na to, že ti jiní musí být jako my. Cílem integrace je však permanentní pohyb obou skupin k hledání nových cest a k vzájemnému přibližování. To se děje často i za předpokladu, že si jednotlivé skupiny na bázi dobrovolnosti mohou pěstovat to, co je pro jejich kulturu podstatné a zároveň se učit žít v kultuře odlišné. Tak vzniká bi-(i více)-kulturalismus, označující stav, kdy se jedinec s lehkostí pohybuje ve více prostředích, aniž by mu to působilo nějaké značné potíže.

Pozitivní úlohu v tomto snažení může samozřejmě sehrát jak škola, tak pracovní kolektivy, tak i např. hromadné sdělovací prostředky, které dávají prostor také lidem z jiných kulturních prostředí.

### **Stýkáme se?**

Úspěšná integrace není jednostranný proces, což je v této souvislosti potřeba vždy znovu zdůrazňovat. Mezinárodní výzkumy z oblasti interkulturní psychologie dokonce prokazují, že integrace může být svobodně zvolenou strategií jen tehdy, pokud je dominantní společnost otevřená a je schopná obsáhnout i aspekt kulturní rozmanitosti (Berry, 1997).

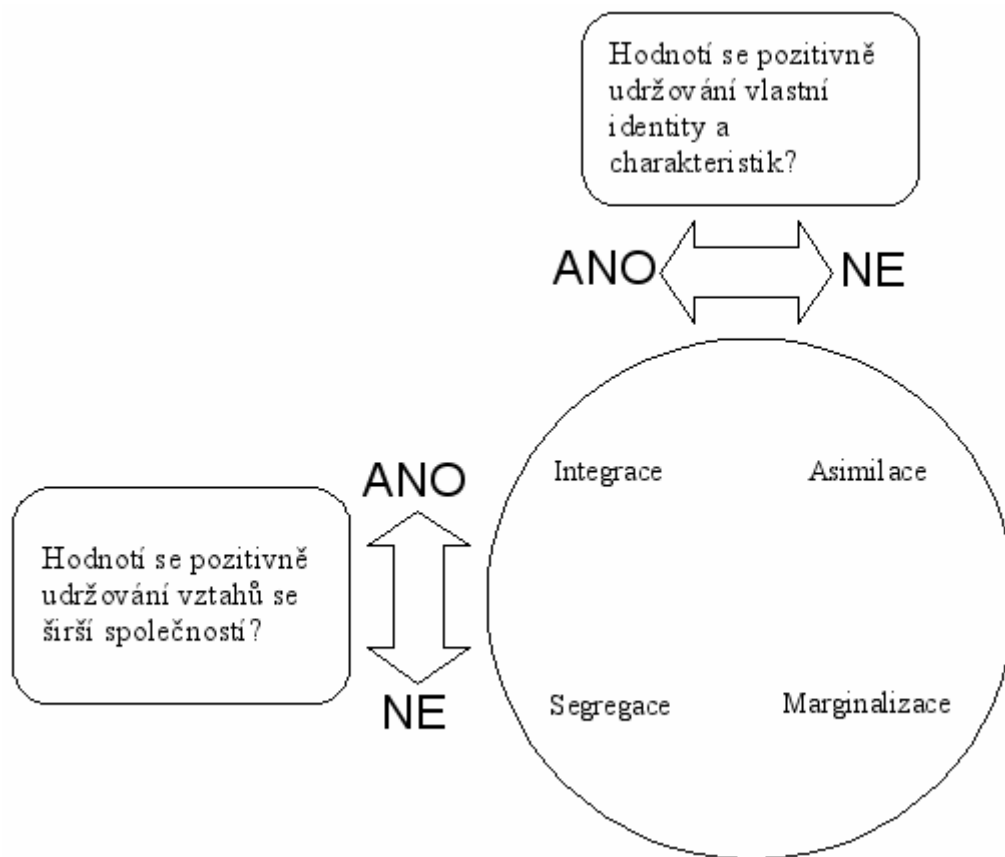
V Nizozemsku byla v roce 2004 publikována zpráva o etnických menšinách a integraci, která dokonce s jistým politováním konstatuje, že pouhá 1/3 holandské společnosti je pravidelně v kontaktu s příslušníky menšin. Bylo by samozřejmě zajímavé zjistit, o jak velké procento by se jednalo v českém prostředí. Jako náhradu za takový výzkum si můžeme pokusit položit následující otázky: Kdy jsem se naposledy bavil s nějakým cizincem? O čem to bylo? Jak se mi setkání líbilo? apod.

### **Psychologické aspekty integrace**

Integrace samozřejmě nesouvisí jen s jejími vnějšími podmínkami danými strukturou v té které zemi, ale také s životními strategiemi účastníků tohoto procesu. Berry (1997) v této souvislosti zmiňuje různé strategie, z nichž jen jedna vede k integraci. Na obrázku z jeho článku „Immigration, Acculturation, and Adaptation“ vidíme, že vlastně jen ochota udržovat svou vlastní identitu a charakteristiky a zároveň kontakt s širší veřejností může vést k úspěšné integraci. To však samozřejmě klade nároky jak na stranu menšin a lidí z kulturních skupin, tak na stranu majority.

Naopak asimilace znamená, že jedinec přestane pečovat o svou identitu a zaměří se jen na kontakt s majoritou. Pokud na tento fenomén nahlédneme z pozice jedince z menšiny nebo etnické skupiny, můžeme si říci, že je to jeho volba. Z hlediska majority je však klíčové, aby dotyčný k takovéto strategii nebyl nucen zvnějšku – ať již na kterékoli z výše zmíněných úrovních.





- **Příběhy a příklady**

*Nyní se můžeme ve světle tohoto výkladu podívat na situaci v dialogu. Z hlediska integrace musíme Magdinu maminku jednoznačně pochválit. Ví, že je Magda s kamarády v klubíku, předpokládejme, že ví, že je tam také Jami a další ne-čeští kamarádi, chce dětem udělat radost a přinese jim něco na zub. Dokonce když vidí, že Jami nejí, tak ho pobízí, aby se neupejpal. Z hlediska integrace tedy splňuje onu první a nejdůležitější podmínku, totiž ochotu ke kontaktu s těmi jinými.*

*V dialogu se nám však něco pokazí. A to něco je na úrovni kulturních rozdílů.*

*Jamimu jeho kultura a náboženství velí nejíst vepřové a chce zůstat věrný tomuto zvyku. Možná je to pro něj hodně důležité, možná mu maso ani nechutná nebo mu prostě vadí, že on a vepřové je vždycky znovu tématem.*

*Maminka zase chtěla pro děti něco udělat a odmítnutí není v takové situaci zrovna nejpříjemnější. Společně můžeme uvažovat o tom, jak by se mohli jednotliví aktéři zachovat. K přemýšlení si dovolím nabídnout pro začátek dva scénáře:*

*a/ maminka řekne: „No vidíš, vždycky na to zapomenu, že nejíš vepřové. Příště ti koupím chlebíček se sýrem, ten je taky dobrý.“*

*b/ Jami řekne: „Já to maso opravdu nebudu, ale nemohl bych se k vám někdy pozvat na ten úžasný smažák?“*

- **Zdroje**

**Odborná literatura:**

Berry, J., W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. Applied Psychology: An international review, 46, 5 – 68.

Gijsberts, M. (2004). Ethnic minorities and Integration; Outlook for the Future. The Hague: Social and Cultural Planning Office.

Horáková, M. (2001). Zaměstnávání cizinců v České republice. Praha: VÚPS.

## Interkulturní komunikace

- **O co jde v dialogu S buchtami to nevyšlo?**

V dialogu si děti povídají o běžných situacích: přivítání návštěvy, výchova dětí v domově. Přesto v těchto běžných situacích zažily přinejmenším překvapení z reakcí toho druhého. Přitom je důležité, že všichni účastníci situace mysleli své chování dobře: maminka se na návštěvu moc těšila, kamarádka Suong jí chtěla poděkovat koláči a buchtami za přijetí. Takové nejrůznější situace člověk může zažít, pokud se intenzivně setkává s někým, kdo vyrůstal v prostředí jiné kultury, ve které se naučil jiným zvykům a pravidlům slušného chování, či pokud do prostředí jiné kultury přijede jako cizinec. Abychom se mohli na podobná překvapení lépe připravit, pomalu vzniká obor, který se zabývá tím, jak se komunikuje v různých kulturách a jaké mají specifické komunikační zvyklosti příčiny a významy. Proto vám chceme představit základní informace o interkulturní komunikaci.

- **Co je...?**

**Interakce:** Vzájemné působení dvou subjektů, vědomé, či nevědomé.

- **Téma**

Existuje mnoho teorií, které nějakým způsobem zkoumají komunikaci obecně a pak také interkulturní komunikaci jako speciální disciplínu. Podívejme se na obojí – tedy na obecnou komunikaci a v návaznosti na ní také na komunikaci interkulturní:

### 1. Komunikace obecně

#### a/ Co je komunikace

Komunikace je specifický druh **interakce** mezi dvěma či více subjekty (dále jen osobami), při kterém v tom nejjednodušším slova smyslu jedna osoba předává **vědomě sdělení** té druhé. Předávané sdělení může mít nejrůznější charakter. Může to být příkaz, informativní oznámení, upozornění apod.

Sdělení je předáváno v podobě **symbolů** (např. signály, značkami, gesty, slovy, pojmy, obrázky, hesly), nejrůzněji řazenými za sebou, v případě jazykového sdělení dle určitých vžitých pravidel (které popisuje gramatika). Osoby svým myšlením přiřazují určitým **objektům** (věcem, myšlenkám, jevům, činnostem apod.) symboly (např. určení směru označí šipkou, pozdrav vyjádří slovem ahoj, výborný prospěch symbolizuje 1 atp.) a to na základě **významu**, který jim přiřkládají. Proto symboly nevyjadřují jen popisovaný objekt, ale také to, jak ho osoby **interpretují**. Prsten je stále stejný prsten, pro někoho však vzpomínka na svou první lásku, pro někoho ukradený šperk na prodej.

Aby byla komunikace efektivní, osoba sdělení přijímající (posluchač) si musí vysvětlit vysílané sdělení (soustavu symbolů) tak, jak mluvčí očekával, jinak si nebudou rozumět, nebo dojde ke zkreslení sdělení. Dosažení efektivní komunikace závisí na mnoha faktorech:

- na **situaci** - mluvčí musí vyslat sdělení v příhodné chvíli (např. nesmí mluvit, když se někdo soustředí na jiné věci, když je kolem hluk)
- na **motivaci** mluvčího - mluvčí musí mít potřebu vyslat sdělení (např. komunikovat s druhým)
- na **jasně definovaném obsahu** sdělení mluvčího – mluvčí musí vědět, jaké sdělení chce vyslat (např. musím vědět, co chce říci)
- na tom, jak mluvčí sám **interpretuje** sdělení – co si pod daným sdělení představuje a co očekává jako výsledek
- na **zvoleném systému symbolů (na jazyku)** - mluvčí musí znát takový systém symbolů, který je srozumitelný pro posluchače
- na správné **formulaci** sdělení - mluvčí vysílající musí správně spojit obsah sdělení, jeho interpretaci a jazyk tak, aby posluchač vše pochopil tak, jak mluvčí chce (např. správně pojmenoval situaci, správně popsal rostlinu)
- vysílající musí použít správné **komunikační médium** (např. chci-li vyslat sdělení jen jednomu člověku, nesmím použít televizní vysílání)
- sdělení musí **bez bariér** přejít k posluchači – mezi bariéry komunikace patří například porucha média, úmyslná či neúmyslná zkreslení sdělení, různé hodnoty, různé způsoby vnímání, různé stereotypy a různé komunikační

styly způsobené rovněž i různými kulturami mluvčího a posluchače

- příjemce musí znát systém symbolů a sdělení správně **dekódovat** (např. jazyk, kterým hovořím)
- příjemce musí pochopit sdělení tak, jak ho zamýšlel vysílající (např. musí chápat, proč volím taková slova a ne jiná, co svou promluvou naznačuji), správně sdělení **interpretovat**
- příjemce musí **chtít přijmout** sdělení (např. musím být ochoten naslouchat, brát druhého jako autoritu apod.)
- příjemce musí **přijmout** sdělení v příhodné **situaci** (např. musím naslouchat, když se mohu na sdělení dostatečně soustředit)

Představme si dvě komunikující osoby. V prostoru mezi nimi probíhá komunikace, kterou ovlivňuje několik skutečností, na které se teď podrobněji podíváme:



**Komunikační médium:** Dvě osoby komunikují prostřednictvím nejrůznějších médií (přímo – médium je vzduch, telefonicky – telefonické spojení, e-mailem – elektronické spojení, psaným dopisem – papír, signály s dálky – světlo apod.). Médium je (aktivní či neaktivní) zprostředkovatel sdělení. Každé médium vyžaduje jiná pravidla a způsob předávání sdělení. Někdy je nutné nejprve vytočit telefonní číslo a počítat s tím, že druhý nevidí, kde mluvčí stojí, a že neví, kde stojí posluchač (telefonický rozhovor), někdy musí mluvčí mluvit nahlas, aby ho posluchač slyšel (když stojí na hlučné ulici a s někým se baví). Některá média znemožňují, aby mi druhý přímo odpovídal (televize, noviny apod.). Vždy, když přijímáme informace, je nutné zamyslet se nad tím, prostřednictvím jakého média byly vyslány, jedině tak sdělení můžeme efektivně dekódovat, porozumět mu a představit si situaci, při které sdělení vznikalo a jeho důvody. Médium může být například i tlumočnick. Každé médium může určitým způsobem sdělení zkreslit (některé symboly opomenout, vynechat, špatně přeložit, jiné naopak zdůraznit). Televizní vysílání je často s určitým úmyslem režirováno, tlumočnick může někdy překládat velmi špatně apod. Součástí efektivní komunikace musí být i povědomí o tom, jak funguje zprostředkující médium.

**Jazyk** jako jeden ze způsobů komunikace: Specifický komunikační systém symbolů, které se nazývají slova a pojmy, jejich kombinací (vět a výroků). Jazyk vyjadřuje, jakým způsobem označuje člověk objekty kolem sebe slovy a pojmy, jazyk je projevem a charakteristikou lidského myšlení. Jazyk je složitý systém, jehož pravidlům říkáme gramatika a u kterého zkoumáme jeho výslovnost, významy, styl a formy, regionální odlišnosti (nářečí a dialekty), sociální odlišnosti (hovorová, profesionální, skupinová nářečí, věková specifika), skladbu jednotlivých slov, formu zápisu jazyka, pravopis, větnou skladbu a intonaci, estetickou skladbu jazyka (básně apod.), rozmanitost i zachovalost, změnu na základě jiných jazyků, společenských událostí ... Aby člověk správně a zcela mohl využívat daného jazyka, musí umět myslet v tomto jazyce, znát jeho slovní zásobu, správnou výslovnost, musí umět slova vyslovovat, správně jazyk zapisovat.

**Porozumění sdělení:** Porozumění sdělení můžeme chápat ve dvou rovinách. Můžeme správně dekódovat symboly, tedy doslova rozumět slovům, které mluvčí používá. Také však můžeme rozumět tomu, z jakých důvodů mluvčí sdělení říká, co chce svým sdělením dosáhnout, z jakých důvodů ho říká. Je něco jiného, když správně rozumíme a slyšíme, že je dnes venku velmi hezky, a něco jiného, když víme, že tím chtěl mluvčí říci, že máme jít už konečně ven, co děláme stále uvnitř, když je venku tak hezky. Doslovné porozumění může vést ke zcela jiným důsledkům a závěrům, než porozumění motivace mluvčího a záměru jeho sdělení. Záměr a obsah sdělení nejsou v některých situacích tytéž. Něco jiného je tedy:

- **objekt**, který pojmenováváme (čtyři nohy, deska, nohy jsou kolmé na desku a jsou k ní přidělané v rozích desky, slouží na odložení věcí tak, aby se k nim člověk nemusel shýbat, mohl ke stolu přisednout – to platí jen v některých kulturách, neboť jinde se stůl tradičně vůbec na odkládání věcí nepoužívá, nebo neexistuje),
- **pojmem**, který tomuto předmětu přidělíme (stůl, der Tisch, a desk, cái bàn),
- **interpretace**, kterou tomuto pojmu přikládáme (stůl, stoleček, krám, ztrouchnivělý kus dřeva apod.)
- **záměr**, se kterým někdo tento pojem využívá ve sdělení (chci popsat místnost, chci naznačit, že se mi tento stůl nelíbí, chci tě to slovo naučit apod.)

**Empatie:** Schopnost vžít se do situace, nálady, stavu druhého. Tato schopnost neznamená přijmout názor druhého, ale dokázat si představit stav psychiky toho druhého a odhadnout důvody tohoto stavu. Vidět svět kolem, jako ho vidí ten, do něhož se vžíváme. Schopnost empatie může být velmi užitečná tehdy, jestliže chceme poznat motivy chování a jednání toho druhého. Na druhou stranu, pokud někdo při setkání s druhým člověkem dokáže být pouze empatický, může například jeho zármutek ještě zvýšit tím, že na něj smutná nálada druhého bude mít takový vliv, že sám začne plakat a naříkat, místo aby mu pomohl a rozveselil ho. Když se člověk chová na základě toho, jak na něj působí ten druhý, jakou náladu z druhého cítí, říkáme tomu zrcadlení. V některých kulturách je zrcadlení příkazem slušného chování. V jiných zemích se zrcadlit sluší jen někdy. Extrémním příkladem zrcadlení by byla situace, kdy mluvčí položí otázku stejného obsahu dvěma způsoby a posluchač pokaždé odpoví jinak.

1) Jsi přeci statečný, že jo? Jasně, jsem. (Posluchač ví, že ten druhý chce slyšet ano. Jeho odpověď nemusí být pravdivá, ale zrcadlí pocity mluvčího.)

2) Ty jsi statečný? To snad ne? Ne, nejsem. (Posluchač ví, že mluvčí nechce, aby byl posluchač statečný.)

### b/ Jaké má komunikace složky

Podle typu systému vysílaných symbolů komunikaci dělíme na verbální (používáme jazyk), meta(para)-verbální (používáme různé zvuky) a non-verbální (používáme své tělo, či jeho části kromě zvukotvorných orgánů). Non-verbální komunikace je vlastně hranicí mezi vědomou a nevědomou interakcí, neboť dnes často dáváme najevo zcela jiné věci než naše nálady, často je slovy vědomě zakrýváme, nevědomě však naše tělo stále signalizuje druhým naši pravou náladu – díky naší intonaci, výrazu v obličeji, uvolněnosti a neuvolněnosti našeho těla apod.). Tak se snadno může stát, že mluvčí z kultury, která je zvyklá odečítat non-verbální komunikaci snadno pozná, že vyslovovaná slova neodpovídají skutečné náladě a pocitům mluvčího z kultury zaměřené na komunikaci racionální a verbální (romská versus česká tradiční kultura).

Verbální komunikaci studujeme z nejrůznějších hledisek- viz jazyk a porozumění sdělení.

Mezi meta-verbální projevy patří i intonace, používání bezvýznamových slov jako berliček (tedy, a proto, ty vole apod.), různé citoslovce a vady jazyka apod...

Neverbální komunikaci, díky které můžeme přenést (jak to dělají i herci na jevišti) většinu sdělení, používáme dnes vědomě jen velmi málo. Její prostředky dělíme na tzv. komponenty:., distanční (zrak - vzdálenost a sluch - síle zvuku) a kontaktní (čich - vůně, hmat - způsob dotýkání) prvky

- prostorové chování (pozice dvou osob v prostoru, která vyjadřuje i jejich vztah)
- proximita (vzdálenost mezi dvěma osobami, která vyjadřuje i jejich vztah)
- pozice těla (často nevědomky poukazuje na naše nálady, psychické stavy)
- poloha vertikální - zda je mluvčí výše či níže než příjemce, podle toho také komunikují. Velký člověk nad malým s kloboukem nemůže vůbec vnímat, jak se malý tváří a naopak. Tato poloha vyjadřuje určitou distanci vycházející například z pocitu úcty, nedotknutelnosti, moci apod.
- směr a délka pohledu a chování očí (přímý pohled do očí v některých kulturách naznačuje upřímnost a závažnost sdělení, v některých příliš sebevědomé a neslušné chování)
- mimika (kdo se usmívá, může být v jedné kultuře rád, v druhé se může cítit velmi nepříjemně)
- gestikulace (ilustrativní a významová gesta - „ty, ty, ty - dej si pozor, pojď sem apod.)
- dotyky vlastního těla i cizí osoby (pohlazení vlasů dívky chlapcem na veřejnosti před ostatními v některých kulturách může vyjadřovat úctu a k dívce, lásku, v jiných zase povýšenost chlapce nad dívkou)
- čichové a chuťové podněty (týkající se stravování, sexu apod.)
- změny na postavě či těle: změna barvy pleti, deformace postavy apod.
- různé artefakty spojené s lidským tělem napevno: šperky, peercing, uniformy, kroje atd...

Všechny uvedené symboly (gesta, mimika, vzhled, pozice apod.) v komunikaci přinášejí potřebné informace o hodnotách a postavení člověka (uniformy), jeho zdravotním stavu (barva pleti), náladě a názoru (oči, mimika), o obsahu sdělení (gesta), o jeho náklonnosti a přitažlivosti (pozice vůči nám, jeho vůně, jeho pleť) apod. V odborné literatuře se také uvádí, že při prvním setkání s neznámým člověkem nejvíce informací o tom druhém podvědomě získáváme z jeho „řeči těla“ (55%), z jeho tónu hlasu (40%) a teprve jen (5%) z obsahu jeho řeči, jeho případného sdělení. Tento první dojem může ovlivnit náš vzájemný vztah. Teprve při delším a intenzivnějším kontaktu dáme daleko více na obsah jeho sdělení. Nejprve má tedy veliký vliv neverbální komunikace, teprve později ta verbální. Některé kultury jsou známy tím, že vnímají daleko více neverbální podněty než kultura česká. Píše se také, že neverbální podněty vnímají více ženy než muži.

## 2. Interkulturní komunikace

Jak je patrné z předchozího textu, komunikace je sama o sobě velmi složitá disciplína, jejíž kvalitu ovlivňuje velké množství faktorů. V situaci, kdy se jedná o setkání (a komunikaci) lidí z odlišných kulturních prostředí (odlišných ať již etnicky, nábožensky, sociálně nebo jinak), může samozřejmě dojít k potížím na téměř všech

výše zmíněných úrovních. Abychom uvedli jen jeden příklad za všechny, na úrovni symbolů může dojít k nedorozuměním na všech úrovních, ve všech fázích komunikace - tedy při:

- hodnocení komunikační situace a její vhodnosti,
- při odhadování motivace mluvčího či posluchače,
- při definici obsahu pojmu,
- při interpretaci pojmu,
- může docházet k domnělému či opravdovému střetu hodnot, stereotypů, komunikačního stylu apod.,
- dochází i ke špatnému odhadu záměru mluvčího, interpretace jeho sdělení apod.

K tomu několik názorných příkladů:

*Když uvidí křížek Číňan, vybaví se mu okamžitě v hlavě číslovka deset, protože se tak v čínském písmu píše, křesťan si spíše vzpomene na matematický operátor plus, nebo na kříž jako náboženský symbol, či na červený kříž. Červený kříž v některých arabských zemích není označován křížem ale půlměsícem.*

*Hákový kříž, symbol fašismu, byl původně symbolem slunce, v buddhistických kulturách symbolem slunce a štěstí, tam se nazývá svastika.*

*Když se chceme přeptat na to, jak se druhý má, zeptáme se: Jak se ti daří? Ptáme se na jeho úspěchy... Někde se ale doslova přeloženo zeptají: Jsi zdravý? Ptají se na jeho zdravotní stav. Přitom obě dvě věty používáme při vyjádření zájmu o stav toho druhého při vzájemném setkání. Tak se mohou lišit symboly i jejich významy mezi jednotlivými kulturami.*

Kromě nedorozumění na všech běžných komunikačních úrovních vykazuje oblasti interkulturní komunikace ještě určitá specifika, která jsou kulturně vázaná. Zásadním způsobem se mohou odlišovat **hodnoty**, které jsou přisuzovány různým jevům. Každá kultura si jinak vysvětluje vztah k autoritám (jinak tedy posuzuje i výroky vůči nim apod.), jinak vnímá vztah mezi jedincem a společností (jedinec má v každé společnosti jiný význam a roli), jinak se chápe role mužská a ženská (jiný význam je přikládán pojmu muž a žena), jinak se zachází s pojmy konflikt atd. (Hofstede, 1991; více také v textu Kultura a kulturní rozdíly) V různých kulturách se liší i pojetí pravdy, sexu, manželství, cti a poctivosti, lidských práv, integrace apod. Tak bychom mohli pokračovat dále.

Existuje ještě jedna oblast, která je pro interkulturní komunikaci velmi důležitá, a to je **míra explicitnosti**. V určitých prostředích je zvykem velmi konkrétně pojmenovávat. Na otázku ...„jak se ti daří“ se odpovídá zkrátka „špatně, protože mě bolí hlava a ukradli mi peněženku“. V jiných prostředích je zase zvykem používat více obrazný jazyk, naznačování. Mluvčí automaticky předpokládá, že si posluchač velkou část obsahu sám domyslí. Připadá mu nevhodné popisovat všechno do detailu a vše pojmenovávat. Tak např. na otázku „jak se ti daří“ odpoví – „on už je podzim, a tak je taková podzimní nálada...“ Např. v oblasti konfliktů je míra explicitnosti velmi důležitá. V některých kulturách je zvykem o konfliktu veřejně mluvit a konflikt (třeba i ve skupině nebo v týmu) pojmenovávat. Např. „pane kolego, co se vašeho eseje týče, domnívám se, že jste se dopustil základního metodologického omylu a je tedy v našem fakultním časopise nepublikovatelný“. Příslušník jiné kultury ve stejné situaci

řekne: „ten esej se mi moc líbí, nechtěl byste se ještě podívat na tu metodickou část? Připadá mi, že kdyby se trochu rozvedla, byl by celý text o mnoho průraznější“.

Ať již jsou tyto rozdíly v komunikaci příslušníků různých kultur domnělé či skutečné, jádrem problému či jeho záminkou, dochází kvůli nim v nejrůznějších situacích k trapným okamžikům, ale také k válečným sporům, směšným ale také nebezpečným situacím. Podniky USA například dlouhou dobu nemohly proniknout na trh ve Vietnamu, a to také díky komunikačním rozdílům.

Část arabského světa a část evropsko-amerického mezi sebou vedou dlouhou dobu válku hodnot, náboženství, ale také svého komunikačního stylu (Jak si mají věřící zmíněných civilizací navzájem porozumět, když využívají citáty pokaždé z jiné knihy: Bible a Koránu, kdyby poznali obě knihy, mohli by daleko efektivněji komunikovat?). Efektivní komunikace mezi příslušníky, kteří komunikují jiným systémem symbolů (jazykem apod.), není možná efektivní komunikace bez předchozího vzájemného poznání.

### **Závěrem několik slov k fenoménu překladatelství a tlumočnictví:**

Zkoušeli jste někdy něco překládat? Představme si situaci, že stojíte uprostřed dvou mluvčích z různých kultur. Mezi Španělem a Čechem. Čech řekne: To je pro mě španělská vesnice. Co by udělal doslovný překladatel? Pokud by vše přesně přeložil, Španěl by se pravděpodobně zeptal: „O jaké naší vesnici hovoříte? Mám venkov velmi rád.“ Proto se mnoho výrazů, ustálených spojení a vět či dokonce básní spíše převádí. V našem případě byste tedy převedl Španělovi větu asi takto: „V tomto tématu se vůbec nevyznám.“ Španěl by vám sice porozuměl, ale zase by přišel o jednu velmi důležitou informaci, že když něčemu nerozumíte, říkáte tomu španělská vesnice, nerozumíte tedy Španělu... Proto je třeba k takovému převodu doplnit často i tzv. překladatelskou poznámku, která nechodí posluchače nejen o správný význam věty, ale také o způsob myšlení mluvčího z jiné kultury. Překlad se často neobejde bez interkulturního vysvětlení. **Bez takového vysvětlování se neobejde ani interkulturní vyjednávání, při kterém má prostředník za úkol zejména vysvětlovat reálné důvody a významy sdělení příslušníků různých kultur tak, aby zprostředkoval přesné a věrné informace, aby komunikace byla efektivní.**

- **Příběhy a příklady**

### **Přednáška pedagogiky aneb o směřování pohledu**

*Chodila jsem na přednášky pedagogiky. Jednou jsme měli přednášku o pedagogické komunikaci a pan docent říkal: Prosím vás, když mluvíte s někým, podívejte se do jeho očí. Tak jsem si říkala: No, to u nás vůbec neplatí, nebo platí úplně naopak. Mně také vyprávěla spolubydlící, že slyšela z rádia jednoho Korejce, který říkal, že u nich doma, když s někým mluví, prostě se nesmí dívat do jeho očí. **Totíž v Asii se přímý pohled do očí druhého při komunikaci považuje za drzost, neslušnost a výraz odporu.(rozdíl patrný již v bývalém SSSR) Sama si neumím představit, jaký bych měla pocit, kdybych mluvila s nějakým žákem ve Vietnamu a on se mi přitom díval pořád do očí. Vietnamci se proto nedívají do očí druhého, ale někam jinam, např. dolů. Učitelé a pedagogičtí pracovníci, kteří pracují s vietnamskými dětmi, si toho určitě mohou všimnout u dětí samotných či u jejich rodičů. Děti často takový rozdíl vycítí a své chování upraví. Rodiče často již ne. Byla jsem mnohokrát svědkem situace, kdy Češi mluvili a Vietnamci uhýbali svými očima buď dolů či někam jinam. Češi to vnímali jako projev nerespektování, nepozornosti či neupřímnosti.***

### **Když se nezeptáš, jsi outsider**

*Když jsem byla poprvé s Janem (mým nastávajícím manželem) v Holandsku s jeho známými v hospodě, zažila jsem večer, který mě vlastně dost zaskočil. Oni se mě hrozně rychle začali vyptávat na všechno možné – kolik mi je, kde jsem studovala, co dělám, jestli chceme mít děti, jestli jsem s mým nastávajícím šťastná. Tolik otázek mě trochu zaskočilo – pořád se ptali a o sobě toho mnoho neřekli.*

*Když večer skončil, jeli jsme s Janem na kole domů a já jsem byla pořád trochu nejistá. Měla jsem pocit, že jsem měla ještě něco udělat, ale nevěděla jsem přesně, co to bylo. Konečně mi to vysvětlil. V Holandsku je zkrátka zvykem se hodně ptát, protože otázkami na tělo člověk vyjadřuje zásadní zájem o druhou osobu. Když se neptá, tak to naopak vypadá, že je mu ten druhý ukradený.*

*No a já se samozřejmě neptala, protože mi přišlo hrozně trapné vyptávat se na tak intimní věci, jako je štěstí v partnerském vztahu. Doufám, že si to moji noví známí nebudou vykládat jako nezájem.*

### **Paní učitelka a žák aneb o jazyku**

*Jeden můj spolužák, Jáno, byl velmi špatný v českém jazyku. Pořád něco kazil, vynechával předložky, když říkal „chleba máslem, jdu tam babičkou“, někdy je zase používal moc často, když říkal „bojím se jít s lesem“. Nejvíce se paní učitelka naštvála, když pořád říkal, že „namaloval takovýho hezkýho kuře“, nebo že „dal nakrmit malýmu selátkovi“. Paní učitelka si na něj postupem času zasedla, dávala mu pořád špatné známky, vlastně už na něj ani hezky nepromluvila. Tehdy jsem si myslel, že je hloupý, ale později jsem si přečetl, že v romštině není střední rod, že tam nejsou předložky „s“ a „se“. Vždyť jsem byl hlupák, vždyť Jánova rodina přijela ze Slovenska a mluvila jen romsky. Vždyť on se česky začal pořádně učit až v první třídě!*

### **Co jsem se dočetl aneb o gestech**

*Spolupracoval jsem s jedním kamarádem, který se učil znakový jazyk neslyšících. Teprve ten mě přivedl k tomu, abych si něco o komunikaci těchto postižených přečetl. Zjistil jsem například, že je rozdíl mezi znakovanou češtinou a českým znakovým jazykem. Znakovaná čeština to jsou česká slova a jejich pořadí vyjádřená gestem jedné či obou rukou, obličejem apod. Zatímco český znakový jazyk je jazyk, který používají neslyšící v Česku běžně mezi sebou, který má zcela jinou gramatiku než čeština a tedy i znakovaná čeština. Navíc jsem se dozvěděl, že podobně jako se liší ostravské nářečí od olomouckého či jihočeského, liší se i český znakový jazyk v různých regionech ČR, samozřejmě se liší i znakový jazyk vyvinutý a používaný v dalších státech světa.*

#### **• Zdroje**

(1996). Konflikt, koření života. Praha: Partners Czech. Černý, J. (1998). Úvod do studia jazyka. Olomouc: Rubico.

Hofstede, G (1991). Allemaal Andersdenkenden. Amsterdam.

Klein, Z. (1998). Atlas sémantických gest. Praha: HZ.

Kocourek, J. (2006). S vietnamskými dětmi na českých školách. Praha: H & H.

Kocourková, J. (2003). Jiný kraj, jiný mrav. Jak se chovat v cizině. Praha: Olympia.

Krahucová – Žatková (1996). Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených. Praha: Karolinum.

Nakonečný, M. (2000). Sociální psychologie. Praha: Academia.

Šotolová, E. (2001). Vzdělávání Romů. Praha: Grada.

## Křesťanství v České republice

- **O co jde v dialozích Ten mobil je pěkný křáp a V neděli na fotbal nemůžu?**

V tomto textu se pokusíme přiblížit dva dialogy – a to: „Ten mobil je pěkný křáp“ a: „V neděli na fotbal nemůžu“. Děti z věřících rodin často čelí ve školním prostředí i mezi kamarády podobně složitým situacím jako děti, které jsou stigmatizovány z jakýchkoli jiných důvodů. Náboženství však navíc patří často k tabuizovaným tématům a je těžké dohlédnout skutečných motivací za situacemi, které děti potkávají. Oba dialogy se snaží verbalizovat témata, kterým se děti samy často vyhýbají a samy je do takto explicitní podoby ve svých hovorech někdy ani nedotahují.

- **Co je...?**

**Křesťanství** je (vedle židovství a islámu) jedno ze tří monoteistických náboženství. Stejně jako židé a muslimové, věří křesťané v jediného Boha, Stvořitele vesmíru a Pána dějin, který řídí historické události i osudy jednotlivých lidí. Zároveň se tento Bůh dává lidem poznat, nabízí jim osobní vztah. Mezi židy, křesťany a muslimy není jednotný názor na to, jak a kde se tento Bůh dává lidem poznat a také co je v tomto jeho zjevení nejdůležitější. Křesťané přejali od židů, svých „starších bratrů“, víru v Boží zvláštní jednání s vyvoleným (židovským) národem, který se měl stát modelem a příkladem pro národy ostatní. Podle vyprávění Starého zákona Bůh v tomto národě povolával své zvláštní zástupce, proroky, kteří tlumočili jeho vůli ostatním lidem. Podle židovství bylo ovšem hlavním úkolem proroků napomínat a povzbuzovat lid k tomu, aby žil v souladu s tórou, tedy se zjevenou Boží vůlí, která má charakter souboru pravidel pro uspořádání lidského života. (Muslimové chápou poslání proroků podobně jako židé, s tím rozdílem, že podle nich řada proroků vrcholí a končí až v proroku Mohamedovi, jehož poselství zachycuje Korán, svatá kniha islámu). Oproti tomu podle křesťanského chápání Starého zákona bylo hlavním úkolem proroků připravit lidi na příchod Ježíše z Nazaretu, ve kterém jeho následovníci rozeznali zaslíbeného krále, zachránce a osvoboditele, tedy Mesiáše (tj. Krista). Ježíš, židovský prorok a zakladatel křesťanství, během svého života získal mnoho stoupenců, ale nakonec se dostal do sporu s židovskými náboženskými vůdci a také s římskými úřady, byl zatčen a posléze popraven jako buřič. Jeho stoupenci ovšem vzápětí začali hlásat, že Bůh potvrdil Ježíšova slova tím, že ho vzkřísil z mrtvých, a mnozí dosvědčovali, že vzkříšeného Krista osobně potkali. Jeho smrt tedy pro křesťany neznamenal porážku a krach Ježíšova poslání, naopak, Ježíšova smrt byla (podle tajemného Božího plánu) zástupnou obětí za hříchy všech lidí. Nebyl totiž pouhým prorokem, byl věčným Božím Synem, který se stal člověkem, aby zachránil lidi z jejich vin a hříchů. Díky jeho smírné oběti Bůh



odpouští lidem všechna provinění a nabízí jim smíření a nový život, tedy tzv. spasení, to znamená osvobození a záchranu od všech forem zla, odcizení a viny, v tomto životě, i za branou smrti.

Ježíšovi stoupenci (tedy první křesťané) chápali jako své poslání zvěstovat tuto Boží nabídku záchranu, odpuštění a smíření v Kristu všem lidem bez rozdílu, nejen židům, ale i všem ostatním národům. Tak začaly dějiny křesťanské církve, které pokračují dodnes.

V dějinách se vyprofilovaly tři hlavní typy křesťanské tradice:

1) východní pravoslaví (většinové v zemích jako je Rusko, Ukrajina, Rumunsko, Řecko atd.) známé svým důrazem na liturgii a spiritualitu. Západní křesťanstvo se v šestnáctém století rozštěpilo na

2) protestantismus (tj. evangelické křesťanství) se svým charakteristickým důrazem na Bibli a ospravedlnění z víry (bez přispění dobrých skutků) na základě (nezasloužené) Boží milosti

3) katolicismus (církev římskokatolická) představuje nepřerušenu kontinuitu dvou tisíciletí dějin křesťanství, v jejím čele stojí římský biskup, zvaný papež.

- **Téma**

### **Historický kontext**

Počátky křesťanství na našem území jsou spojovány s vystoupením dvou věrozvěstů z jihovýchodní Evropy, Cyrila a Metoděje (byli vysláni do Velkomoravské říše r. 863). Křesťanství postupně v českých zemích zdomáčňovalo jednak díky konverzi knížecích kruhů, jednak prostřednictvím usilovné práce misionářů, katechetů a kněží. Vrcholného rozkvětu dosáhlo české křesťanství za vlády Karla IV.

Již na sklonku jeho vlády se ale v české církvi začaly ujímat myšlenky reformního hnutí, které tehdy ovlivňovaly evropské křesťanstvo. Do čela reformních kazatelů se posléze postavil rektor Univerzity Karlovy Jan Hus. Po jeho obvinění z kacířství a upálení v Kostnici (1415) se jeho stoupenci vzepřeli církevnímu rozhodnutí a vypověděli poslušnost. Po sérii neúspěšných křížových výprav proti „českým kacířům“ a následné smírné konsolidaci zůstala česká společnost rozdělena na kališnickou (husitskou) většinu a katolickou menšinu. Čeští kališníci se později po vystoupení Martina Luthera a Jana Kalvína v 16. století přidali ke světové reformaci.

V první polovině 17. století došlo ke strašné bratrovražedné válce (trvala třicet let) mezi protestantskou a katolickou částí Evropy. Jejím výsledkem bylo, že většinově nekatolický český národ připadl v rámci mírového přerozdělení Evropy pod vládu silně katolicky smýšlejících Habsburků. Po třicetileté válce (1618-1648) tedy začíná období přísné rekatolizace, kdy většina Čechů musí buď emigrovat (to se týkalo hlavně šlechty), nebo nuceně změnit náboženskou příslušnost. To pochopitelně vedlo ke značnému náboženskému ochabnutí a zvlažnění. Později v době rostoucího národního uvědomění Čechů docházelo ke konfliktu náboženské a národní identity. Emancipace národa (tehdy už rekatolizovaného) od rakouské, německy mluvící vrchnosti znamenala i oslabení vazby ke katolické víře, spojované s vládnoucím habsburským rodem. Rozhodující symboly českého národního obrození byly proto přirozeně čerpány z doby před habsburskou rekatolizací. Po rozpadu Rakouska-Uherska na konci 1. světové války (1918) v české společnosti silně působily antiklerikální nálady. Ovšem typicky prvorepublikový návrat k husitskému dědictví se týkal spíše národní emancipace než křesťanské víry. Také trauma 2. světové války a

čtyřicet let komunistického „vědeckého ateismu“ těžce poznamenaly už tak zdecimovanou českou církev a přispěly k tomu, že Česká republika je dnes nejateističtějším státem Evropy a možná i na celé zeměkouli.

### **Současná situace**

Česká republika patří tedy mezi nejsekularizovanější státy na světě. Všichni naši sousedé (na všechny světové strany) mají mnohonásobně vyšší stupeň obecné religiozity. To vtiskuje českému křesťanství ráz nesamozřejmé, více méně tolerované menšiny. Děti z věřících rodin svou náboženskou příslušnost obvykle neprojevují, často se za ní do jisté míry stydí, případně jsou rády, když se jim spolužáci neposmívají a když jim „odpustí“, či „tolerují“, že ony nebo jejich rodiče jsou věřící.

Často jim to ovšem spolužáci tak úplně neodpustí, náboženské víra je oblíbeným tématem pohrdání a pokleslého humoru. Děti z věřících rodin často svou víru raději samy zlehčují, aby nebyly tolik zranitelné, a když to na ně „praskne“, překotně ujišťují své spolužáky, že nejsou „žádní fanatici“, že si ze své víry „dokážou utahovat“ a podobně. Křesťanská víra rozhodně není něco, na co by děti byly hrdé, k čemu by se hlásily. Spíš je často zdrojem rozpaků a ostychu.

### **Statistika**

V ČR se asi 30 procent (tedy asi 3 miliony) obyvatel hlásí k nějakému náboženskému přesvědčení. Zhruba 2,7 milionu Čechů se hlásí k římskokatolické církvi, přes 100 tisíc k Českobratrské církvi evangelické, téměř 100 tisíc k Církvi československé husitské, ostatní jsou drobné, většinou protestantské církve. Vztahy mezi jednotlivými křesťanskými církvemi jsou v současné době velmi vstřícné a otevřené spolupráci. Morava je mnohem religióznější než Čechy, venkov je religióznější než města, zejména velká.

### **Postoje české společnosti**

Křesťané jsou v české společnosti vnímáni diferencovaně. Řada křesťanských intelektuálů, kteří byli zapojeni do disidentského odporu proti komunistickému odporu (Charta 77 atd.), měla a dosud má vysoký morální kredit. Některé výrazné osobnosti kultury, vědy či sportu, o kterých se ví, že jsou věřící, se těší velké mediální pozornosti, přízni a zájmu široké veřejnosti.

Politická strana, která se hlásí ke křesťanství (KDU-ČSL), má kredit podstatně nižší. Česká společnost, v níž v důsledku spletitých dějinných okolností dosud místy přežívá antiklerikální sentiment a nedůvěra vůči církvi, je obzvláště citlivá na některá choulostivá témata, např. majetkové a finanční poměry církve, postoje církve k sexualitě (celibát, antikoncepce, homosexualita atd.), případně finanční a privátní aféry a skandály církevních představitelů.

Česká společnost vesměs také vítá a uznává angažovanost církvi v charitativních aktivitách, v sociálních zařízeních atd. Dobrou pověst mají také církevní školy, řada nevěřících rodičů sem své děti posílá (těchto škol - od mateřských po vyšší odborné - je ovšem v celé republice jen zhruba 100). Povědomí české veřejnosti o křesťanské tradici, věrouce a bohoslužebné praxi je z pochopitelných důvodů na velmi nízké úrovni.

### **Několik slov k dialogu: „Ten mobil je pěkný křáp“**

Tim říká Alimu, že rodiče mu nekoupí nový mobil, protože se peníze dají použít na „něco užitečnějšího“, třeba na charitu atd. Ali nechápe. Děti z věřících rodin skutečně někdy prožívají traumata spojená s tím, že jejich rodiče, jsou-li praktikující křesťané, někdy nechtějí plýtvat penězi na drahé zbytečnosti a nechtějí v dětech podporovat soutěživost o nejdražší oblečení a nejluxusnější školní a sportovní vybavení. Často ze svých financí podporují církevní, humanitární a charitativní projekty, často také mívají více dětí.

Hodnotové orientace křesťanských rodin se promítají do způsobu, jak hospodaří s financemi. Děti z těchto rodin pak někdy nejsou úplně na špici sociálního žebříčku ve třídě a příčiny se jim jen velmi těžko vysvětlují. Křesťanské rodiny ovšem patří většinou ke středním vzdělaným vrstvám s relativně dobrými příjmy, takže sociální „skluz“ dětí z věřících rodin nebývá markantní. Nicméně vysvětlování, proč nemají nejluxusnější lyže nebo nejnovější mobil, je dětem z věřících rodin pochopitelně trapné a často se na své rodiče přece jen trochu zlobí.

### **Několik slov k dialogu: „V neděli na fotbal nemůžu“**

Tim rozpačitě vysvětluje, že v neděli dopoledne chodí na bohoslužbu. Daniel nevěří svým uším: „To si děláš srandu, že jo?“ Po téhle otázce cítil Tim s největší pravděpodobností směs rozpaků, hněvu a trapnosti, příznačnou pro podobné rozhovory, kdy věřící vydává počet z toho, proč se on a jeho rodina chová tak divně a s úzkostí sleduje, jestli jeho vysvětlení budou přijata, nebo se stanou zdrojem výsměchu a obecného veselí. (Proto si věřící děti často vymyslí nějakou nenáboženskou výmluvu – rodinný výlet – ,aby na choulostivé téma víry nemusely zavést řeč). Reakce Daniela a Jamiho je výborná, žel poněkud netypická, oba zařadí zpátečku a dají najevo respekt k Timově rodině a náboženské tradici.

## **• Příběhy a příklady**

### **Příběh 1**

*V jednom pražském sboru církve bratrské se konala veřejná přednáška o křesťanství a jeho vztahu ke společnosti. V diskusi po přednášce řečník vyslovil (řečnickou) otázku: „Je snad křesťanství zbytečné, je nepravdivé, nebo je nudné?“ Mezi posluchači to zašumělo. Jeden mladík, který se očividně už delší dobu nudil, zašeptal ke svému sousedovi – ovšem neodhadl sílu hlasu a nakonec to slyšeli úplně všichni: „Ne, je trapné.“ Místnost zaburácela osvobodivým smíchem.*

### **Příběh 2**

*Na jedné veřejné akci pražských křesťanů, nazvané výmluvně „Pochod pro Ježíše“, nesli shromáždění věřící různobarevné vlajky a transparenty. Na jednom transparentu bylo velikými písmeny napsáno (anglicky): „Jesus is the answer!“ Majitel transparentu měl velikou nálepku se stejným nápisem také na svém autě, zaparkovaném opodál. Když se po skončení manifestace vrátil ke svému vozu, bylo na nálepce za slovy „Jesus is the answer!“ připsáno lihovým fixem: „But what is the question?“ Poznámka „Jesus is the answer!“ znamená „Ježíš je odpověď“! But what is the question? znamená (volně): „A koho to zajímá“?*

### **Příběh 3**

*Na jedné základní škole se evangelický farář ptal dětí, kdo je podle nich Ježíš.*

Většina dětí si vzpomněla, že „ježíš“ nebo „ježíšmarja“ se říká, když nás něco rozzlobí nebo překvapí. Několik dětí se upřímně domnívalo, že Ježíš je mimozemšťan, který kdysi dávno navštívil planetu zemi. Jedna dívka si myslela, že je to značka mobilního telefonu (znala ho z reklamy „Go Ježíšku go“). Jeden žák první třídy napsal do dotazníku, že Ježíš(ek) je jiné jméno pro vánoční stromeček.

#### **Příběh 4**

Jakub T. vzpomíná, jak byl v době studia na gymnáziu v devadesátých letech zkoušen z biologie (na stupínku před celou třídou). Právě v té době se začal vážně zajímat o křesťanství a připravoval se na křest. Jeho profesor, vzdělaný muž, který dodnes na onom gymnáziu učí, ho zkoušel z látky, která se týkala prehistorie vesmíru a vzniku života. Protože měl onen profesor Jakuba rád a přátelil se s jeho otcem (ovšem o Jakubově duchovním hledání nevěděl), přátelsky a familiárně mu řekl potom, co Jakub správně odpověděl na všechny otázky ohledně vzniku vesmíru a života: „A teď si představ, Jakube, že ještě v dnešní době se najdou lidé, kteří věří na pána boha, který stvořil vesmír“. Jakub si dodnes pamatuje rozpaky a stud, když tehdy poslušně spolu s celou třídou potřásl hlavou a uchechtával se nad pošetilostí a naivitou lidí, kteří ještě v dnešní době věří v Boha.

- **Zdroje**

Hanuš J., ed.(1999). Náboženství v době společenských změn. Brno: Masarykova univerzita. Mezinárodní politologický ústav.

Masaryk, T., G., M. (2000). Moderní člověk a náboženství. Praha: Masarykův ústav AV ČR.

Opatrný A. (1996). Pastorační situace u nás. Kostelní Vydří: karmelitánské nakladatelství. Quesnell, M. (2002). Co si myslíme, čemu věříme a kdo jsme. Praha: Academia.

Vojtíšek Z. (2004). Encyklopedie náboženských směrů v ČR. Praha: Portál.

Žantovský (ed.) (1998). Česká xenofobie [Czech xenophobia]. Praha: Votobia.

### **Náboženské tradice a současnost**

- **O co jde v dialozích Po ramadánu si pěkně zakalím a V neděli na fotbal nemůžu?**

V dialozích „Po ramadánu si pěkně zakalím“ a „V neděli na fotbal nemůžu“ jsou Tim a Jami konfrontováni s postoji svých spolužáků, kteří ne tak úplně chápou jejich náboženské praktiky. Vzhledem k tomu, že víra a náboženství jsou velmi citlivé oblasti, nejsou dialogy pro naše hrdiny právě nejpříjemnější. Zkusme se tedy podívat na témata, která se k jejich situaci váží.

- **Co je...?**

**Tradice:** Tradice (traditio, lat. – předávání) v obecném slova smyslu znamená předávání kulturního dědictví z generace na generaci. Jedná se tedy o zachovávání kulturní a náboženské identity v čase. Děje se tak prostřednictvím dynamického dějinného procesu předávání vzorců chování, myšlení, projevů umění, náboženství a víry, ať už jsou zakotveny v institucích, nebo zůstávají v neformální rovině. Tradice tedy dodává kulturnímu či náboženskému společenství stabilitu, působí jako společenský tmel, jako symbolické vyjádření sociální sounáležitosti jako zakotvení kolektivní i individuální identity.

- **Téma**

### **Tradice a společnost**

Z hlediska sociologie náboženství je náboženská tradice principem sociální soudržnosti, brání lidské společnosti před rozpadem a chaosem, legitimuje (a místy konzervuje) stávající uspořádání společnosti a funguje jako záruka společenských hodnot a ideálů. Autorita náboženské tradice je vesměs odvozována od svého posvátného původu. Nejedná se o výmysl „sociálních inženýrů“, původ tradice bývá spatřován v Božím zjevení, to jí dodává nezpochybnitelnou a posvátně garantovanou autoritu nad lidskými životy.

Blahodárná stabilizující funkce tradice bývá upevňována a symbolicky potvrzována prostřednictvím pravidelných bohoslužeb a výročních náboženských svátků, které zpřítomňují věřícím zakládající posvátné události, které stály u zrodu jejich náboženské kultury, a zároveň tyto slavnosti fungují jako přehlídka a připomínka sociálních ideálů (solidarity, lásky k bližnímu, společenských a občanských ctností atd.).

### **Tradice a jednatel**

Z hlediska psychologie náboženství splňují náboženské tradice blahodárnou funkci stabilizace duševního života ve vztahu k nevědomým složkám lidského nitra. Náboženské symboly, posvátné příběhy, legendy atd., zpřítomňované v náboženských obřadech, působí jako důležitý harmonizující faktor duševního zdraví člověka, mají preventivní funkci ve vztahu k neurotickým a úzkostným stavům a psychickým problémům spojeným s krizí identity. Rytmický řád pravidelně se opakujících obřadů či bohoslužeb (v týdenním i ročním cyklu) působí jako důležitý stabilizační faktor v průběhu individuálního vývoje stejně jako obřady a slavnosti konané v kruhu rodiny (vedle náboženských aktivit konaných v širším rámci společenství věřících). Tyto rodinné či komunitní obřady se ukládají do „hlubinné paměti“ a působí jako nesmírně silný faktor utváření osobní identity, zejména v období dětství a dospívání.

### **Tradicionalismus**

Tradice má tedy jak ve vztahu ke společenství, tak ve vztahu k jednotlivci především stabilizující funkci. To je její největší síla a také její úskalí. Nadměrné zdůraznění této stabilizující funkce totiž může vést k absolutní vládě minulosti nad přítomností, k nábožensky legitimované regresi a autoritářství ve jménu zkonstatované představy o „nadčasovém“ posvátném řádu lidského života. Z podobně přebujelé nostalgie po „zlatém věku minulosti“ čerpají své argumenty fundamentalistická „hnutí návratu“ k prvotní čistotě a ryzosti (tedy k době počátků té které náboženské tradice). Tato hnutí ovšem často zcela nehistoricky usilují o uplatnění a prosazení řádů a pravidel, jež

byla formována pro dobu před mnoha staletími, a jsou proto dnes i z praktického hlediska neuskutečnitelná.

### **Tradice a současnost**

Pokusy o bezpodmínečný a jednostranný návrat do svaté minulosti jsou ovšem spíše ojedinělé. Většina věřících chápe stabilizující úlohu tradice diferencovaně: tradice spojuje věřícího s minulostí, zprostředkuje mu dědictví jeho náboženské komunity, otvírá mu přístup ke kulturní paměti a určuje jeho „místo v dějinách“, zakládá jeho kulturní a náboženské kořeny. Ale tradice není jenom záležitostí minulosti, nejde v ní o ošetřování muzeálních sbírek. Živá náboženská tradice je dynamická, otvírá se výzvám přítomnosti i budoucnosti. Má spíše charakter štafety, každá generace přispívá k „pokladu tradice“ svým nezaměnitelným přínosem. Každá generace má tedy dědictví tradice „poponést“ o uložený díl dopředu a tím jej obohatit. Prakticky to znamená, že tradiční nauky, pravidla a zvyky se nemají jen stále dokola pasivně opakovat, že je třeba tuto moudrost předků vždy nově a tvořivě interpretovat, že je třeba odkaz minulosti vždy nově a vždy jinak adaptovat tváří v tvář proměnlivým výzvám současnosti a budoucnosti.

Živá tradice tedy vždy znamená tvořivý dialog mezi minulostí a přítomností (a budoucností), nejedná se o skanzen minulosti, který by na věřící působil jako tísnivé vězení, jako nábožensky vynucovaná poslušnost „středověkým“ zákazům a příkazům.

### **Tradice a menšiny**

Úloha tradice v menšinových společenstvích je specifická: situace (náboženských a etnických) menšinových komunit je silně ovlivněna skutečností, že jsou obklopeny více či méně přátelskou většinovou společností. Identita (kolektivní i individuální) je touto skutečností automaticky problematizována. Každý příslušník menšinové komunity je konfrontován se skutečností, že většinová společnost je „jiná“ a tento fakt bude nutně spolupůsobit v jeho vlastním utváření identity.

Tato situace je obzvláště patrná ve společenstvích imigrantů, kde k faktoru menšinovosti přistupuje faktor „přesazení“ z domácího prostředí původní vlasti do kultury hostitelské země. Postupné utváření identity v přistěhovaleckých komunitách bývá samozřejmě silně (negativně či pozitivně) ovlivněno prozíravostí politiky hostitelských zemí vůči imigrantům a týká se to jak známo nejen přistěhovalců první generace (tj. těch, kteří se přestěhovali), ale i jejich dětí a vnoučat, narozených v hostitelské zemi. Vzhledem k tomu, že menšinové skupiny trpí nejen rychlým tempem společenských změn (tím trpíme všichni), ale také skutečností, že jejich identita je nesamozřejmá (vzhledem k většinové společnosti) a navíc (zejména skupiny migrantů) ztratily stabilizující zázemí tradičních sociálních vazeb, dochází k pochopitelnému posílení úlohy tradice (náboženské, národní, kulturní) jakožto zakotvení ohrožené identity. Imigranti se proto často silně přimknou ke kulturnímu a náboženskému dědictví své domoviny, nežádka i ti, kteří ve své vlasti nepatřili mezi praktikující či horlivé věřící. To je pochopitelně naprosto v pořádku a je to koneckonců čítankový příklad blahodárné stabilizační úlohy kulturních a náboženských tradic (velmi podobně působily národní a náboženské tradice v židovských komunitách v rámci křesťanské Evropy).

## **Tradice a náboženská radikalizace**

Pod tlakem většinové společnosti (zvláště v případech xenofobiích nálad v hostitelských zemích, špatné imigrační politiky, diskriminace na trhu práce, omezení sociální mobility atd.) může místy dojít i k radikalizaci náboženských postojů ve více či méně otevřené nepřátelství vůči kultuře hostitelské země a v afirmativní a ostentativní deklaraci vlastní náboženské a kulturní odlišnosti (úprava zevnějšku, okázalé a provokativní nošení náboženských symbolů atd.).

## **Tradice a dialogy v Czechid**

### **Dialog „Po ramadánu si pěkně zakalím“**

Jami spolu se svou rodinou dodržuje půst v měsíci ramadán (půst platí jen ve dne, po západu slunce se smí jíst a pít do sytosti a také se tak činí). Smyslem postu není „přizabít se hladem“, ale připomenout sobě i druhým poslušnost Božímu řádu. Je to posvátná tradice, jejíž původ je spatřován v Božím zjevení (viz k tomu výše). V muslimských rodinách je to symbolické připomenutí a potvrzení společné náboženské a kulturní identity. Jami moudře spojuje svůj kladný vztah k tradici s tím, že žije jakoby „v cizině, kam pořád tak trochu nepatří“ (viz výše o vztahu menšinových a přistěhovaleckých skupin k tradici).

Zároveň je z rozhovoru zřejmé, že Jami „kalí“ (KFC, Cola cola atd.). Jeho vztah k tradici neznámá, že žije ve středověku. Rodina či komunita, která se hlásí k živé (nikoli mrtvé) tradici, nežije v kleci z pravidel či v nostalgickém zahledění do minulosti. Naopak jí nic nebrání stavět se čelem k otázkám, vymoženostem i problémům současnosti, ovšem ne bezhlavě, spotřebitelsky a nekriticky, ale ve tvořivém a neustávajícím rozhovoru s moudrostí předků (viz výše o vztahu tradice a současnosti).

### **Dialog „V neděli na fotbal nemůžu“**

Tim chodí pravidelně v neděli do kostela, dokonce hraje na varhany. Jami nakonec konstatuje, že je to podobné jako s tím jeho ramadámem. A má pravdu. Timovi, který jako křesťan patří v ČR k náboženské menšině, přináší jeho víra problémy a někdy rozpaky, ale zároveň má to štěstí, že smí „někam patřit“, že má tradici zprostředkované zakotvení v prostoru a čase. Má-li navíc moudrého faráře a laskavé a shovívavé (tedy ne bigotní a „odstrašující“) rodiče, je celkem pravděpodobné, že sám najde cestu k víře, že si tedy tradici své rodiny přivlastní a zniterní. Pokud se to podaří, nebude pro něj pravidelná cesta do kostela znamenat nepříjemnou povinnost (viz výše o významu pravidelných rytmů (bohoslužby, svátky atd.) ve vztahu k utváření identity v dětství a dospívání). Zakotvení v tradici se mu stane zdrojem hodnotové orientace a životního nasměrování. Cestu k hledání vlastní identity bude mít o něco snazší než Jami, protože se přece jen tolik neliší od většinové společnosti (viz výše o úloze tradice v menšinových a přistěhovaleckých komunitách).

## **• Příběhy a příklady**

### **Příběh 1**

*Stařenka A.K. v Ústavu pro léčbu dlouhodobě nemocných často a ráda vzpomínala na období svého dětství. Největší útěchu jí ve stáří dodávalo recitování celé mešní liturgie v latině. Ačkoli měla vážné výpadky paměti a pletla si jména svých příbuzných, latinskou mši si pamatovala perfektně, protože v dětství chodívala*

každou neděli do kostela. Říkala, že jí to uklidňuje a že když je jí smutno, vzpomíná na dětství a recituje mši.

### **Příběh 2**

*P.K. vypráví, že citově nejsilnější vzpomínky na dětství má dvě: obě se týkají, jak říká, rodinných rituálů- když ho tatínek vozil autem do školky a společně zpívali lidové písně, které tatínka naučila jeho babička, a když později s otcem chodil pravidelně do lesa na houby, kde měli „svoje místa“, „svoje způsoby“ čištění hub a vaření houbové smaženice podle speciální receptury. P.K. říká, že dodnes, když na to vzpomíná, vyhrknou mu často slzy do očí a že by nebyl tím, čím je, nebýt toho zpívání v autě a těch výprav na houby.*

### **Příběh 3**

*Manželé J.F. a V.F. se dostali do vážné manželské krize, protože si oba přinášeli ze svého dětství úplně jiné chápání společného stolování. U J.F., který má židovské předky, bylo společné jídlo o víkendu něco jako slavnost, rodina se sešla u stolu, jídlo bylo pečlivě připravené (obvykle několik chodů) a mělo symbolický charakter rodinné události. Členové rodiny na sebe čekali, začali jíst všichni najednou, u jídla seděli dlouho. V.F. vyrostla v rodině, kde jídlo nemělo funkci rodinného obřadu, členové rodiny jedli v nespěchu, někdy i v různých místnostech, někdy u televize. Jídlo se ve spěchu, často předem hotové, rozmražené a ohřáté jídlo (matka V.F. byla velmi zaměstnaná a doma vařila jen výjimečně). Nakonec se J.F. a V.F. dohodli, že alespoň o Vánocích, Velikonocích a o narozeninách členů rodiny budou stolovat opravdu slavnostně. Jejich děti M.F. a H.F. se pro tyto rodinné hostiny velice nadchly a začaly je striktně vyžadovat.*

- **Zdroje**

#### **Odborná literatura:**

Berger, P. & Luckmann, T. (1999). Sociální konstrukce reality. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Eliade, M. (1994). Posvátné a profánní. Praha: Česká křesťanská akademie.

Gennep, A. (1997). Přejívací rituály. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Říčan, P. (2002). Psychologie náboženství. Praha: Portál.

Weber, M. (1998). Sociologie náboženství. Praha: Vyšehrad.

#### **Otázka času a vztahů mezi generacemi - zamyšlení**

- **O co jde v dialogu **S rodičema je to někdy těžký...?****

V dialogu jsou nastíněny různé možné vztahy mezi příslušníky různých generací, dětmi a rodiči. Mezigenerační vztahy mohou být ovlivněny jednak odlišným věkem a životní zkušeností rodičů a dětí, jednak jejich odlišnou rolí v rodině (rodič – vychovatel, dítě – vychovávaný), jednak kulturními vzory a stereotypy. Stejně tak je ale vztah rodičů a dětí závislý na jejich osobních vlastnostech a přístupech. Dialog má podnítit k zamyšlení, čím jsou tyto



rozdílné vztahy ovlivněny, proč se může Suong chovat ke svým rodičům jinak než Abu-Jamal, proč mohou vznikat mezigenerační konflikty, jaký má na nás čas vliv apod.

Z historických románů i učebnic, ale i z našeho současného života známe mnoho příkladů mezigeneračních konfliktů mezi dětmi a rodiči (spory o politiku firmy, spory o vládcovský trůn, o dědictví, spory o postoj k partnerovi, nevlastní matce, výchově dětí apod.). Mezigenerační konflikty existují ve všech kulturách.

### • Co je...?

**Čas:** Jako všechny fyzikální veličiny, definovali lidé čas proto, aby jim lépe popsal kvantitu (délku, váhu, sílu, záření, elektrický odpor, elektrický proud) jevů kolem něj, změřit ji, porovnat ji. Slouží vlastně ke změření pomyslné vzdálenosti od jednoho okamžiku k druhému. Kdo vybírá, od kterého ke kterému okamžiku se bude čas měřit? Člověk, protože člověk měří vzdálenost mezi svým jedním a druhým zážitkem, okamžikem. Člověk vnímá, že něco zažil dříve (v minulosti) a později (v přítomnosti) nebo ještě zažije (v budoucnosti). Jednotkou fyzikálního času je 1 sekunda. Podle nejnovější definice je sekunda doba rovnající se 9 192 631 770 periodám záření, které odpovídá přechodu mezi dvěma hladinami velmi jemné struktury základního stavu atomu cesia 133 (podle normy ČSN 01 1300). Tak už je vám jasné, co je čas? Jestli ne, není to tak zase nic hrozného, protože na jeho původu se dodnes vědci ještě neshodli. Lidé čas měřili nejprve pozorováním ročních období a oblohy, nebeských objektů, později slunečními hodinami, přesýpacími hodinami, svíčkovými hodinami, pérovými, kyvadlovými, natahovacími, digitálními, atomovými ... Co se ale stane, změříme-li čas vlastním pocitem? Z objektivně měřitelné fyzikální veličiny se stane subjektivně měřitelná sociální veličina. V různých situacích nám čas ubíhá jinak, někdy se nám zdá fyzikálních pět minut jako sociální moře času, někdy jako velmi málo času. Přijedeme-li na nové místo, někdy máme pocit, že jsme tu již jednou byli, někdy že jsme tu strávili již celý měsíc, jindy nám přijde, jako bychom tu nikdy předtím nebyli. Některé kultury vnímají čas jinak než ty druhé. Každý člověk i kultura věnují svůj čas něčemu jinému, je pro ně jinak důležité dodržování smluvených termínů apod. Říkáme: Tady se snad zastavil čas nebo ten čas ale letí. Pro někoho je dodržování a vnímání fyzikálního času samo o sobě hodnotou (Musíš chodit včas!), pro někoho ne (Ono se nic nestane, když přijdeš pozdě!). Vnímáme-li čas jako běh našeho života a řazení našich životních zkušeností, neustále plyne od minulosti k přítomnosti.

**Minulost:** Vše, co se odehrálo před okamžikem, který právě prožíváme. Minulost pro nás existuje jen tehdy, když o ní víme, prožili jsme ji, dočetli jsme se o ní. Jinak ji ignorujeme. Když se nedozvíme o tom, co se stalo dříve, nemůžeme se z toho ani poučit. Pokud jedna generace nepozná, nepřečte, nechce slyšet o zkušenostech jiných generací, rovněž se z nich nepoučí.

**Přítomnost:** Nekonečně malý okamžik, který právě prožíváme (historicky také současné období). Prožitek přítomného pocitu je v mnoha kulturách vnímán jako více důležitý než připomínání si minulosti či plánování do budoucnosti.

**Budoucnost:** Vše, o čem přemýšlíme jako o jevech, které nastanou. Budoucnost existuje v našich myslích. Vždy, když nastane, stane se z ní okamžitě přítomnost a pak hned minulost.

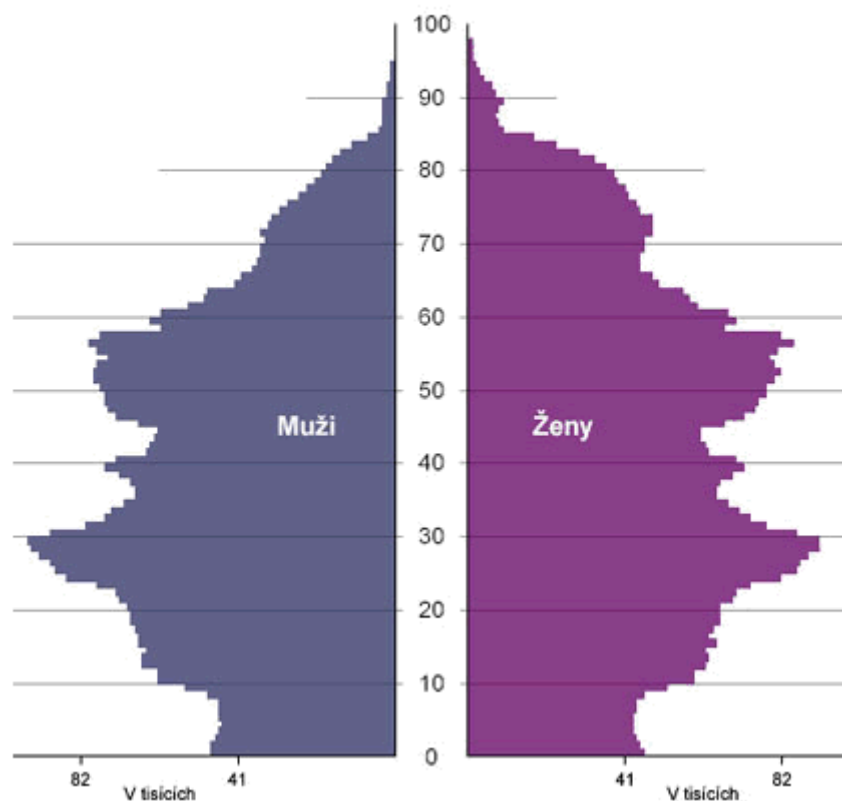
**Opakování a vývoj:** Lidé si často pokládají otázku, zda když uplyne nějaký čas, zda a co se zásadně změní? Uvažují často o tom, zda se některé události či zkušenosti neopakují stále znovu (jen v novém kabátě) nebo zda se minulost již nikdy nemůže opakovat (Nikdy nevstoupíš do stejné řeky, jak řekl jeden řecký filozof.). Když věříme tomu, že se s postupem času, s postupem prožívání dalších a dalších zkušeností měníme, říkáme, že se vyvíjíme určitým směrem. Lidé často věří také tomu, že se vyvíjí celá planeta, vesmír, lidská společnost, škola, biologické druhy apod. Často si ale zase neustále připomínají stejné věci, opakují stejné chyby. Celý život je kombinací jevů, které vnímáme jako v čase neměnné, i těch, které vnímáme jako stále se vyvíjející. O vývoji hovoříme i tehdy, když sledujeme, jak se vyvíjí člověk od narození do smrti, jak dospívá, jak je vychováván, jak se učí. Jak se vyvíjíme v čase, který nám zbývá?

**Věk člověka:** Věk člověka je vlastně čas, kterým měříme lidský život. Neměříme ho sekundou, ale prožitými roky (po narození, nutno dodat, protože v některých kulturách se počítá věk života již v období před narozením dítěte). V některých kulturách oslavují spíše rok narození, někde si spíše připomínají výročí úmrtí.

**Generace:** Skupina lidí stejného věku. Prožili tedy stejné historické období.

**Věková pyramida:** Graf, který zobrazuje, kolik mužů a žen žije v dané společnosti resp. skupině podle toho, do které generace patří (uprostřed grafu je znázorněn věk). Z následující pyramidy tedy vidíme, že nejvíce obyvatel v naší populaci bylo v roce 2003 zhruba od 20 do 35 a od 45 do 60 roku života, a to jak žen, tak mužů. Podle tvaru této pyramidy poznáte, zda společnost stárne, či nikoli. Pokud ano, rodí se v ní velmi málo mladých, pyramida se má tendenci rozšiřovat směrem nahoru. Pokud ne, pyramida má silný základ a úzkou špičku.

**Věková skladba obyvatelstva: 2003**  
**Věková skladba obyvatelstva: 2003**  
 Česká republika



Zdroj: [www.czso.cz](http://www.czso.cz)

**Kohorta:** Člověka ovlivňuje jeho životní i historická zkušenost. V některých situacích je tato zkušenost tak zásadní pro život člověka, že používáme termín kohorta. Kohorta je skupina lidí, kteří ve stejný rok zažili tutéž zkušenost (porodili dítě, dostali se do koncentračního tábora, získali zaměstnání atd.). Pokud maminka porodila v roce 1960, a to bez ohledu na její věk (na to do jaké generace patří), její manžel nemohl být s dítětem na rodičovské dovolené, pokud maminka porodila dnes, otec se rodičem v domácnosti stát může. Tatínek i maminka z dvou různých věkových kohort mohou prožívat zcela jiné zkušenosti spojené se stejným jevem (narozením dítěte).

Zamyslete se nad tím, jaké věkové kohorty byly ovlivněny významnými historickými událostmi ve vztahu k pobytu národnostních menšin na území české kotliny.

- **Téma**

**Odlíšné způsoby vnímání různých generací**

Každý člověk se zároveň vyvíjí individuálně, zároveň však prochází stejnými stadii vývoje lidského organismu od plodu přes novorozeně až po adolescenta a člověka v post produktivním věku. Tento vývoj neprobíhá u všech lidí ve stejném věku. I fyzicky každý dosahuje různých stadií biologického vývoje v různém věku, jeho osobnost dospívá v různém věku. Víme však, že společně s biologickým vývojem organismu se vyvíjí také způsob vnímání člověka. Lidé v různém stadiu vývoje vnímání zcela jinak zpracovávají podněty ze svého okolí. Malé děti často opakují po svých vzorech, mladiství v pubertě naopak vzdorují autoritám apod. Malé děti vnímají spíše svými city (potřebují pocit bezpečí), ti starší spíše svým rozumem (potřebují racionální logické vysvětlení i za cenu nebezpečí). Malé děti spíše sledují, co se děje a ne, co se říká. Malé děti nejsou soběstačné, starší většinou ano. Když se tedy setká malé dítě a starší člověk, mohou se na stejnou skutečnost dívat zcela jinak. Pro dítě může být důležitý prožitek okamžiku (dobrá zmrzlina), pro dospělého péče o budoucí zajištění domácnosti (pracovní schůzka). Dospělý má nad nesoběstačnými dětmi moc (poskytuje jim potravu, živí je, působí na ně svou výchovou, svým chováním). V každém stadiu potřebuje vyvíjející se dítě i dospělý jiný přístup.

### **Vliv životní a historické zkušenosti**

Každého člověka v životě ovlivňují jeho zkušenosti. Každý však vyrůstá ve více či méně odlišném prostředí než ten druhý (jiná výchova, jiná příroda, jiné zákony apod.). Určité skupiny lidí procházejí zvláštní životní zkušeností. Starší a mladší generace tedy nemají jen jiný náhled na svět díky odlišnému způsobu vnímání (psychologicky), ale také díky jiné historické zkušenosti, kterou prožívají (jiné prostředí, politické změny, mocenská situace atd.). Zásadní proměnou prochází člověk mezi 15 – 25 rokem života. V tomto období musí dělat zásadní životní rozhodnutí ohledně studia, práce, životního partnera. Proto i historické okolnosti, které ovlivňují tato jeho rozhodnutí, hrají velkou roli a dotvářejí tuto formativní životní zkušenost.

Proč bude mít Suong, která se v ČR již narodila, asi jinou životní zkušenost než rodiče, kteří do ČR přijeli z Vietnamu? V čem?

### **Moudrost**

Tento pojem souvisí s dosažením určitého stupně životní zkušenosti (nejen získání informací a vědomostí, nejen osvojení si určitých praktických dovedností). Lidé moudrosti dosahují v různých stádiích svého vývoje, někdy jí také nedosáhnou nikdy. Za moudrého bývá označován ten, kdo má bohaté zkušenosti, dokáže vycházet s lidmi, ale také sám se sebou a umí řešit životní problémy a situace. Moudrost není totéž co stáří, ani co mládí, i když bývá častěji očekávána spíše u těch starších.

### **Vztahy mezi generacemi**

Vzhledem k tomu, že lidé různých generací vyrůstají v různých podmínkách, samozřejmě na základě toho vzniká mezi generacemi do jisté míry odlišná životní zkušenost, od které se odvíjejí odlišné názory, postoje, normy i hodnoty. Tak jako existují rozdíly mezi kulturami, existují i mezi generacemi, a to zejména proto, že se lidé různých generací pohybují v různé fázi svého životního cyklu – vnímají svět jinak, ale také prožili jinou dobu – vytvořili si jiné stereotypy apod. Často může mezi nimi docházet k nedorozuměním a konfliktům. Tyto konflikty mohou také souviset s jinou mírou moci, kterou mají jedni nad druhými (dítě je závislé na svých rodičích apod.). Co se o různých generacích v ČR říká, co se říká o starších generacích (od 45 věku výše) pozitivního, co negativního? Co se říká pozitivního o mladších generacích a co negativního? O starších se říká: Mají velkou životní zkušenost, jsou profesionálové ve svém oboru, dokáží řešit problémy, že se mají poslouchat, ale také nejsou schopni se přizpůsobit, jsou často nemocní. O mladých zase často, že nemají dostatečnou zkušenost, že nejsou stálí, ale také že jsou přizpůsobiví, nakloněni novým řešením, že neposlouchají... Bez znalosti konkrétních jedinců však není možné říci, co více odpovídá skutečnosti. V různých kulturách se o různých generacích říkají různé věci...

V rodinách i ve škole se v ČR často stává, že ti starší (rodiče, učitel) mají větší životní zkušenost, ale menší množství nových moderních informací, takže ti mladší často vědí z internetu více než ti starší, ale jen v určitém směru. Rodiče i učitelé se v dnešní prudce se vyvíjející době snaží předat svým dětem a žákům nejen informace, ale i svou transformovanou životní zkušenost, která tvoří výbavu především do osobního a sociálního života dítěte. Pokud se však rodič či učitel snaží předávat jen svou osobní zkušenost, jen svou historickou zkušenost, může se stát, že nebude odpovídat realitě, kterou nyní prožívá konkrétní dítě, dítě na základě svých zážitků ze společnosti, z kroužků, ze školy, nebude moci myšlenky rodiče, učitele pochopit. Mají-li si dvě generace porozumět, měla by ta starší předávat své zkušenosti tak, aby je ta mladší generace mohla využít. Mají-li se spolu dvě generace navzájem uctívat, měla by ta mladší generace brát ohledy na tu starší a vyslechnout ji. V některých kulturách je naprosto běžné, že děti, rodiče i prarodiče žijí pohromadě, mohou si tak více předávat v praxi své životní zkušenosti, intenzivněji spolu komunikují, mohou poznat význam existence toho druhého, přirozeně spolu žijí a konflikty, které mezi nimi vznikají, se řeší na místě. V jiných kulturách naopak starší a mladší generace navzájem příliš nevyužívají osobního kontaktu, předávání zkušeností se neděje prostřednictvím generací, ale spíše prostřednictvím neosobních médií (internet, televize apod.).

Čím může být dáno to, že Suong své rodiče tak poslouchá? Proč mají Pavla a Andrea jiný názor na absenci otce?

### **Čas potřebný na změnu a generace**

Každý z nás se s postupem času, svého věku, mění, a to jak fyzicky, tak psychicky, získává jinou životní zkušenost. Mladší si v určitých situacích neradi zvykají na to tradiční, starší zase v některých situacích neradi přijímají to nové. K tomu, aby člověk změnil sám sebe, je nejprve třeba, aby byl o této změně přesvědčený, aby prožil novou životní zkušenost, která by ho k takové změně přivedla. Co se stane, když člověk přijede do prostředí cizí země? Změní se? Zůstane stejný? Prostředí cizí kultury se mu může zdát nesrozumitelné, zkušenost, kterou zde získal, nemusí být podobná té, kterou získal ve své rodné zemi, ve svém známém společenském prostředí. K tomu, aby se dokázal jiné společnosti přizpůsobit, je zapotřebí čas, čas na to, aby získal novou zkušenost v nové zemi a stačil ji zpracovat, stačil se přizpůsobit. Pokusili jste se někdy přesvědčit např. svou babičku či dědečka o tom, aby se na věc dívali jinak, jako mladá generace? Podařilo se vám změnit jejich názor? Jak moc to bylo těžké? Při uvažování o jakékoli změně je velmi důležité myslet na čas, na čas, který je k ní třeba, na to, za jak dlouho se člověk opravdu může změnit, přizpůsobit se, nalézt nové cesty řešení. Odborníci dnes tvrdí, že na tak zásadní změnu, jakou je změna známého domácího prostředí v prostředí cizí, je

třeba období dvou až tří generací. Když o někom říkáme, že je nepřizpůsobivý, zamysleli jsme se někdy nad tím, jak dlouho žije v novém prostředí? Je to opravdu období dvou až tří generací, aby se stihl přizpůsobit? Máte vy nějakou zkušenost s tím, že jste se museli přizpůsobovat zcela novému prostředí? Jak dlouho vám to trvalo? Bylo to snadné? V čem? Těžké? V čem?

### **Vývoj civilizace určité kultury**

Tak jako člověk s postupem času získává životní zkušenost, získává určité etnikum či kultura svou civilizaci, řekněme stádium vývoje kultury. Tak jako se každý člověk vyvíjí jinak (vystuduje vysokou školu, někdo ji nedostuduje, někdo si založí rodinu, pro někoho není snadné udržovat trvalé sociální vztahy), vyvíjí se i každá kultura jinak (některá ještě nemá písmo a předává si své zkušenosti ústně, lidovou slovesností, některá má písmo a bohaté architektonické dědictví apod.). Důležité však je si uvědomit, že oba dva lidé žijí vedle sebe navzájem, stejně tak i obě dvě kultury žijí ve stejném období. V současné době žijí lidé na různém stupni svého osobnostního vývoje i kultury, na různém stupni civilizace. Někteří lidé často hledají odpověď na otázku, kdo z těch dvou (vysokoškolák bez rodiny či člověk bez dokončeného základního vzdělání s rodinou) je „lepší, či zaostalejší“? Která kultura (bez písma s lidovou slovesností nebo ta s písmem) je „lepší, či zaostalejší“? Historická zkušenost i zkušenost cestovatelů však často dokazuje, že oba dva lidé, obě dvě kultury mohou přinést v životě svůj užitek, mohou ukázat svůj smysl.

Umíte si představit jaký? Jaká má například modernizace technologií, typický rys pro severní Ameriku, Japonsko, střední a západní Evropu, JV Asii, pozitiva a jaká negativa? Jaká pozitiva i negativa má život společnosti v přírodě bez techniky a bez spotřeby energií?

- **Příběhy a příklady**

### **Výroky a jejich motivy**

*Přečtěte si následující výroky:*

- „Jo, to dneska ty mladé generace vědí o sexu daleko více než my! Kdybychom tak my věděli to, co víte vy.“

- "Ta mládež, ta se dnes chová tak bezohledně, pořád se jen pusinkují a nás vůbec neposlouchají!"

*Zamyslete se nad tím, kdo takové výroky asi řekl a proč. Dá se posoudit, zda a v čem má pravdu? Zkuste se to pokusit vysvětlit s pomocí poznatků, které jste se dozvěděli v předchozím textu.*

### **Populační předpověď ČR**

Otázka generací a věku je vnímána v současné době vážně zejména v politice. Přečtěte si následující text a zamyslete se nad tím, zda a proč může či nemusí být stárnutí populace v budoucnosti problematické.

*Obavy o stárnutí populace, které konjunkturálně zneužívá vláda ve svém programu podpory rodiny, jsou přemrštěné. Stárnutí obyvatelstva je naprosto přirozené, pokud se stále prodlužuje průměrný věk. Prodlužování průměrného věku chápeme jako něco pozitivního. Proč naříkáme nad stárnutím populace, když jde zrcadlově o totéž?*

*Pokud se zdokonaluje lékařská péče a roste životní úroveň, není důvod nad stárnutím populace naříkat. Relativní počet lidí spadající do věkové skupiny nad 65 let stále stoupá. Fakt stárnoucího obyvatelstva není ani optimistický ani pesimistický. Informace, že aritmetický průměr věku žijících obyvatel u mužů dnes u nás činí 37 a u žen 40 let a nikoli 27, respektive 29 jako v roce 1900, může stěžít někoho překvapit. Přirozeně máme dnes nejvyšší průměrný věk v dosavadní historii, protože lidé žijí déle než před sto či dvě stě lety. Podíl lidí nad 65 let stoupl podle materiálu z 8 % v roce 1950 na téměř 14 % v roce 2001. Podíl dětí v populaci klesl za posledních padesát let z 24 % na 16 %, zatímco podíl obyvatel ve věku 35-64 let zůstal téměř nezměněný. Co je na tomto vývoji nepřirozeného nebo hrůzostrašného? Nic.*

Zdroj: <http://cepin.cz/cze/clanek.php?ID=448&PHPSESSID=81606d0c094934716161342a0a7a3f5a>

*Občané České republiky se v průměru dožívají vyššího věku a mají méně dětí než v minulosti. V důsledku toho dochází ke změně věkové struktury populace a tzv. demografickému stárnutí. Počet starších občanů v České republice se tak postupně zvyšuje. V roce 2004 tvořili lidé starší 65 let 14 % populace ČR. V roce 2030 by měli podle odhadů ČSÚ občané starší 65 let tvořit 22,8 % a v roce 2050 pak 31,3 % obyvatel České republiky, což představuje přibližně 3 miliony osob. Počet lidí ve věku 85 a více let by měl do roku 2050 stoupnout přibližně na půl milionu (v roce 2004 jich bylo 93 516).*

*Snaha o přizpůsobení jednotlivých politik uvedenému demografickému vývoji vedla k přijetí Národního programu přípravy na stárnutí na období let 2003 až 2007, který formuluje opatření v oblasti zaměstnanosti, péče o zdraví, sociálního zabezpečení, bydlení, vzdělávání, sociálních služeb a dalších. Jeho cílem je vytvořit podmínky pro účast starších občanů na sociálním a ekonomickém rozvoji České republiky a podmínky pro nezávislý a kvalitní život ve stáří. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR*

Zdroj: [http://www.cssz.cz/tisk/05/051114\\_1.asp](http://www.cssz.cz/tisk/05/051114_1.asp)

- **Zdroje**

**Odborná literatura:**

Becker, H. (1997). De toekomst van de Verlorene Generatie. Amsterdam. Kalibová, K. e.a. (ed.)(1993). Demografie (nejen) pro demography. Praha: Slon,

Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). Vývojová psychologie. Praha: Grada.

Sokol, J. (1994). Malá filozofie člověka. Praha: Karolinum.

**Internet:**

<http://fyzika.net/view.php?cisloclanku=2005020101>

[www.czso.cz](http://www.czso.cz)

## **Práva národnostních menšin a výuka cizích jazyků v České republice**

- **O co jde v dialogu Co jste vlastně zač?**

Politické či vojenské rozdělení hranic často způsobí, že se v jednom státě najednou ocitnou příslušníci různých etnik, které hovoří různými, navzájem nesrozumitelnými jazyky. I když obě etnika žijí na daném území již dlouhá staletí (mnohdy i tisíciletí, jako například Poláci na Těšínsku), politickým aktem se najednou příslušníci jedné národnosti ocitnou ve státě, jehož úřední jazyk je jim vlastní, a druhá etnická skupina ve státě, který její jazyk jako úřední neuznává.

Stejně jako Češi, kteří migrovali z nejrůznějších důvodů do zahraničí (Rumunsko, Chorvatsko, Jižní Amerika, USA apod.), snaží se i někteří jiní cizinci uchovat v nové zemi svůj mateřský jazyk a další kulturní tradice i přesto, že se zde cítí dobře a žijí zde spokojeni. Každý stát jim může v takovém úsilí pomáhat a to nejen proto, že na to mají příslušníci různých národností lidské právo, ale také proto, že tím podporuje rozvoj multikulturního prostředí, potenciál lidské společnosti. Ne nadarmo se říká: „Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem.“ Lidská práva a právo výuky v cizím jazyce, výuky cizího jazyka může být zakotveno i v zákonech. V České republice je právo národnostních menšin (příslušníků odlišných etnik žijících tradičně, či intenzivně na území ČR) zakotveno v zákoně o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.

- **Co je...?**

**Kurzy cizích jazyků:** Jistě není třeba příliš rozepisovat, kolik příležitostí dnes máme učit se cizím jazykům. Tato výuka je však přizpůsobená tomu, že cizí jazyk není náš mateřský. Neprobíhá tak do hloubky, tak intenzivně a tak rychle. Můžeme také jezdit na stáže do zahraničí, na pracovní či studijní stáže. Při pobytu v novém prostředí se často jazyk můžeme naučit rychleji. Příslušníci různých národností však v ČR často žijí tradičně a svůj jazyk (pro ně mateřský, pro nás cizí) by potřebovali rozvíjet daleko intenzivněji než Češi. Proto mají na výuku jazyka vyšší požadavky.

**Krajanské organizace a kurzy mateřského jazyka:** Pokud cizinci žijí ve své nové zemi delší dobu, začínají postupně většinou pociťovat potřebu chránit dědictví svých původních tradic. Pokud to umožňuje legislativa státu, ve kterém žijí, sdružují se a zakládají nejrůznější krajanské organizace (organizace osob narozených ve stejném regionu, zemi). Tyto organizace snadněji získávají od státu finanční a jinou podporu pro udržování tradic své rodné kultury. Samy organizace si mohou na tuto činnost vydělávat vlastním úsilím. Mezi jejich činnosti patří například organizace kulturních či sportovních akcí, finančních sbírek, jednání s místním zastupitelstvem i se státem, realizace dětských táborů pro děti, jazykové kurzy (také mateřské školky, školy) pro své krajany, aby děti cizinců, které se narodily v nové zemi, nezapomínaly mateřský jazyk svých rodičů.

**Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů:** Tento zákon 273/2001Sb. Byl schválen dne 10. 7. 2001. Vychází z principů demokratického a právního státu, principu ochrany lidských práv (tedy i práv na národnostní či etnickou identitu), zaručuje příslušníkům národnostních menšin právo na účinnou účast v kulturním, společenském a hospodářském životě a ve veřejných záležitostech, zvláště těch, které se týkají národnostních menšin. Zákon vymezuje základní pojmy (národnostní menšina a její příslušník), v druhé hlavě práva příslušníků národnostních menšin (dále jen NM). Je v něm výslovně uvedeno, že: „Z příslušnosti k národnostní menšině nesmí nikomu vzejít žádná újma.“ Zákon zaručuje právo na svobodnou volbu národnosti příslušníků různých etnických skupin, jejich svobodu sdružování, právo na účast při řešení záležitostí, které se NM týkají, právo na užívání jména a příjmení v jazyce NM, právo na vícejazyčné názvy a označení, právo na užívání jazyka NM při úředním styku a u soudu, právo na užívání jazyka NM ve věcech volebních, právo na vzdělávání v jazyce NM, právo na rozvoj kultury NM, právo na rozšiřování a přijímání informací v jazyce NM. Dále a podrobněji jsou ještě práva příslušníků NM upravena například v zákoně o přestupcích, v zákoně o obcích, o volbách do zastupitelských úřadů obcí i krajů, o krajích, školském zákoně, zákoně o HI. městě Praze apod.

**Příslušník národnostní menšiny podle zákona 273/2001Sb.:** Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.

**Právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny (§ 11):**

(1) Příslušníci národnostních menšin, které tradičně a dlouhodobě žijí na území České republiky, mají právo na výchovu a vzdělávání ve svém mateřském jazyce ve školách, předškolních zařízeních a školských zařízeních za podmínek, které stanoví zvláštní právní předpisy.

(2) Příslušníci národnostních menšin podle odstavce 1 mohou za podmínek stanovených zvláštními právními předpisy zřizovat:

a) soukromé školy s vyučovacím jazykem národnostní menšiny nebo s výukou jazyka

národnostní menšiny jako vyučovacího předmětu,  
b) soukromá předškolní zařízení a soukromá školská zařízení.

**Škola s vyučovacím jazykem národnostní menšiny:** Škola, kde se vyučují v jazyce národnostní menšiny všechny, nebo vybrané předměty. V tomto jazyce a z tohoto jazyka se zde i skládá maturitní zkouška.

- **Téma**

**Výkon práv příslušníků národnostních menšin a vzdělávání v jejich jazyce**

Aby stát zajistil aplikaci a vymahatelnost práv příslušníků národnostních menšin v praxi, musí zřizovat různé další organizace, které buď na dodržování práv dohlížejí nebo přímo podporují jejich aplikaci. Mezi takové organizace patří Rada vlády pro národnosti. Členy jsou zástupci orgánů veřejné správy, zástupci jedenácti (tj. všech oficiálně uznaných) národnostních menšin. Rada pro národnosti se podílela na vytvoření pravidel dotační politiky (Nařízení vlády č.98/2002), kterou je realizováno právo národnostních menšin na uchování, rozvoje a prezentace kultur národnostních menšin. Kromě toho jsou při různých ministerstvech zřizovány poradní orgány pro otázky národnostních menšin: MPSV - Komise ministra práce a sociálních věcí k realizaci opatření na podporu zaměstnanosti obtížně umístitelných skupin na trhu práce, Ministerstvo kultury - Poradní sbor I. náměstka ministra pro otázky národnostní kultury- členy jsou zástupci národnostních menšin, MŠMT - Poradní skupina pro otázky národnostního školství - cílem je zajišťovat koordinaci postupů v oblasti vzdělávání národnostních menšin na základních a středních školách. Ministerstvo vnitra má rovněž svůj poradní orgán. O práva příslušníků NM se mají povinnost starat i samosprávné celky: obce a kraje.

Pokud se při sčítání lidu (koná se každých deset let) přihlásí v konkrétní obci více než 10% jejích obyvatel k jiné než české národnosti či moravské nebo slezské, obec musí povinně zřídit „výbor pro národnostní menšiny“ – poradní a iniciativní orgán zastupitelstva. Polovina výboru by měla být tvořena příslušníky národnostních menšin. Pokud se při sčítání lidu přihlásí méně než 10% obyvatelstva obce k jiné národnosti, obec tento orgán zřídit může, ale nemusí. V praxi však často bývá problém, že se příslušníci některých národností ke své národnosti z různých důvodů nehlásí. Čísla zpracovaná ze sčítání lidu potom nemají dostatečnou vypovídací hodnotu. Podobně musí kraj zřizovat „výbor pro národnostní menšiny“ tehdy, pokud se v posledním sčítání lidu přihlásilo 5% a více občanů k jiné než české národnosti. Tento orgán je rovněž poradní a iniciativní.

A do třetice, pokud se v obci přihlásí 10% a více občanů k nějaké jiné než české a moravské národnosti, musí podle školského zákona obec zajistit vyučování v jazyce národnostní menšiny.

Se školami s vyučovacím jazykem národnostní menšiny počítá i současná koncepce společné části maturitní zkoušky. V Centru pro reformu maturitní zkoušky jsou připravovány celostátní standardizované testy z jazyka národnostní menšiny, ale také v jazyce národnostní menšiny.

- **Příběhy a příklady**

*Jednou věcí je zákonná úprava a jednou je praxe. Přestože zákon obecně ukládá obcím povinnost zajišťovat práva národnostních menšin, obce často nehledají konkrétní řešení, které by NM opravdu pomohlo. Zatímco na Těšínsku je běžné, že se na školách s polským vyučovacím jazykem v polštině maturuje, Romové po celé republice nemají ani jednu ZŠ s vyučovacím jazykem romštiny. Často se také stává, že státní, krajské i obecní úřady komunikují s osobou, kterou považují za zástupce dané národnosti, tou však ve skutečnosti není. Naopak, často upřímné snahy o spolupráci odrazuje. Nesmíme zapomínat na to, že od formulace zákona zbývá ještě mnoho kroků k jeho realizaci a že zákon neřeší vše. Stále bude záležet na našich rozhodnutích, jak budeme naplňovat nejen psaný zákon, ale také jeho principy tam, kde není možné do všech podrobností zákon formulovat. Nezapomínejme, že zákon stále vytvářejí lidé, nikde není nic psáno jen tak.*

- **Zdroje**

### **Zákony:**

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin.

Školský zákon č. 561/2004Sb.

### **Internet:**

Centrum pro reformu maturitní zkoušky ( [www.ceremat.cz](http://www.ceremat.cz) )

Zhřivalová, P. a Valeš, F. (2006). Koncepce politiky vlády vůči národnostním menšinám, antidiskriminační legislativa v ČR a kompetence územně samosprávných celků v oblasti realizace vládní politiky. Praha: AMČR. ([www.amcr.cz](http://www.amcr.cz))

## **Projevy domácího násilí v různém kulturním prostředí**

- **O co jde v dialogu **Rovnoprávnost a násilí?****

Domácí násilí není záležitostí odlišnosti kultur. Pouze jeho projevy jsou v různém kulturním prostředí jinak vnímány. Tyto podklady by měly pomoci tuto situaci vysvětlit – a zpochybnit obecná nepřesná vyjádření jako např. „islám znerovnoprávňuje ženy“, „domácí násilí je záležitostí muslimů“ atd.

Dialog zahrnuje dvě roviny problému – jednak nahlíží na *tutéž situaci dvojím pohledem* (postavení žen v islámském světě očima Jamiho a Olgy) a dále upozorňuje na *přítomnost domácího násilí ve společnosti bez ohledu na její kulturní zázemí* (rozhovor Jamiho, Pavly a Olgy). Proto je problém domácího násilí v těchto podkladech nahlížen pouze z těchto úhlů.

- **Co je...?**

**Domácí násilí** je chování, které u jednoho z partnerů způsobuje strach z druhého. Skrze užití moci, kterou tento strach poskytuje, kontroluje násilný partner chování druhého. Pojem zahrnuje fyzické, psychické, sexuální či ekonomické (např. vynucená izolace) násilí, k němuž dochází mezi blízkými osobami. Domácí násilí se objevuje



mezi lidmi všech úrovní sociálního postavení nezávisle na vzdělání, ekonomické situaci, rase či příslušnosti k etnickým skupinám apod.

**Formy domácího násilí:** Domácí násilí se vyskytuje často v několika formách současně a má vzrůstající tendenci:

- fyzické násilí: bití, facky, kopance, škracení, rány pěstí či jiné fyzické útoky, ohrožování zbraní apod., může být namířeno proti vám či proti osobám vám blízkým nebo např. vůči vašemu zvířeti
- psychické násilí: nadávky, obviňování, pokořování a ponižování, zesměšňování ve společnosti, vyhrožování fyzickým násilím, zastrašování, odpírání spánku či potravy, vydírání sebevraždou, rozbíjení či ničení vašich věcí, vyhrožování únosem blízkých osob – např. dětí, znemožněním v zaměstnání, zbavení svéprávnosti apod.
- sexuální zneužívání: znásilnění, donucení k sexu či sexuálním praktikám, které odmítáte, ať již násilím, nebo výhružkami
- sociální izolace: bránění v navštěvování rodiny či přátel, sledování telefonátů a SMS, pronásledování, nečekané „kontrolní“ návštěvy či telefonáty
- ekonomická kontrola: omezování přístupu k penězům, neposkytování peněz na společné výdaje domácnosti, snaha zabránit přístupu k zaměstnání

**Formy domácího násilí dle obětí:**

- násilí partnerské: většinu obětí domácího násilí tvoří ženy, přičemž pachatelé jsou jejich současní nebo bývalí partneři; v ČR uvedlo v roce 2003 v průzkumu 38% žen, že za svého života nějakou z forem domácího násilí zažilo; ženy tvoří až 95% obětí domácího násilí; do tohoto typu obětí patří samozřejmě i partneři z homosexuálních vztahů
- násilí na dětech: je páčáno jedním, nebo oběma rodiči; jedná se o prolínání několika forem domácího násilí
- násilí na seniorech: je páčáno osobami z rodinného kruhu; jedná se o prolínání několika forem domácího násilí

**Násilí na ženách:** Dle definice OSN: „každý projev rodově podmíněného násilí, který má nebo by mohl mít za následek tělesnou, sexuální nebo psychickou újmu nebo utrpení žen, včetně hrozby takovými činy, zastrašování a úmyslného omezování svobody a to jak ve veřejném či soukromém životě“

**Domácí násilí jako právní pojem v ČR:** Domácí násilí je trestný čin, jehož skutková podstata je zakotvena v trestním zákoně č. 91/2004 Sb., v § 215a – týrání osoby žijící ve společně obývaném bytě nebo domě. Dále s tímto právním tématem souvisí paragrafy trestního zákona a to jmenovitě: § 221 – ublížení na zdraví, § 222 – ublížení na zdraví, § 231 – omezování osobní svobody, § 232 – zbavení osobní svobody, § 235 – vydírání, § 237 – útisk, § 197a – násilí proti skupině obyvatelů a proti jednotlivci, § 241 - znásilnění, § 242 – pohlavní zneužívání – zneužití osoby mladší 15 let, § 212 – opuštění dítěte, § 213 – zanedbání povinné výživy.

- **Téma**

Olga řeší problém domácího násilí v islámských zemích z pohledu svého kulturního zázemí. Jami je tak vystaven těžkému úkolu – pochází z Iráku, kde je samozřejmě situace jiná nežli v ostatních islámských zemích, a musí Olze vysvětlit, v čem vnímá pozitiva rozdílného postavení mužů a žen v islámu.

## Postavení žen v islámských zemích

Problematické je pohlížet na situaci „západníma očima“, což nejčastěji vede k vytvoření obrazu hrůzy a ponížení. Tento přístup vede k paušalizaci – nezohledňuje fakt rozdílnosti postavení muslimských žen v různých islámských státech ani ve společenských vrstvách. Nezohledňuje vliv místních kulturních tradic, ani různost možných způsobů výkladu Koránu a hadísů (tzn. tradic o skutcích a výrocih proroka Mohameda), poselství hadíth (tzn. zpráv o konání a výrocih proroků) a rozdílnost uplatnění šari'ý (tzn. islámského práva). Tento pohled nechápe těsnou souvislost kultury a náboženství v islámských zemích, provázanost určitých kultur s náboženstvím. Islámská společnost je totiž velmi úzce svázána se svým náboženstvím, a tak i postavení žen je v ní determinováno především Koránem.

## Obraz ženy v Koránu

Z předislámské doby byla islámskou společností přejata tradice krevní msty za zabití, možnost neomezeného počtu konkubín-otrokyň a snadnost rozvodu nebo zapuzení manželky a patriarchální struktura rodiny. Korán nabádá k laskavému zacházení se ženami, kterým dává také některá nová práva. Ženám je v něm věnována súra čtvrtá, která patří k nejdelším. Korán ženu představuje ve třech rolích:

-jako důležitou postavu biblické tradice postavu ve vyprávění o biblickém spasení –

jednou z nejdůležitějších žen Koránu je Panna Marie, jejíž jméno je jediné, které je zde přímo zmíněno (jinak je v Koránu žena pojmenovávána „jako žena svého náležitého manžela“, např. „A ty Adame, obývej s manželkou svůj ráj!“ (7:19)

-jako biologickou a sociální bytost – společenské postavení ženy je o stupeň nižší nežli muže („Muži zaujímají postavení nad ženami proto, že Bůh dal přednost jedném z vás před druhými, a proto že muži dávají z majetků svých (ženám)...(4:34); dále je zde důraz na různost rolí má žena-člověk nižší cenu nežli muž-člověk („A když to přivedla na svět zvolala: „Pane můj, přivedla jsem na svět dceru“ – a Bůh dobře věděl, co přivedla na svět, vždyť pohlaví mužské není jako ženské...“ (3:36)

-jako věřící – ve vztahu k Bohu jsou si obě pohlaví rovna. Role ženy jako věřící určuje její výchozí legislativní a sociální pozici, určuje její základní práva a povinnosti a formuje její postavení v manželství, při rozvodu, v dědictví a konkubinátu. Tématem č. 1 je oddanost vůči mužům; ženám je doporučována skromnost a cudnost ve vystupování („Muži zaujímají postavení nad ženami proto, že Bůh dal přednost jedném z vás před druhými, a proto že muži dávají z majetků svých (ženám). A ctnostné ženy jsou pokorně oddány a střeží skryté kvůli tomu, co Bůh nařídil střežit. A ty, jejichž neposlušnosti se obáváte, varujte a vykažte jim místa na spaní a bijte je! Jestliže vás jsou však poslušny, nevyhledávejte proti nim důvody! A Bůh věru je vznešený, veliký.“) (4:34)

V Koránu je sice stanovena povinnost se zahalovat, ale z veršů nevyplývá, kterých částí těla se toto nařízení týká („Proroku, řekni manželkám svým, dcerám svým i věřícím ženám, aby přitahovaly k sobě své závoje! A toto bude nejvhodnější k tomu, aby byly poznány a nebyly uráženy...“) (33:59)

Na dědické právo mají dle Koránu nárok dcery i sestry, nikde není zmínka o nároku vdovy. Dědický podíl ženy je však výrazně menší („A Bůh vám stanoví o dětech vašich toto: synovi podíl rovný podílu dvou dcer... Jestliže neměl mužského potomka, pak po něm dědí jeho rodiče, přičemž matce jeho patří jedna třetina...“)(4:12)

Ziná – cizoložství: dle Koránu je jedním z nejtěžších hříchů, a proto byla trestána ještě na zemi (jinak o trestu za přestoupení morálního kodexu rozhoduje až Bůh při

posledním soudu). O potrestání tohoto hříchu ukamenováním Korán nemluví – jen je psáno „Cizoložníci a cizoložníka zbičujte každého z nich sto ranami!...“

V současnosti existuje 46 zemí, v nichž je islám vyhlášeným státním náboženstvím. Tyto země se sdružují v Organizaci islámské konference. Pozicí ženy v rámci islámského pojetí života trpí zejména tzv. emancipované ženy, které touží po osobní svobodě, úctě a společenském uznání. Mezi státy, kde jsou práva žen nejvíce porušována a omezována, patří Afganistan, Pákistán a Saudská Arábie. Protipólem těchto tří zemí je Irák, kde muži a ženy chodí společně na veřejnosti, do restaurací, na plavání...irácké zaměstnané ženy mají nárok na šest měsíců plně placené dovolené a dalších šest měsíců dostávají poloviční plat (informace z roku 2002).

Jami ale vnímá tento problém jinak – islám ženy ochraňuje. Ochraňuje jejich důstojnost – tak by jistě vnímal i zvláštní dámská oddělení ve vlacích nebo v autobusech, která mají ženy chránit před nevhodnými dotyky v tlačenicích. Z této pozice „ochránce“ pak vychází, když hovoří o rozvodu manželů. V islámském světě (nesmíme zapomínat na rozdíly v jednotlivých zemích!!!) – rozvádí-li se muž se ženou, musí svou ex-manželku zaopatřit a také se musí postarat o společné děti. V případě polygamie musí manžel vše spravedlivě dělit mezi manželky (jak materiálně, tak citově) – cítí-li se první žena ošizená, nedostává-li dostatečné kapesné nebo nemá tolik šperků jako žena nová, může si stěžovat u islámského soudu.

Pavla problematiku postavení žen nevidí tak jednoznačně jako Olga. Její postoj je ovlivněn zkušeností z vlastní rodiny. Pavlina maminka se musela rozvést, protože byla šikanována vlastním mužem. Na tomto příkladu je demonstrován fakt, že domácí násilí není nijak vázáno na kulturní zázemí – není náhodou, že i v demokratických zemích se o této skutečnosti diskutuje až několik posledních let. Vždyť v ČR bylo toto sousloví po dlouhá léta naprostým tabu (Vláda ČR se k nepřijatelnosti domácího násilí a dalším formám násilí páchaného na ženách vyjádřila až ve svém usnesení ze dne 7. června 2000 a pak 9. května 2001 tak, že vyzvala příslušná ministerstva k informační kampani.)

Dodnes se však v legislativě neobjevuje sousloví „domácí násilí“, ale „týrání osoby žijící ve společně obývaném bytě nebo domě“ - a takto je postižitelné od 1. 6. 2004. Následky tohoto vnímání si naše společnost nese dodnes. Kolikrát jste slyšeli, že např. domácí násilí (dn) se týká jen sociálně slabších vrstev; dn není běžné, týká se jen několika málo rodin; dn jsou spíš hádky, „italská manželství“; příčinou dn je především alkoholismus partnera; za dn si mohou ženy samy, muže totiž provokují; ženy mají násilí ve vztahu rády; situace asi není tak strašná, jinak by partnerka od násilníka odešla; oběť a pachatele dn lze snadno rozpoznat...atd. atd. Takto viděný problém tedy vede k nahlédnutí domácího násilí jakožto problému všech kultur – nebo ještě jinak řečeno - k problému jednotlivců. Je spíše otázkou, jak daná společnost tento problém reflektuje – tzn. ochraňuje-li oběti, zakotvuje-li problematiku v trestním právu, podněcuje-li veřejnou debatu atd.

- **Příběhy a příklady**

**Příběh 1**

*Žena z Asie: „Žiji ve městě daleko od rodiny. Mám pět dětí, tři jsou jeho. Šest let mě fyzicky i duševně týral. Člověk si zvykne a je schopný se obrnit proti bití, škrcení a*

znásilňování, krutosti...Jednou jsem seděla ve vaně plné vody, on jen kousek ode mě mával zapojenou prodlužovačkou a když viděl, jak moje moč obarvuje vodu na žluto, strašně se smál. Tolikrát mi sebral důstojnost, že už to ani nespočítám. Uvěřila jsem tomu, že jsem tlustá, ošklivá a že si nezasloužím ničí lásku, ani lásku svých dětí.“

### **Příběh 2**

Jane, Uganda: „Provdala jsem se v roce 1981. Strašně mě mlátil. Byl polygamní, takže si domů vodil jiné ženy. Když jsem mu uvařila, skopnul talíř ze stolu. Pak přišel o půlnoci s jinou ženou a řekl: musíš uvařit pro mou manželku.“ Zkoušela jsem od něho utéct a odejít k rodičům, ti mi ale řekli, že se k němu musím vrátit. Že si mě koupil a že už nepatřím do rodiny, jsem prý teď majetkem rodiny svého manžela. Nechali mě na holičkách a vzpomínám si, že jsem chtěla spáchat sebevraždu“.

### **Příběh 3**

Lesley, Velká Británie: „Nevím, jak se to stalo. Šlo pravděpodobně o nějakou maličkost, ale najednou mě začal bít a kopat. Spadla jsem na podlahu a on mě dál bil a kopal do zad. Jakmile se začal chovat násilnický, ztratila jsem schopnost nezávisle a logicky myslet. Víc mi záleželo na tom, jak se cítí on, než jak se cítím já. Opravdu jsem byla přesvědčená, že nevyvážnu živá. Cítila jsem vůči němu závazek, milovala jsem ho a vždycky jsem si myslela, že to všechno překonám. On nikdy neřekl: „Ano, choval jsem se špatně,“ nebo „ano, jsem násilník.“ Začala jsem chápat ženy, v nichž se postupně tak dlouho hromadí hněv, až svého partnera zabijí. Myslela jsem na to, že kdyby tady nebyl, mohla bych utéct a začala jsem si představovat, jak ho zabiju.“

### **Příběh 4**

Paní J., ČR: Paní J. pochází ze středně velkého severomoravského města. Po celou dobu vztahu se manžel k paní J. choval velmi násilnický. Často ji verbálně i fyzicky napadal, ponižoval ji před dětmi, násilím si vynucoval intimní styk, kontroloval její telefonáty a snažil se ji přimět, aby přestala pracovat. Po napadení následovalo vždy velmi krátké období, kdy se choval lítostivě, svým chováním se omlouval za to, co učinil. Pan J. se doma zejména v posledním období choval autoritativně, tvrdě, manželka musela učinit, co si přál, jinak mohl následovat trest. Ze strachu tedy raději ustupovala. Situace se vyhrotila poté, co manžel paní J. v létě roku 2000 znásilnil, přičemž ji přidušoval tkaninou přehozenou přes hlavu a dával jí rány pěstí do sanice – paní J. byla nucena z domu uprchnout.

Na následně podané trestní oznámení pro činy znásilnění (které je stále aktivní), vydírání a násilí proti skupině osob a jednotlivci, reagoval manžel paní J. výhrůžkami typu, že ji „podřeže“ nebo „zabije první ji a potom sebe“, které v paní J. vzbudily důvodnou obavu o život, v důsledku čehož musela být po dobu tří měsíců hospitalizována v psychiatrické léčebně v xy. Existuje znalecký posudek z oboru psychologie, že veškeré psychické problémy paní J. jsou zapříčiněny vlivem dlouhodobého, intenzivního působení domácího násilí ve vztahu. Paní J. uvádí, že je zde velmi vysoká pravděpodobnost, že manžel své hrozby směřované k ní uskuteční.

Jako prostředku k vydírání resp. potrestání své ženy využívá v současné době kromě násilných útoků zejména jejich tři děti, které důsledně a cíleně štvě proti matce a líčí ji jako viníka současné rodinné situace. Děti pod otcovým vlivem začínají přebírat jeho způsob chování vůči matce a je zde značné riziko, že se obdobným stylem

*budou chovat ke svým budoucím partnerkám. Paní J. byla částí své rodiny označena za „krkavčí matku, která nejen že opustila své tři děti, ale navíc proti jejich otci podala smyšlené trestní oznámení, v důsledku čehož mu teď hrozí, že bude muset jít do vězení, nebude se moci o děti starat a tyto ještě budou mít ostudu na celý život“. – Paní J. v důsledku projevů nenávisti směřovaných vůči ní nemůže do místa, kde je doma, přijet bez doprovodu. – Paní J. se nachází ve velmi špatném psychologickém stavu.*

*Vyšetřování trestných činů v případě paní J. s sebou nese mnohá a naprosto zásadní pochybení na straně postupu orgánů činných v trestním řízení. Paní J. je sekundárně viktimizovaná, tzn. stává se podruhé obětí.*

### **Příběh 5**

*Rusko: „Jedna žena volala na policii patnáctkrát za noc, že ji manžel bije, ale nikdo nepřišel. Policejní stanice byla jen pět set metrů daleko; další žena zavolala policii, když ji bil manžel. Ale oni jí řekli: „Přijedeme, jen když u vás bude mrtvé tělo.“*

### **Příběh 6**

*Aza, Čečensko: Petra Procházková ve své povídce Poprava – věc veřejná, popisuje poslední dny před popravou Azy, odsouzené za zabití svého muže Aleka. Alek Azo po několik let bil a znásilňoval. Byl nalezen s uříznutou hlavou a za jeho smrt byli vedle Azy odsouzeni ještě Azina sestra Mariam a mladík Adam. Mariam vraždu vymyslela, Adam ji provedl. Toto je rozhovor Petry Procházkové s Azou, čekající na svůj trest: „Prý v té popravčí četi budou i moji příbuzní...“*

*„Ne Azo. Ptala jsem se. Tam budou jen příbuzní tvého muže. To dovoluje zákon. Vykonají tak nad tebou krevní mstu. Tvoji příbuzní se mohou jen dívat, když tedy budou chtít.“*

*„Mariam žila ještě 12 minut poté, co do ní vypálili stovky kulek.“*

*„Plakala jsi, Azo, když ses na to dívala?“*

*„Ne. Nikdo tady neplakal. Přinesli nám na celu televizi a řekli mi, že se musím podívat. Dávali to v přímém přenosu z náměstí. Prý to samé udělali u nás doma rodičům. Oni nechtěli jít na popravu, tak ani na tu moji nepůjdou.“*

*„A děti?“*

*„Děti sestry se dívaly. To se mi doneslo. Moje děti..., já nevím. Je mi to jedno. Myslíš, že Mariam to bolelo?“*

*„Ne. Určitě ne. Nevěděla, co se děje. Byla v šoku.“*

*„Jenže já nebudu v šoku. Mě nechali, abych se na to pár měsíců připravila. Jí popravili za několik dnů po všech těch hrůzách, co jsme prožily. Nestačila se vzpamatovat. Já si sama sebe na tom náměstí představuju každý den stokrát.“*

*„Tak to nedělej.“*

*„A jak to mám nedělej. Před tím se nedá utéct.“*

*„Dá, Azo, dá, ale asi to není správné.“*

*(Petra Procházková/Jaromír Štětina: Utřete tělesné šťávy, Praha, 2001*

- **Zdroje**

### **Odborná literatura:**

Procházková, P. & Štětina, J. (2001). Utřete tělesné šťávy. Praha: GG.

## Internet:

<http://www.amnesty.cz/svaw/zeme.htm>

<http://www.bbc.cz>

<http://www.profem.cz>

<http://www.mvcr.cz/nasili/top.htm>

<http://www.new.ecn.cz/soc/Text/tema/Islam/Islam-index.html>

## Multikulturní výchova

- **Co je...?**

**Multikulturní výchova** je zkrátka příjemným termínem označujícím koncept vzdělávání pro život v multikulturní společnosti. [Multicultural education is simply a convenient shorthand term used in discussing the concept of education for a multicultural society] (Lynch, 1983, p. 9)

- **Téma**

Multikulturní výchova (dále jen MKV) je disciplínou, jejíž předmět je sám o sobě konfrontativní. Vždyť podstatou této disciplíny je naučit se zacházet s odlišností. A každá odlišnost konfrontuje naše životní jistoty, zkušenosti, nahlodává nám náš obraz světa. Zároveň však může setkání s odlišností způsobit rozšíření obzorů, které přináší také nové zkušenosti, pohledy, někdy i hluboká setkání. Aby se tomu tak mohlo skutečně stát, je třeba získat dovednosti, které pomohou natrénovat toto pozitivní vnímání různorodosti. Cílem tohoto textu není otevírat polemiku o správnosti multikulturní společnosti. Autoři zkrátka vycházejí z předpokladu, že setkávání lidí z různých kulturních prostředí je v dnešním světě daností. MKV je pak disciplínou, která ve školním prostředí pomáhá s touto daností se vypořádat a jako takovou bychom ji zde chtěli také představit.

Na samý začátek je nezbytné zmínit určitou terminologickou nejasnost, která se v souvislosti s MKV vyskytuje. Setkáváme se s pojmy jako interkulturní pedagogika, interkulturní výchova, multikulturní výchova, interkulturní výcvik apod. Abychom mohli vést polemiku o správnosti těchto termínů, museli bychom je nejdříve přesně nadefinovat, protože teprve pak je možno polemizovat s jejich obsahy.

Termín MKV se jak v českém tak i mezinárodním kontextu vžil hlavně v souvislosti se snahami školního prostředí připravit žáky a studenty na život v kulturně heterogenní společnosti. Jako taková je tato disciplína relativně málo ukotvená, respektive existuje řada názorů, co všechno pod tyto snahy patří.

Téměř všichni autoři se však shodnou na tom, že pro život v heterogenní společnosti je nutná sada znalostí, dovedností, určité typy chování a také něco jako citlivost pro konkrétní situaci.

MKV je tedy často definována **cíli**, kterých chceme dosáhnout, a to na kognitivní, afektivní a behaviorální úrovni. Kognitivní cíle jsou většinou definovány jako trénink kritického a pluralitního uvažování a zároveň informování o jednotlivých kulturních skupinách a kulturách.

Na úrovni afektivní existuje snaha dosáhnout podpory vlastní identity a pozitivního

pohledu na sebe sama v kombinaci s citlivostí na odlišnosti. Toho lze nejlépe dosahovat interakcí a její reflexí.

Konečně na behaviorální úrovni je kladen velký důraz především na rovné zacházení a schopnost porozumět situacím, kdy se setkáváme s kulturními rozdíly.

Samozřejmě není možné soustředit se na všechny tyto cíle najednou. Každý pedagog i škola jako celek si stanovuje určité priority, které jsou také proměnlivé. Priority jsou vázány na konkrétní situace a konkrétní společenský kontext.

Jako příklad můžeme uvést třeba nedávnou studii z Nizozemí (Veugelers, 2006). Autoři se pokoušeli zjistit dopad událostí kolem 11.září na vzdělávání. Svou kvalitativní studii postavili na hloubkových rozhovorech s pedagogy a přišli na to, že učitelé v této souvislosti zdaleka neakcentují tolik obsahy vzdělávání spojené s MKV jako vztahy mezi studenty pocházejícími z majoritní a minoritních skupin. Učitelé zkrátka dbali hlavně na to, aby se studenti z různých skupin k sobě chovali hezky. Ve výuce samotné pak dbali především na trénink kritického myšlení. A tak např., když se dva studenti prali a uráželi v souvislosti s invazí do Iráku, dostali za trest napsat kritický pohled na tuto situaci založený na četbě alespoň pěti různých periodik. I na tomto příkladu vidíme, jak různorodé mohou být pedagogické cíle a prostředky k jejich dosažení. Přes tyto odlišnosti můžeme vystopovat určité tendence a to hlavně na úrovni vzdělávacích obsahů a metod.

**Obsah MKV** může být zásadně nahlížen ze dvou perspektiv. A totiž – můžeme se snažit předávat informace o těch druhých (tedy menšinách a jiných kulturních skupinách). **Snahou pak je maximálně přiblížit kulturu a životní styl těchto skupin, můžeme se snažit o jejich lepší pochopení.**

Druhým možným přístupem vytyčujícím škálu dílčích vzdělávacích obsahů tvoří snaha podívat se na každou dílčí skutečnost nebo informaci pluralitně – tedy z perspektivy nejen majoritní společnosti, ale také z perspektivy těch druhých. Cílem tedy není seznámit s druhými. **Cílem je vést dialog založený na zkoumání a nahlížení události z různých perspektiv.**

Abych to uvedla na příkladu – výklad konce druhé světové války není pak jen příběhem vítězů a poražených, ale také příběhem lidí odvečených po válce do SSSR, odsunutých Němců, Němců ze smíšených rodin, kteří zůstali po válce v Československu a nesměli děti učit hovořit německy atd., atp. Zkrátka – na jednu událost se můžeme dívat hned z několika perspektiv.

Co se konkrétních obsahů MKV týče, patří sem pak základní témata spojená se soužitím lidí z různých prostředí jako jsou kultura, kulturní identita, migrace, integrace, ale také xenofobie a rasismus a další.

**Většina autorů se však shodne na tom, že trénink kritického nebo chcete-li pluralitního uvažování založený na konkrétním poznání různých kultur je klíčovou dovedností, která se dá trénovat při každé možné příležitosti.**

Co se **metod MKV** týče, i zde existuje celá škála možností, kterou si lze představit. MKV lze redukovat na **informování o životě jiných kulturních skupin formou přednášek. Lze však najít také směry, které se snaží do výuky přinést prvky zážitkové pedagogiky.**

V posledních letech se však vědci shodují na jednom. V rámci MKV je nutno trénovat také určitou citlivost, senzitivitu při setkání s odlišností. K tomu je však potřeba získat vlastní osobní zkušenost a navíc tuto zkušenost reflektovat. Jinými slovy, MKV se

samozejmě nejlépe trénuje v diverzifikovaném prostředí, které mi dává dostatečné množství podnětů k zamyšlení a k tréninku zvládat kulturní rozdíly.

Co si ale počít v prostředí, které mi tuto různorodost apriori neposkytuje? I zde existuje určitá možnost a totiž – **když se nemohu s jinakostí a různorodostí setkat tváří v tvář, mohu se s ní setkat alespoň pomocí příběhů.**

Narativita je obecně velmi důležitým nástrojem socializace. Spoustu věcí v životě se učíme pomocí příběhů a vyprávění. Příběh patří mezi velmi citlivé metody, kterými mohu zprostředkovat jinakost, aniž bych nárokoval/a určitý předem daný způsob prožitku. Příběh slyším a mohu si na jeho základě udělat vlastní názor, mohu s aktéry polemizovat, souhlasit, vymezit se proti nim, hádat se nebo se ztotožnit.

Práce s příběhem je v rámci MKV jen jednou z možných metod a přístupů, který je však základní pro nástroj, který Vám v Czechkid dáváme do rukou.

- **Příběhy a příklady**

A na závěr malou relativizaci dříve řečeného – a jak jinak, než pomocí příběhu.

*Nedaleko Leedsu existuje škola, která je proslulá ze dvou důvodů. Je v ní velké množství žáků z různých kulturních skupin a patří k ukázkovým školám v oblasti MKV. Když jsem do školy přijela, setkala jsem se s jednou učitelkou, která je takovým nestorem MKV na této škole. Představovala nám různé projekty, které dělají. Např. zvou rodiče dětí z jiných kultur a ti učí ve třídách různé dovednosti – tanec, postavit vůz kočovníků, rozdělávat oheň apod. Když jsem se ptala, jak moc tyto aktivity plánují a dělají cíleně, paní učitelka s zasmála a povídá: “Ono nejdůležitější je dělat to všechno přirozeně. Žádné – tak, a dneska budeme dělat multikulturní výchovu. Tu zkrátka děláme jako normální a přirozenou součást všeho ostatního. Někdy zdobíme kočovnický vůz a jindy si zase jen tak povídáme, pozveme někoho, aby dětem zahrál něco, co neznají. Přirozenost, to je to jediné, co funguje a co je skutečně potřeba.”*

- **Zdroje**

#### **Odborná literatura:**

Arora, R., K. & Duncan, C., G. (1986). Multicultural Education; Towards Good Practice. London: Routledge & Kegan Paul.

Banks, J., A. & Banks, C., A., M., (1994). Multiethnic Education: Theory and Practice, 3rd ed. Boston.

Banks, J., A. & Banks, C., A., M., (1989). Multicultural Education: Issues and Perspectives, Boston.

Banks, J., A. (2004). Diversity and Citizenship Education; Global Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.

Bennett, C., I. (1990). Comprehensive Multicultural Education; Theory and Practice. 2nd edition. Toronto: Allyn & Bacon.



Doležalová, O. e.a. (2004). Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání [Frame education program for secondary schools]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Fenstermacher, G., D. & Soltis, J., F. (1986). Approaches to Teaching. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Gainé, C. (1987). No Problem Here; A practical Approach to Education and Race in White Schools. London: Hutchinson Education.

Gainé, C. (1995). Still No Problem Here. London: Trentham Books Limited.

Gainé, C. (2000). Stereotypes in cyberspace: writing an anti-racist website. The Curriculum Journal, 11, 87 – 99.

Gainé, C. (2001). If it's not hurting it's not working: teaching teachers about race. Research Papers in Education 16, 93 – 113.

Gersie, A. & King N. (1990). Storymaking in Education and Therapy. London.

Hammer, M., R., & Bennett, M., J., & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations, 27, 421 – 443.

Hernandez, H. (1989). Multicultural Education, a Teachers Guide to Content and Process. USA.

Lynch J. (1983). The multicultural curriculum. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

Lynch J. (1986). Multicultural Education, Principles and Practice. London: Routledge & Kegan Paul.

Tappan, B., M. & Packer, M., J. (1991). Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development. San Francisco: Jossey-Bass INC., Publishers.

Veugelers, W. (2006). Education and major cultural incidents in society: September 11 and Dutch education. Journal of Peace education, 3, 235 – 249.

## Neonacismus

- Co je...?

**Neonacismus:** Ideologie, která se hlásí k odkazu nacistické „Třetí říše“. Hlavní pilíře tvoří obdiv k politice Adolfa Hitlera, agresivní nacionalismus („Nic než národ“), nenávisť vůči Židům, cizincům, etnickým menšinám, homosexuálům a vůbec všem, kteří se nějak liší. Neonacismus je vyznáván částí hnutí skinheads, jehož členové se stávají pachateli rasově motivovaného násilí. V České republice je toto násilí

namířené především vůči Romům a cizincům tmavé barvy pleti. Neonacismus však žije i mimo skinheadské hnutí, výrazným projevem jsou aktivity tzv. historiků revizionistů, kteří popírají nebo banalizují holocaust a v seriózně se tvářících „historických“ pracích vyzdvihují „kladné“ aspekty nacistické politiky ve 30. a 40. letech minulého století.

**Skinheads:** Původně nerasistické hnutí dělnické mládeže. Vzniklo koncem šedesátých let v prostředí chudých periferií britských měst spojením fotbalových hooligans, britské dělnické mládeže (tzv. mods) a jamajských pouličních gangů (tzv. rude-boys, odtud i hudba reggae, později rychlejší ska). Již tehdy se vyvinul typický vzhled – krátké nebo zcela ostříhané vlasy, kšandy, košile, těžké pracovní boty a letecké bundy - „bombry“.

V sedmdesátých letech se část skinheads posunula směrem k nacionalismu, později rasismu a otevřenému neonacismu. Propaganda byla šířena především prostřednictvím koncertů (kapely Skrewdriver a Brutal Attack). V současnosti existují skinheads rasističtí, neonacističtí, marxističtí (redskins), antirasističtí (SHARP – Skinheads Against Racial Prejudice) a striktně apolitičtí (původní skins). Pro všechny proudy je nicméně typické ideologicky motivované násilí, namířené jak proti ostatním skinheadským skupinám, tak mezi širší veřejnost. Část mladých lidí v České republice sympatizuje s hnutím skinheads (zhruba 5 %), necelé jedno procento mladých mezi 15 a 19 lety se nerozpakuje přihlásit k neonacismu. V médiích a v běžné řeči se termíny jako skinheads, rasisté, neonacisté používají jako synonyma pro pachatele rasistického a ideologického násilí, nebo pro projevy fašismu, rasismu a xenofobie. Přestože „řadoví“ neonacisté se nacházejí především mezi skinheads, neplatí, že by celé skinheadské hnutí bylo neonacistické.

- **Téma**

### **Vývoj neonacistického hnutí**

Neonacistická větev se mezi skinheads definitivně vyprofilovala na počátku osmdesátých let minulého století. Zpěvák kapely Screwdriver Ian Stuart založil spolu s podobně neonacisticky orientovanými kapelami organizaci Blood and Honour („Krev a čest“ – bojové heslo Hitlerjugend), která sloužila jako platforma k organizování neonacistických koncertů a vydávání hudebních nahrávek white-power („bílá síla“). Po smrti Stuarta byla založena organizace Combat 18 (šifra „Boj Adolfa Hitlera“). Tyto organizace značně zpopularizovaly neonacismus a přispěly k jeho rozšíření z Británie do Evropy i Ameriky.

V mnoha zemích světa vzniklo nespočet větších či menších organizací, stovky rasistických kapel a militantních neonacistických hnutí. Hudba je spolu s internetem nejdůležitějším komunikačním kanálem, ovlivňuje a formuje mladé skinheads a hooligans, slouží k propagandě, setkávání, získávání finančních prostředků. Fotbalové stadiony jsou také místem, kde se mladí lidé setkávají se staršími neonacisty a hooligans a napodobují jejich chování a styl oblékání.

Koncerty rasistických kapel probíhají ve většině zemí utajeně, skryté pod rouškou soukromé akce. Texty kapel vyzývají přímo k rasově a ideologicky motivovanému násilí, hlásají nenávisť, oslavují představitele Třetí říše apod. Důležitou úlohu hraje také severská mytologie. Hudební nosiče, videonahrávky a tištěné materiály jsou distribuovány přes internetové servery ze zemí s liberálnější legislativou v oblasti svobody slova – Dánsko, USA. Neonacisté se dopouštějí neustálého rasově a ideologicky motivovaného násilí. Je to právě síla a moc plynoucí z agrese, která je

pro mnoho mladých lidí přitažlivá. Své sebevědomí si pak dále zvyšují při zvláště nočních přepadech v přesile proti většinou náhodným terčům, které spadají do škatulky nežádoucí (tím se může stát občan tmavé barvy pleti, politický odpůrce či zástupce různých subkultur, jako jsou punk, nerasističtí skinheads, hip hop, hard core, skejťáci apod., dále bezdomovci, homosexuálové, Židé a kdokoli jiný, kdo se ohradí vůči jejich slovním či násilným projevům.

Neonacistická větev skinheadského hnutí se v České republice vyprofilovala nedlouho po sametové revoluci. Rasismus mezi mládež kapely zpopularizovaly kapely Orlík a Bráník, které oficiálně vydávaly své nahrávky a připravily tak půdu skutečným neonacistickým organizacím a názorům. Nemalý vliv na rozvoj militantního neonacistického hnutí měl jistě také fakt přítomnosti latentního, někdy i otevřeného rasismu v české společnosti. Rasističtí skinheadi byli na počátku devadesátých let mnohdy chápáni jako „slušní kluci, kteří dělají pořádek“ a celkem právem útočí „na zloděje a nepřizpůsobivé cikány“.

V devadesátých letech v České republice fungovaly dvě neonacistické organizace. Nejprve Bohemia Hammer Skins, později i česká pobočka Blood and Honour. Bez většího zájmu státních orgánů a médií vytvářely tyto organizace distribuční sítě pro šíření rasistické a neonacistické hudby, nacistických symbolů, upomínkových předmětů a oblečení. Pod pláštěm soukromých akcí byly také pořádány neonacistické srazy a koncerty, na nichž docházelo k otevřené propagaci nacismu, distribuci neonacistických materiálů a budování mezinárodních kontaktů. Během devadesátých let připravilo rasistické násilí v ČR o život více než dvě desítky lidí. Liknavost policie i soudů se změnila až po mezinárodním skandálu v roce 1997, kdy neonacisté zavraždili súdánského studenta Albe Iradiho. Policisté pak při několika raziích pozatýkala přední aktivisty neonacistického hnutí a fakticky tak ukončila činnost dosud fungující Blood and Honour, která již dříve navázala na činnost Bohemia Hammer Skins. Neonacisté se pokusili změnit taktiku a začali organizovat veřejná vystoupení nenásilného charakteru. Hlavní prioritou neonacistického hnutí bylo založení politické strany, která by populistickou a umírněnou rétorikou umožnila neonacistům vstup do stranické komunální i parlamentní politiky. Postupnými koalicemi a slučováním menších uskupení (Národní odpor, Národní aliance, Vlastenecká republikánská strana) vznikla strana Národně sociální blok, která usilovala o účast v parlamentních volbách roku 2002. Ministerstvo vnitra nepovolilo tento název a strana se zaregistrovala jako Pravá alternativa. Neonacisté však v rámci politické strany nedokázali výrazně změnit styl a rétoriku svých aktivit, nedokázali formulovat závažné společenské problémy srozumitelným jazykem, který by oslovil nespokojené vrstvy populace. Účastníky veřejných akcí této strany byli pouze rasističtí skinheadi. Po personálních třenicích ve vedení nakonec strana nezískala ani dostatek finančních prostředků ke složení potřebné volební kauce a červnových voleb 2002 se nakonec neúčastnila.

Poté se neonacisté stáhli „do podzemí“ a dočasně rezignovali na veřejná vystoupení. Činnost omezili na „komunitní práci“, která spočívá v náborů nových členů a snaze o mobilizaci roztroušených skupin rasistických skinheads. Každoročně pořádají několik demonstrací a koncertů, provozují webové stránky, které vedle šíření nacionálně-socialistických idejí slouží také ke zveřejňování seznamu nepřátel hnutí (projekt Anti-antifa). V posledních třech letech je také patrná provázanost neonacistů s fotbalovými hooligans, kteří se stávají hlavními pachateli násilí v ulicích.

Teprve v posledním roce je opět patrná snaha o oslovení širší veřejnosti a vstup do politiky. V čele s nenápadnou a kultivovanou Petrou Edelmannovou vstupuje do

volebního klání Národní strana, která se zviditelnila protestní akcí proti bourání  
vepřína na místě romského koncentračního tábora v Letech u Písku.

### **Ideologie neonacistů**

Příslušníci neonacisticky orientovaných skinheads se pravidelně a dobrovolně vystavují vymývání mozků prostřednictvím četby nacistických tiskovin, ideologických schůzek, rasistických koncertů či společného „hajlování“ a skandování hesel. Záslouhou tohoto prohlubování „rasové a ideové uvědomělosti“ se neonacisté dostávají do jakési virtuální reality - skrze svůj ideologický filtr vidí svět jinak než většina populace.

Neonacisté jsou přesvědčeni o „biologické nadřazenosti“ bílého nebo „árijského“ etnika. Lidstvo dělí do pomyslného řebříčku ras, na jehož vrcholu stojí Germáni jako „tvůrci kultury“, na opačném konci jsou podle neonacistů Židé, kteří kulturu údajně ničí. Českým neonacistům kupodivu nevádí, že podle rasistických teorií převzatých z nacistického Německa jsou i Slované chápáni jako „podřadná a služební rasa“. Při častých útocích na Romy zase záhadně opomíjejí fakt, že Romové podle jejich vlastních teorií patří k indoevropské - „árijské“ rase.

Největším zločinem je pro neonacisty míšení ras. Protože každá společnost je do značné míry multikulturní – složená z příslušníků různých etnických nebo jinak vymezených skupin, je pro neonacisty i současný společenský stav nepřijatelný. Proto chtějí vyvolat „svatou rasovou válku“ nebo „bílou revoluci“, aby násilím zajistili vládu „bílé rasy“. Rasová nenávisť se obvykle spojuje s xenofobií zaměřenou vůči všem, kteří se nějak liší. Xenofobie většinou nalézá svůj výraz v agresi vůči konkrétnímu etniku – v Čechách především vůči Romům. Po vzoru německých nacistů obražejí krajní pravičáci svoji iracionální nenávisť vůči Židům. Velmi rozšířená je paranoidní představa o velkém židovském spiknutí, které má za cíl ovládnout svět a zničit árijskou kulturu. Proto jsou neonacisté posedlí „odhalováním židovských piklů“ a většinu světového dění vysvětlují právě pomocí „teorie židozednářského spiknutí“. Projevem tohoto spiknutí je podle neonacistů také tzv. osvětimská lež – Židé si údajně vymysleli celý holocaust, plynové komory a masové vraždy, aby mohli vydírat Německo a světovou veřejnost. Popírání holocaustu je vždy motivováno iracionálním antisemitismem a skrytým či otevřeným rasismem, ale neonacisté se jej snaží prezentovat jako „seriózní historický výzkum“.

Ultrapracvicové organizace skinheads si vedou seznamy „Židů a jejich přísluhovačů“ a je příznačné, že se na těchto seznamech figurují právě osoby a organizace, které se aktivně podílejí na potírání rasismu, nacismu, xenofobie a intolerance. Na faktickém „židovském původu“ přitom příliš nesejde. „Nežádoucí“ osoby vystavují neonacisté anonymním výhružkám, jež se obvykle hemží vulgarismy a gramatickými chybami. Zcela v duchu rasismu a intolerance neonacisté odmítají přistěhovalectví, kterému kladou za vinu zhoršující se ekonomickou situaci. Jejich nenávistné výlevy vůči azylantům a cizincům, bohužel, nalézají ohlas i mezi širšími vrstvami xenofobně laděné veřejnosti. Terčem nenávisť a minimálně verbálních útoků je dále „biologický odpad“, za nějž neonacisté považují narkomany, homosexuály, duševně či tělesně handicapované.

Svoji ideologii neonacisté shrnují do krátkých, lehce zapamatovatelných hesel, která pro větší utajení ještě šifrují. Nejtypičtějším heslem je „14/88“. „14“ znamená 14 slov – „We must secure the existence of our race and future for white children“, podle českého překladu se někdy užívá termín 10 slov – „My musíme chránit existenci naší rasy a budoucnost bílých dětí“. „88“ je šifra pro nacistický pozdrav „Heil Hitler“. Příznačné je, že neonacisté – alespoň na veřejnosti – nenazývají věci pravým

jménem: rasismus prezentují jako „vlastenectví“, xenofobii jako „touhu po blahu národa“, iracionální agrese vůči náhodně vybraným jedincům je „dělání pořádku“, rozdmýchávání rasové nenávisti zase nazývají „národním uvědoměním“. Tímto způsobem se jim daří oslovovat část mladé generace.

- **Zdroje**

Buryánek, J. (ed.) (2005). Interkulturní vzdělávání II. 1. vyd. Praha: ČvT.

Fiala, P.(ed.) (1998). Politický extremismus a radikalismus v České republice. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita.

Chmelík, J. (2001). Extremismus a jeho právní a sociologické aspekty. 1. vyd. Praha: Linde a knihkupectví B. Hořínkové a J. Tuláčka.

## **Bilingvismus**

- **O co jde v dialozích *Otcovský jazyk* a *Jožo umí po česky i po slovensky* ?**

V tomto dialogu jde o bližší seznámení s fenoménem dvojjazyčnosti. Tím zde vystupuje jako ten, kdo tak trochu vysvětluje, co to vlastně je a jak se oběma jazykům učí. Z dialogu je také zřejmé, že se zkrátka jedná o jiný způsob učení se jazyku. Stejně tak, jako si Pavla neumí představit to, že by měla otcovský jazyk, nedokáže si Tim představit, že by ho naopak neměl. Cílem je zprostředkovat alespoň část zkušenosti dvojjazyčných lidí.

- **Co je...?**

**Bilingvismus** ( latinského základu): Je chápán jako schopnost užít dva jazyky, jazyková dvojjazyčnost.

- **Téma**

Tak jako je jasné, že bicykl má dvě kola, zdálo by se, že bilingvismus je jednoduše o dvou. Odpověď na to, kdo je bilingvní nebo co je to bilingvismus, není jednoznačná. Abychom ji správně pochopili, je potřeba rozlišit mezi bilingvismem jako jednotlivou vlastností a bilingvismem jako projevem určité sociální skupiny. Existuje řada různých hledisek, z kterých je možné na problém pohlížet. Rozdílné perspektivy nabízí sociologie, sociolingvistika, politika, geografie, psychologie nebo pedagogika.

Z výše uvedeného dvojího pohledu na bilingvismus vzniká i jeho nejčastější rozdělení na individuální a společenský. **Bilingvismus společenský** se vyskytuje ve skupinách lidí žijících v konkrétních regionech, kde vytváří rozdílné skupiny, majoritní nebo minoritní. Bilingvní nebo i multilingvní obyvatelé konkrétní země nebo regionu mohou být analyzováni jako odlišná skupina. U ní pak například lingvisté studují proměnu slovní zásoby v čase, geografové mapují hustotu osídlení dvojjazyčně hovořících lidí, pedagogové zkoumají metody a způsoby dvojjazyčného vzdělávání.

**Individuální bilingvismus** se zabývá schopností jednotlivých lidí osvojit si a užívat druhý jazyk. Například diskuse, zda bilingvismus ovlivňuje myšlení, vyžaduje výzkum jednotlivců ovládajících na různé úrovni dva jazyky v porovnání s monolingvisty. Jako každé rozdělení i tohle připouští určité prolínání a ovlivňování se navzájem. Například postoje jednotlivců k určité jazykové minoritní skupině mohou ovlivnit jazykovou obnovu, posun, celkový vývoj jazyka této skupiny.

Zeptáme-li se tedy člověka, jestli mluví dvěma jazyky, je naše otázka ambivalentní. Možná, že je schopen mluvit dvěma jazyky, v běžném životě ale inklinuje k používání jen jednoho. Nebo možná používá oba jazyky stejně často, ale jeho schopnosti jsou v druhém jazyce omezené. Další člověk bude používat jeden z jazyků pro běžnou komunikaci a v druhém bude číst a psát. Základní rozdíl je tedy v míře **jazykových schopností** a v míře **užívání jazyka**. Podle těchto dvou hledisek můžeme tedy bilingvismus dál definovat.

### **Způsoby rozdělení bilingvismu:**

#### *1) Podle věku*

Simultánní bilingvismus: Dítě si osvojuje oba jazyky najednou, s oběma má kontakt již od narození nebo raného dětství, nejpozději se druhý jazyk přidá do tří let věku. Nejčastější prostředí pro vznik simultánního bilingvismu je rodina.

Sekvenční (postupný) bilingvismus: Dítě si osvojuje nejprve jeden jazyk, teprve potom nabývá schopnosti v jazyce druhém. Člověk se učí jazyku buď přirozenou cestou v komunitě, školce, rodině nebo formálně, např. ve škole, kurzech pro dospělé atp.

#### *2) Podle dovedností*

Vznikající bilingvismus: Druhý jazyk se teprve rozvíjí.

Receptivní bilingvismus: Člověk jazyku rozumí nebo v něm je schopen číst.

Produktivní bilingvismus: Člověk je schopen jak rozumět, tak mluvit oběma jazyky, případně v nich číst a psát.

#### *3) Podle míry ovládnutí jazyka*

Existují různé definice které vymezují bilingvismus naprosto odlišnou mírou schopností člověka v druhém jazyce. Velkému zájmu se ale těší kategorie

pojmenovaná **vyvážený bilingvismus**. Ten předpokládá stejnou míru schopností v obou jazycích. I tento termín v sobě nese jistou míru idealizace. Jen výjimečně se najde člověk se stejnými schopnostmi ve čtení, psaní a řeči v různých situacích a prostředích ve dvou jazycích. Nicméně většina autorů připouští výklad vyváženého bilingvismu jako „schopnost člověka používat přiměřeně vzhledem k věku dva jazyky.“ Příkladem může být student, který zvládá dvojjazyčné školní osnovy.

#### *4) Podle vývoje*

Vzestupný bilingvismus : Druhý jazyk se rozvíjí.

Klesající bilingvismus: Jeden z jazyků se vytrácí, schopnosti v něm se zhoršují. K tomu dochází například u dětí přistěhovalců, kdy má dítě kontakt hlavně s jazykem majority - ve škole, na ulici, v médiích. A kdy zároveň v rodině se jeho rodným jazykem hovoří zřídka.

#### *5) Podle okolností*

Elektivní bilingvismus: Je takový, kdy si člověk sám vybere, že se bude druhý jazyk učit. Je to bilingvismus majoritních skupin, člověk se neučí druhý jazyk na úkor svého rodného.

Příležitostný bilingvismus: Skupiny jednotlivců, kteří se musí stát bilingvní, aby byly schopny fungovat v jazykově majoritní skupině, která je obklopuje. V tomto případě jde většinou o přežití a člověk má jen velmi malou možnost volby.

### **Jak si představit bilingvního člověka – 2 v 1?**

Panuje představa, že bilingvní člověk je vlastně něco jako dva monolingvní v jednom. Z této představy pak vychází i mnoho starších výzkumů, které porovnávaly bilingvisty s monolingvisty. Jazykové schopnosti bilingvistů se tak vyhodnocovaly podle monolingvních standardů a tak například bilingvní děti dotazované ve svém slabším jazyce v testech inteligence zákonitě dosahovaly horších výsledků. Nový pohled na problematiku navrhuje vidět v bilingvistech integrovaný celek, který není složený ze dvou úplných nebo neúplných monolingvistů. Francois Grosjean nabízí analogii ze světa atletiky. Jeho otázka zní: Jak můžeme spravedlivě posuzovat sprintera, skokana do výšky a běžce přes překážky? Sprinter a skokan se soustředí na jednu dovednost, ve které podávají své nejlepší výkony, kdežto překážkář na dvě dovednosti, které se snaží kombinovat a podat tak nejlepší výkon. Pouze výjimečně však poběží stejně rychle jako sprinter nebo vyskočí výš než skokan. Posuzovat, kdo je lepší atlet, ale nedává příliš smysl.

### **Některé potenciální výhody bilingvismu:**

#### *1) Výhody při komunikaci:*

- širší komunikační pole ( širší rodina , komunita, mezinárodní spojení, zaměstnání ).
- gramotnost ve dvou jazycích.

#### *2) Kulturní výhody:*

- hlubší multikulturnost, dvoujazyčná zkušenost se světem.
- větší tolerance vůči menšinám, menší inklinace k rasismu.

#### *3) Rozvoj poznávacích schopností:*

- rozvoj myšlení, kreativity, citlivosti v komunikaci.

#### 4) *Osobnostní rozvoj:*

- posílení sebeúcty, sebejistoty.
- bezpečná identita.

#### 5) *Výhody v oblasti vzdělávací:*

- rostoucí možnost dosažení vyššího vzdělání.
- snazší učení se třetímu jazyku.

#### 6) *Ekonomické výhody:*

- širší možnost uplatnění v různých zaměstnáních.

### **Předsudky o bilingvistu – děti a bilingvistu:**

#### 1) *Bilingvní dítě se nenaučí ani jeden jazyk pořádně*

Za vhodných podmínek se to stát nemůže. Hovoříme-li o bilingvistu vznikajícím od raného dětství v rodině, je nutné dodržovat určitá pravidla a vytvořit příznivé podmínky. Patří sem pozitivní postoj k bilingvistu v nejbližším okolí, dostatek kontaktů s oběma jazyky, vzbuzení potřeby oba jazyky používat. Při metodě jeden člověk – jeden jazyk je nutné, aby oba rodiče toto pravidlo dodrželi a v komunikaci s dítětem jazyky nemíchali. Pak by dítě mohlo mít problém jazyky od sebe oddělit.

#### 2) *Dítě nebude schopné jazyky od sebe oddělit, bude je vždycky míchat*

Tento názor možná vznikl z faktu, že malé děti skutečně procházejí fází, kdy oba jazyky míchají. Často mají pro označení konkrétního předmětu nejdříve jen jeden výraz v jednom z jazyků. Méně časté, ale ne neobvyklé jsou případy, kdy děti od počátku označují členy rodiny nebo blízké předměty v obou jazycích. V tomto počátečním stadiu míchání slov v obou jazycích dítě přenáší do druhého jazyky i jazykovou strukturu, například stavbu věty nebo gramatické vzorce. Později začíná dítě jazyky od sebe oddělovat, až je schopné je bezpečně rozlišit. To můžeme sledovat často už u dvouletých dětí, kdy vidíme, jak dítě mluví s matkou, pak se obrátí na otce a ve vteřině přejde do druhé řeči. Stejně tak je ověřený fakt, že dospělý bilingvní člověk v komunikaci s monolingvním, jazyky nemíchá vůbec a to i v případech, že je neovládá oba stejně dobře.

#### 3) *Bilingvistu může být příčinou poruch učení jako je dyslexie, horších výsledků ve škole*

Nejčastější příčina horších výsledků ve škole u bilingvních dětí je nedostatečně osvojený jeden z jazyků. Pokud dítě musí zvládat školní osnovy v jeho slabším jazyce, je zde riziko, že se to negativně projeví na jeho školní úspěšnosti. Problémem tedy není bilingvistu sám o sobě a situace se dá řešit spíše podporou rozvoje slabšího jazyka než jeho odbouráním.

Stejně tak **nebyla nikdy žádnými výzkumy prokázána příčinná souvislost mezi bilingvistem a specifickými poruchami učení jako je dyslexie nebo lehká mozková dysfunkce!** Do skupiny dětí mající takové problémy patří samozřejmě i děti bilingvní. Zmíněné poruchy však rozhodně nejsou způsobeny samotným bilingvistem. Zvláště metoda jeden člověk – jeden jazyk, jaká je popisována v rozhovoru dětí, nepřináší obvykle vážnější problémy. Je považována za jeden z nejpřirozenějších způsobů, jak si osvojit dva jazyky. V odborné literatuře se nevyskytuje žádná zmínka o vlivu bilingvistu na vznik dyslexie.



#### 4) *Bilingvisté jsou výbornými překladateli*

I když platí pravidlo, že každého tlumočnicka a překladatele lze považovat za bilingvistu, určitě to neznámá, že každý bilingvní člověk musí být výborný tlumočnick a překladatel. Při překladu není zapotřebí jen schopnost ovládat dva jazyky, ale i další dovednosti. Ty vyžadují studium technik překladu, postupů zaznamenávání si údajů a faktů a mnoho dalších činností. Je to náročná činnost, která neznámá pouze zvládnutí obou jazyků. Profesionální tlumočnicki a překladatelé se také často specializují jen na určitou oblast, například právo, počítače, medicínu apod.

Bilingvní děti, které dobře ovládají oba jazyky, začínají být schopné překládat jednoduché výrazy z jednoho jazyka do druhého kolem třetího až čtvrtého roku. Děti tato schopnost přináší pocity důležitosti, jež podporují zdravý vývoj osobnosti. Někdy se ale může stát překládání pro děti frustrující a nepříjemné, zejména, je-li dítě nuceno překládat ve společnosti dospělých na požádání. Časová tíseň a pocit upřené pozornosti na jeho výkon vytvářejí velmi nepřírozenou atmosféru. Dospělý musí k dítěti přistupovat velmi citlivě a nikdy nenaléhat. U dítěte, které si druhý jazyk teprve osvojuje, tedy neumí ho ještě používat dostatečně vzhledem ke svému věku, není překlad vůbec vhodnou metodou, a to zejména pro případné zjišťování, co už dítě umí!

- **Příběhy a příklady**

##### **Veronika, 5 let**

*Veronika žije v České republice, matka je Češka, otec Ital. Maminka mluví s Veronikou česky, otec italsky. Česky mluví holčička jako každé jiné dítě jejího věku, má širokou slovní zásobu, jazyk nijak nekomolí. Otec je pracovním vyčerpán, kontakt s dcerou má rozhodně menší než matka. S italskou babičkou se rodina setkává asi dvakrát do roka. Tatínkovi Veronika od počátku rozumí, mluvit italsky ale začala později, až ve dvou a půl letech. Její italština není na takové úrovni jako čeština, dokáže ale vyjádřit, co potřebuje. Ani jeden z rodičů neovládá rodný jazyk toho druhého na dostatečné úrovni pro komunikaci mezi sebou. V rodině je tedy komunikačním jazykem rodičů angličtina. Rozhodli se proto začít u holčičky rozvíjet i jazyk anglický. Ve třech letech začala Veronika navštěvovat anglickou školu, tedy školu, kde učitelé mluví pouze anglicky, ale děti mezi sebou mluví česky. Několik měsíců se odmítala účastnit her v angličtině, slova neopakovala. Byla ale vždy poblíž a sledovala, jak děti zpívají, hrají hry. Postupně se k nim začala přidávat, nejprve pouze mlčky, pak při písničkách a básničkách a až nakonec začala mluvit sama. Rozvoj její angličtiny byl potom poměrně rychlý. Ve svých pěti letech je schopná rozumět přiměřeně věku, používat jednoduché věty. V její řeči je ještě mnoho agramatismů, dovede ale vyjádřit, co potřebuje. Dalo by se říct, že Veronika je už teď trilingvní (nebo multilingvní), a pokud bude mít stejné podmínky a dostatečné množství kontaktů se všemi třemi řeči, budou se dále ještě rozvíjet. Při podobných podmínkách (například, že se neodstěhují do jiné země) bude její dominantní řečí čeština.*

##### **Jane, 32 let**

*Jane je Australanka, ve své rodné zemi žila do svých dvaceti sedmi let. Jejím jediným jazykem byla angličtina. Do České republiky se přestěhovala za svým přítelem, později manželem. Začala pracovat ve firmě, kde používala jako*

*komunikační jazyk angličtinu. Mezi zaměstnanci byli ale i Češi, takže měla s češtinou nepřetržitý kontakt. Doma s manželem mluvili hlavně anglicky, pomalu se ale snažili češtinu do komunikace zapojovat. Jane zároveň začala navštěvovat kurzy češtiny. Také kontakt se širší manželovou rodinou, běžné denní situace jako nakupování, kontakt s přáteli a sousedy a podobně, jí pomáhaly a zároveň nutily český jazyk rozvíjet. Dnes po pěti letech života v Česku obstojně mluví, čte i píše česky. V řeči jsou stále patrné časté chyby ve slovosledu nebo gramatice, avšak vývoj jazyka bude stále pokračovat. Její roční syn bude zcela určitě bilingvní, neboť s ním mluví anglicky, kdežto otec česky. Tato kombinace se zdá být úplně nevhodnější, protože jeho dominantním jazykem bude s největší pravděpodobně čeština, pokud rodina bude žít v Česku. Zároveň nejužší kontakt s matkou mu umožní při vhodných podmínkách poměrně bezpečně rozvinout i jazyk anglický. Ten bude v budoucnu i vhodným komunikačním prostředkem pro všechny členy rodiny.*

- **Zdroje**

Odborná literatura:

Baker, C. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Multilingual Matters. Clevedon.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters. Clevedon.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of Languages: The Debate on Bilingualism*. USA: Basic Books, Inc.

Štefánik, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost u dětí – Predsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press.

## **Čeština jako cizí jazyk**

- **O co jde v dialogu **Někdy má Jožo problém?****

V současné době je třeba stále více poukazovat na sociologicko-pedagogicko-komunikační problém v českých školách, jenž je způsobený trvalým nárůstem žáků a studentů, pro něž čeština není mateřským jazykem. Racionální a rychlá integrace těchto dětí-cizinců (migrantů, azylantů, etnických minorit) do českého vzdělávacího systému je totiž nutným předpokladem k využití jejich přirozeného potenciálu i ve prospěch naší společnosti.

K výuce cizinců přistupují jednotlivé české školy různě. Některé školy nepovažují tento problém za závažný a vlastně si ho nepřipouštějí, zejména je-li takovýchto dětí ve škole málo nebo pečují-li o vzdělávání cílevědomí rodiče (např. v dialogu se Suong vystupuje „česká babička“, tedy opatrovatelka, jež jí pomáhá s češtinou, úkoly apod.).

Často se u žáků–cizinců setkáváme s preferencí běžně mluveného jazyka. Je to celkem pochopitelné, protože v kontaktu se svými spolužáky a kamarády se s jiným útvarem národního jazyka neseškávají. Spisovné tvary, které žák-cizinec poznává v hodinách českého jazyka, jsou pro něj dalším úkolem v osvojování si již tak bohatého českého tvarosloví. Nově je však zapotřebí informovat učitele o metodách a formách výuky češtiny pro cizince, jejíž úspěšnost je přímo podmíněna právě informovaností pedagoga o struktuře výchozího jazyka (mateřštiny cizince), což může zásadním způsobem přispět k systematickému budování komunikační kompetence těchto cizinců, žáků a studentů, zejména v hodinách českého jazyka, které v tomto případě musí mít modifikovanou náplň, odlišnou od přípravy rodilých uživatelů a formulovanou v návaznosti na vztahy výchozího a cílového jazyka.

- **Co je...?**

**Vzdělávání cizinců (§20) podle Nového školského zákona č. 561/2004 Sb.:** Zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005 a již obecně hovoří o vzdělávání cizinců; všem bez rozdílu je přiznáno právo na přístup ke vzdělávání za stejných podmínek, jako mají občané ČR. Vzhledem k nadstandardním vztahům mezi členskými státy EU jsou dětem občanů těchto členských států přiznána určitá práva, která mají za cíl ještě více napomoci praktickému výkonu práva na svobodu pohybu osob v rámci EU, čímž je např. bezplatná příprava k jejich začlenění do základního vzdělávání zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků a podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou na našich školách. Tuto bezplatnou přípravu i vyškolení pedagogických pracovníků, kteří budou uskutečňovat jejich vzdělávání, zajišťují příslušné krajské úřady (podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy). Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy. (Žák-cizinec z EU je zařazen do přípravy na základě písemné žádosti jeho zákonného zástupce, ředitel školy je pak povinen jej do 30 dnů od podání žádosti do přípravy zařadit.). Zákon však neřeší vzdělávání cizinců z jiných zemí než EU, což může v praxi způsobovat další problémy.

**Společný evropský referenční rámec** poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulů, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Popisuje, co se musí žáci a studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Výuka češtiny jako cizího jazyka je u nás organizována zatím jen pro dospělé-cizince, kteří mohou navštěvovat jazykové školy (ať již státní či soukromé) a zde mohou cizinci vykonat zkoušku z češtiny podle úrovně získaných znalostí, dovedností a komunikačních kompetencí (prahové úrovně A1, A2, B1, B2, C1, C2). Většinou získávají zkoušku těch nejnižších úrovní (A1, jež je agramatická, nebo A2). Děti nemohou být vyučovány v jazykových školách.

S výukou češtiny jako cizího jazyka (většinou pro dospělé cizince) mají největší zkušenosti lektori a pedagogové, kteří se sdružují v rámci Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (podrobněji viz stránky [www.auccj.org](http://www.auccj.org)) se sídlem v Praze, nedávno byla otevřena i pobočka v Olomouci. Na těchto stránkách lze najít i seznam vydaných učebnic pro cizince. Pro děti-cizince několik knih existuje, ale dosud žádná z nich nemá doložku MŠMT, podle které by mohli učitelé na školách malé cizince učit. V současné době se připravují metodické příručky pro učitele těchto žáků a různé manuály pro práci s dětmi-cizinci. MŠMT pověřilo krajské úřady (viz nový školský zákon platný od 1. 1. 2005, paragraf 20 a vyhláška č. 48), aby zajistily proškolení učitelů, kteří budou vést tzv. jazykovou přípravu pro děti z EU. Zároveň vyhláškou specifikuje délku jazykové přípravy (70 hodin, na více hodin kraje ani školy nemají peníze) a dosaženou úroveň ovládnutí češtiny (A2, což dle mého názoru při počtu 70 hodin nelze docílit). Ostatních dětí-cizinců se jazyková příprava netýká, jsou tedy zařazovány přímo do tříd mezi české spolužáky, často bez jakékoli znalosti českého jazyka.

Starý školský zákon umožňoval, že cizinci nemuseli být 1. rok v české škole klasifikováni z českého jazyka, zatímco nový školský zákon se problematikou klasifikace dětí-cizinců nezabývá. Znamená to, že učitel bude mít stejná měřítka jak pro žáka-cizince, jehož mateřským jazykem čeština není, tak pro rodilého Čecha?

- **Téma**

Komunikace v českém školním prostředí (tzv. školský dialog) je ovlivňována po roce 1989 a po vstupu České republiky do EU novými faktory. Vymezení složek tohoto dialogu předpokládá nejen lingvistický přístup ke zkoumání řečové činnosti jako takové, ale i zkoumání faktorů dalších, neméně důležitých pro formování veškerých komunikačních kontaktů ve školním prostředí, a to kontaktu žák – učitel i kontaktu žák – žák, neboť se v osobnostech komunikantů (učitel – žák, rodič – nerodič uživatel určitého jazyka) odráží vliv jejich sociálního, teritoriálního i náboženského zakotvení, které se projevuje např. různými normami chování, jednání, užíváním různých znakových systémů apod. Ty představují komunikační úskalí, která mohou mít negativní vliv na průběh školského dialogu i na život školního kolektivu, resp. na formování vztahu majoritní a minoritní skupiny. Proto jsou dnes kladeny vysoké nároky na odbornou připravenost učitele. Mluvnická učivo sice představuje velmi rozsáhlou a různorodou složku ve výuce češtiny jako cizího jazyka, ale zároveň je nutné, aby pedagogové byli informováni i o tzv. socio-kulturním zakotvení žáků a studentů ze zahraničí (nejčastěji v pozici imigrantů a azyלטů) a o vzájemných vazbách jazykových systémů, blízkých jazyků i jazyků vzájemně velmi vzdálených. Propracovaný systém výuky češtiny jako cizího jazyka pro žáky různého stáří a různého původu, kteří nezdědili češtinu, začínají navštěvovat českou základní školu nikoli od 1. ročníku, ale později (často vstupují do školy až v průběhu školního roku.), zatím totiž neexistuje. Pokyny MŠMT určené základním a středním školám jsou velmi obecné a jsou pochopitelně zaměřeny především na administrativní záležitosti, nikoli na problematiku předmětových metodik. Největší výchovně-vzdělávací zkušenosti s výukou cizinců v etnicky smíšených třídách mají základní školy, jejichž sídlo je v blízkosti uprchlických táborů, a školy s početnějším zastoupením menšin trvale v ČR žijících (např. romské etnikum). Právě ve vztahu k žákům cizojazyčného původu je důležité, aby učitelé dokázali zjistit a rozvíjet u žáků-cizinců nejprve ústní projev a schopnost mu porozumět, teprve pak projev psaný. Proto by např. diktáty neměly být zařazovány pro děti-cizince do výuky ve stejném období, jak je tomu u českých žáků, ale mnohem později.

**Metodické pokyny k začlenění žáků-cizinců do vyučovacího procesu:**

Nejdůležitější faktory:

#### 1. Věk dítěte.

Nejlépe se do českého prostředí adaptuje cizinec, jenž je zapojen do české institucionální výchovy již v předškolním věku. Děti mladšího školního věku (do devíti let) mívají sice s přechodem na komunikaci v češtině ve škole potíže, ty ale záhy mizí. Největší komunikační bariéry dané neznalostí češtiny při vstupu do školy mívají podle očekávání žáci staršího školního věku a středoškoláci.

#### 2. Motivace dítěte k učení se češtině.

Rodiny s pozitivním vztahem ke vzdělání, které chtějí pobývat v České republice dlouhodobě, volí mnohdy pro své děti soukromé placené doučování, zajišťují jim české opatrovatelky (např. čínští a vietnamští podnikatelé), zajímají se o jejich vzdělávání v české škole, navazují společenské a pracovní kontakty s příslušníky majoritní populace.

#### 3. Délka pobytu dítěte v českém prostředí, než začne navštěvovat českou školu.

Při výuce českému jazyku žáků jiné národnosti než české záleží také na tom, zda jde o národnostní menšinu žijící na území ČR trvale (např. Slováci, Romové, Poláci, Němci), nebo zda jde o cizince přicházející do ČR z nejrůznějších důvodů v posledním desetiletí (především Rusové, Ukrajinci, Rumuni, Vietnamci, Číňané). Do jisté míry svébytnou skupinu tvoří děti z českých rodin repatriovaných z Kazachstánu a Rumunska, neboť mnohé z nich umějí částečně česky, protože alespoň někdo z rodiny se česky domluví. Přibližně po dvouletém pobytu v českém prostředí žák-cizinec komunikuje vcelku bez potíží.

#### 4. Mateřský jazyk dítěte.

Nejmenší komunikační bariéry jsou u dětí s mateřským jazykem slovenským. Menší problémy nacházíme také u dětí, jejichž mateřštinou je některý z jazyků slovanských, nebo s dětmi, které sice jsou původu neslovanského, ale některý slovanský jazyk ovládají, např. ruštinu nebo srbštinu. Ani to však neplatí absolutně. Např. vietnamské dívky jsou často velmi pilné a snaživé a na středních školách dosahují mnohdy lepších výsledků v češtině než jejich čeští spolužáci. K cílevědomému učení jsou vedeni svými rodiči, kteří jejich vzdělání považují za prioritní a jsou ochotni jim platit např. soukromé hodiny i chůvy. Ale i vietnamské děti si uvědomují důležitost svého vzdělání, neboť ony samy již nechtějí dělat to, co jejich rodiče, např. prodávat na tržišti, touží po lepší práci.

#### 5. Znalost komunikačního kódu společného žákovi a učiteli včetně socio-kulturních odlišností.

Ukazuje se, že v současných podmínkách je dobré, jestliže učitel ovládá angličtinu, ruštinu nebo některý další jazyk, neboť pak se komunikace může odehrávat v těchto jazycích. Celkově ztěžuje adaptaci žáků-cizinců nejen neznalost vyučovacího jazyka, ale mnohdy i odlišný socio-kulturní vzorec chování a také jiný školský systém, z něhož žáci přicházejí (pokud vůbec nějakou školu navštěvovali).

Konečně zařazení do konkrétní třídy je obvykle dáno kombinací výše uvedených faktorů, školy by se především měly vyvarovat mechanického zařazování žáků podle věku. Integrovaním cizince do kolektivu třídy a školy se zabrání jejich společenské izolaci. V tomto směru je třeba soustředit se na to, aby:

a) cizinci neseděli spolu nebo pohromadě;

b) byli průběžně zapojováni do výuky, do života třídy, školy i do mimoškolní činnosti.

Není radno kumulovat v jedné třídě vyšší počet cizinců., jako maximální počet se doporučuje 3 – 4 v jedné třídě (pokud nejde o školu speciálně zřízenou pro cizince). Je dobré vybízet žáky-imigranty ke kooperaci s českými žáky. Osvědčuje se patronát českého žáka, resp. českých žáků, nad imigrantem při školní i mimoškolní činnosti. Výběru patronů je třeba věnovat mimořádnou pozornost, nemělo by jít automaticky o žáka s nejlepším prospěchem, spíše o žáka se schopností vcítění a ochotného spolupracovat nad rámec výuky.

Je dobré zařadit cizince do běžné výuky až po absolvování vstupního (přípravného) kursu češtiny, např. formou docházky do vyrovnávací třídy, nebo i jinak, nezařazovat však žáka automaticky do ročníku podle ročníku absolvovaného v zemi, odkud přichází, ale se zřetelem ke stupni ovládnutí českého jazyka. V příznivém případě žák může postupovat do vyššího ročníku rychleji než jeho čeští (mladší) spolužáci. Velké rozdíly ve věku žáka-cizince a zbytku třídy jsou však také nežádoucí a přinášejí problémy sociálního charakteru. Je nutné přistupovat k výuce českému jazyku jako k výuce cizímu jazyku (z pozice cizince) a využívat dostupné učebnice pro výuku cizinců češtině (modifikace pro nižší školní věk je nezbytná). Podle složení skupiny probíhá výuka buď přímou metodou (u jazykově smíšené skupiny žáků), nebo metodou gramaticko-komunikační (u žáků původu slovanského, nebo u žáků se znalostí slovanských jazyků, obvykle ruštiny).

Výuka češtině žáků-imigrantů není jen záležitostí učitele-češtináře, ale všech pedagogických i nepedagogických pracovníků školy. Čeština funguje totiž jako metajazyk i v dalších vyučovacích předmětech. Pokud žák-cizinec nebude dobře ovládat vyučovací jazyk, nebude úspěšný ani v jiných předmětech.

Co se týče klasifikace, nový školský zákon ani žádná vyhláška ji nespécifikuje a je opravdu na učitelích, jakým způsobem žáky-cizince hodnotí. V každém případě by klasifikace měla být mírnější, ale pokud se tak děje v multietnické třídě, bouří se pak čeští žáci, proč oni mají mít za stejné výsledky horší známku než cizí spolužák. A pokud učitel nemá oporu v zákoně, velmi těžko se tyto námitky ze stran českých spolužáků vyvracejí.

#### • Příběhy a příklady

Žáci-cizinci v našem dialogu, stejně tak jako v řadě českých škol, narážejí na to, že pedagogové na školách nejsou zatím vybaveni soustavnými odbornými ani metodologickými znalostmi, jak by měli pracovat s žáky a studenty-

cizinci, často jsou odkázáni pouze na své vlastní schopnosti a zkušenosti (vymýšlejí učební postupy, ověřují si jejich efektivnost, pracují metodou pokusu a omylu a sami se ze svých omylů učí), dávají přílišný důraz na psanou podobu jazyka, na spisovný jazyk apod.

### **Příběh 1**

*V souvislosti s podnikáním jedné italské firmy na našem území se octl čtrnáctiletý chlapec jménem Antonio v 8. třídě české ZŠ, kam jej ředitel školy zařadil podle jeho věku, i když česky mluvil hoch velmi špatně. Vyučující českého jazyka opakovala v této třídě v mluvnické hodině kategorii vidu. Zatímco čeští žáci jev ovládali, Antonio nechápal, o co jde. Učitelka se mu snažila 25 minut tuto (pro cizince, zejména pro neslovany) obtížnou kategorii vyložit, ale neúspěšně. Nemohla si pomoci ani znalostí dalšího cizího jazyka, jež by jí umožnila srovnat dva jazykové systémy a analogicky jev vysvětlit). Zjednodušená poučka, která v některých případech neplatí, že pokud se děj opakuje, užívá se sloveso nedokonavé, v opačném případě sloveso dokonavé, zůstala Antoniem nepochopena s demotivujícím výrokem učitelky: „Cizinci se náš vid nemohou nikdy naučit!“ Tato věta probudila unuděné české žáky, zatímco Antonio seděl až do zazvonění zasmušile.*

Čeští pedagogové však mají úlohu nelehkou, neboť ve svých třídách dosud neadaptované cizince mají a musí se jim často individuálně věnovat na úkor jejich česky mluvících spolužáků. Na druhé straně přítomnost česky komunikujících žáků-cizinců může přirozeným způsobem obohatit vzdělávání o interkulturní vztahy.

### **Příběh 2**

*Otevření japonské firmy v Čechách znamenalo pro rodinu japonského podnikového ředitele také to, že jeho třináctiletý syn bude muset celé dva roky navštěvovat podle naší legislativy českou základní školu. Nikdo z rodiny neuměl česky ani slovo, ale ani jejich snaha naučit se alespoň základům češtiny se neprojevila. Rodina měla k dispozici tlumočnický (dokonce český management v podniku dostával zdarma hodiny angličtiny). Díky tlumočnickovi tedy ředitel tamní základní školy zapsal třináctiletého japonského chlapce do 1. třídy, neboť hoch neuměl česky ani pozdravit. Pro vyučující prvňáčků nastal velký problém. Japonský žák se učit nechtěl, zlobil jak učitelku, tak podstatně mladší spolužáky. Po třech měsících marného snažení se ředitel školy rozhodl zaměstnat jako praktikantu dívku vedenou na úřadě práce, které koupil japonsko-českou příručku. Dívka pomáhala vyučující 1. ročníku zvládnout vyspělého žáka-cizince. Na konci školního roku japonský chlapec znal jen několik českých nadávek, více se učit nechce. Pedagogický sbor i žák-Japonec se již nyní těší na odchod ze školy.*

#### **• Zdroje**

#### **Odborná literatura:**

Balkó, I., Zimová, L. (2005). O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků, Ústí nad Labem.

Bischofová, J.(2005). Socio-kulturní aspekty při výuce češtiny jako cizího jazyka. Praha.(www. auccj.org).

Čechová, M., Millerová, Z. & Zimová, L.(2006). Metodická příručka o práci s žáky-imigranty ve výuce. Ústí nad Labem.

Šindelářová, J.(2005). Socio-kulturní zázení žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou. Ústí nad Labem.

#### **Internet:**

Nový školský zákon č. 561/2004 Sb o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání. Praha 2004. ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha 2004. ([www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)).

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. Praha 2005. ([www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)).

Průcha, J.: Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací. Dostupné na webové stránce RVP Metodický portál ÚP.( <http://ludum.rvp.cz/clanek/53/32>).