



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Výchovné styly a priority z perspektivy vietnamských
rodičů žijících v České republice

Parenting Styles and Priorities from the Perspective of Vietnamese
Parents Living in the Czech Republic

Vypracoval: Jiří Lisac
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.
Obor: Sociální pedagogika, kombinované studium

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky vedoucího a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne: 10. 07. 2019

Jiří Lisac

.....

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl poděkovat PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a vstřícnost, kterou mi poskytl při zpracování této bakalářské práce i po celou dobu studia.

Abstrakt

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku rodinné výchovy v kontextu názorů a zkušeností vietnamských rodičů. Shromažďuje pohledy na různá pojetí výchovy, na preference výchovných stylů a na priority v souvislosti s hodnotovým a kulturním světem vietnamské minority v České republice. V praktické části práce na bázi kvalitativní metodologie jsou zhodnoceny názory rodičů z prostředí vietnamské komunity na výchovu vlastních dětí. V příslušných kategoriích jsou identifikovány relevantní údaje vycházející z popisu volby výchovného stylu a pojmenování priorit, které tito informanti považují za podstatné ve výchově svých potomků.

Klíčová slova: výchova, priority výchovy, výchovný styl, rodina, vietnamská kultura, hodnotový systém, multikulturní prostředí.

Abstract

This Bachelor's thesis is focused on the problems of family upbringing in the context of the opinions and experience of Vietnamese parents. It collects perspectives on various conceptions of parenting, preferences of parenting styles and priorities in connection with the value and cultural world of the Vietnamese minority in the Czech Republic. In the practical part of the thesis, the opinions of parents from the Vietnamese community in the Czech Republic on the upbringing of their own children are evaluated based on the qualitative methodology. In the respective categories there are identified the relevant data resulting from the description of a choice of a parenting style and designation of priorities regarded by such informants as fundamental in upbringing of their children.

Key words: upbringing, parenting priorities, parenting style, Vietnamese culture, system of values, cross-cultural environment

Obsah

Úvod.....	14
1 Rodina a její hodnotová orientace.....	17
1.1 Předávání hodnotových priorit v rodinné výchově	17
1.2 Proměny významu rodinných hodnot v postmoderní společnosti	22
2 Kultura a hodnoty.....	30
2.1 Dědictví hodnotových priorit v interkulturním prostředí.....	30
2.2 Kontexty specifík hodnotových systémů Západu a Východu.....	40
2.3 Individualismus a kolektivismus jako formy sebepojetí ovlivněné kulturou.....	42
3 Vietnamská kulturní a náboženská tradice.....	46
3.1 Stručné vietnamské reálie	46
3.2 Vietnamský kulturní, náboženský a hodnotový systém	47
3.3 Konfuciánská tradice a její význam pro rodinu a společnost.....	49
3.4 Tam Giáo neboli synkretické Trojí učení o hodnotách.....	53
4 Volba výchovného stylu a potencialita rizikového chování	56
4.1 Lewinova typologie tří stylů výchovy.....	59
4.2 Faktory emocionality, autority a respektu ve výchově	61
4.3 Model dvou dimenzí ve výchově	65
4.4 Model čtyř stylů výchovy.....	69
4.5 Model devíti stylů výchovy.....	71
4.6 Nevhodné výchovné styly v rodině.....	74
5 Asijské pojetí výchovy.....	78
5.1 Konfuciánská výchova	78
5.2 Specifika vietnamské výchovy v interkulturním prostředí	86
6 Cíl průzkumu, průzkumný problém a průzkumné otázky.....	102
6.1 Cíl průzkumného šetření	102
6.2 Stanovení průzkumného problému	103
6.3 Teoretický kontext	103
6.4 Průzkumné tematické otázky	105
7 Metodologie.....	106
7.1 Strategie a typ průzkumu	106
7.2 Průzkumná metoda.....	107

7.3 Průzkumný soubor	108
7.4 Způsob sběru a zpracování dat.....	112
8 Analýza dat	113
8.1 Identifikované kategorie a kódy.....	115
8.2 Analýza rozhovorů.....	122
9 Diskuse.....	190
9.1 Potenciální přínos pro obor sociální pedagogika	200
10 Závěr.....	202
Seznam použité literatury	204
Seznam internetových zdrojů	216
Seznam tabulek.....	223
Seznam příloh	224
Příloha č. 1: Informovaný souhlas (vzor)	1
Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s informantem	2
Příloha č. 3: Raná civilizace východní Asie a konfuciánský hodnotový systém.....	11
Příloha č. 4: Historické interkulturní a religiózní vlivy ve Vietnamu	15
Příloha č. 5: Historie vietnamské migrace	20

Úvod

Volba rodičovského stylu výchovy se mění v závislosti na historickém vývoji společnosti a je odrazem její kulturní podmíněnosti a specifického chápání hierarchie hodnot. V dnešní éře globalizace dochází ke zintenzivnění interakcí mezi různými kulturami a k prolínání jejich vlivu. Postmoderní společnost směřuje k naplnění idejí multikulturalismu. V tomto ohledu je smysluplné a potřebné revidovat hodnotové zakotvení majoritní společnosti ve vztahu k hodnotovým prioritám minorit. Tyto reflexe s sebou přinášejí otázky týkající se praktického naplňování hodnot v době, kdy hovoříme o krizi rodiny a o nárůstu výskytu rizikového chování ve společnosti. Studium charakteristik cizích kultur může pomoci tento trend překonávat tím, že přináší nové impulzy v pohledu na rodinnou výchovu a na význam rodinných vztahů.

Odlišné kultury je zapotřebí poznat a pochopit, abychom se vyhnuli předsudkům, tedy předpojatému pohledu na jejich svéráznost. Stejně tak není na místě příliš idealizovaný pohled na jakoukoli kulturu. Kvalifikovaná znalost kultur minorit žijících v naší zemi patří mezi důležité kompetence především pedagogických pracovníků v procesu multikulturní výchovy, ale i dalších státních orgánů. Multikulturní výchova má za cíl zprostředkovat povědomí o životě menšinových kultur i pro širší veřejnost.

Ve své profesní praxi ve státní správě se setkávám s příslušníky vietnamské minority více než dvacet let. Téma bakalářské práce (*Výchovné styly a priority z perspektivy vietnamských rodičů žijících v České republice*) jsem zvolil ve snaze ověřit, nakolik je významná role rodičovské výchovy a vietnamské kultury v procesu formování vychovávaných jedinců, jak souvisí volba výchovného stylu s procesem socializace v interkulturním prostředí. Vietnamská národní povaha predisponuje jedince k projevu vlastností, jakými jsou houževnatost, svědomitost, cílevědomost, disciplinovanost, ctizádostivost, respekt k autoritám, pocit sounáležitosti, loajalita, samostatnost, zodpovědnost, skromnost, přizpůsobivost, důslednost, ale i například uzavřenost. Za zásadní tak dále považuji identifikování motivů, které vedou k vytýčení cílů výchovy, k formování identity a charakteru vychovávaných, a posouzení, nakolik kolidují ideály hodnotových priorit vietnamské výchovy s výchovnými stereotypy většinové kultury.

Teoretická část bakalářské práce nejprve obecně popisuje význam rodiny jako hlavního socializačního činitele z pohledu různých společenskovedních oborů. Líčí proměny rodiny v souvislosti s vnímáním kultury a hodnotových priorit v postmoderním světě.

Bakalářská práce v tomto ohledu připomíná poselství hodnot tradiční rodiny, jak ho chápou vietnamští rodiče žijící v České republice.

Dále je přiblížena vietnamská kulturní a náboženská tradice a její formativní vliv na vnímání priorit výchovy. Popis kulturních specifik si všímá hledisek, která vedou vietnamské rodiče k preferování konkrétního výchovného stylu. Charakterizuje atributy kolektivistického a interdependentního (na druhých závislého) sebepojetí v kontextu interkulturního prostředí. Vysvětluje proces budování vietnamského sociokulturního dědictví, hodnotového systému a morálních pravidel, které vycházejí ze synkreze východních nábožensko-filozofických systémů.

Stat' týkající se výchovy se zabývá typologií konkrétních výchovných stylů a různými výchovnými modely. Klade důraz na důležitost naplňování emocionálního prvku ve výchově, na faktor respektu a na vnímání rodičovské autority. Pozornost je věnována výchovným přístupům v asijské (konfuciánské) výchově a soustřeďuje se na specifikaci vietnamského pojetí výchovy ve vztahu ke vnímání etnické identity.

V praktické části práce na bázi kvalitativní metodologie jsou identifikovány a vyhodnoceny kategorie, které vycházejí z rozhovorů s vietnamskými rodiči žijícími v naší republice. Jsou zaměřeny na popis volby výchovného stylu a pojmenování priorit, které tito informanti považují za podstatné ve výchově svých potomků.

Hodnotová orientace rodičů je zásadní nejen z hlediska jejich preference určitého výchovného způsobu, tedy v intencionální (záměrné) rovině výchovného snažení, ale i z pohledu funkcionální (nezáměrné) výchovy. To znamená, jaké příklady dávají svým dětem svým chováním, svým praktickým naplňováním hodnotových principů, které ve výchově prosazují. V interkulturní společnosti se může kromě intencionálního výchovného působení rodinného a školního (popřípadě mimoškolního) současně projevat funkcionální formativní vliv prostředí na vychovávané jedince, ovlivnění jejich chápání hodnot pod vlivem vrstevníků a médií. Záměrem je tedy identifikovat preference rodičů ve smyslu volby výchovných stylů a hodnotových priorit výchovy, zaznamenat popis jejich výchovného způsobu, nikoli však monitoring praktického naplňování výchovného působení, například ve formě nezúčastněného pozorování.

Jako účelné se jeví nalezení souvislostí mezi plněním funkcí rodiny, volbou konkrétního stylu výchovy vietnamskými rodiči, rodinným prostředím a potencialitou

rizikového chování dětí. Volba výchovného stylu, akcentování významu morálních hodnot, stabilita a podnětnost rodinného prostředí jsou základy primárního, rodinného, výchovného působení, a měla by jim být věnována největší pozornost.

Práce cílí ke konkretizování příčin školní úspěšnosti vietnamských dětí, všímá si jejich disciplinovanosti a snahy obstát co nejlépe. Přináší hledání důvodů jejich motivace ve vztahu k volbě rodičovského výchovného stylu a ke kulturní podmíněnosti. Dále evokuje zamyšlení nad tím, nakolik je vietnamská výchova inspirativní pro české rodinné, školní a mimoškolní prostředí.

Téma bylo zvoleno s ohledem na předpokládané možnosti využití získaných poznatků v pedagogické praxi. Potencionální přínos pro obor sociální pedagogika je shrnut v samostatné kapitole. Je ale zapotřebí zmínit i předpokládané využití ve školní a mimoškolní výchově a vzdělávání. Odlišná kultura předznamenává, že je nutné v pedagogické praxi volit i odlišný (specifický) přístup ke vzdělávaným a vychovávaným, kteří pocházejí z minoritní vietnamské diaspory (ale i z jiných menšin). Práce přináší přehled kulturních specifik vietnamské společnosti a zdůrazňuje, že kulturní relativismus znamená kulturní integraci, není spojen s nutností vzdát se původní kultury, ale je spojen s rozvojem biculturních kompetencí. Ty mají přinést povědomí o vietnamské výchově, o kulturních zvyklostech, charakteristice nonverbálních projevů a podobně.

1 Rodina a její hodnotová orientace

1.1 Předávání hodnotových priorit v rodinné výchově

Hodnoty předávané rodičovskou výchovou ovlivňují smýšlení vychovávaného jedince a promítají se do jeho názorů, postojů a chování v životě. Postoje k životním prioritám a z toho vyplývající chování rodičů vnímá dítě jako vzory a modely pro vlastní osobnostní projevy.

Kvalita začlenění a fungování jedince ve společnosti se odpradávná odvíjí od jeho úspěšné *socializace*. Pozitivní nebo negativní výsledek socializačních procesů závisí na úrovni výchovy a podnětnosti prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Doménou *sociální pedagogiky* je nacházení řešení důsledků spjatých s neúspěšnou socializací, konkrétně eliminace výskytu *rizikového chování* (sociálně patologických jevů) ve společnosti, a dále prevence tohoto chování neboli hledání východisek, jak těmto jevům předcházet. Nejvýznamnějším socializačním prostředím je bezpochyby rodinné prostředí a nejdůležitějšími vychovateli jsou *rodiče*. Formy rodinného soužití a styly výchovy se mění v čase, ale důležitost rodiny a jejího výchovného působení zůstává stále primární.

Rodinné prostředí je ovlivněno kontextem *kulturního prostředí*, ve kterém jsou preferovány specifické sociální normy a také *hodnoty*, které jsou dětem vštěpovány pomocí rozličných *výchovných stylů*. Jiné kulturní normy platí v České republice a jiné například ve Vietnamu. Přes veškeré rozdíly v přístupech různých kultur můžeme v těchto odlišnostech nacházet stimuly pro nekonvenční pohled na naše zažitě představy o cizích kulturách, i o té naší vlastní, a to nejen v oblasti výchovy.

Termínem *rodina* a definováním jejího významu se zabírají různé společenskovědní obory. Sociální pedagogika vychází především z poznatků výzkumů *pedagogiky*, *psychologie* a *sociologie*, ale i například *kulturní antropologie*. Sociální pedagogika tyto poznatky implementuje do komplexu souvislostí a na triádu termínů *výchova – prostředí – socializace* pohlíží jako na vzájemně se ovlivňující činitele.¹

¹ PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 86-87.

Jedna z nejnámějších sociologických definic termínu rodina v podání Giddense pojímá rodinu jako: „skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.“²

Jak již bylo uvedeno, mezi tyto osoby patří v první řadě rodiče. Odpovědnost za výchovu dětí rodiči vyplývá ze zákonné úpravy: „Rodiče mají rozhodující úlohu ve výchově dítěte. Rodiče mají být všestranně příkladem svým dětem, zejména pokud se jedná o způsob života a chování v rodině.“³

Ve *Velkém sociologickém slovníku* je pojem rodina definován jako „původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.“⁴

Socializační procesy rodičovské výchovy, které jsou ovlivněny přenosem kulturních vzorů z odlišného etnického (vietnamského) prostředí, mapuje tato práce.

Rodinu tvoří takzvaná *malá sociální skupina*, což znamená, že členové skupiny komunikují tváří v tvář, navzájem se znají a současně se sami chápou jako individuální jedinci. Helus považuje problematiku rodiny za velké téma sociální psychologie a sociologie. Připomíná, že se jedná o jednu ze základních strukturálních složek společnosti, důležitou především s ohledem na péči o děti a mládež a vytváření primárních předpokladů pro jejich rozvoj v rámci procesu *socializace* (zespolečenšťování), během které dítě interiorizuje (zvnitřňuje) projevy rodiny a jejích členů. Rodinu označuje Helus za základní životní prostředí dítěte a za základ společnosti.⁵ Rodinu za základ státu považoval například i T. G. Masaryk.

² GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2001. ISBN: 80-7203-124-4. In PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 156.

³ — *Nový občanský zákoník: zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 3. února 2012*. Ustanovení § 884 (1). Praha: Ústav práva a právní vědy, 2014. Právo a management. ISBN 978-80-87974-01-8.

⁴ PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1. s. 940.

⁵ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3. s. 135-136.

Z pohledu sociální psychologie charakterizuje tento termín například Odehnal:

„Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, k sobě samému i společnosti obecně.“⁶

Zatímco tradiční (stavovskou) rodinu v předindustriální době vystihuje lépe pojem hospodářství, neboť zahrnovala i nepokrevní příbuzné včetně služebnictva, tak v dnešní době přibývá neúplných rodin, kde chybí otec nebo matka a mění se i obecné chápání významu rodiny. Na rozdíl od předchozí Odehnalovy obecné definice rodiny nekladou jiní autoři (například Kramer) ve vztahu k chápání termínu rodina takový důraz na význam mužské a ženské role.⁷

Na problematiku *psychologie rodiny* se zaměřuje samostatný a stejnojmenný vědní obor, prakticky aplikovaný formou rodinného poradenství a rodinné terapie. Sobotková připomíná obtížnost přijetí univerzální a všeobecně akceptovatelné definice pojmu rodina a zdůrazňuje, že nutným předpokladem pro její pochopení je systémové chápání rodiny, pochopení *rodinného systému*.⁸

Procházka chápe rodinu jako prostředí sloužící v procesu socializace k osvojení pravidel chování, které jsou předpokladem pro zdárnou orientaci a přizpůsobení ve světě

⁶ ODEHNAL, Jiří a Marie SEVEROVÁ. *Obsah, struktura a psychické řízení lidské činnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 1986.

JANOŠEK, Jaromír. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 115.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, ed. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6. s. 304.

⁷ KRAMER, Charles H. *Becoming a family therapist: developing an integrated approach to working with families*. (Stát se rodinným terapeutem: rozvíjení integrovaného přístupu k práci s rodinami). New York, NY: Human Sciences Press, c1980. ISBN 0877054703. In SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8. s. 24.

⁸ SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-250-8. s. 9-10.

mezilidských vztahů. Zdůrazňuje význam tvorby pozitivního *sociálně psychologického klimatu rodiny*. *Socializační funkce rodiny* totiž interaktivně ovlivňuje i rodiče samotné.⁹

V postmoderní společnosti se projevuje kontrast priorit rodinného systému a individualistických tendencí jedince. Tyto trendy jsou markantní více u západních kultur (včetně té naší) než u východních kolektivistických kultur Asie, jako například ve Vietnamu.

Jak připomíná Procházka, efekt tohoto rozporu se projevuje ve dvou rovinách. Společenský vývoj zapříčinil jednak růst sebevědomí, samostatnosti a odvahy mladých lidí, ale na druhé straně způsobil i zvyšování počtu osobních a celospolečenských problémů a krizí.¹⁰

Mezi faktory, které mohou ovlivnit zažité vzorce chování v rodině, patří mimo jiné *sociální působení v interkulturním prostředí*, znamenající střet různých společenských norem, zvyků a hodnot, tedy kulturní omezení¹¹, které zmiňuje Možný.

Například rodiče imigrantů mohou být konfrontováni s odlišnými výchovnými principy a s odlišnou hierarchií hodnot ve většinové společnosti.¹²

⁹ PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 109.

¹⁰ tamtéž, s. 63-64.

¹¹ MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. 1. vyd. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8. s. 93. In SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8. s. 24.

¹² NGUYEN, Peter Viet. *Perceptions of Vietnamese fathers aculturation levels, parenting styles, and mental health outcomes in Vietnamese-American adolescents immigrants*. [Vnímání úrovně akulturace vietnamských otců, rodičovských stylů a výsledků duševního zdraví u vietnamsko-amerických imigrantských adolescentů]. *Social Work*, 53(4), s. 337-346. Oxford: National Association of Social Workers, Oxford University Press (OUP), 2008. In HUBERTOVIÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehledové studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 14. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

Protipólem *autonomních tendencí* týkajících se jedince je *koheze* (soudržnost), která udržuje pohromadě rodinu a její harmonické vztahy. V tomto smyslu je koheze synonymem pro věrnost, oddanost a intimitu.¹³

Rodina by měla mimo jiné směřovat jedince k perspektivním a ušlechtilým životním cílům a zamezit jeho pocitu nenaplněnosti a bloumání. Člověka moderní éry označuje Bauman za „poutníka.“ Naproti tomu postmoderního člověka vystihuje jeho příměr „tulák.“ Rozdíl mezi oběma spočívá v tom, že poutník zná cíl směřování, zatímco tulák putuje bezcílně.¹⁴ Dítě proto potřebuje provázet.

Tento velký problém se týká i velkých sociálních skupin, celé společnosti. Dnešní postmoderní dobu charakterizovanou mimo jiné krystalizující multikulturní společností bychom proto měli chápat nejen jako impulz k vnějším změnám, ale zároveň i ke změnám vnitřním. K zamyšlení nad tím, jaký postoj máme k hodnotám naší civilizace a jaké priority hájíme ve vztahu k budoucnosti našich dětí. Jako pomyslné zrcadlo, ve kterém lze spatřit obraz západní civilizace, její pozici a směřování, můžeme použít srovnání nejen s aspekty odlišných kultur, ale i s mírou úsilí o zachování těchto hodnot.

„Už nejstarší etické a morálně normativní spisy poukazují na to, že jakmile lidé přestávají plnit rodinné závazky, společnost ztrácí svou sílu. Konfucius, zakladatel náboženství, jež je živé dodnes, byl už před dvaceti pěti stoletími přesvědčen, že by přibylo štěstí a prosperity, kdyby se každý choval řádně ve svém rodinném životě.“¹⁵

Ve výčtu duchovních pramenů zdůrazňujících význam poslušného dodržování pravidel rodinného života jmenuje Možný v této stati *Konfucia* na prvním místě, a to s poukazem na délku tradice konfuciánského filozofického a sociokulturního systému, který lépe vystihuje pojem životní styl nežli náboženství.¹⁶ Stojí jistě za to zmínit odkaz hodnot

¹³ SAUBER, S. Richard. *The Dictionary of family psychology and family therapy*. (Slovník psychologie rodiny a rodinné terapie). 2nd ed. Newbury Park, Calif.: SAGE, c1993. ISBN 978-1-4833-2657-3. In SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8. s. 38.

¹⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernost*. Přeložil S. M. BLUMFELD. Praha: Mladá fronta, 2002. Myšlenky (Mladá fronta). ISBN 80-204-0966-1. s. 47-48.

¹⁵ MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X. s. 15.

¹⁶ tamtéž.

tohoto učení, majícího delší historii, než má celá západní civilizace. V dnešní době postmoderní nejistoty a „tekutosti“ hodnot a vztahů bez pevných základů a opory, kdy jsou u nás mnohdy slova jako morálka, čest, etika nebo úcta k předkům jen kliše a prázdná slova a kdy je Západ zároveň prezentován jako vrchol lidské civilizace, jsou tyto úvahy více než aktuální.

Proměny společenské pozice rodiny zapříčiňují zvýšený výskyt rizikového chování, které způsobuje problémy nejen jedinci samotnému, ale i jeho rodině, okolí a celé společnosti. S nárůstem výskytu rizikového chování dochází i k posunu chápání sociální pedagogiky jako nového oboru, přestože má velmi dlouhou tradici v základech pedagogiky samotné. Sociální aspekt pedagogiky lze vysledovat v myšlenkách i praktických činech velkých osobností evropské kulturní tradice.¹⁷ Významný je i vliv myslitelů civilizací Východu.

1.2 Proměny významu rodinných hodnot v postmoderní společnosti

V současné době se často hovoří o *krizi rodiny*, respektive o krizi ve smyslu plnění jejích funkcí. Dunovský v tomto smyslu rozlišuje *čtyři typy rodin*:

Prvním typem rodiny je *rodina funkční*, představující optimální a stabilizované podmínky pro výchovu a socializaci dítěte.

Druhým typem je *rodina problémová*. Tady je zapotřebí chápat problémovou rodinu buďto jako *rodinu funkční s přechodnými problémy*, relativně snadno řešitelnými a zvládnutelnými v rámci rodiny, anebo jako *problémovou rodinu s problémy vlastními silami obtížněji řešitelnými* a výrazněji zasahujícími do jejího fungování a do kontinuity vývoje vychovávaných potomků.

Třetí typ rodiny je *rodina dysfunkční*. Zde se jedná o vleklé a alarmující problémy, které rodina není schopna vlastními mechanismy, silami a vůlí řešit a zajistit tak nápravu nepříznivého stavu. Dysfunkce rodinného systému ohrožují nejen vývoj jedince, ale i rodinu jako celek.

¹⁷ PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 9-11.

Čtvrtým typem rodiny je *afunkční rodina*. Prostředí afunkční rodiny má na dítě výrazně škodlivý nebo dokonce ohrožující vliv. Taková rodina nezastává své základní funkce a poslání. Nejčastěji zde dochází k výskytu syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN). V takových případech je nutná okamžitá intervence zvenčí.¹⁸

Helus dále rozděluje kategorie rodin funkčních s přechodnými problémy a kategorii problémových rodin do *devíti subkategorií problémově zatížených rodin*. Pojednává o rodinách *nezralých, přetížených, ambiciózních, perfekcionistických, autoritářských, rozmazlujících (protekcionistických), nadměrně liberálních a improvizujících, odkládajících, disociovaných*.¹⁹

Rodinný systém se vyznačuje prolínáním specifík sociologických (veřejných) i psychologických (soukromých), jak podotýká například Možný:

*„Rodina je dnes vnímána současně v řádu světa ji obklopujícího jako instituce racionální, pragmatická, funkčně vertikálně hierarchizovaná a kulturně omezující a současně jako zvláštní soukromý svět autenticity, spontaneity, přirozené rovnosti a emočnosti.“*²⁰

Rodinu je tedy nutné chápat jednak jako společenský systém a zároveň nezapomínat na svébytnost individualit, které rodinný systém tvoří.²¹

Bowen popsal v tomto ohledu dvě protichůdné síly směřování v životě rodiny čili neslučitelné tendence, které se objevují ve funkčních rodinách, a sice *tendenci*

¹⁸ DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum). In PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 112-113.

Srov. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3, s. 151-153.

¹⁹ DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum). In PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 153-163.

²⁰ MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina : (mýty a skutečnosti)*. 1. vyd. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8. s. 93. In SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8. s. 24.

²¹ tamtéž, s. 28-29.

*k individualitě a autonomii na jedné straně a potřebu být spolu (tedy takzvanou kohezivní neboli soudržnou sílu) na straně druhé. Nastínil taktéž problém vztahů v sociální skupině, a to v souvislosti s rolí takzvané diferenciaci, „což je v ideálním případě jakási 'harmonická' úroveň fungování, při které je jedinec schopen udržovat svoji autonomii a identitu v rámci skupiny lidí a zároveň přináležet a cítit se její součástí. To, nakolik je daný jedinec diferencovaný, záleží ve velké míře na tom, jak fungovala rodina, ve které vyrůstal“.*²²

Podle Heluse se jedná o *podvojnost cílů socializace* neboli rozpor mezi *individualizačním autonomizováním* a *sociálním integrováním* socializovaného jedince. Individualizační autonomizování přitom charakterizuje zaměřenost na jedinečnost osobnosti a jejího vývoje, kdežto sociálně integrativní cílové směřování osobnostní socializace vyzdvihuje význam společenské kooperace a koheze. V optimálně fungující společnosti by měly být obě protichůdné cílové tendence v rovnovážném poměru. Společnost stanovuje normativní hodnotová kritéria a sankční mechanismy pro zachování řádu (tresty a odměny). Zároveň však nemá bránit jedinci v jeho osobnostním růstu, naopak ho má cíleně podporovat. Dosahování ideálního stavu rovnováhy mezi oběma tendencemi se nazývá *personalizace*.²³

Autonomie jedince v rodině se vyznačuje určitým stupněm jeho nezávislosti na ostatních rodinných příslušnících. Je pochopitelné, že úroveň autonomie v rodině se mění s ohledem na jednotlivá vývojová období člověka. Ve smyslu zachování kontinuálního rozvoje osobnosti je patřičná úroveň autonomie nutná pro formování osobnostního sebepojetí (*autokoncepce*). Ve všech vývojových stádiích individua je zapotřebí udržet v patřičném poměru nároky individuální osobnosti (tj. nezávislost) i rodinného systému (tj.

²² BOWEN, Murray. *Family therapy in clinical practice*. (Rodinná terapie v klinické praxi). New York: J. Aronson, c1978. ISBN 0876683340;

BOWEN, Murray. *Bowen Theory. Eight Concepts: 2. Differentiation of Self*. (Bowenova teorie. Osm konceptů: 2. Diferenciaci Já). [online]. The Bowen Center for the Study of the Family (Founded as the Georgetown University Family Center in 1975). [cit. 2018.01.14].

Dostupné z WWW: »<http://thebowencenter.org/theory/eight-concepts/>«

In SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8. s. 38.

²³ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 83-86.

soudržnost). Autonomie je jako prostředek na cestě k osobní nezávislosti v různých typech rodin v rozličné míře buď podporována anebo omezována.²⁴ Jak připomíná Procházka, „velká touha po samostatnosti může nahlodat tradiční formy soužití a opory v rodině, v komunitě, nezvladatelná touha po samostatnosti může vyústit v touhu po extrémních prožitcích a zkouškách a zkoušené sebevědomí se dovede vyostřit v agresivní a extrémní postoj.“²⁵

Pro dysfunkční rodiny je potlačování individuální identity rodinného příslušníka dalšími členy rodiny příznačné, stejně jako chybějící intimita, narušená komunikace, bagatelizování a ignorování řešení problémů, nejasné vymezení sociálních rolí a pravidel atd. Jedná se o takzvané *maladaptivní* (nezdравé) *chování*. Jak uvádí Sobotková, „*dysfunkční rodinný systém může (ale nemusí) produkovat individuální psychopatologii* [...]. Zároveň však dodává, že „*psychopatologie jednotlivých členů rodiny zpětně složitým způsobem působí na fungování rodiny jako celku*.“²⁶

Nedostatek autonomie jednotlivého člena rodiny a nevyhovující rodinné prostředí tedy nemusí nutně kauzálně souviset s výskytem rizikového chování jedince, pokud tento vykazuje dostatečnou míru *resilience* (tj. nezdolnosti, odolnosti). Psychika jedince je však ovlivněna i fenoménem takzvaného *duplikačního teorému*, který podle Sobotkové znamená to, že „*člověk opakuje ve svých vztazích a zejména v manželství a rodičovském chování ty vzorce chování, které se mu zafixovaly v původní rodině*.“²⁷ Dostatečně resilientní jedinec tedy nemusí nedostatek autonomie subjektivně pociťovat v takové míře negativně jako jiná osoba, avšak vzorce *maladaptivního chování* může předávat dál svým potomkům. Resilienci je možné vztahovat jak k jedinci, tak k rodině jako celku. V tomto případě je *resilience* popisována jako „*vlastnost rodiny, která jí umožňuje udržet si zavedené vzorce fungování*,

²⁴ SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8. s. 34.

²⁵ PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 9.

²⁶ SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8. s. 34.

²⁷ tamtéž, s. 39-40.

*i když je konfrontována s rizikovými faktory: je to elasticita (elasticity).*²⁸ Vyjadřuje schopnost rodiny zachovat si svoji celistvost i za nepříznivých, stresujících a kritických životních podmínek. V kontextu tohoto srovnání je opakem termínu resilience pojem *vulnerabilita* (zranitelnost).²⁹

Helus vyznačuje *pět znaků současné rodiny*: První znak charakterizuje současnou rodinu jako *nukleární*, tedy tvořenou intimním jádrem sestávajícím pouze z malého počtu rodinných členů. Druhým znakem je fakt, že ono jádro nukleární rodiny se skládá z manželské (sezdané) nebo partnerské dvojice (nesezdané), jedná se tedy v tomto smyslu o rodinu *manželskou*. Třetím znakem je skutečnost, že tato manželská rodina funguje jen jako *dvougenerační*, tedy jako generace rodičů a generace dětí. Čtvrtý znak popisuje intimní vztahy v intimním jádru rodiny, umožňující nazývat současnou rodinu jako *intimně vztahovou*. A pátým znakem, týkajícím se rodiny dneška, je termín *privátní individualizace*, deklarující odklon od historické tradice a zvyků. První tři znaky současné rodiny přitom demonstrují změny, ke kterým začalo docházet vlivem průmyslové revoluce. Před tímto obdobím byly rodinné vztahy formovány v takzvané *velké tradiční rodině*, jejíž charakteristiky se v mnohém odlišují od současné nukleární rodiny.³⁰

Tuto změnu vystihuje v sociologické reflexi Durkheim: „*Ke své rodině máme pevný vztah jen proto, že máme pevný vztah k osobě svého otce, matky, k osobě své ženy a dětí. Všechno však bylo jinak v době, kdy vztahy, které pramenily z věcí, převládaly nad těmi, které vycházely z osob. V době, kdy celá rodinná organizace měla především udržet domácí statky v rodině a kdy všechny osobní ohledy se ve srovnání s tím zdály podružnými.*“³¹

²⁸ SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8. s. 80, 81, 85.

²⁹ tamtéž.

³⁰ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3. s. 137-140.

³¹ SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1. s. 11.

In HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3. s. 139.

Sumner Maine zdůrazňoval již v 19. století, že jednotkou středověké společnosti byla rodina, zatímco v moderní společnosti je jí jednotlivec.³²

Pro evropský novověk je charakteristická doba moderny, vyznačující se snahou o nový a pokrokový pohled na svět a úsilím o změnu zkonstatovaných tradičních názorů. Tento myšlenkový proud byl od doby romantismu kritizován právě pro nabourávání tradiční konformity v různých oblastech a pro ztrátu hodnot včetně etických a morálních. Zatímco *modernismus* je spojován s *odmítnutím tradice a vnější autority*, jako je světská nebo církevní, tak období *postmodernismu* charakterizuje vznik postindustriální společnosti, *změny sociálně ekonomického rázu a technologický rozvoj* po druhé světové válce.³³ Postmodernismus kritizuje modernu za to, že sice přichází s novými myšlenkami, ovšem současně projevuje nedostatečnou pluralitu názorů. Postmodernismus vyjadřuje komplexní stav kultury Západu, která vyznívá jako povrchní a zaměřená jen sama na sebe, a to především pod vlivem masmédií a techniky.³⁴

V období prvního desetiletí po 2. světové válce došlo sice k upevnění významu rodiny ve společnosti a k výraznému nárůstu porodnosti, ale současně lze zaregistrovat *změny projevující se v uvolnění disciplíny vychovávaných a autority vychovávajících*. Postoje k vychovávanému dítěti vyústily do propagace ideje, že *dítě je králem*, přičemž dítě v podnětném prostředí rozvine svůj vlastní potenciál. Tato snaha je spojena s rozvojem humanistické pedagogiky a psychologie a rovněž s druhou vlnou pedagogického pedocentrismu.³⁵

³² SUMNER MAINE, Henry. *From status to contract (extract from Ancient Law)*. (Od statusu ke smlouvě), 1861. [online]. Panarchy.org. [cit. 2017.12.21].

Dostupné z WWW: »<http://www.panarchy.org/maine/contract.html>«

In MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X. s. 32.

³³ VÝROST, Jozef – SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN: 978-80-247-1428-8. s. 39.

³⁴ HUGHES, James. *Velká obrazová všeobecná encyklopedie*. Praha: Svojtka & Co., 1999. ISBN 80-7237-256-4. s. 542-543.

³⁵ SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1. s. 23.

In HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3. s. 141.

Ve druhé polovině 20. století se začala projevovat krize rodiny, vyznačující se zvýšením rozvodovosti a snížením porodnosti, posílením alternativních forem soužití a oslabením rodinných vazeb.³⁶ Tato doba se vyznačuje životním způsobem označovaným v kultuře individualismu jako *plný život*. To se projevuje tím, že nic se neodkládá *na potom*. Současně lze taktéž zaznamenat snahu zakoušet život ve více různých alternativách. Toto snažení je spojeno s pocitem nudy, prázdnoty, promarněného života a nejistoty, kým by měl jedinec být a jaké má v tomto směru šance.³⁷

Jedním z rysů postmoderního světa je i *relativizování skutečností týkajících se mravnosti*, který dokládá *odklon od hájení klasických hodnot společnosti*.³⁸

Bauman vidí dnešní postmoderní dobu jako nejistou, s intolerantními vztahy, s nejasnou a riskantní budoucností, která lidi nemotivuje klást si příliš vzdálené cíle ani vzdát se svých soukromých zájmů ve prospěch kolektivu, tedy sociálních skupin a společnosti jako celku. Tuto dobu označuje jako *tekutou modernitu*. Individuální a sobecké zájmy jednotlivce se odrážejí i v budování rodinných vztahů a dále pak mají vliv na fungování celé společnosti. Podle Baumana již nedokážeme snášet nic, co trvá, přičemž přerušování, nesouvislost a překvapení, se staly běžnými podmínkami a opravdovými potřebami mnoha lidí. Ti se nechtějí vzdát okamžité spotřeby na úkor budoucího blaha. To vyplývá z nejistoty vedoucí k nedůtklivosti a k netoleranci k čemukoli, co brání uskutečnění soukromých přání.³⁹ Bauman připomíná výrok Tocquevillea, že „*osvobodit lidi znamená učinit je lhostejnými*“⁴⁰, a označuje jedince za nejhoršího nepřítele občana. Protože občan usiluje o své blaho skrze blaho obce, kdežto jedinec je v otázkách společného zájmu opatrný a skeptický. Společný zájem zaměňuje za možnost uspokojování individuálních zájmů jednotlivců.⁴¹

³⁶ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3. s. 141-143.

³⁷ JACYNO, Małgorzata. *Kultura individualismu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012. Post (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-104-6. s. 96-97.

³⁸ STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0. s. 153.

³⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernost*. Přeložil S. M. BLUMFELD. Praha: Mladá fronta, 2002. Myšlenky (Mladá fronta). ISBN 80-204-0966-1. s. 9, 258, 261.

⁴⁰ tamtéž, s. 61.

⁴¹ tamtéž, s. 61-62.

Stejně jako Bauman zmiňuje *tekutost* jakožto metaforu k tlaku a neustálým změnám ve společnosti, tak například i Možný poukazuje na proměny stability rodiny v historickém vývoji. Od instituce s nejpevnějšími základy až po podstatné změny jejích nejzákladnějších charakteristik, projevujících se řetězením změn v postmoderní společnosti.⁴² Vyzdvihuje *roli rodiny v proměnách individua*, která se týká schopnosti jejím prostřednictvím ovlivňovat životní podmínky jedince ve sféře vzdělávání a potažmo životních šancí na dosažení příslušného společenského postavení. Tyto podmínky jsou jako potenciální stimulanty uloženy nejen v ekonomickém kapitálu rodiny, ale i v jejím *kulturním kapitálu*, tedy ve vzdělání a v kultivovanosti rodičů, což umožňuje podporu a rozvoj schopností a kulturních dovedností vychovávaného.⁴³ Rodinu chápe Možný jako univerzální lidskou instituci. Zároveň ji však také označuje za základní kámen sociální nerovnosti, protože rodina má nejúčinnější schopnost mařit snahy západních společností o vyrovnání sociálních šancí všech jedinců ve společnosti, mimo jiné právě svým ekonomickým a kulturním kapitálem.⁴⁴

Lipovetsky líčí postmodernismus jako důsledek hluboké a otevřené kulturní krize, která podle něj spočívá v *popírání tradice, z kultu novosti a změny*.⁴⁵ Výchova dětí v rodině by tedy měla směřovat k úctě k tradici, která znamená i úctu k hodnotám, k rodičům a k respektu ke druhým. Rodiče by měli vychovávat děti mimo jiné k samostatnosti, nesobeckosti a k morální odpovědnosti. Velkou roli zde hraje i vzdělání. Srovnáváme-li specifika různých kultur, tak rodinné vztahy jsou shodně pojímány za významnou hodnotu. Mohou se však lišit ve způsobech a v míře, jakými bývají výchovně naplňovány.

⁴² MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X. s. 21-23.

⁴³ tamtéž, s. 103.

⁴⁴ tamtéž, s. 18.

⁴⁵ LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V českém jazyce vyd. 3. Praha: Prostor, 1998. Střed (Prostor). ISBN 80-7260-085-0. s. 97-98.

2 Kultura a hodnoty

2.1 Dědictví hodnotových priorit v interkulturním prostředí

Různé národy, společnosti a etnika preferují svébytné hodnoty, normy a pravidla chování, jejichž pojetí a hierarchie se může navzájem lišit a měnit v čase a v interkulturním styku. Tyto atributy jsou součástí společenské *kultury*. Lidská kultura nepředstavuje pouze komponentu materiálního dědictví, ale též dědictví duchovního a hodnotového (tedy norem, pravidel a sankcí určitého společenství).

Tato práce mimo jiné připomíná i sociálně pedagogický a kulturně antropologický přínos filozofických a náboženských myslitelů z odlišného kulturního prostředí, než je evropské (respektive západní), zejména v odkazu myšlenek Konfucia, Buddha a Lao-c'. Tyto myšlenky zakořenily v sociokulturním povědomí a náboženském životě zejména Číňanů a Vietnamců a v jejich chápání priorit osobního, rodinného a společenského života.

„[...] *Konfucius načrtl kód lidského chování, který nadále formuje způsob, jímž východní Asiaté utvářejí své osobní i politické vztahy. Mistrův důraz na učení a uctívání těch, kdo učenost šíří, je skutečně dosud základním kamenem východoasijské kultury a do značné míry přispívá k vysoké hodnotě, kterou Číňané, Japonci, Korejci i Vietnamci (ti všichni konfucianismus rovněž přijali) tradičně přičítali vzdělání.*“⁴⁶

Hodnotový systém (value system) se v procesu socializace hierarchicky formuje v souvislosti s motivací k uspokojování potřeb a zájmů. Vyjadřuje *postojové směřování* individua k materiálním i nemateriálním objektům, k situacím nebo aktivitám. Váže se k jeho *životním způsobům* (stylům) a k chápání *morálky*.⁴⁷

Jedním z nejznámějších hodnotových systémů je *Sprangerova teorie hodnot*. Spranger uvažuje o šesti základních *životních formách* neboli spirituálních principech, které

⁴⁶ LITTLETON, C. Scott. *Moudrost Východu: [ilustrovaný průvodce po východních náboženstvích a filozofiích]: hinduismus, buddhismus, konfucianismus, taoismus, šintoismus*. Praha: Knižní klub, 1998. ISBN 80-7176-646-1. s. 10.

⁴⁷ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X. S. 187-192. In PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1. s. 79.

se týkají přístupu člověka k životu a jeho pohledu na svět. Konkrétně jsou to tyto formy: *pravda, krása, užitek (zisk), láska k lidem, moc, Bůh/moudrost*.⁴⁸

Podle upřednostňování určité formy nebo principu řadí Spranger lidi do šesti skupin nebo typů. Podle něj tak existuje člověk: 1) *teoretický*, 2) *estetický*, 3) *ekonomický*, 4) *sociální*, 5) *mocenský* a 6) *náboženský*.⁴⁹

Pojem *hodnota* lze z hlediska významu chápat ve dvou rovinách. Za první v rovině míry významnosti pro *uspokojení individuálních potřeb* jedince a za druhé v rovině *společensky normativní*, tedy ve smyslu obecně akceptovatelných pravidel společenského soužití.⁵⁰ Jednoduše lze prohlásit, že hodnotou je vše, co dává našemu životu smysl.

O hodnotách a hodnotových orientacích se soudí, že se ve své podstatě váží k cílům a zvnitřněným ideálům, a dále že hodnoty vytvářejí *postoje*, anebo že jsou jakýmsi abstrakcemi z postojů.

V psychologii je možné posuzovat hodnoty různými způsoby: 1) hodnoty jako *obecné cíle neboli cílové hodnoty člověka* (zdraví, rodina apod.), 2) hodnoty jako *prostředky pro dosahování cílů* (studium jako prostředek k dosažení vzdělání), 3) hodnoty jako *motiv usilování nebo odmítání* (kouření jako prožitek versus kouření jako nezdravá závislost), 4) hodnoty jako *kritéria pro chápání, hodnocení a oceňování předmětů nebo událostí*.⁵¹

Postoje jsou relativně trvalé a vycházejí v největší míře z hodnotového systému člověka. Jsou součástí osobnostního pojetí jedince a váží se ke kognitivním procesům, jako jsou myšlení, chápání, cítění. Postoje představují hodnocení osob, objektů a situací, a v této souvislosti vzbuzují určité pocity. Primární funkcí postojů je *připravenost k jednání* (to znamená výhodu zautomatizovaného jednání bez přemýšlení). Z postojů tak plyne určitá *předvídatelnost* lidského chování, čehož umně využívají například marketing, reklama

⁴⁸ PRUDKÝ, Libor. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0. s. 185-186.

⁴⁹ tamtéž.

⁵⁰ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9. s. 114.

⁵¹ PRUDKÝ, Libor. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0. s. 181-182.

a mediální propagace. Média a sociální sítě mohou být současně i zdroji *předsudků* (nepodložených předpokladů), například o cizích kulturách.

Postoje sestávají ze tří složek: 1) *složka kognitivní* (poznávací) vyjadřuje názory a myšlenky osoby o předmětu postoje; 2) *složka emocionální* (afektivní, citová) reprezentuje cit (pocit) osoby k předmětu postoje (emoce, emocionální reakce); 3) *složka konativní* (behaviorální, snahová) představuje sklon k jednání či chování ve vztahu k předmětu postoje.

Existuje mnoho různých definic postojů. Fishbein a Ajzen pojmají postoje jako „*naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost.*“⁵²

Fishbein a Ajzen dále zdůrazňují *rozdíl mezi postoji a názory*. Rozdíl spočívá v emocionální (citové) dimenzi. Na rozdíl od názorů, které jsou povahou neutrální, a jedná se o pouhý souhlas nebo nesouhlas s určitým výrokiem, tak v případě postojů je přítomno *hodnotící hledisko*.⁵³

Rozeznáváme tři *rysy postojů*: 1) jsou *naučené*, 2) jsou *konzistentní* (relativně trvalé), 3) *týkají se příznivých nebo nepříznivých reakcí*.⁵⁴

Životní styl a hodnotovou orientaci jedince (neboli jeho žebříček hodnot) reprezentují jeho postoje. Hodnotovou orientaci však přímo nevyjadřují individuálně preferované *zájmy*. Na rozdíl od hodnot nemusí být zájmy chápány jako norma. Je rovněž zapotřebí rozlišovat mezi termíny *zájem* a *potřeba*. Žebříček potřeb dobře vystihuje *Maslowova hierarchie potřeb*. Ta nám napovídá, že ušlechtilé potřeby jako potřeba poznání, estetiky, seberealizace a transcendence se nemohou projevit, dokud nejsou uspokojeny

⁵² FISHBEIN, Martin, AJZEN, Icek. *Attitude intention and behaviour: An introduction to theory and research*. (Záměr a chování: Úvod do teorie a výzkumu). Reading, Addison-Wesley series in social psychology. Massachusetts: Addison-Wesley. ISBN-10: 0201020890, ISBN-13: 978-0201020892. In HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0. s. 95.

⁵³ tamtéž, s. 96-97.

⁵⁴ tamtéž, s. 95.

potřeby nižší, jako jsou bazální biologické potřeby, dále potřeba bezpečí, přimknutí, úcty a respektu.⁵⁵

Tyto čtyři potřeby označil Maslow jako *nedostatkové potřeby*. Potřeba *seberealizace* neboli snaha o naplnění individuálních schopností a záměrů, leží nad nimi na špici, tedy na pátém (nejvyšším) stupni, a Maslow tento stupeň charakterizuje jako *růstové, existenční potřeby*, které se váží k bytí člověka.

Potřeby jsou osobnostní dispozice, naproti tomu zájmy existují ve vazbě na potřeby nebo schopnosti. Zájmy jsou interiorizovanými vzory význačných osob a skupin, anebo vycházejí z tlaku ze strany médií.⁵⁶

Rozdíl mezi potřebami a hodnotami vyplývá z toho, že v průběhu vývoje jedince dochází ke zvnitřňování (interiorizaci) určitých norem a kodexů, tedy z faktu, že se je jedinec snaží dodržovat, i když není zrovna pod sociální kontrolou. Tyto normativy jsou v souladu mezi potřebami jedince a společností. Je pozoruhodné, že získané hodnoty mohou někdy co do významu převážet nad biologicky danými potřebami. Příkladem je zde například obětování života za vlast nebo obecně kvůli přesvědčení, které vychází z vyznávaných hodnot, třeba náboženských.⁵⁷

Pojetí hodnot má úzký vztah ke kultuře. Helus připomíná, že „*kultura je člověku a jenom člověku druhou vytvořenou a naučenou přirozeností*.“⁵⁸

Podle Nakonečného spočívá *psychologická funkce kultury* v „*osvojení si poznatků o světě a způsobů interpretace jeho významů, stýkání se s jinými lidmi a komunikace s nimi*,

⁵⁵ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9. s. 109-111; MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7; MASLOW, Abraham. *A theory of human motivation*. [Teorie lidské motivace]. [online]. Originally Published in Psychological Review, 50, s. 370-396; Green, Christopher D. *Classics in the History of Psychology*. Ontario, Ontario (Canada): York University, 2000. ISSN 1492-3713. [cit. 2019-02-13].

Dostupné z WWW: »<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>«

⁵⁶ PRUDKÝ, Libor. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0. s. 182.

⁵⁷ tamtéž, s. 181-182.

⁵⁸ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3. s. 30.

*dorozumívání se prostřednictvím symbolů, shromažďování a odevzdávání historických informací další generaci, osvojení si norem dané kultury a ochrany jedince.*⁵⁹

Kultura jakožto celek materiálních i nemateriálních společenských hodnot je člověku předávána v procesu takzvané *enkulturace*, a sice ve formě naučeného chování, vstřebaných znalostí a dovedností.⁶⁰

V tomto ohledu definují kulturu Richerson a Boyd jako „*soubor informací, které získává jedinec od ostatních příslušníků svého druhu prostřednictvím učení, napodobování a jiných forem sociálního přenosu, [informací], jež jsou schopné ovlivňovat jeho jednání. 'Informací' míníme jakýkoliv duševní stav, vědomý nebo nevědomý, který je získán sociálním učením a který ovlivňuje chování.*“⁶¹

Enkulturační proces je *socializační funkcí kultury* a podle Herskovitse slouží „*k označení procesu, jímž si člověk v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. [...] Enkulturační procesy se vždy vztahují ke konkrétní společnosti a prakticky se kryjí s procesem socializace. [...]*“⁶²

⁵⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907. In VÝROST, Jozef – SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN: 978-80-247-1428-8. s. 58.

Srov. PEŠATOVÁ, Ilona. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-291-3. In PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 102.

⁶⁰ MESÁROŠOVÁ, Barbora. *Sociálně determináčné vplyvy: spoločenská a kultúrna podmienenosť človeka*. Sociálna psychológia. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1841-8. s. 152-168. In VÝROST, Jozef – SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN: 978-80-247-1428-8. s. 58.

⁶¹ RICHERSON, Peter J. a Robert BOYD. *V genech není všechno, aneb, Jak kultura změnila evoluci člověka*. Praha: Academia, 2012. Galileo. ISBN 978-80-200-2066-6. In HUDEČEK, Ondřej a Vojtěch TOMÁŠEK. *Vědomí hodnot: hodnoty (nejen) v antropologických perspektivách*. Praha: Togga, 2015. Andrias. ISBN 978-80-7476-076-1. s. 73.

⁶² HERSKOVITS, Melville Jean: *Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology*. (Člověk a jeho práce: Věda o kulturní antropologii). New York 1948; SHIMAHARA, Nobuo: *Enculturation. A Reconsideration*. (Enkulturační procesy. Přehodnocení). *Current Anthropology*, 11, 1970, No. 2. (Apr., 1970): 143-154. Chicago: The University of Chicago Press Journals, 1970. In PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1. s. 262-263.

Další pojem, *endokulturace*, vyjadřuje proces předávání kulturního dědictví neboli soustředování kulturních prvků a znalostí dalším generacím. Představuje tedy akumulaci funkci kultury.

Mezi *funkce kultury* patří kromě uvedených funkcí *akumulační* a *socializační*, respektive *humanizační*, mimo jiné samozřejmě funkce *výchovná*. Mezi další funkce se řadí rovněž funkce *kompenzační* (čili *rekreační*, volnočasová nebo relaxační zábava a odpočinek, ale i takzvaná masová kultura) a dále též funkce *integrativní* (zajišťující budování a udržení sociálního řádu).⁶³

Helus upozorňuje na fakt, že záležitosti týkající se vlivu kultury jsou zároveň tématy psychologického zájmu, protože mají vliv na chování a prožívání individua a na funkčnost neuropsychického systému. Pojem kultura je definován mnoha způsoby. Kultura ale představuje především reprezentaci situačních životních rolí jedinců ve společnosti a jejich vlastních životů, a sice v souladu s pravidly, zvyklostmi a zásadami společenského života. Tyto role se odehrávají v takzvané *druhé přírodě*, která se nejen vyskytuje kolem nás, ale zapojuje nás do svého fungování, začleňuje nás do norem systému hodnot. Helus rovněž zmiňuje Huntingtonův popis rozdílností jednotlivých kulturních pozic současných podob civilizace, které se v podstatných rysech odlišují v životním způsobu, v organizaci systému politiky a ekonomiky, v perspektivách priorit a ve způsobech jejich realizace.⁶⁴ (Podrobněji dále v subkapitole Kontexty specifik hodnotových systémů Západu a Východu.)

S rozdíly v preferování odlišných hodnot a norem se tedy lze setkat na úrovni různých sociálních skupin, od malých skupin až po největší, od rodiny až po národy. Rozdílné sociální skupiny vytvářejí v této souvislosti rozličný *kulturní kontext* (pozadí). Při zkoumání kultury příslušníků jedné země jako velké sociální skupiny je žádoucí tento aspekt

⁶³ HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyche (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0. s. 80-83.

⁶⁴ tamtéž.

Srov. PETRUSEK, Miloslav. *Základy sociologie*. 1. vyd. Praha: Akademie veřejné správy, 2009. ISBN: 978-80-872-0702-4. s. 68.

posuzovat i v kontextu *subkultur*, které se vyznačují vlastním, svébytným kulturním kontextem.⁶⁵

Kulturní antropologie je samostatná vědní disciplína, která se zabývá výzkumem specifik různých kulturních společností (civilizací). Předmětem zkoumání tohoto oboru je takzvaný *kulturní determinismus*. Má za cíl objasnit, jakým způsobem a do jaké míry různé kultury ovlivňují charakteristiky osobnostního pojetí příslušníků dané kultury a jak se v tomto smyslu liší od ostatních kultur. Mezi klasiky v psychologických výzkumech na bázi kulturní antropologie patří Linton a Meadová, přičemž Linton vymezuje kulturu jako systém regulativů neboli vzorců chování, které si vynucuje kulturní společenství dodržovat. *Vnější regulativy* v podobě odměn a trestů vyústí ve *vnitřní regulativy*, v osvojení kultury. Takto vzniká takzvaná *základní osobnost*, která je nejen produktem příslušné kultury, ale i jejím nositelem. Různá společenská postavení, tedy pozice základní osobnosti, se pak ve společenské kultuře manifestují v podobě takzvané *statusové osobnosti*.⁶⁶

Multikulturalismus představuje koexistenci na bázi kooperace a interakce mezi specificky odlišnými minoritami a většinovou společností. Zahrnuje „uznání druhého jako druhého“ včetně jeho práva „*nechtít být jako my, nechtít být jedním z nás, netoužit po roli v naší společnosti*“. Naproti tomu pojem *asimilace* znamená požadavek na ztotožnění s dominantní kulturou, a sice přijetím takzvaného jednotného kulturního modelu.⁶⁷

Martikainen poukazuje na fakt, že *kulturní integrace* nemá za cíl eliminaci kulturní identity imigrantů a splynutí jejich kultury s hostitelskou kulturou, ale *interakci* mezi

⁶⁵ NISBETT, Richard E., ZHANG, Zhiyong. *Is it culture or is it language? Examination of language effect in cross-cultural research on categorization*. (Je to kultura nebo je to jazyk? Zkoumání jazykového efektu v kategorizaci interkulturního výzkumu). *Journal of Personal and Social Psychology*, 2004. Volume 87(1), 57-65. In VÝROST, Jozef – SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN: 978-80-247-1428-8. s. 58.

⁶⁶ LINTON, Ralph. *The tree of culture*. (Strom kultury). [1st ed.]. New York: Knopf, 1955. In HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0. s. 83-85.

⁶⁷ BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-86429-80-9; PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. Sociologické aktuality. ISBN 80-86429-63-6. In LEONTIYEVA, Yana a Martin VÁVRA. *Postoje k imigrantům*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2009. ISBN 978-80-7330-173-6. s. 75.

různými kulturami a jejich odlišnostmi. Nejedná se totiž o pouhé přizpůsobení se imigrantů hostitelské kultuře, ale také o *reakce hostitelské společnosti na kulturní odlišnosti*.⁶⁸

Podobně vidí problém takzvaného *kulturního relativismu* Bosswick a Heckmann, kteří upozorňují na fakt, že kulturní integrace není spojena s nutností vzdát se původní kultury.⁶⁹

*„Bikulturní kompetence a osobnosti jsou přínosem jak pro jednotlivce, tak i pro hostitelskou společnost.“*⁷⁰

Sociokulturní integrace (začleňování) jedince do společnosti pomáhá interiorizovat (zvnitřňovat) společenské hodnoty a normy, což je označováno jako formování druhé přirozenosti člověka (neboli jinak takzvané druhé přírody, viz výše dle Heluse).

Kultura působí v různých oblastech společenského života, mezi které patří *péče o děti a styl jejich výchovy*.⁷¹

Integrace imigrantů představuje jejich začlenění do majoritní společnosti bez ztráty vlastní kulturní identity. Je uskutečňována pomocí *akulturace*.

Akulturace charakterizuje kulturní změny vzniklé v důsledku interakce svébytných kultur. Podle Redfielda, Lintona a Herskovitse *„zahrnuje jevy vzniklé v době, kdy skupiny jednotlivců pocházejících z různých kultur vstupují do stálého, bezprostředního kontaktu, který vede ke změnám v původních kulturních vzorech jedné nebo obou skupin. Z tohoto hlediska je akulturace spojená především s difúzí kulturních prvků a kulturních komplexů*

⁶⁸ MARTIKAINEN, Tuomas. *Religion, Immigrants and Integration*. (Náboženství, imigranti a integrace). AMID Working Paper Series 43/2005. s. 3. Tuomas Martikainen, Dept. of Comparative Religion, Åbo Akademi University, Finland. [online]. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: [»http://vbn.aau.dk/files/17425050/AMID_wp_43«](http://vbn.aau.dk/files/17425050/AMID_wp_43)

⁶⁹ tamtéž.

⁷⁰ BOSSWICK, Wolfgang, HECKMANN, Friedrich. *Social integration of immigrants: Contribution of local and regional authorities*. (Sociální integrace přistěhovalců: Příspěvek místních a regionálních orgánů). [online]. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Wyattville Road, Loughlinstown, Dublin 18, Ireland, 2006. s. 10. [cit. 2018-01-20]. Dostupné z WWW: [»http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/esl/06/ef0622en.pdf«](http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/esl/06/ef0622en.pdf)

⁷¹ HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0. s. 90.

*a s migrací etnik v prostoru. Na úrovni jednotlivce pak akulturace vystupuje jako proces sociálního učení.*⁷²

Také Berry připomíná, že v průběhu adaptace nebo akulturace je nutným cílem nejen změna v rámci společenských minorit, ale i majority.⁷³

Střetávání odlišných kultur nemusí nutně způsobovat interkulturní konflikty, ale může taktéž přinášet obohacení ve formě přínosných podnětů, které mohou vést k zamyšlení nad situací v tradiční kultuře a které mohou být impulzem k nutným změnám vedoucím k zachování a rozvoji jejích tradic.

Dalšími pojmy týkajícími se kulturního začleňování jsou *separace* (to jest izolace, nepřijetí nové kultury a hájení pouze vlastní kultury) a *marginalizace* (to znamená subkultura tvořená jedinci, kteří nepřijímají novou ani původní kulturu).

Vlivy kultury a společnosti na psychické dění a osobnost individua zkoumá *interkulturní neboli transkulturní psychologie* (cross-cultural psychology). Jedná se o „vědecké zkoumání variant lidského chování, se zřetelem na způsoby, jimiž je chování ovlivňováno kulturním kontextem.“⁷⁴

⁷² HERSKOVITS, Melville Jean: *Acculturation: The Study of Culture Contact*. (Akulturace: Studium kulturního kontaktu). New York 1938; REDFIELD, Robert - LINTON, Ralph - HERSKOVITS, Melville Jean: *A Memorandum on the Study of Acculturation*. (Memorandum o studiu akulturace). *American Anthropologist*, 38, 1936. č. I; SIEGEL, Bernard J.: *Acculturation*. (Akulturace). Stanford anthropological series, no. 2. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1955. In PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1. s. 47-48.

⁷³ LEONTIYEVA, Yana a Martin VÁVRA. *Postoje k imigrantům*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2009. ISBN 978-80-7330-173-6. s. 76.

⁷⁴ BERRY, John W., POORTINGA, Ype H., SEGALL, Marshall H., DASEN, Pierre R. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications* (2nd ed.). [Interkulturní psychologie: Výzkum a aplikace]. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002. s. 1.

In PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5. s. 18.

Průcha připomíná, že „*důležitým problémem při psychologickém zkoumání adaptace imigrantů v hostitelských zemích je 'mezigenerační transmise hodnot' ('intergenerational transmission of values')*.“⁷⁵

Mezigenerační transmise hodnot imigrantů může být v rámci akulturace ovlivněna akceptací hodnotových kritérií většinové společnosti. Nicméně podle Tajfelovy *Teorie sociální identity* (Social Identity Theory) slouží při akulturaci výrazné *sebehodnocení* a *identifikace s vlastním kulturním etnikem* jako takzvaná *externí opora při přizpůsobování se odlišnému imigrantskému prostředí*.⁷⁶

Z toho je zřejmé, že kolektivistické kultury a jejich diaspory poskytují v tomto smyslu ve vztahu k vlastním krajanům – imigrantům větší záruky uchování tradičního chápání jejich hodnotových priorit.

Jinak však způsobují rozdíly v chápání hodnotových preferencí v tradiční a hostitelské společnosti imigrantům takzvaný *akulturační stres*. Nesdale, Rooney a Smith prokázali na příkladu vietnamských imigrantů v Austrálii, že akulturační stres u nich v imigrantském prostředí vznikal jednak v důsledku jazykové bariéry, současně se ale projevoval i při rozdílech v náboženské oblasti. Tak dochází (nejen) u vietnamských imigrantů k ambivalentním postojům, kdy se jednak snaží o uznání většinovou společností, přičemž, na straně druhé, je svazují obavy z vykořenění z vlastní kulturní identity.⁷⁷

⁷⁵ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5. s. 101.

⁷⁶ tamtéž, s. 105;

TAJFEL, Henri, TURNER, John C. *The social identity theory of intergroup behaviour*. [Teorie sociální identity meziskupinového chování]. [online]. SlideServe. Powered by DigitalOfficePro. [cit. 2019-02-09]. Dostupné z WWW: »<https://www.slideserve.com/august/social-identity-theory-sit>«

In WORCHEL, Stephen, AUSTIN, William G. *Psychology of Intergroup Relations*. [Psychologie vztahů mezi skupinami]. Chicago, IL: Nelson-Hall, 1986, pp. 7–24..

⁷⁷ NESDALE, Drew, ROONEY, Rosanna, SMITH, Leigh, 1997. *Migrant Ethnic Identity and Psychological Distress*. (Etnická identita migranta a psychický distres). [online] Journal of Cross-Cultural Psychology. Volume: 28 issue: 5. s. 569-588. Issue published: September 1, 1997. [cit. 2018-07-15]. Dostupné z WWW: »<https://doi.org/10.1177/0022022197285004>«

In PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5. s. 105.

2.2 Kontexty specifik hodnotových systémů Západu a Východu

„Byli to staří Řekové, kdo ve snaze o ideovou a psychologickou sebeidentifikaci vytvořil ‚paradigma‘ Orient – Okcident, Východ versus Západ. Tento základní antický model pohledu na svět vyplýval z letitého soupeření řeckých států s etniky a státy východního Středomoří a Předního východu, zejména s oblastí Levanty a s Persií. [...] Termín Západ, jak ho používá současná žurnalistika a někdy i společenské vědy, je jen trochu zavádějící zkratkou, má-li se na mysli ta část Evropy, kde se zhruba od 18. století rozvíjí nová kvalita ekonomických a sociálních vztahů – kapitalismus a kde po druhé světové válce vznikla vlivová sféra USA vyjádřená mj. vojenskou strukturou NATO.“⁷⁸

Huntington zmiňuje skutečnost, že po skončení studené války již svět nemá podobu tří bloků (kapitalistického, socialistického a takzvaného třetího světa), ale sestává ze šesti až osmi civilizací: čínské (nebo též konfuciánské), japonské, hinduistické (indické), islámské, západní, ruské, latinskoamerické a africké. Formování globální politiky už tolik neovlivňují ideologické, politické a ekonomické důvody, tedy motivy států hodlajících získat moc a bohatství, ale především kulturní rozdíly vedoucí k určování vlastní identity.⁷⁹

V současné době moc Západu v porovnání s ostatními civilizacemi upadá. Přesto Západ zůstává nejmocnější ze všech. Ve snaze uhájit své postavení brání vlastní zájmy a prosazuje své hodnoty (mnohými však označované jako pofidérní), čímž staví nezápadní civilizace před volbu, buďto Západ napodobovat, anebo chránit rovněž své vlastní zájmy. Některé civilizace volí první možnost, jít cestou Západu, jiné se naopak snaží o růst své ekonomické a vojenské moci, a tím o nastolení „rovnováhy“ v soupeření se Západem. Mezi civilizace volící druhou možnost patří hlavně konfuciánská a islámská.⁸⁰

„[...] Hned poté, co východoasijské státy dosáhly prvních hospodářských úspěchů, začali jejich obyvatelé zdůrazňovat odlišnost vlastní kultury, přičemž své hodnoty a životní styl prohlašovali za nadřazené hodnotám Západu i jiných společností. [...] Přestože

⁷⁸ MENDEL, Miloš. „Střet civilizací“ ve světle vědeckého výzkumu. (část monografie knihy). In BUDIL, Ivo T. *Střet civilizací?: dominance Západu, nebo dialog světových kultur: žhavé sondy deseti autorů*. Praha: Evropský literární klub, 2002. ISBN 80-86316-31-9. s. 20-48.

⁷⁹ HUNTINGTON, Samuel P. *Střet civilizací: boj kultur a proměna světového řádu*. V Praze: Rybka Publishers, 2001. ISBN 80-86182-49-5. s. 15.

⁸⁰ tamtéž, s. 7.

obyvatelé východní Asie uznávají, že mezi asijskými společnostmi a civilizacemi jsou rozdíly, na druhé straně tvrdí, že mají i významné společné rysy. Z nich je ústředním, jak zdůrazňuje jeden čínský disident, 'konfuciánský hodnotový systém, který má za sebou dlouhou historii a který sdílí většina zemí regionu'. Zvláště relevantní složkou tohoto systému je důraz kladený na šetrnost, rodinu, práci a disciplínu. Ale stejně důležité je i sdílené odmítání individualismu a převaha 'měkkého' autoritářství nebo velmi omezených forem demokracie. Asijské společnosti mají tváří v tvář Západu společný zájem — bránit tyto jedinečné hodnoty a podporovat vlastní ekonomické zájmy.⁸¹

Civilizace v oblasti východní Asie začíná pociťovat růst sebevědomí a asertivity plynoucí z vlastních úspěchů v hospodářském a ekonomickém rozvoji. Tento rozvoj mění mocenskou rovnováhu mezi Asií a Západem. Asiaté si uvědomují svoji stále dominantnější roli ve světě a chápou bohatství a moc jako důkaz ctnosti i jako ztělesnění morální a kulturní převahy. To způsobuje čím dál větší rezistenci proti vlivu a působení západních mocností.⁸²

„[...] Nezápadní společnosti, zvláště východoasijské, zvyšují své ekonomické bohatství a vytvářejí základnu pro růst vojenské síly a politického vlivu. S růstem moci a sebevědomí prosazují nezápadní společnosti čím dál více vlastní hodnoty, přičemž odmítají ty, které jim byly 'vnucené' Západem.“⁸³

Jakým způsobem se formuje přizpůsobování se nezápadní civilizace evropskému vlivu lze demonstrovat na příkladu prosazování marxistické ideologie v Asii. Marxismus se v evropské civilizaci, kde vznikl, neujal na dlouho. Ale v nezápadních společnostech, jako je Čína a Vietnam se svérázným způsobem prosadil. Byl přetransformován k vlastním záměrům těchto zemí, respektive jejich představitelů. Původně míněný prostředek vlivu evropské civilizace na nezápadní společnosti měl za následek vytvoření zcela opačné situace. Mao-Ce-Tung a Ho-Či-Min jej využili k mobilizaci vlastního lidu a pro posílení osobního vlivu, ke zvýšení pocitu národního povědomí a nezávislosti na Západu. Tyto země nemají v úmyslu přistupovat na jinou ideologii, odmítají liberální demokracii Západu.

⁸¹ HUNTINGTON, Samuel P. *Střet civilizací: boj kultur a proměna světového řádu*. V Praze: Rybka Publishers, 2001. ISBN 80-86182-49-5. s. 100, 105.

⁸² tamtéž.

⁸³ tamtéž, s. 15.

„[...] *Ti na Západě, kteří se domnívají, že to je nevyhnutelné, patrně budou překvapeni kreativitou, pružností a individualitou nezápadních kultur.*“⁸⁴

Mezi existujícími civilizacemi má nejdelší historii civilizace a kultura, kterou Huntington označuje jako *civilizace konfuciánská*. Vyhýbá se tak označení čínská civilizace, protože její historický kulturní a politický vliv se neomezuje pouze na Čínu: „*Konfucianismus je sice hlavní součástí čínské civilizace, nicméně ona sama je více než konfucianismus a také překračuje hranice Číny coby politické entity. Pojem 'čínský', který mnoho autorů používá, přesně postihuje společnou kulturu Číny a čínské komunity v jihovýchodní Asii a jinde mimo Čínu stejně jako příbuzné kultury Vietnamu a Koreje.*“⁸⁵

2.3 Individualismus a kolektivismus jako formy sebepojetí ovlivněné kulturou

Lidé žijící ve společnosti s *individualistickou kulturou* ve větší míře preferují vlastní zájmy. Přizpůsobování individuálních cílů větší sociální skupině, než je okruh nejbližších osob, je v takové kultuře chápáno jako projev osobní slabosti, neprůbojnosti a podřizování. Mezi takové kultury patří kultura Západu. Na druhé straně, v takzvaných *kolektivistických kulturách* jsou prioritou hodnoty a cíle preferované společností, tedy velkými sociálními skupinami, národem nebo kmenem. Kolektivistická kultura je typická motivací jednotlivce k sounáležitosti a vzájemné opoře se sociální většinou. Mezi takové kultury jsou řazeny kultury Asie a také zemí Afriky. Na střední pozici mezi kulturními tendencemi individualismus versus kolektivismus stojí Japonsko.⁸⁶ V kolektivistických kulturách je jedinci za loajalitu poskytována společenská ochrana.

Hofstede vyčlenil *pět dimenzí kultury*, mezi které zařazuje: 1) *akceptování versus neakceptování rozdělení moci* (neboli mocenský odstup a míru akceptace nerovnoměrného rozdělení moci), 2) *individualismus versus kolektivismus* (neboli míru závislosti jednotlivce na kolektivu), 3) *mužské versus ženské vlastnosti* (neboli feminitu versus maskulinitu,

⁸⁴ HUNTINGTON, Samuel P. *Střet civilizací: boj kultur a proměna světového řádu*. V Praze: Rybka Publishers, 2001. ISBN 80-86182-49-5. s. 43.

⁸⁵ tamtéž, s. 34-35.

⁸⁶ HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0. s. 87.

vyjadřující zřetelné odlišení nebo překrývání rodových rolí, rovnoprávnost žen, průbojnost a soutěživost), 4) *akceptování nejistoty versus vyhýbání se nejistotě* (neboli rozsah chápání ohrožení nejistými či neznámými situacemi a podstupování rizik změn), 5) *dlouhodobé versus krátkodobé životní orientace* (neboli ochotu podřizovat se ve vztahu k dlouhodobým cílům).⁸⁷

Druhá z výše uvedených kulturních dimenzí (individualismus versus kolektivismus) charakterizuje sklony individua k upřednostňování buďto osobních anebo společenských zájmů, tedy to, zda jedinec inklinuje více k nezávislosti anebo k začlenění do společnosti.

Fenomén individualistických tendencí člověka zmiňuje již Jan Amos Komenský, který jej nazývá samosvojnost. Člověk si podle něj „zošklivil Boží řád věcí“ a „sám svůj chce býti, sám svůj totiž rádce, svůj vůdce, sám svůj opatrovník, sám svůj pán, sumou sám svůj bůžek.“⁸⁸

Individualismus se projevuje v různých rovinách. Za prvé jako *nadměrné autonomní tendence jedince*, a to na úkor rodinné soudržnosti (koheze). Za druhé se manifestuje v rovině *individualistických sklonů sociálních skupin*, celého národa nebo etnika, a sice ve formě *kulturní podmíněnosti* (individualismus versus kolektivismus). Za třetí lze spatřovat projevy ambivalentních sklonů i v *interkulturní oblasti*, vyznačující se jednak záměrem vybudování *multikulturní společnosti* a rovněž snahou o *zachování svébytné kulturní identity* příslušné společnosti. (O proměnách významu rodinných hodnot v postmoderní společnosti, které charakterizují rozpory mezi sklonem k prosazování individuality jedince a potřebou rodinné sounáležitosti, je zmínka v subkapitole Proměny významu rodinných hodnot v postmoderní společnosti.)

⁸⁷ HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007. ISBN 978-80-86131-70-2. In HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0. s. 86.

Srov. PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5. s. 81-83.

⁸⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Hlubina bezpečnosti*. Praha: Duch času, 1920. s. 36. In HÁBL, Jan. *Samosvojnost, spiritualita, patření. Tři aspekty lidské přirozenosti v Komenského vychovatelství*. [online]. Studie. Pedagogika (e-časopis pro vědy o vzdělávání a výchově), ročník 67, č. 1, 2017. s. 78-87. ISSN 2336-2189 (Online). [cit. 2017-09-27]. Dostupné z WWW: »<http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11669&lang=cs>«

„Když zjišťujeme, že namísto jedné existuje několik kultur a následně tím přijímáme konec určitého kulturního monopolu, ať již zdánlivého nebo skutečného, jsme ohroženi zničením svého vlastního zjištění. Náhle je možné, že existují 'jiní druhí', že my sami jsme jen 'druzí' mezi druhými. [...]“⁸⁹

Takzvaná *privátní individualizace*, pro kterou je příznačný odklon od historické tradice a zvyků, je podle Možného jedním ze znaků současné rodiny. Individualistické tendence, typické pro západní společnost, nemají za následek jenom prohlubování deficitu rodinné sounáležitosti, ale i společenské svornosti, a způsobují také ztrátu povědomí kulturních hodnot. Naproti tomu u asijských kultur se jeví tradiční rodinná sounáležitost a sociální kontrola jako zdroj společenského kolektivismu.

Dokládá to fenomén takzvaného *sociálního lenošení (zahálení)* neboli *Ringelmannův efekt*, který vystihuje nevědomé sklony osob zaznamenané v rámci experimentů při skupinovém přetahování lanem. Demonstruje se zde rozdíl v úsilí jednotlivců při individuálním a skupinovém (kolektivním) výkonu. Sociální lenošení se častěji vyskytuje u jedinců, kteří žijí v individualistickém prostředí západní kultury. Naproti tomu u osob patřících mezi asijské nebo africké kultury se sociální lenošení vyskytuje sporadicky. Toto chování má souvislost s rozdílnou formou sebepojetí v odlišných kulturních podmínkách.

U lidí formovaných *individualistickými kulturami* lze vysledovat takzvané *sociálně independentní chování* (tj. na druhých nezávislé), při němž je jedinec zaměřen na svoji osobu. Opačně působí soužití v *kolektivistických kulturách*, kde je možné chování označit jako *sociálně interdependentní* (tj. na druhých závislé). Kolektivistické kultury častěji zohledňují stanovisko druhých osob. Příslušníci těchto kultur se cítí být pod sociální kontrolou, což je motivuje k maximálním výkonům.⁹⁰

⁸⁹ RICŒUR, Paul. *Křehká identita: úcta k druhému a kulturní identita*. Přeložil Miloš REJCHRT. Třebenice: Mlýn, 2000. ISBN 80-902296-9-7. In GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 3. vyd. Přeložil Karel MÜLLER. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Post (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-035-3. s. 7.

⁹⁰ KARAU, Steven J., WILLIAMS, Kipling D. *Social Loafing and Social Compensation: The Effects of Expectations of Co-Worker Performance*. [Sociální zahálení a sociální kompenzace: Účinky očekávání výkonu spolupracovníka]. [online]. Journal of Personality and Social Psychology, 1991. Vol. 61. No 4. s. 570-581. Washington, DC: American Psychological Association, Inc., 1991. [cit. 2017-09-27]. Dostupné z WWW:

„Rodina jako primární nositel kultury poskytuje základ norem a hodnot dané společnosti. Vede dítě ke společenskému životu v prostředí, ve kterém vyrůstá, učí ho orientovat se ve světě symbolů. Rodinná výchova seznamuje dítě s kulturními vzorci (tradice, zvyky, mravy, zákony, tabu apod.), tím, že se dítě učí respektovat požadavky rodičů a je sankcionované za jejich nesplnění.“⁹¹

Zdárné fungování jedince ve společnosti je podmíněno osvojením si souboru vlastností a dovedností upřednostňovaných příslušnou společností. To zahrnuje poznávání kulturního prostředí, norem sociálního chování a maximální adaptaci v sociálním kontaktu. Děje se tak v procesu socializace (viz výše).⁹²

Sociální chování je ovlivňováno *sociokulturní identitou*. Rodina je hlavním zprostředkovatelem kultury, a v této souvislosti vštěpují rodiče dítěti v procesu rodinné výchovy kulturní vzorce a symboly představující hodnoty akceptovatelné danou společností.⁹³

Kulturní je [...] jen ta společnost, z níž ještě nezmizelo ,vědomí významu celku', jeho pořádající a smyslutvorné funkce.“⁹⁴

»http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/social_loafing_and_social_compensation-the_effects_of_expectations_of_co-worker_performance.pdf«

In HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0. s. 87; HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 67.

⁹¹ VÝROST, Jozef – SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN: 978-80-247-1428-8. s. 50.

⁹² STRMEŇ, Ladislav a Ján Ch. RAISKUP. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii a v jej príbuzných a hraničných vedných odboroch*. Bratislava: Iris, c1998. ISBN 80-88778-69-7; NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN: 8020006907.

In VÝROST, Jozef – SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN: 978-80-247-1428-8. s. 49-50.

⁹³ VÝROST, Jozef – SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN: 978-80-247-1428-8. s. 49-50.

⁹⁴ STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0. s. 134.

3 Vietnamská kulturní a náboženská tradice

3.1 Stručné vietnamské reálie

Vietnamská socialistická republika (vietnamsky Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam) je hornatý, zemědělský stát s rozvíjejícím se průmyslem. Významné odvětví tvoří tradiční řemeslná výroba. Rozlohou zabírá přes 331 tisíc km² a čítá přes 76 milionů obyvatel. Podnebí je zde tropické, monzunové. Klima je teplé a vlhké po celý rok, pouze na severu je počasí chladnější. Státní zřízení Vietnamské socialistické republiky zahrnuje jednokomorový parlament. Území sestává z padesáti provincií, třech statutárních měst a zvláštní zóny Vung-Noc Dao.⁹⁵

Vietnamské národní hospodářství se v současnosti dynamicky rozvíjí. Vietnam patří mezi nejperspektivnější státy jihovýchodní Asie, které jsou členy sdružení ASEAN. Vietnamská socialistická republika se však doposud řadí mezi rozvojové země. Potýká se s určitými problémy například v oblasti legislativy, efektivity výroby a hospodaření státních podniků. Obyvatelé některých vietnamských regionů mají nízkou životní úroveň. Vietnamská ekonomika se vyznačuje centrálním plánováním s tržními prvky, a to od roku 1986, kdy byly zavedeny reformy *doi moi* (= přestavba). Tržní hospodářství má od roku 1992 oporu ve vietnamské ústavě. Usnesení vlády České republiky č. 302/2004 určuje Vietnamskou socialistickou republiku jako zemi preferovanou pro poskytování rozvojové pomoci.⁹⁶

Historické období zrodu rané civilizace východní Asie, kam geograficky spadá Vietnam, je popsáno v Příloze č. 3.

Historie vietnamské migrace ve světě a na území ČR je uvedena v Příloze č. 5.

⁹⁵ ŠVEJDA, Jiří, ROUBALOVÁ, Terezie, PŘENOSIL, Michael. *Kontinenty a státy světa*. Litvínov: Dialog, 2002. ISBN: 80-85843-93-5. s. 188-189.

⁹⁶ — *Usnesení vlády České republiky ze dne 31. března 2004 č. 302 + P o Zásadách zahraniční rozvojové spolupráce po vstupu České republiky do Evropské unie*. [online]. Usnesení č. 302/2004, odst. 23: Teritoriální a sektorové priority. Praha: Vláda České republiky, Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV), 2004. [cit. 2019-02-25]. Dostupné z WWW: »https://www.mpsv.cz/files/clanky/1632/uv_302_2004.pdf«

Kulturní, náboženský a hodnotový systém Vietnamců přibližují následující subkapitoly a dále též Příloha č. 4: Historické interkulturní a religiózní vlivy ve Vietnamu.

3.2 Vietnamský kulturní, náboženský a hodnotový systém

Kulturní, náboženský a hodnotový systém ve Vietnamu byl historicky výrazně ovlivněn zejména čínskými a indickými vlivy, a sice prostřednictvím *konfucianismu* a *buddhismu*, jak podotýkají například Ashwill a Diep nebo Pyke.⁹⁷

Ve Vietnamu je statisticky nejrozšířenějším náboženstvím *buddhismus mahájánového typu* (tzv. buddhismus Velké cesty, Velký vůz), který vyznává kolem poloviny obyvatel. (Dalšími typy buddhismu jsou *therávádový buddhismus* neboli *hínajána*, dále *vadžrajána* a *zenbuddhismus*.) Asi deset procent populace vyznává *katolicismus*, což je druhé nejvyšší zastoupení v Asii (hned po Filipínách). Dále je ve Vietnamu přibližně 200 tisíc stoupenců *protestantismu*. K *islámu* se hlásí půl procenta obyvatel. Menšinové zastoupení mají rovněž *hinduisté* a *animisté*. Početné zastoupení věřících mají také dvě sekty. Sektu *Hoa Hao* (propagující buddhistickou víru na osobní úrovni bez náboženského ritualismu) reprezentuje asi jeden a půl milionu věřících a k sektě *Cao Dai* se hlásí přibližně dva miliony stoupenců.⁹⁸

⁹⁷ ASHWILL, Mark A., & DIEP, Thai Ngoc. *Vietnam today. A guide to a nation on crossroads*. [Vietnam dnes. Průvodce po národě na křižovatce]. Yarmouth: Intercultural Press, 2005; PYKE, Karen. *The Normal American Family' as an interpretive structure of family life among grown children of Korean and Vietnamese immigrants*. [„Normální americká rodina“ jako interpretační struktura rodinného života mezi dospělými dětmi korejských a vietnamských přistěhovalců]. *Journal of American Marriage and Family* ((JMF), published by the National Council on Family Relations), 62(1), 240-255. Saint Paul (MN): National Council on Family Relations (NCFR), 2000. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 14. [cit.: 2019-02-14].

Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

⁹⁸ — *Vietnam. Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled*. [BusinessInfo.cz - Česká agentura na podporu obchodu/ CzechTrade](https://businessinfo.cz). Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. [online] . [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/asi/vietnam/index.html«

Kaodaismus neboli Cao Dai (vietnamsky Đạo Cao Đài) vznikl až v první polovině 20. století představuje svéráznou formu synkreze hlavních filozoficko-náboženských proudů východní i západní kultury.⁹⁹

Vraťme se ke *konfucianismu*, který je pojímán spíše za filozofii než náboženskou víru. Vietnam nebyl tradičně považován za náboženství, ačkoli má konfuciánskou tradici pojící se v kultu uctívání předků.¹⁰⁰

Konfucianismus výrazně vstoupil do hodnotového povědomí vietnamského lidu a ovlivnil vietnamskou kulturu. Jeho vliv se podobně jako v Číně manifestuje v syntéze trojího náboženství neboli *Trojího učení*, zahrnujícího konfuciánství, taoismus a buddhismus. Vietnamsky se toto učení označuje jako *Tam Giáo*.

„Vietnamská společnost je založena na pevných rodinných vztazích. Model vietnamské rodiny se vyvíjel především z čínského vzoru, jenž čerpal z konfucianismu. To souvisí s tvrzením, že většina Vietnamců se hlásí k buddhismu, nicméně odpovědi na otázky týkající se rodiny, morálky a společenského života hledají v konfucianismu a pro porozumění přírodě a kosmu jako celku se obracejí k taoismu.“¹⁰¹

Bližší popis konfucianismu i učení Tam Giáo přibližují další subkapitoly.

Podrobnější vlastní analýza historických interkulturních a religiózních vlivů, které pomáhaly budovat vietnamský hodnotový systém, je shrnuta v Příloze č. 4.

⁹⁹ — Vietnam – náboženství. © 2017 eStránky.cz. [online]. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW:

»<http://www.vietnam1.estranky.cz/clanky/nabozenstvi.html>«

¹⁰⁰ HAYS, Jeffrey. *Religion in Vietnam*. Facts and Details. © 2008-2019, factsanddetails.com. [online]. [cit. 2019-06-15].

Dostupné z WWW: »http://factsanddetails.com/southeast-asia/Vietnam/sub5_9d/entry-3376.html#chapter-12«

¹⁰¹ — Vietnam – náboženství. © 2018 eStránky.cz. [online]. [cit. 2019-06-15]. Dostupné z WWW: <http://www.vietnam1.estranky.cz/clanky/socialni-usporadani.html>

3.3 Konfuciánská tradice a její význam pro rodinu a společnost

Konfucianismus neboli konfuciánství (čínsky Kchung t'iao nebo Kōng jiào, vietnamsky Nho giáo) nelze jednoduše označit za náboženství, ale spíše za životní styl nebo také způsob nahlížení na svět a mezilidské vztahy. Podle konfuciánského učení tkví religiozita v rodině a v uctívání společné minulosti. Ke zrodu konfucianismu došlo za éry čínské dynastie Čou (asi 1027-256 před naším letopočtem). Konfuciánství podmiňuje etiku jako základ pro formování harmonické společnosti a ctnostného a vládného státu. Dále klade důraz na hierarchii, tradici, spolupráci, kázeň a vzdělání: „*Vládcova ctnost je ctností větru; ctnost lidu je ctností trávy. Tráva se sklání po větru.*“¹⁰²

Konfucianismus představuje jeden z nejvýznamnějších filozoficko-náboženských systémů. Náboženská komponenta konfucianismu se projevuje v uctívání předků (manismu) a v agrárním kultu. Tři cíle konfucianismu jsou označovány čínsky jako *žen (ren)*, *li* a *siao*.

Pojem *žen (ren)* znamená zdokonalování lidství čili humánnosti nebo také ohleduplnosti a soucitu k druhým. Tohoto cíle lze dosáhnout pomocí pravidel slušného chování označovaných slovem *li*, to jest plněním každodenních povinností v souladu s tím, co lze považovat za správné a vhodné, tedy když se člověk správně chová a správně jedná. (Slovo „*li*“ má více významů, původně znamenalo náboženskou oběť nebo rituál).¹⁰³ Třetím konfuciánským cílem je *siao*, to znamená projevování úcty starším osobám a předkům. Výraz *šu* se překládá jako soucit (empatie). Konfucius chápal a prosazoval pocit sounáležitosti jako hlavní povinnost a rovněž jako ctnost. Soucitná empatie (*šu*) je jádrem učení o humánnosti (*žen* nebo také *ren*). Těmito cíli chtěl Konfucius eliminovat neblahé důsledky individualismu své doby. Podobné principy jsou v jistém smyslu součástí i křesťanské kultury. I když se praktické naplňování myšlenek křesťanství a konfucianismu liší, ideje zůstávají podobné.

¹⁰² KONFUCIUS. *Konfucius. Hovory. Lun-Jü. XII, 17.* Přeložil Zdeněk HAŠTABA. Bratislava: CAD Press, 1994. Světové duchovní proudy. ISBN 80-85349-43-4.

¹⁰³ OVERMYER, Daniel L. *Náboženství Číny: svět jako živý organismus.* V čes. jaz. vyd. 2. Praha: Prostor, 1999. Obzor (Prostor). ISBN 80-85190-98-2. s. 8-9.

„[...] *Co nechceš, aby ti jiní činili, nečiň ty jim. Pak nebude vůči tobě nenávisť, ať řídíš stát nebo rodinu [...]*“.¹⁰⁴ Tento Konfuciovův citát shrnuje základní lidské principy lásky, humánnosti, sounáležitosti a etiky, podobně jak je připomíná jinými slovy Ježíš Kristus: „*Jak byste chtěli, aby lidé jednali s vámi, tak vy jednejte s nimi; v tom je celý Zákon, i Proroci.*“¹⁰⁵

Konfucianismus definuje *pět základních mezilidských vztahů*, z nichž tři se týkají právě soužití v rodině. Ty mají na první pohled patriarchální ráz. Jsou to *vztahy mezi otcem a synem, mezi manželem a manželkou a mezi starším a mladším bratrem*. Hlavou rodiny je podle tradice otec, jehož slovo má velkou váhu, spojenou ale se zodpovědností. Případně to může být starší syn. Ve vztahu rodičů a dětí je v souladu s učením Konfucia kladen důraz na bezvýhradnou poslušnost dětí vůči rodičům, zvláště k otci (takzvaná *synovská oddanost*). Hluboce zakořeněná úcta dětí k rodičům ve vietnamské společnosti souvisí kromě poslušnosti dětí před rodiči také s péčí dětí o rodiče ve stáří až do smrti a s *kultem předků* (jinak též: *manismus*). Úcta k předkům je patrná v každodenním životě. Kromě uvedených rodinných vztahů upravuje konfucianismus ještě další dva společenské vztahy, a to *vztah panovníka a poddaného a vztah přítele s přítelem*. Vztah přítele s přítelem je tak jediným rovnoprávným vztahem.

„*Pravil Mistr: Povinností jinocha je chovat se dobře doma k rodičům a starším lidem mimo dům, být opatrný v slibech a přesný v jich dodržování, být laskavý ke každému a zejména hledat spojení s Dobrem. Zbude-li mu ještě nějaká síla, až toto vše vykoná, nechť se vzdělává.*“¹⁰⁶

„*Mistr [Konfucius] učil čtyřem věcem: vzdělání, řízení záležitostí, věrnosti představeným a plnění slova.*“¹⁰⁷

¹⁰⁴ KONFUCIUS. *Konfucius. Hovory. Lun-Jü. XII, 2.* Přeložil Zdeněk HAŠTABA. Bratislava: CAD Press, 1994. Světové duchovní proudy. ISBN 80-85349-43-4.

¹⁰⁵ — *Kázání na hoře: [(Matoušovo evangelium, kap. 5-7)]. Kap. 7., verš 12.* Ilustrovala Markéta VYDROVÁ. V Praze: Česká biblická společnost ve spolupráci se Stanislavem Juhaňákem (nakl. Triton), 2012. ISBN 978-80-87287-56-9.

¹⁰⁶ KONFUCIUS. *Konfucius. Hovory. Lun-Jü. I, 6.* Přeložil Zdeněk HAŠTABA. Bratislava: CAD Press, 1994. Světové duchovní proudy. ISBN 80-85349-43-4.

¹⁰⁷ tamtéž, VII, 24.

Nejvýznamnějším textem konfuciánské filozofie jsou *Hovory Konfuciovy* neboli jednoduše *Hovory* (čínsky Lun-jü, vietnamsky Luận ngữ). Jedná se o sbírku myšlenek a činů jak Konfucia, tak i jeho žáků, kteří dílo sepsali. Jsou produktem duchovní tradice po Konfuciově smrti. Zaznamenávají, jak Mistr Konfucius své učedníky vzdělával a jak s nimi debatoval. Jejich jádrem je mravní řád, který se stal základním kamenem konfuciánské kultury. Etika uvedená v *Hovorech* je nedílnou součástí konfuciánského života.

Konfuciova filozofie sice nedošla naplnění během jeho života, ale po čtyřech stoletích po jeho smrti ji akceptovali i císařové. Ovlivnila myšlení a životy lidí i v jiných zemích a částech světa a přetrvala četná problematická období až do dneška. V Asii je konfucianismus pilířem vzdělávacího, rodinného a státního systému. Mezi Konfuciovy hlavní zásady patří: *sebevzdělávání, snaha o prospěch rodiny a národa a usilování o harmonii se světem*. Nejedná se jen o harmonii těla a ducha, ale také o harmonii v mezilidských vztazích. Mezi další přední ctnosti se řadí *upřímnost, úcta a skromnost*. Rodina se vytvořila v právním slova smyslu konfuciánské doby jako podjednotka rodu. Pouze šlechtici totiž patřili k *rodině*, což představovalo mít *předky*. Na ustálení této definice se podílela čínská dynastie Čou, tvořená asi stovkou rodů, za jejíž vlády se nesměla uzavírat manželství. Každý takový svazek byl podle tehdejší tradice uzavírán pouze hrdiny nebo božstvem. Hlavy rodů a rodin v této patriarchální společnosti měly nadřazené postavení k jejím ostatním členům. To jim umožňovalo vykonávat spirituální obřady k vesmírným mocnostem. Takto se vyčlenily osoby s právem vlastnit půdu a zastávat úřady. Určitá míra demokracie v této společnosti spočívala v tom, že podle hesla *Primus inter pares* (První mezi sobě rovnými) mohl každý příslušník rodu dosáhnout nejvyšší pozice v hierarchii, a sice vzhledem k tomu, že všichni měli ctěný původ, pokládáný za božský. Poslušnost vládnoucímu rodu vyplývala tedy z jeho náboženské nadřazenosti. Náboženské postavení vladaře mělo pro stát podstatný význam.¹⁰⁸

Za zakladatele vietnamského konfucianismu a takzvané „vší učenosti v Jižní zemi“ je uváděn Sī Nhiếp, správce provincie Giao Chi (v 2. polovině 2. století).¹⁰⁹

¹⁰⁸ ROBERTS, J. M. *Ilustrované dějiny světa*. V Praze: Knižní klub, 1999. ISBN 80-7176-775-1. s. 41-42.

Srov. HOOBLER, Thomas a Dorothy HOOBLER. *Konfucianismus*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. Světová náboženství (NLN, Lidové noviny). ISBN 80-7106-190-5. s. 60.

¹⁰⁹ VASILJEV, Ivo. *Za dědictvím starých Vietů*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 1999. Imigrace, adaptace, majorita. ISBN 80-85010-19-4. s. 137.

Význam rodiny v konfuciánském duchu shrnují Hooblerovi, podle nichž „ochrana rodiny je jedním z cílů státu.“¹¹⁰

V překladu znamená *konfucianismus* „škola učenců“. Jeho počátky jsou spojovány s osobou velkého čínského filozofa, sociálního politika a pedagoga, jehož rodové jméno znělo Kchung a osobní jméno Čchiu (Čchiou Kchung), a který je nazýván Kchung-fu-c' (vietnamsky Khổng Tử), v překladu „Mistr Kchung“. (Za jménem připojené „c'“ je titulem moudrosti). Narodil se v knížectví Lu (v městečku Čou-i, to se nachází v blízkosti současného Chu-fu), v dnešní čínské provincii Šan-tung. Zde žil a působil v období 5. až 6. století př. n. l. (uvádí se 551-479 před n. l.). Přejmenován do latinky na *Konfucia* byl v 16. století jezuitskými misionáři. I když je jeho osoba opředena mnoha legendami, zůstává jedním z největších myslitelů dějin.¹¹¹

Mnohými je označován za „Prvního učitele“, „Nekorunovaného krále“, „Krále filozofů“, „Mudrce všech věků“ a tak podobně. Konfucius se od dětství s oblibou učil a studoval takzvaných Šest umění (obřadnictví, hudbu, vozatajství, lučištnictví, psaní a aritmetiku). Ve své chaotické době plné válek o nadvládu nad okolními státečky se stal ministrem spravedlnosti. Současně si však vytvořil nepřátele, a to svojí snahou o navrácení ztracených kvalit a rituálů rané dynastie Čou. Podle konfuciánského učení mají zvyky morální základ. Jak bylo zmíněno, konfucianismus klade důraz na *hierarchii, tradici a etiketu*. Období dynastie Čou považoval Konfucius za Zlatý věk minulosti, za věk míru a harmonie. V oné době ještě vládli panovníci se ctí, laskavostí a soucitem. Rozhodl se proto vydat na třináctiletou cestu po provinciích severní Číny, ve stejném úmyslu přesvědčit panovníky o nutnosti změn, jak dobře vládnout společnosti, avšak bez úspěchu, nepochopen. Nakonec úplně rezignoval na politiku a plně se věnoval vyučování ve svém rodišti. Konfucius prosazoval morálku, nebyl však fanatikem a nevyžadoval dokonalost. Oceňoval snahu žáků porozumět jeho myšlenkám a velebil pokrok v jejich pochopení učení.¹¹² Razil heslo, že ve skupině tří osob musí být přítomna alespoň jedna, od které se lze něco naučit.

¹¹⁰ HOOBLER, Thomas a Dorothy HOOBLER. *Konfucianismus*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. Světová náboženství (NLN, Lidové noviny). ISBN 80-7106-190-5. s. 60.

¹¹¹ LITTLETON, C. Scott. *Moudrost Východu: [ilustrovaný průvodce po východních náboženstvích a filozofiích]: hinduismus, buddhismus, konfucianismus, taoismus, šintoismus*. Praha: Knižní klub, 1998. ISBN 80-7176-646-1. s. 10.

¹¹² tamtéž, s. 96-97.

To dobré mělo být hodno následování, a to špatné by mělo sloužit jako popud k vlastní nápravě.¹¹³ Unikátní v té době bylo, že svoji filozofii vyučoval nejen urozené, ale i prostý lid. Konfucius je autorem politické a morální filozofie, pomocí které se snažil o dosažení harmonie v bouřlivé a problematické situaci té doby. Věřil, že obřady a společenská pravidla chování mají moc ovlivňovat rodinu, a tím celou společnost, což mělo vést ke spojení celého národa. Historické etapy formování konfuciánského hodnotového systému jsou charakterizovány v Příloze č. 3.

3.4 Tam Giáo neboli synkretické Trojí učení o hodnotách

Nejen v Číně, ale i ve Vietnamu došlo v průběhu historie ke zvláštní formě spojení samostatných náboženských filozofií, konkrétně *konfucianismu*, *lidového taoismu* a *mahájánového buddhismu*. Synkreze samostatných náboženských filozofií se nazývá Trojí učení, vietnamsky *Tam Giáo*.¹¹⁴ Příčinou vzniku této nábožensko-filozofické syntézy se staly indické a čínské vlivy. Filozofie Tam Giáo je jádrem vietnamského vnímání světa a sociokulturního povědomí vietnamského národa. Číňané mají podíl na rozšíření *konfuciánství*, které funguje pro vietnamský národ od 13. století našeho letopočtu jako oficiální státní náboženství (respektive ideologický systém hodnot, s dočasným přerušením ve 20. století v průběhu takzvané kulturní revoluce). První univerzita byla ve Vietnamu založena již v roce 1076 ve městě Than Long (v nynější Hanoji) a byla zasvěcena právě Konfuciovi.

Čínský vliv je evidentní také u *taoismu*, za jehož zakladatele je považován čínský mudrc Lao-c'. *Buddhismus*, který se rozšířil z indického subkontinentu, se stal neoficiální životní filosofií. Trojí náboženství je rovněž protkáno původními *animistickými tendencemi*. Uvedené filozofie si nekonkurují, ale vzájemně se doplňují a tvoří harmonický celek.¹¹⁵

¹¹³ KONFUCIUS. *Konfucius. Hovory. Lun-Jü*. XII, 21. Přeložil Zdeněk HAŠTABA. Bratislava: CAD Press, 1994. Světové duchovní proudy. ISBN 80-85349-43-4.

¹¹⁴ OVERMYER, Daniel L. *Náboženství Číny: svět jako živý organismus*. V čes. jaz. vyd. 2. Praha: Prostor, 1999. Obzor (Prostor). ISBN 80-85190-98-2. s. 7.

¹¹⁵ — *Informace pro učitele. Z dějin Vietnamu*. [online]. Projekt Varianty, Člověk v tísní, společnost při ČT, o. p. s., 2002. s. 363-364. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b05cizinci/01/03.pdf>«

Vznik Trojího učení souvisí s vlivy cizorodých kultur na území Číny. Po pádu chanské dynastie se vliv konfucianství oslabil vlivem šíření buddhismu. Šíření různých filozofických nauk způsobilo, že buddhismus byl stejně jako konfucianismus konfrontován s taoismem.

Taoismus je mimo jiné specifický v tom, že je rovněž spojen s čínským filozofem z doby 6. století před naším letopočtem, a tím je *Lao-c'*, zvaný „Starý mistr“. ¹¹⁶ Lao-c' je považován za zakladatele taoismu. Byl současníkem Konfucia a osobně se s ním setkal. ¹¹⁷ V díle *Tao-Te-Ťing* čili v *Knize o Tau a hlubokém Životě* líčí, že veškerá negativa týkající se jak individua, tak společenství lidí, vycházejí z jejich vykořenění z přirozeného řádu světa. Lidé se podle něj stali nenasytými egoisty, ženoucími se za falešnými cíli. ¹¹⁸ Jak pravil Lao-c': „[...] *Kdo chce sám zářit, nebude osvícen. [...]*“ ¹¹⁹ Poukazuje však na to, že východisko z tohoto neutěšeného stavu nelze spatřovat v existenci morálních nařízení a v nucené kultivaci osobnosti vedoucí ke ctnostnému životu: „*Byla-li velká Cesta opuštěna, vzniká mravnost a povinnost. [...] Nejsou-li pokrevní příbuzní v souladu, mluví se o úctě k rodičům. Upadla-li říše ve zmatek, slyšíme o věrných služebnících.*“ ¹²⁰ Vezmeme-li v úvahu, že morální pravidla jsou pouhé prostředky k nastolení morálky, pak svědčí sami o sobě o nepřirozenosti a civilizačním pádu, který si nastolení takových pravidel vynucuje. Ke znovunabytí přirozenosti a *morálního zdraví* je třeba zamezit civilizačním pokušením a „*snížit na minimum složitost civilizace a ochránit společnost od korumpujících vlivů falešných konvencí vytvořených člověkem.*“ ¹²¹

¹¹⁶ ROBERTS, J. M. *Ilustrované dějiny světa*. V Praze: Knižní klub, 1999. ISBN 80-7176-775-1. s. 36-42.

¹¹⁷ HEMENWAY, Priya. *Moudrost Východu*. Praha: Slovart, c2007. Evergreen (Taschen). ISBN 978-80-7209-949-8. s. 70-71.

¹¹⁸ NAVRÁTIL, Jiří, LAOZI a ČUANG-TSI. *Ve světě taoismu: sborník: (Lao-c': Tao-te-t'ing. Moudrost mistra Čuanga)*. Dot. 1. vyd. Praha: Avatar, 1995. ISBN 80-901385-0-0. s. 13.

¹¹⁹ tamtéž.

¹²⁰ tamtéž.

¹²¹ HUXLEY, Aldous. *Konec civilizace*. Přeložil Josef KOSTOHRYZ, přeložil Stanislav BEROUNSKÝ. Praha: Maťa, 1998. Šťastné zítřky (Maťa). ISBN 80-86013-38-3. In NAVRÁTIL, Jiří, LAOZI a ČUANG-TSI. *Ve světě taoismu: sborník: (Lao-c': Tao-te-t'ing. Moudrost mistra Čuanga)*. Dot. 1. vyd. Praha: Avatar, 1995. ISBN 80-901385-0-0. s. 13.

Tyto teze poněkud připomínají Baumanovy úvahy o „tekutých“ sociálních vztazích v postmoderním světě.¹²² Není tedy nutné vzdát se výdobytků civilizace, ale dbát na to, abychom se nestali otroky civilizačního pokroku. Podle mistra Lao-c' a učení taoismu by měl ideální vládce usilovat o směřování člověka a společnosti k přirozenosti a jednoduchosti.¹²³ Učení *taoismu* představuje abstraktní pojem *tao*, univerzální prapříčinu vesmíru, která je věčná. Z této příčiny dochází ke vzniku a zániku všech věcí, avšak *tao* je stále stejné, je zároveň bytím i nebytím bez popsatečných atributů.¹²⁴ Taoistická filozofie o jednotě člověka a přírody byla implementována do konfucianismu. Do konfuciánského konceptu prosazujícího život jednotlivce v souladu se zájmy společnosti bylo zakomponováno taoistické učení o dosažení ideálu dokonalosti a přirozenosti pomocí harmonizace energií těla a mysli. Moudrost taoismu nejprve ovlivnila čchanový (zenový) buddhismus (zen-buddhismus) a poté *neokonfucianismus*.¹²⁵ (Neokonfuciánství se snažilo očistit původní Konfuciovo učení od nesprávných interpretací.)

Buddhismus se do Asie rozšířil z Indie. Představuje učení prince Siddhárty Gautamy, zvaného Buddha neboli Probuzený. Buddha učil mimo jiné o nutnosti mravnosti a o pomíjivosti všech věcí, která způsobuje utrpení a neklid mysli. Za vším stojí náš úhel pohledu, hodnocení situace způsobené falešným vědomím odděleného ega. Život je podle něj nutné brát takový, jaký je. To pak mysl zklidňuje a dává schopnost nadhledu a soucitu s ostatními. Jako důvod úzkosti a strachu spatřoval především egocentrismus a sobecké nazírání ve formě vlastního pocitu ohrožení nebo naopak vidiny vítězství a zisku.¹²⁶

¹²² BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernost*. Přeložil S. M. BLUMFELD. Praha: Mladá fronta, 2002. Myšlenky (Mladá fronta). ISBN 80-204-0966-1.

¹²³ NAVRÁTIL, Jiří, LAOZI a ČUANG-TSI. *Ve světě taoismu: sborník: (Lao-c': Tao-te-t'ing. Moudrost mistra Čuanga)*. Dot. 1. vyd. Praha: Avatar, 1995. ISBN 80-901385-0-0. s. 13-14.

¹²⁴ OVERMYER, Daniel L. *Náboženství Číny: svět jako živý organismus*. V čes. jaz. vyd. 2. Praha: Prostor, 1999. Obzor (Prostor). ISBN 80-85190-98-2. s. 9.

¹²⁵ NAVRÁTIL, Jiří, LAOZI a ČUANG-TSI. *Ve světě taoismu: sborník: (Lao-c': Tao-te-t'ing. Moudrost mistra Čuanga)*. Dot. 1. vyd. Praha: Avatar, 1995. ISBN 80-901385-0-0. s. 23.

¹²⁶ OVERMYER, Daniel L. *Náboženství Číny: svět jako živý organismus*. V čes. jaz. vyd. 2. Praha: Prostor, 1999. Obzor (Prostor). ISBN 80-85190-98-2. s. 52-53.

4 Volba výchovného stylu a potencialita rizikového chování

Rozličné teorie a definice pojmu *výchova* v podání různých autorů lze shrnout podle obecného pojetí Průchy jako „*proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou.*“¹²⁷

Průcha dále uvádí, že *výchova* je „*činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání 'duchovního majetku' společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí. V tomto smyslu je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu 'socializace' [...]. Socializace v podstatě znamená, že lidský jedinec se 'zspolečensťuje', tj. v průběhu života se jak vlivem výchovy, tak vlivem spontánní nápodoby jiných jedinců přizpůsobuje příslušné společnosti.*“¹²⁸

Na proces výchovy a socializace působí množství faktorů, které se podílejí na formování *hodnotových postojů* a *modelů chování* dítěte. Jedná se nejen o strukturu, kvalitu a harmonii vztahů v rodinném systému, o úroveň interakce a komunikace v rodině, o preferované priority a výchovné styly, ale taktéž o faktory materiální (tedy materiální vlivy inspirativního prostředí), dále o sociálně kulturní vlivy a podobně. Rodičovskou výchovu obecně určuje i osobnost rodičů.

Na formování vývoje vychovávané osobnosti se podle Heluse podílejí v prvé řadě tři klíčové faktory, kterými jsou *socioekonomický status rodiny*, *výchovný styl* a *struktura rodiny*. Dostatečný *socioekonomický status* je důležitý pro zázemí vychovávaného dítěte (a ostatně všech rodinných příslušníků). Nižší socioekonomický status se odvíjí od nižšího vzdělání rodičů, od atraktivity vykonávaného povolání a jeho finančního ohodnocení. Kromě nedostatečného materiálního zabezpečení může rodinné prostředí ovlivňovat i *rodinná struktura*. Ta může být narušována buďto tím, že jeden z rodičů v rodině chybí, anebo tím, že vychovávající v dostatečné míře neplní svoji rodičovskou funkci (tj. *funkční* neboli *skrytá neúplnost rodiny*). Rodinnou strukturu může také ovlivňovat rozdílný

¹²⁷ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 19.

¹²⁸ tamtéž, s. 16-17.

výchovný přístup k sourozencům vychovávaného, sourozenecké konstelace a z toho plynoucí sourozenecká rivalita. V negativním i pozitivním smyslu jsou významné i situace, kdy sourozenci přebírají výchovnou roli svých rodičů.¹²⁹

Status rodiny je tvořen pomocí řady funkcí, které rodina zastává. Jedná se především o *funkci biologicko-reprodukční*, představující faktory porodnosti a rodičovství. Dále je samozřejmě žádoucí zmínit *funkci výchovnou*, obnášející používání různých *výchovných stylů* v závislosti na úrovni emočních vztahů a uplatňování autority v rodině. Mezi další funkce rodiny náleží také *funkce socializační*, vytvářející sociálně-psychologické klima rodiny, ovlivňující vychovávané i vychovávající. Důležité je zdůraznit rovněž významnou *funkci emocionální*, zajišťující citovou oporu a pozitivní citové vazby mezi všemi členy rodiny. Dále sem řadíme též *funkci sociálně-ekonomickou*, zahrnující tvorbu i spotřebu materiálních hodnot a zabezpečující ekonomický a sociální standard rodiny. V neposlední řadě je nutné uvést i *funkci ochrannou a domestikační*, sloužící k pokrytí životních potřeb rodinných příslušníků a vytvářející rodinné zázemí přinášející pocit bezpečí. A nakonec je třeba vyzdvihnout i význam *funkce rekreační a regenerační*, pro významné uplatňování společných aktivit v rodině.¹³⁰ Problémy spjaté s neplněním funkcí rodiny ústí do potenciality rizikového chování vychovávaných.

V interkulturním prostředí dochází ke konfrontaci mezi prosazováním tradičních hodnotových priorit v rámci minorit a hodnotovým směřováním většinové společnosti. Styl rodičovské výchovy, představující prvek výchovné funkce rodiny, je *komponentou životních postojů vychovávajících*. Závisí na *sociokulturních podmínkách, tradici, zkušenostech, vlastnostech a situačních okolnostech*. Zároveň je ukazatelem *interakce a komunikace* uvnitř rodiny. Matějček připomíná, že zde spolupůsobí „*vlastní zkušenost z dětství, vztah k vlastním rodičům a ostatním vychovatelům, dosavadní citový a psychosociální vývoj, inteligence a vzdělání, osobní systém hodnot a ideálů, ale i všechny konflikty, napětí, úzkosti, jimiž ve svém vztahu k dítěti vychovatel prochází*.“¹³¹

¹²⁹ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3. s. 170-177.

¹³⁰ PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 102-112.

¹³¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2. s. 60. In NGO, Thi Thuy Van. *Výchova dětí ve vietnamských rodinách v České*

Hodnoty a postoje rodiče promítají do výchovy svých dětí buďto přímo svým výchovným působením, anebo nepřímo tím, jak se chovají, jaké jim dávají modelové příklady pro život. „*V modelu dítě poznává charakter, hodnotové orientace, morální principy v živé, konkrétní podobě a se silným emočním zabarvením. To vybízí k napodobování.*“¹³²

Mezi kulturou příslušné společnosti a výchovou existuje vztah promítající se i do výchovných stylů. Jak podotýká Jůva, „*každá výchova byla vždy a je determinována ideály své společnosti, její ekonomikou, jejím sociálně politickým uspořádáním i její kulturou. Jaké jsou ideály společnosti, jaká je její hospodářská úroveň, jaké je její sociálně politické uspořádání i její kulturní úroveň projevující se ve vědě, technice, umění i sportu, taková je i její výchova. Mezi výchovou a společností je vždy hluboká vazba: výchova odráží znaky své společnosti a současně připravuje jedince pro další rozvoj této společnosti.*“¹³³

V této souvislosti Průcha nastiňuje etnopedagogický (neboli pedagogicko-antropologický) fenomén takzvaných *kulturně antropologických faktorů výchovy*. Podle jeho poznatků působí v průběhu edukace v širokém spektru prostředí, včetně rodinného, tyto faktory vedle faktorů psychologických a sociologických. Jako příklad uvádí *odlišnost rodičovských výchovných stylů v českém (respektive evropském) prostředí a v Asii*. Zde zdůrazňuje mnohem vyšší míru asijského respektu k rodičům, ke starším a k učitelům, než je tomu v západních rodinách, které uplatňují liberální styl výchovy.¹³⁴

Termín *výchovný styl* je charakterizován v *Pedagogickém slovníku* Průchy, Walterové a Mareše jako „*souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému*“.¹³⁵ Jak již bylo zmíněno, důležitým výchovným a socializačním

republice. [online]. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Evangelická teologická fakulta (katedra pastorační a sociální práce), 2016. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z WWW: »https://is.jabok.cz/th/fqk79/Vychova_deti_ve_vietnamskych_rodinac_v_Ceske_republice_konecna_verze.pdf«

¹³² ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3. s. 322.

¹³³ JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8. s. 48.

¹³⁴ tamtéž, s. 62-63.

¹³⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 347.

prostředím, které má sloužit k podpoře osobnostního vývoje dítěte a k saturaci jeho potřeb, je rodina. Předpokladem zdárného vývoje dítěte a zároveň fungujícího interaktivního vztahu mezi dítětem a dospělým je nejen projev nepodmíněné lásky a porozumění, ale i stanovení hranic a pravidel chování. Se změnami vývojových charakteristik rodiny se mění i výchovné způsoby (styly) a interakce.¹³⁶

4.1 Lewinova typologie tří stylů výchovy

*Typologii výchovných stylů zavedl v roce 1939 průkopník sociální psychologie, německo-americký psycholog Kurt Lewin. Ten popsal autokratický, liberální a integrační neboli demokratický styl výchovy.*¹³⁷

¹³⁶ MAŘÍKOVÁ, Hana a Marie ČERMÁKOVÁ, ed. *Proměny současné české rodiny: (rodina - gender - stratifikace)*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-93-1; MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-901424-7-8; SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.

¹³⁷ GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. [online]. Praha: Univerzita Karlova (FF Praha, katedra psychologie), 2004. s. 1. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>«

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. [online]. Konferenční sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – suppl. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://psych.upol.cz/verejnosti/konference/psychologicke-dny/>«

LEWIN, Kurt, LIPPITT, Ronald, WHITE, Ralph. K. *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates* [Vzory agresivního chování v experimentálně vytvořeném sociálním klimatu]. [online]. Journal of social psychology, 10, pp. 271-301. Iowa: State University of Iowa, 1939. [cit. 2019-06-29].

Dostupné z WWW:

»https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=de«

Autokratický styl výchovy (jinak též *autoritářský* či *dominantní*, případně *direktivní*) se vyznačuje absencí plnohodnotné komunikace a interakce mezi rodičem a dítětem. Dítě má omezený prostor pro vlastní vyjádření a samostatnou iniciativu. Potřeby a požadavky vychovávaného dítěte jsou opomíjeny. Na vychovávaného jsou kladeny vysoké nároky, které jsou nejen přísně vyžadovány, ale jejich plnění je i důsledně kontrolováno. Vynucená autorita se projevuje ve formě příkazů, výhrůžek a trestů. Rodičovské nároky však nejsou vyváženy emoční oporou.¹³⁸

Liberální styl výchovy (nazývaný také *slabý*, *povolující*, *permissivní*) dává naopak dětem dostatek prostoru pro sebevyjádření, neomezuje jejich iniciativu a kreativitu. Emoční podpora rodičů dětem je sice dostatečná, ale dítě není nijak motivováno kladením rodičovských požadavků a nároků. Pravidla a omezení týkající se chování dítěte nejsou stanovena a jejich dodržování není odpovídajícím způsobem vyžadováno. Chybí zde rodičovská důslednost.¹³⁹

Demokratický styl výchovy (označovaný též jako *autoritativní* a *integrační*) překonává extrémy autoritářského i liberálního výchovného stylu. Prioritním rodičovským zájmem je respekt k vychovávanému dítěti. Vedení dítěte k rozvoji autonomního rozhodování však nepostrádá důraz rodičů na odpovědnost dítěte za vlastní rozhodnutí a činy. Rodič zde vystupuje v roli přirozené autority a nápomocného partnera. Ukazuje dětem cestu vlastním příkladem, komunikuje s nimi o možnostech a diskutuje o cílech.¹⁴⁰

Lewinova typologie výchovných stylů se později ukázala jako příliš zjednodušující, protože nedokáže plně postihnout veškeré výchovné přístupy. Může totiž docházet k situacím, kdy rodiče volí různé kombinace uvedených tří stylů výchovy, například styl *autokraticko-liberální*. Typologie tří stylů výchovy se tak jeví jako nedostačující, protože může být popsáno více variant způsobu výchovy.¹⁴¹

¹³⁸ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 304.

¹³⁹ tamtéž.

¹⁴⁰ tamtéž.

¹⁴¹ tamtéž, s. 304-305.

4.2 Faktory emocionality, autority a respektu ve výchově

Uplatňování autority v rodině podstatným způsobem ovlivňuje emoční vztahy. Pojem autorita je možné vykládat ve dvou významech, a sice jako autorita znamenající vliv a jako autorita znamenající moc. Autorita ve významu vlivu je také nazývána přirozená autorita, znamenající respekt, uznání a poskytující adekvátní vzory a pocit bezpečí. Naproti tomu autorita ve smyslu moci je vynucená, často neadekvátními prostředky. Většinou snahou rodičů není poslušnost dětí, ale to, aby se vhodně chovaly. Způsoby, jakými toho dosahují, se však liší.

Pro formování sebepojetí je nežádoucí, když jsou ve výchově používány nepředvídatelné mocenské způsoby chování, které jsou uplatňovány na bázi výchovného modelu nadřízenost-podřízenost, a to i tehdy, pokud jsou zdůvodňovány ušlechtilými cíli. Vynucování autority se nezřídka objevuje právě tehdy, když selhává vliv přirozené autority. Takováto mocenská výchova má oproti partnerskému přístupu k vychovávaným za následek buďto jejich vzdor anebo poslušnost. Přesto, že se rodiče obávají vzdoru svých dětí, neuvědomují si rizika druhého důsledku mocenského přístupu ve výchově, a tím je faktor bezvýhradné poslušnosti. Poslušnost v takových sociálních vztazích nebývá rodiči přijímána jako negativum a riziko, ale naopak bývá považována za žádoucí pozitivum. Takovým způsobem ale dochází k předávání modelu mocenského vztahu rodičů dětem, kteří ho přejímají a chovají se podle něj i v partnerských vztazích. Nevytvářejí vztahy založené na respektu a žádoucích pravidlech vztahu, ale na platformě souboje o moc. Bez respektování jejich osobnosti se sami těžko naučí respektu. *Respektující přístup ve výchově* je spojen s naplňováním potřeby sebeúcty vychovávaných a s poskytováním správných vzorů chování.¹⁴²

Moc ve vztahu se může projevit i v takzvané *výchově hyperprotektivní* neboli ochraňující. Manifestuje se v podobě zamezování projevů autonomní nezávislosti vychovávaného, a to permanentním kontrolováním, přehnaně starostlivým a úzkostlivým přístupem, hýčkáním a rozmazlováním. Proti pojmu *poslušnost* je nutné vyzdvihnout význam termínu *zodpovědnost*. Zodpovědnost není spjata s projevy a konáním autority,

¹⁴² KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0. s. 17-21.

nýbrž s interiorizovanými hodnotami a normami vychovávaného, které jsou součástí jeho chování, i když není právě pod sociální kontrolou.¹⁴³

Autoritářská výchova se vyznačuje ovládajícím přístupem, který je v převažující míře založen na bázi používání zákazů, příkazů, trestů a hrozeb odmítnutí láskyplné náklonnosti. V historii byl tento výchovný styl hojně používán a byl chápán jako výchovný základ. Láska k dětem se vyskytovala ve všech kulturách, ale představy o formách jejího vyjádření se lišily podle kontextu vývoje kulturního smýšlení. Například mezi starými Římany patřila oddanost a úcta potomků vůči rodičům mezi hlavní způsoby prokázání ctnosti (*Pietas erga parentes*). Dítě však bylo spatřováno jako „dlužník lásky vůči rodičům“. Výchova probíhala podle zásady, že děti jsou zde kvůli rodičům, nikoliv rodiče kvůli dětem. V novodobé historii mnozí kritizovali péči spojenou s násilím na úkor přirozených projevů dítěte, například (v 17. století) John Locke nebo (v 18. století) Jean-Jacques Rousseau. Někteří autoři vidí nežádoucí důsledky používání autoritářské výchovy jako příčiny některých forem rizikového chování či sociálně patologických jevů, jako je agresivita a sadismus. *Vliv autoritářské výchovy na vývoj jedince* popsal ve 20. století Theodor W. Adorno. V prostředí autoritářské výchovy se podle něj formuje taková osobnost vychovávaného a jeho budoucí životní postoje, které vyplývají z mocenské podřízenosti vůči autoritám (převážně vůči otci) a zároveň vedoucí k uplatňování vlastního nadřazeného postavení vůči podléhajícím osobám. Výchovný model nadřízenost-podřízenost vede k eliminaci sebevědomí a projevu individuality dítěte. Podle Adorna může produkovat frustrované osoby a vyústit až k jejich příklonu k extremismu.¹⁴⁴

Procházka připomíná, že autoritářská výchova přináší problémy hlavně v období dospívání dítěte, kdy může docházet k útekům z domova a k výskytu dalších úskalí sociálně patologického (rizikového) chování.¹⁴⁵

¹⁴³ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0. s. 17-21.

¹⁴⁴ HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0. s. 18-20, 46.

¹⁴⁵ PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 108-109.

Je zapotřebí rozlišovat mezi výchovou *autoritářskou neboli autokratickou* (authoritarian) a *autoritativní* (authoritative) *neboli demokratickou*.¹⁴⁶

Autoritativní výchovný styl se jeví jako stimulant osobnostního vývoje, dosahování lepší úrovně rozumových schopností a školních dovedností vychovávaných, nežli je tomu v případě uplatňování *autoritářského* nebo *povolujícího (liberálního, permisivního)* stylu rodičovské výchovy. Dokázala to Baumrindová na základě skóre v testech vychovávaných, kde nebyla přítomna žádná omezující kritéria na základě věku ani etnické příslušnosti.¹⁴⁷

Vliv příkladu autority při výchově má význam pro formování osobnostního sebepečení i rozvoje seberegulace. „*Skutečnou autoritou disponuje jen ten z nás, kdo je schopen být 'autorem' vlastního života, životního smyslu, kvalifikace. Takto se rodič, jako 'autor' výchovy svých dětí, stává někým, kdo je schopen vidět a sám měnit věci kolem sebe, tvořit či přetvářet danosti. Autoritou svým dětem tak mohou být rodiče, kteří jsou schopni zvládat sami sebe a ze svých zkušeností a svým příkladem konstruovat pravidla pro své děti. Směřovat je k cíli, který mají vlastně společný – k sebevýchově.*“¹⁴⁸

Je samozřejmé, že i vychovávaní mají projevat náležitou úctu a respekt svým rodičům a vychovatelům. Vnímání autority ovlivňují kromě výchovy v rodině i další sociální skupiny a kontext kulturního prostředí. Můžeme spatřovat rozdíly ve vnímání respektu k autoritám u různých etnik. Setkáváme se s tím, že autorita je buďto přirozeně akceptována, nebo je ignorována, anebo je terčem aktivního vzdoru. V interkulturním prostředí naší země

¹⁴⁶ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3. s. 169. In PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 108.

¹⁴⁷ BAUMRIND, Diana. *Effective parenting during the early adolescent transition* [Efektivní rodičovství v raném adolescentním přechodovém stadiu]. (Part of Book. s. 111-163). In COWAN, Philip A., HETHERINGTON, Eileen Mavis (Ed.). *Family transitions (Advances in family research series)*. [Přechodová stadia rodiny (Posun v řadě výzkumů rodiny)]. Hillsdale New York: Erlbaum, 1991.

BAUMRIND, Diana. *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use* [Vliv rodičovského stylu na adolescentní kompetenci a užívání návykových látek]. *Journal of Early Adolescence* 11(1): 56-95. Thousand Oaks: SAGE Publishing, 1991.

¹⁴⁸ PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Dětství a problém naší zodpovědnosti ve vztahu k němu. Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha, ISV Publ., 2005, p. 129. In VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a Bogusław ŚLIWERSKI. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7. s. 129.

jsou patrné například odlišnosti v obecném chápání autorit mezi většinovou společností a vietnamskou minoritou. Ve většinové společnosti se setkáváme s devalvací vnímání vážnosti autorit. Přibývá případů, kdy si děti neváží svých rodičů a učitelů (setkáváme se třeba s fenoménem šikany učitele žákem). Mládež se na druhou stranu přiklání k respektování autorit v prostředí subkultur.

Respekt vychovávaných vůči rodičům a výše postaveným osobám je v Asii hluboce zakořeněn a vychází z myšlenek konfucianismu, kde se nazývá *synovská oddanost*. Ve Vietnamu jsou tyto povinnosti, které se týkají vychovávaných i vychovávajících, zakotveny od druhé poloviny patnáctého století v zákoníku Hồng Đức, který vydal Lê Thánh Tông. Zneuctění pověsti rodičů nepatřičným společenským chováním se trestalo až sociální exkluzí: *"Dítě, které poruší zákon alkoholismem, chozením za prostitutkami, hazardem, pořádáním kohoutích zápasů, slíděním a donašečstvím, násilím nebo povalečstvím na cestě, a zostudí tak své rodiče, prarodiče a příbuzné, je dítě, které rozbíjí rodinu. Jeho rodiče ho musí ve dne v noci vychovávat, a pokud dítě nejedná podle jejich výchovy, nenapraví své předchozí chyby a neuposlechne rozkazy svých rodičů, musí podle práva podstoupit trest vydědění a vyloučení z rodiny."*¹⁴⁹

Správné vnímání autority je neoddělitelně spjato s respektem podle principu výchovného působení *subjekt vychovávající-subjekt vychovávaný*. Pokud je vychovávaný vnímán pouze jako objekt výchovy a autorita vychovávajícího je násilně vynucována, může to ústít do frustrace jedince, popřípadě až k jeho deprivaci. Jak už bylo zmíněno, příliš přísný autoritářský výchovný přístup může způsobovat to, že respekt k autoritě se změnil na vzdor proti autoritě a může vést k projevům rizikového nebo delikventního chování. (Příklad: V roce 2015 zavraždil v Praze mladý Vietnamec svoje rodiče a jako důvod uvedl nesnesitelnost extrémního autoritářského výchovného přístupu otce¹⁵⁰).

¹⁴⁹ NOVÁKOVÁ, Kateřina. *Vietnamská rodina-synovská oddanost*. [online]. Klub Hanoi. Článek z rubriky Vietnamský Thap Cam ze dne 13.01.2005. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z WWW:

»<http://www.klubhanoi.cz/view.php?cisloclanku=2005011301>«

¹⁵⁰ — *Už to nešlo vydržet, řekl u soudu mladý Vietnamec, který ubodal a spálil své rodiče*. (článek v rubrice Krimi ze dne 24.03.2016, red.: bad, Bádal Marek). Novinky.cz (internetový zpravodajský server). [online]. Copyright © 2003–2019 Borgis, a.s. © Copyright © 2019 Seznam.cz, a.s. Copyright © ČTK, DPA, Reuters a fotobanka Profimedia. [cit. 2019-06-29]. Dostupné z WWW: »<https://www.novinky.cz/krimi/398579-uz-to-neslo-vydrzet-rekl-u-soudu-mlady-vietnamec-ktery-ubodal-a-spalil-sve-rodice.html>«

4.3 Model dvou dimenzí ve výchově

Vzhledem k absenci aspektu *emocionality* v Lewinově typologii stylů výchovy prezentovali později další autoři rozšířený pohled na danou problematiku, který již popis emoční stránky výchovy zohledňuje. Mezi ně patří například Schaefer¹⁵¹ a manželé Tauschovi¹⁵².

V současném výzkumu se berou v potaz dva nezávislé rozměry vztahů v rámci výchovných stylů, a sice *rozměr stylu výchovného řízení na bázi výchovných rodičovských požadavků a nároků včetně jejich kontroly* a dále *rozměr emočního vztahu rodičů k dětem*. Tyto dimenze mapují styl výchovy odrážející hodnotu vztahových interakcí mezi rodiči a jejich dětmi.¹⁵³

Uvedené rozdělení výchovných způsobů bývá nejčastěji charakterizováno jako *Model dvou dimenzí*.¹⁵⁴ Čáp a Mareš jej popisují jako:

„1. *Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj — nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuječtí postoj.*

2. *Dimenze řízení: autonomie, minimální řízení — přísná kontrola, maximální řízení.*“¹⁵⁵

Výchovné řízení ovlivňuje kvalitu interakcí mezi rodiči a dítětem při výchově. Rozeznáváme různé způsoby výchovných řízení *podle jejich úrovně a míry jejich intenzity*. Jmenovitě se jedná o *silné, slabé, rozporné a střední výchovné řízení*. Výchovné interakce

¹⁵¹ SCHAEFER, Earl S. *A circumplex model for maternal behavior*. [online]. [Kruhový model obezřetnosti pro mateřské chování]. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1959, 59. s. 226–235. Washington, DC: American Psychological Association (APA), Inc., 1959. ISSN 0096-851X. s. 226-235. [cit. 2018-07-15].

Dostupné z WWW:

»https://www.researchgate.net/publication/9146665_A_Circumflex_Model_for_Maternal_Behavior«

¹⁵² TAUSCH, Reinhard, TAUSCH, Anne-Marie. *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person*. [Vzdělávací psychologie: Setkání člověka s člověkem]. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe, 1977. ISBN: 3801701204 9783801701208.

¹⁵³ ČÁP, Jan a Jirí MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 2.

¹⁵⁴ tamtéž, s. 305.

¹⁵⁵ tamtéž.

a způsob výchovného řízení mohou být ovlivněny situačními kontexty zohledňujícími věk dítěte a zahrnujícími vývojová stádia, psychické zrání, dospívání i procesy učení, a to včetně interiorizace společenských norem. K interakci a sociální komunikaci, k rozvoji emocí, ke spolupráci a k vytváření harmonie mezi rodinnými příslušníky a k pochopení osobnostního pojetí dítěte, včetně pochopení a porozumění jeho přáním a vidinám cílů, jeho schopnostem a dovednostem, vhodně přispívají společné činnosti v rodině.¹⁵⁶

„Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.“¹⁵⁷

Silné výchovné řízení se vyznačuje rodičovskými příkazy a zákazy. Suverenita dítěte týkající se samostatného rozhodování o jeho osobních potřebách, zájmech, angažovanosti a kreativitě bývá omezena. Autonomní rozhodovací kompetence dítěte o jeho vlastním životě jsou striktně eliminovány a plně nárokovány rodiči. Zároveň je důsledně kontrolováno splnění úkolů, které mají vést k dosažení těchto mnohdy neadekvátních cílů. Takoví rodiče požadují od dítěte maximální nasazení a výkony, které se týkají jejich osobních cílů, nezahrnující však představy o cílech dítěte a nezohledňující jeho možnosti a schopnosti. Projevuje se zde spojitost mezi extrémní formou silného řízení a emoční stránkou vztahu mezi rodičem a dítětem. Silné řízení bývá provázeno slabou (negativní) citovou naplněností vztahu rodiče k dítěti. Na druhé straně se ovšem vyskytuje i forma silného výchovného řízení doplněná pozitivním citovým vztahem k dítěti. V takových případech jsou v mnohem větší míře zohledňovány možnosti vychovávaného. Rozdíly mezi pozitivním a negativním přístupem v rámci silného výchovného řízení jsou fakticky

¹⁵⁶ GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. [online]. Praha: Univerzita Karlova (FF Praha, katedra psychologie), 2004. s. 12-13. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>«

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. [online]. Konferenční sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – suppl. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://psych.upol.cz/verejnosti/konference/psychologicke-dny/>«

¹⁵⁷ ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3. s. 135.

založeny na skutečnosti, že *silné řízení s pozitivním citovým přístupem* lze označit jako „*laskavé, ale zároveň přísné a důsledné*“, zatímco v případě *silného řízení doprovázeného negativními nebo slabými emocemi* nelze o laskavosti a dostatečném pochopení ve vztahu hovořit.¹⁵⁸

Slabé výchovné řízení je charakteristické nezvykle nízkými požadavky a nároky rodičů na jejich děti, včetně absence kontroly plnění zadaných úkolů. Takové řízení umožňuje dítěti ve větší míře aktivně uplatňovat autonomní požadavky, současně však není dostatečně motivováno stanovit si životní cíle a učit se vytrvale překonávat překážky vedoucí k jejich dosažení. Také v případě slabého řízení je třeba rozlišit, zda se jedná o *kombinaci s pozitivním či negativním emočním přístupem* ve vztahu rodič-dítě. Slabé řízení doplněné negativním citovým vztahem praktikují rodiče lhostejní k aktivitám dítěte a výsledkům těchto činností. (Tuto lhostejnost nelze zaměňovat s vedením dítěte k samostatnosti.) Synonymem lhostejnosti je zde nezájem rodičů, který děti těžce nesou. Vnímání nezájmu ovlivňuje jejich prožívání. Naproti tomu slabé řízení doprovázené pozitivním emočním vztahem inklinuje k vytváření „skleníkového prostředí“ bez překážek, ve kterém rodiče akceptují i nereálná přání dítěte.¹⁵⁹

Rozporné výchovné řízení se projevuje nepřehledností, zmatky, nejasnostmi a nedostatečně vymezenými pravidly. Nestabilita ve výchovném řízení spočívá konkrétně v tom, že rodiče praktikují někdy přísný, jindy zase slabý přístup, anebo je jeden z rodičů ve

¹⁵⁸ GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. [online]. Praha: Univerzita Karlova (FF Praha, katedra psychologie), 2004. s. 11-12. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>«

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. [online]. Konferenční sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – suppl. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://psych.upol.cz/verejnosti/konference/psychologicke-dny/>«

¹⁵⁹ tamtéž.

výchově přísný a druhý slabý. Plnění pravidel chování je jednou striktně vyžadováno a jejich neplnění trestáno, jindy zase ponecháno bez povšimnutí.¹⁶⁰

Střední výchovné řízení se na rozdíl od předchozích nevyznačuje extrémy v rodičovských přístupech. Rodiče vyžadují po dětech splnění přiměřených nároků. Uplatňují při tom adekvátní míru kontroly. Děti ponechávají dostatek prostoru pro autonomní rozhodování o svých přáních a cílech, zároveň ho ale učí přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí, za vlastní aktivity a jejich důsledky. Dítě se tak učí řádu, přijetí norem a pravidel, které vedou k jejich přirozenému respektování i v jiném prostředí než v rodinném.¹⁶¹

Schaeferův *Model dvou dimenzí* rodičovských postojů ve výchově z roku 1959 však nepřinesl o mnoho výstižnější popis variability výchovných stylů nežli Lewinova typologie tří stylů výchovy z roku 1939. Čáp a Mareš k tomu dodávají: „*Ve skutečnosti se kladný a záporný pól v dimenzi emočního vztahu navzájem nevylučují, časté jsou případy spojení poměrně silného kladného postoje se záporným, tedy případy ambivalence. Obdobně je tomu s dimenzí řízení, kde jsme zjistili častý výskyt rozporné kombinace silného a slabého řízení. Ani tato kombinace, ani ambivalence nemohou být vyjádřeny bodem v jedné dimenzi. Také předpoklad vzájemné nezávislosti dvou dimenzí se ukázal [...] jako neoprávněný. Krajně silné i krajně slabé řízení je spjato se záporným postojem k dítěti. [...] Model dvou dimenzí proti očekávání zcela nevytlačil modely typologické.*“¹⁶²

¹⁶⁰ GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. [online]. Praha: Univerzita Karlova (FF Praha, katedra psychologie), 2004. s. 11-12. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://cmeps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>«

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. [online]. Konferenční sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – suppl. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://psych.upol.cz/verejnosti/konference/psychologicke-dny/>«

¹⁶¹ tamtéž.

¹⁶² ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 305-307.

4.4 Model čtyř stylů výchovy

Baumrindová, Maccoby a Martin člení výchovné styly podle *míry nároků rodičů na dítě* a dále podle takzvané *responzivity* neboli podle míry rodičovské reflexe nároků (potřeb) dítěte, tedy dle vnímavosti rodičů na podněty potomků. V tomto pohledu se jeví jako nejlepší styl výchovy vyznačující se vysokou mírou rodičovských nároků na potomky (na výkon) a zároveň vysokou mírou responzivity čili poskytující dětem *autonomii a zázemí emoční interakce*.¹⁶³

Baumrindová zrevidovala v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století typologii tří stylů výchovy Kurta Lewina a aplikovala ji v rámci rodinné výchovy. Po ní modifikovali tuto typologii Maccobyová a Martin v roce 1983, kteří rozlišují čtyři styly výchovy.¹⁶⁴ Toto rozdělení je známé jako *Model čtyř stylů výchovy* a patří mezi nejznámější současné typologie výchovných stylů. Mapuje vazby a souvislosti mezi výchovným řízením a citovou naplněností vztahu „akceptujících“ nebo „odmítajících“ rodičů vůči dítěti. Zahrnuje *autoritářský, autoritativně vzájemný, zanedbávající a shovívavý výchovný styl*.¹⁶⁵

¹⁶³ BAUMRIND, Diana. *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use* [Vliv rodičovského stylu na adolescentní kompetenci a užívání návykových látek]. *Journal of Early Adolescence* 11(1): 56-95. Thousand Oaks: SAGE Publishing, 1991.

MACCOBY, Eleanor Emmons, MARTIN, John A.: *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction*. [Socializace v kontextu rodiny: Interakce rodič-dítě]. [online]. [cit. 2017-09-20]. In (Part of Book): MUSSEN, Paul H. (Series Ed.), HETHERINGTON, Eileen Mavis (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4: Socialization, personality and social development development* [Příručka dětské psychologie 4: Socializace, osobnost a sociální rozvoj]; E. Mavis Hetherington, volume editor. 4th ed. Chichester, New York City (USA): Wiley, 1983. Dostupné z WWW: »<https://www.coursehero.com/file/p30iqlg/Maccoby-E-E-Martin-J-A-1983-Socialization-in-the-context-of-the-family-Parent/>«

KŠIŇAN, Albert. *Jste líný rodič, nebo tygří máma?* [online]. (článek ze dne 07. 03. 2013). *Psychologie.cz*. Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »<https://psychologie.cz/jste-liny-rodic-nebo-tygri-mama/>«

¹⁶⁴ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 307.

¹⁶⁵ MACCOBY, Eleanor Emmons, MARTIN, John A.: *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction*. [Socializace v kontextu rodiny: Interakce rodič-dítě]. (Part of Book). In MUSSEN, Paul H. (Series Ed.), HETHERINGTON, Eileen Mavis (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4: Socialization, personality and social development development* [Příručka dětské psychologie 4: Socializace,

- *Autoritářský styl* výchovy je typický takovými přístupy, které se vyznačující rodičovskými nároky vůči dětem a jejich kontrolováním, ovšem bez respektu k dětským potřebám i požadavkům. To lze konkretizovat například vyžadováním perfektního školního prospěchu, aniž by byly brány v potaz předpoklady dítěte, a aniž by mu byla ze strany rodičů poskytována adekvátní podpora.¹⁶⁶
- *Autoritativně vzájemný styl* se liší od autoritářského stylu výchovy tím, že rodiče jsou sice vůči dítěti nároční a kontrolující, ale taktéž laskaví a respektující jeho potřeby a požadavky. To lze konkretizovat například zvýšenými rodičovskými nároky na studijní výsledky dítěte, které se ale vyznačují podporou a pomáhajícím přístupem ze strany rodičů.¹⁶⁷
- *Zanedbávající styl* výchovy se vyznačuje lhostejným přístupem rodičů k dítěti, kteří jsou bez zájmu o jeho vývoj a nic po něm nevyžadují, nebo dokonce projevují emočně chladný a odmítavý přístup.¹⁶⁸
- *Shovívavý styl* výchovného působení charakterizuje na jedné straně pochopení a akceptování požadavků dítěte včetně citové rodičovské opory. Na druhé straně nejsou požadavky rodičů na dítě téměř uplatňovány. Dochází tak ke kolizi dvou základních předpokladů úspěšné výchovy, a tím je kromě vyjádření rodičovské lásky dítěti i stanovení a důsledné vyžadování plnění pravidel a jasné vytýčení hranic působnosti dítěte.¹⁶⁹

osobnost a sociální rozvoj]; E. Mavis Hetherington, volume editor. 4th ed. Chichester, New York: Wiley, 1983. s. 1-101. [online]. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »<https://www.coursehero.com/file/p30iq1g/Maccoby-E-E-Martin-J-A-1983-Socialization-in-the-context-of-the-family-Parent/>«

GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. [online]. Praha: Univerzita Karlova (FF Praha, katedra psychologie), 2004. s. 2. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>«

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. [online]. Konferenční sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – suppl. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://psych.upol.cz/verejnosti/konference/psychologicke-dny/>«

¹⁶⁶ tamtéž.

¹⁶⁷ tamtéž.

¹⁶⁸ tamtéž.

¹⁶⁹ tamtéž.

RODIČE	ODMÍTAJÍCÍ	AKCEPTUJÍCÍ
NÁROČNÍ A KONTROLUJÍCÍ	AUTORITÁŘSKÝ STYL	AUTORITATIVNĚ VZÁJEMNÝ STYL
NENÁROČNÍ A NEKONTROLUJÍCÍ	ZANEDBÁVAJÍCÍ STYL	SHOVÍVAVÝ STYL

Tabulka č. 1: Model čtyř stylů výchovy.¹⁷⁰

4.5 Model devíti stylů výchovy

Výsledkem výzkumů na Karlově univerzitě v Praze, který se v šedesátých až devadesátých letech 20. století zabýval hledáním souvislostí mezi způsobem výchovy v rodině, vlastnostmi mladistvých a jejich chováním, je takzvaný *Analyticko-syntetický model výchovy*, známý také jako *Model devíti polí způsobu výchovy*.¹⁷¹

¹⁷⁰ GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. [online]. Praha: Univerzita Karlova (FF Praha, katedra psychologie), 2004. s. 11-12. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>«

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. [online]. Konferenční sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – suppl. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »<http://psych.upol.cz/verejnosti/konference/psychologicke-dny/>«

¹⁷¹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 307.

Model devíti polí poskytuje detailnější rozbor korelačního poměru mezi výchovným řízením a emočním vztahem rodičů ve vztahu k dětem, a sice prostřednictvím typologického kontrastu vzájemných komponent v jednotlivých uvedených dimenzích. Konkrétně představuje podrobnější zkoumání rozsahu pozitivní nebo negativní složky v emočním rozměru vztahu, a to v závislosti na rozsahu rodičovských výchovných nároků a míry autonomie (volnosti) vychovávaného v rámci výchovného řízení. Pozitivní a negativní složka v emoční dimenzi výchovného stylu se projevuje buď projevem lásky a akceptace dítěte nebo citovým odstupem od něj, odměřeností až odmítáním. V této souvislosti lze vymezit *kladný (případně extrémně kladný) emoční vztah*, dále *střední emoční vztah* (s celkem vyrovnaným poměrem pozitivní a negativní složky), *vztah záporně-kladný neboli ambivalentní vztah s dvojitou vazbou* (což je například zdvojnásobení jména v intonaci vyjadřující hněv) a *záporný emoční vztah* (s neporozuměním a chybějící emoční rodičovskou podporou). Výchovné řízení je v tomto modelu členěno na *silné, střední, slabé a rozporné*.¹⁷²

Uvedený model výchovných stylů pojímá výchovu jako multifaktoriální fenomén, kde se všechny uvedené aspekty navzájem kombinují v rozličných kvantitativních stupních a rovněž v kvalitativně různorodých formách. Individuálně odlišné formy mohou být ovlivněny biologickými a psychosociálními faktory a také svébytnými sociokulturními podmínkami, mezi které patří například i vzdělání rodičů.¹⁷³ „*Vyjádření způsobu výchovy v rodině však nekončí zařazením do jednoho z devíti polí schématu. Každé pole má některé podstatné společné znaky, zároveň však jsou v něm ještě rozdíly. Záleží na tom, zda záporný emoční vztah k dítěti mají oba rodiče, nebo jen jeden z nich.*“¹⁷⁴

¹⁷² GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. [online]. Praha: Univerzita Karlova (FF Praha, katedra psychologie), 2004. s. 3-5. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>«

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. [online]. Konferenční sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – suppl. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »<http://psych.upol.cz/verejnosti/konference/psychologicke-dny/>«

¹⁷³ tamtéž.

¹⁷⁴ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 308.

EMOČNÍ VZTAH	VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ			
	SILNÉ	STŘEDNÍ	SLABÉ	ROZPORNÉ
ZÁPORNÝ	1		2	3
ZÁPORNĚ KLADNÝ	9			
KLADNÝ	4	5	6	7
EXTRÉMNĚ KLADNÝ			8	

1 = Výchova autokratická, tradiční, patriarchální

2 = Liberální výchova s nezájmem o dítě

3 = Pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem

4 = Výchova přísná a přitom laskavá

5 = Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením

6 = Laskavá výchova bez požadavků a hranic

7 = Rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem

8 = Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem

9 = Výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici

Tabulka č. 2: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině.¹⁷⁵

¹⁷⁵ GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. [online]. Praha: Univerzita Karlova (FF Praha, katedra psychologie), 2004. s. 3-5. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>«

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc*

4.6 Nevhodné výchovné styly v rodině

Výchovné styly se mění s vyvíjející se společností a s jejím chápáním hodnotových priorit. *Dějinné proměny výchovných přístupů* (viz výše subkapitola Proměny významu rodinných hodnot v postmoderní společnosti) nabývají intenzity v novodobé historii. Bronfenbrenner a Ceci analyzovali používání rodičovských stylů výchovy v období od 40. let 20. století do konce milénia. Zjistili, že ve 40. letech dominoval v rodinách s nižším socioekonomickým zázemím *permisivní* (povolující, liberální) styl rodičovské výchovy. V rodinách se středním a vyšším socioekonomickým statusem byl naopak více používán *autoritářský* (direktivní) výchovný styl. Zajímavé je, že v 60. a 70. letech se tato situace úplně obrací. Vzdělanější rodiče zřejmě ovlivnily získané informace o alternativních a humanistických výchovných trendech. V pozdějších letech začali tito rodiče opět preferovat uplatňování *autority ve výchově*.¹⁷⁶

Historické proměny pojetí výchovy jsou odrazem stavu společnosti a její kultury. Vývoj výchovných přístupů je podmíněn kulturně. Erban připomíná, že „*i rodičovství je odvážným kulturologickým experimentem*.“¹⁷⁷

Gajdusek v této souvislosti v roce 1963 definoval jako samostatný vědní obor *etnopediatrii*.¹⁷⁸ „*Etnopediatrie se snaží pochopit, co nás nutí vychovávat děti tak, jak je*

2004. [online]. Konferenční sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – suppl. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »<http://psych.upol.cz/verejnosti/konference/psychologicke-dny/>«

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 306-307.

¹⁷⁶ DARLING, Nancy, STEINBERG, Laurence. *Parenting style as context (An integrative model)*. [Rodičovský styl jako kontext (Integrační model)]. In *Psychological Bulletin*, 113, 1993, č. 3. s. 487-496; HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3. s. 169.

¹⁷⁷ ERBAN, Vít. *Přísliby a úskalí etnopediatrie. Aneb o tom, že i rodičovství je odvážným kulturologickým experimentem*. [online]. *Culturologia* vol. 2. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra filosofie a religionistiky. [cit. 2019-06-29]. s. 1.

Dostupné z WWW: »<http://www2.tf.jcu.cz/~erban/etnopediatrie.pdf>«

¹⁷⁸ tamtéž.

vychováváme, a na základě toho se snaží odhalit, co je pro naše děti nejlepší“¹⁷⁹
Prohlašoval, že: „vše, co rodiče dělají, a každá jejich motivace k jednání se řídí tím, co je v dané kultuře považované za vhodné. Proto se vlastně nedá říci, že některý ze způsobů rodičovství je špatný nebo správný, spíše jde o přístupy vhodné nebo nevhodné pro danou kulturu. Podle Gajduska jsou tudíž děti kulturními experimenty, jelikož každá kultura programuje nervový systém člověka svým jedinečným způsobem už od narození, má jiný jazyk, vytváří jiné myšlenkové a symbolické vzorce a jinou logiku myšlení.“¹⁸⁰

V interkulturním prostředí se setkáváme s rozličnými výchovnými přístupy, které jsou výrazem kulturní svébytnosti určitého národa nebo etnika. Hodnotové normy příslušných kultur se mohou navzájem lišit, ale měly by vždy směřovat k zachování principů humanity. Kultura ovlivňuje pojetí výchovy, stejně tak, jako výsledek výchovného působení zpětně ovlivňuje kulturu, a to tím, jak se její příslušníci chovají, jaké mají vštípeny vzorce chování, které pak výchovně předávají dál.

„[...] Ačkoli mnozí z nás jsou přesvědčeni, že staré způsoby jsou k ničemu, protože jsou překonané, a že moderní svět potřebuje moderní progresivní metody výchovy dětí, dávné kultury byly životně závislé právě na výchově zdravých a silných osobností, takže přiučit se něco od nich není od věci. [...] Etnopediatři jsou proto přesvědčeni, že právě návrat ke starým tradicím může být správnou cestou. [...] Etnopediatrie přistupuje k dětem zcela novým způsobem, který je založen na zkoumání způsobů péče v různých kulturách. [...] Asi nepřekvapivějším objevem etnopediatrie je skutečnost, že západní přístup k rodičovství není pro děti zaručeně tím nejlepším, protože má ve skutečnosti jen pramálo společného

¹⁷⁹ SMALL, Meredith F. *Naše děti, naše světy: jak biologie a kultura ovlivňují naše rodičovství*. Praha: DharmaGaia, 2012. Šťastné dítě (DharmaGaia). ISBN 978-80-7436-028-2. s. 29. In ERBAN, Vít. *Přísliby a úskalí etnopediatrie. Aneb o tom, že i rodičovství je odvážným kulturologickým experimentem*. [online]. Culturologia vol. 2. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra filosofie a religionistiky. [cit. 2019-06-29]. s. 73.

¹⁸⁰ LABUDOVÁ, Zuzana. Časopis Maminka. MAMINKA.CZ (Internetový časopis). *Jak vychovávají děti jiná etnika? Žádné tresty, křik nebo nervozita*. [online]. (Článek publikovaný dne 15.02.2013). [2019-06-29]. Dostupné z WWW:

»<https://www.maminka.cz/clanek/jak-vychovavaji-deti-jina-etnika-zadne-tresty-krik-nebo-nervozita>«

s tím, co je pro miminka ‚přirozené‘. Rodičovské praktiky Západu jsou pouhým kulturním konstruktem.“¹⁸¹

Volba nevhodného výchovného stylu je významným faktorem, který se může podílet na rozvoji rizikového chování vychovávaného jedince.

Podle Řezáče se nevhodný výchovný styl vyznačuje „[...] : *nenáročností, direktivitou, citovým chladem, minimem tvořivosti, vnější motivací (jako je například donucování, manipulace) a nedostatečnou stimulací.*“¹⁸²

Rozeznává devět typů nevhodných výchovných stylů v rámci rodičovské výchovy, a sice *výchovný přístup nejednotný, proklamativní, povolný, nedůsledný, potlačující, podplácející, rozmazlující, protekční a skleníkový*:

- *Nejednotný přístup* je příznačný diskrepancí v rodičovských přístupech otce a matky, projevující se odlišnými požadavky a nároky obou. Ty mohou vyústit v narušení kontinuálního vývoje dítěte;
- *Proklamativní přístup* se vyznačuje rozporů mezi tím, jak rodiče prosazují hodnoty, priority, zásady a pravidla, a mezi tím, do jaké míry jsou svým dětem skutečným vzorem;
- *Povolný přístup* je typický rodičovskou nedůsledností a povolností v rovině požadavků;
- *Nedůsledný přístup* vyjadřuje rozpor mezi maximálními rodičovskými nároky a minimální důsledností související s jejich skutečným naplněním;
- *Potlačující přístup* spočívá v přenášení odpovědnosti za pocity zklamání z vlastního dětství dotyčného rodiče na jeho vlastní dítě. Tento omezující a trestající přístup obnáší také negativní rodičovský postoj týkající se nenaplněných rodičovských ambicí, tedy nároků na své potomky. Může se dokonce jednat o vyhraněnou pozici k nechtěnému dítěti;
- *Podplácející přístup* se projevuje přemírou poskytování rodičovských odměn bez adekvátních motivačních důvodů v rámci výchovného působení;

¹⁸¹ LABUDOVÁ, Zuzana. Časopis Maminka. MAMINKA.CZ (Internetový časopis). *Jak vychovávají děti jiná etnika? Žádné tresty, křik nebo nervozita*. [online]. (Článek publikovaný dne 15.02.2013). [2019-06-29]. Dostupné z WWW:

»<https://www.maminka.cz/clanek/jak-vychovavaji-deti-jina-etnika-zadne-tresty-krik-nebo-nervozita>«

¹⁸² ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, ISBN: 80-85931-48-6. s. 199.

- *Rozmazlující přístup* je charakteristický pro rodiče emocionálně závislé na svém dítěti. Model závislosti prohlubují tím, že jej staví do pozice odkázanosti na jejich rodičovskou péči;
- *Protekční přístup* znamená, že rodiče protěžují jedno dítě před druhým. Pocit nenaplněnosti z vlastního dětství promítají do preferovaného potomka;
- *Skleníkový přístup* vystihuje normativní podmínky vztahující se výhradně na rodinné prostředí. Rodiče dítě neučí, jak se chovat mimo oblast této primární socializační skupiny.¹⁸³

¹⁸³ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, ISBN: 80-85931-48-6. s. 200-201.

5 Asijské pojetí výchovy

5.1 Konfuciánská výchova

Specifika kulturních a hodnotových systémů Západu a Východu (viz subkapitola Kontexty specifík hodnotových systémů Západu a Východu) zahrnují i oblast výchovy. V problematice výchovných stylů existuje množství studií, které dokazují, že mezi západními a asijskými rodiči se vyskytují podstatné rozdíly v rodičovské výchově. Tyto rozdíly jsou markantní jak v oblasti nároků rodičů na děti, tak v rámci péče o jejich vzdělání a úspěch. Studie dokazují, že asijsší rodiče věnují učení s dětmi přibližně desetinásobné množství času než západní rodiče.

Z nich jsou významné například studie Chao z roku 1996 [*Chinese and European American Mothers' Beliefs About the Role of Parenting in Children's School Success* (Přesvědčení čínských a evropských matek o roli rodičovství v úspěchu dětí ve škole)], dále studie Jose-Huntsinger-Liaw z roku 2000 [*Parental Values and Practices Relevant to Young Children's Social Development in Taiwan and the United States* (Rodičovské hodnoty a postupy týkající se sociálního rozvoje malých dětí na Taiwanu a ve Spojených státech)] a také studie Parmar-Harkness-Super z roku 2008 [*Teacher or Playmate? Asian Immigrant and Euro-American Parents' Participation in Their Young Children's Daily Activities* (Učitel nebo spoluhráč? Participace asijských rodičů-imigrantů a euroamerických rodičů na každodenních aktivitách jejich malých dětí)].¹⁸⁴

¹⁸⁴ CHAO, Ruth K. *Chinese and European American Mothers' Beliefs About the Role of Parenting in Children's School Success*, (Přesvědčení čínských a evropských matek o roli rodičovství v úspěchu dětí ve škole). [online]. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 27 (1996). s. 403-423. Wake Forest University, [Raleigh \(New Carolina, USA\)](http://www.wakeforest.edu/~psychology). Thousand Oaks: SAGE Publishing Inc., 1996. [cit. 2019-01-29]. Dostupné z WWW: »<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022196274002>«

JOSE, Paul E., HUNTSINGER, Carol S., HUNTSINGER, Phillip R., LIAW, Fong-Ruey. *Parental Values and Practices Relevant to Young Children's Social Development in Taiwan and the United States* [Rodičovské hodnoty a postupy týkající se sociálního rozvoje malých dětí na Taiwanu a ve Spojených státech]. [online]. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 31 (2000). s. 677-702. Northern Illinois University (Illinois, USA). Thousand Oaks: SAGE Publishing Inc., 2000. [cit. 2019-01-29]. Dostupné z WWW: »<https://eric.ed.gov/?id=EJ636418>«

Vzdělání dětí je totiž pro ně v souladu s konfuciánskou tradicí na prvním místě. Na druhé straně děti ze Západu jsou svými rodiči mnohem více vedeni k provozování kolektivních sportů. Termín „tygří matka“, který označuje přísného a náročného rodiče, nelze zajisté zobecnit na celou konfuciánskou společnost, protože se v něm projevuje individuální různorodost ve výchovných přístupech, podobně jako na Západě. Západní výchovné styly ovšem vykazují v tomto ohledu větší míru variability. Někteří „západní rodiče“ vychovávají děti vyloženě laxně, jiní naopak přísně. Ukazuje se však, že výrazy „přísnost“ nebo „přísná výchova“ mají v kontextu západní a konfuciánské společnosti velmi odlišné konotační významy.¹⁸⁵

„V jedné studii zaměřené na 50 západních amerických matek a 48 čínských matek z přistěhovaleckých rodin téměř 70 % amerických matek odpovědělo, buď že 'přílišný důraz kladený na akademický úspěch není pro děti dobrý', nebo že 'rodiče mají podporovat myšlenku, že učení je zábava'. Naproti tomu počet čínských matek, které byly téhož názoru, se blížil téměř nule. Drtivá většina jich naopak uvedla, že věří, že jejich děti mohou být 'nejlepšími' studenty, že 'úspěch na akademickém poli je odrazem úspěšného rodičovství', a že pokud děti ve škole nevynikají, pak jde o 'problém' a znamená to, že 'rodiče svou roli neplní správně'.“¹⁸⁶

Mnozí Asiaté obhajují autoritativní přístup ve výchově tím, že se nechtějí svým dětem zavděčit, ale chtějí je co nejlépe připravit na život.¹⁸⁷

PARMAR, Parminder. HARKNESS, Sara, SUPER, Charles M. *Teacher or Playmate? Asian Immigrant and Euro-American Parents' Participation in Their Young Children's Daily Activities*. [Učitel nebo spoluhráč? Participace asijských rodičů-imigrantů a euroamerických rodičů na každodenních aktivitách jejich malých dětí]. [online]. Social Behavior and Personality 36 (2) (2008). s. 163-76. Pennsylvania State University (Pennsylvania, USA), University of Connecticut (Connecticut, USA). Palmerston North: Social Behavior and Personality (an international journal), 2008. © 2008 Scientific Journal Publishers Limited. [cit. 2019-01-29]. Dostupné z WWW: »<https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/1693/0>«

In CHUA, Amy. *Bojová píseň tygří matky, aneb, Jak jsem své děti učila vítězit (a sama přitom byla poražena)*. Přeložil Zuzana KOVALÍKOVÁ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-31-9. s. 12-13, 212.

¹⁸⁵ tamtéž, s. 12-13.

¹⁸⁶ tamtéž, s. 12-13.

¹⁸⁷ tamtéž, s. 56.

V této perspektivě se jeví Vietnamci v obecném povědomí jako velmi cílevědomí a snaživí, pokud se týká ekonomických ambicí a osobních studijních výsledků. S poukazem na historický kulturní vliv Číny se může tato píle nepochybně promítat i do rodičovských ambicí.

Chua popisuje asijský (čínský) rodičovský styl výchovy jako způsob vedoucí k nabývání síly a sebedůvěry dítěte, a sice formováním jeho osobnosti pomocí úspěchů v dovednostech a schopnostech, které nejsou pouze vrozené, ale získané svědomitostí, pílí a disciplínou. Tyto přednosti jsou vštípené dítěti jeho rodiči. „*Na Západě je poslušnost spojována se psy a kastovním systémem, ovšem v čínské kultuře je považována za jednu z nejvyšších ctností.*“¹⁸⁸

Principem asijské výchovy je poznání, že k úspěchu a vyniknutí dětí v tom, co je spojené s úsilím, je nutné děti správně motivovat, probudit v nich potřebnou míru entuziasmu. Aby nic nedělaly s odporem. Dřina vedoucí k úspěchu je nutná proto, aby byly dobré v tom, co dělají. Aby zakusily úspěch. Jenomže k úspěchu vede dřina, ke které se děti přirozeně sami neodhodlají. I kreativita vyžaduje úsilí. Důslednost rodičů pomáhající překonat počáteční vzdor dětí vede ke vzniku „koloběhu ctností“. „*Vytrvalé cvičení, cvičení a cvičení je zásadním předpokladem dosažení dokonalosti.*“¹⁸⁹

V západním povědomí převažuje rodičovský model výchovy, který vychází z předpokladu, že život dětí by neměl být zaměřen pouze na dosahování výher a ocenění prostřednictvím striktního dodržování rodičovských pravidel. Takovéto přesvědčení o tom, že určitá volnost ponechaná dítěti v jeho rozvoji vede k naplnění jeho osobní svobody, je podle Asiatů scestná. Naopak tvrdý rodičovský dril vedoucí k životním úspěchům a výhrám je v konfuciánské kultuře chápán jako způsob, jak získávat nejen ocenění, ale i potenciál

¹⁸⁸ PARMAR, Parminder. HARKNESS, Sara, SUPER, Charles M. *Teacher or Playmate? Asian Immigrant and Euro-American Parents' Participation in Their Young Children's Daily Activities*. [Učitel nebo spoluhráč? Participace asijských rodičů-imigrantů a euroamerických rodičů na každodenních aktivitách jejich malých dětí]. [online]. Social Behavior and Personality 36 (2) (2008). s. 163-76. Pennsylvania State University (Pennsylvania, USA), University of Connecticut (Connecticut, USA). Palmerston North: Social Behavior and Personality (an international journal), 2008. © 2008 Scientific Journal Publishers Limited. [cit. 2019-01-29]. Dostupné z WWW: »<https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/1693/0>«

In CHUA, Amy. *Bojová píseň tygří matky, aneb, Jak jsem své děti učila vítězit (a sama přitom byla poražena)*. Přeložil Zuzana KOVALÍKOVÁ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-31-9. s. 15-16.

¹⁸⁹ tamtéž, s. 19, 208.

nových životních příležitostí. Čím více je příležitostí, tím větší je šance na dosažení životních úspěchů, a to pomocí vytrvalé píle. Právě koloběh příležitostí a z nich (pomocí píle a disciplíny) realizovaných výher, ze kterých plynou další životní příležitosti, je v asijských kulturách chápán jako zdroj získávání větší míry svobody a sebevědomí. Je to svoboda, kterou nepřinášejí rodiče dětem tím, že jim ponechají volnost a možnost volby, jako je tomu v západní společnosti, ale je to svoboda, která je plodem úsilí a snahy. Tedy svoboda, kterou přináší život sám.¹⁹⁰

„Největší slabinou čínského výchovného přístupu je právě to, že nepočítá s neúspěchem. Tuto možnost prostě nepřipouští. Čínský model je založen výhradně na dosahování úspěchu. Právě tak se utváří koloběh sebedůvěry, tvrdé práce, a ještě většího úspěchu.“¹⁹¹

Podle západního postoje má být výchova v dětství vedena ve znamení individuálního, svobodného, spontánního a objevitelského získávání nových zkušeností, a jelikož dětství netrvá dlouho a brzy pomijí, musí si ho děti užívat. Na rozdíl od západního osvícenského výchovného přístupu, vedoucího děti k nezávislosti, je výchova dětí z pohledu konfuciánského hodnotového systému chápána jako přípravná etapa na budoucí život, kterou je nutné maximálně využít pro rozvoj vzdělání a osobnostního charakteru dítěte, a tím získat potenciální existenční výhody pro jeho budoucí život.¹⁹²

Tyto výhody se ale vztahují k celému rodinnému systému, nikoliv k jednotlivci samotnému. Vzdělání dětí představuje investici, která je podporovaná celou rodinou. Vzdělanostní investice se zúročuje nejen ekonomicky v podobě schopnosti jednotlivce postarat se o sebe, svoji manželku a děti, ale taktéž o rodiče a další příbuzné. Současně se tedy investice vrací tím, že přináší ekonomické výhody a sociální prestiž celé rodině.

Motivací vietnamských imigrantů je zlepšení ekonomického statusu, nikoli snaha po změně kulturního prostředí či snaha o objevování kulturních specifík odlišného prostředí. Tyto snahy však nejsou omezeny na cíle jednotlivce, ale spočívají v povědomí sociální

¹⁹⁰ CHUA, Amy. *Bojová píseň tygří matky, aneb, Jak jsem své děti učila vítězit (a sama přitom byla poražena)*.

Přeložil Zuzana KOVALÍKOVÁ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-31-9. s. 167.

¹⁹¹ tamtéž, s. 126-127.

¹⁹² tamtéž, s. 86, 137.

koheze rodiny, tedy v pocitu mezigenerační sounáležitosti, soudržnosti a související odpovědnosti za ekonomické jistoty, a v péči o své blízké.¹⁹³

Na základě výsledků četných zahraničních studií lze konstatovat, že asijsí rodiče-imigranti zastávají ve vzdělanostní motivaci svých potomků zásadní roli, a to podporou jejich ctizádosti a cílevědomosti.¹⁹⁴

Výzkumy v českém prostředí dokládají, že v rámci integrace Vietnamců na českých školách se situačně mění školní výsledky vietnamských žáků, jak to zaznamenávají například Jánská, Průšvicová a Čermák, když citují jednu z učitelek těmito slovy:

„Došli jsme k závěru, že asi záleží na tom, kdy přišli jejich rodiče a usadili se tu. Zpočátku sem jezdila inteligence a bohatší Vietnamci. Dneska už to tak není.“¹⁹⁵

Změny ve studijním nasazení imigrantů bývají zapříčiněny jejich přizpůsobením se majoritní (většinové společnosti). To dokládá například *Rumbautova studie* z roku 1990, která dokládá, že *„dokud se mladí migranti přizpůsobují, ale neasimilují [...], jsou úspěšnější*

¹⁹³ BROUČEK, Stanislav: *Historie imigrace z Vietnamu do Českých zemí*. (příspěvek z 31. 05. 2005). [online]. KlubHanoi. cz–stránky všech přátel Vietnamu. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »<http://www.klubhanoi.cz/view.php?cislocclanku=2005040901>«

¹⁹⁴ KAO, Grace. *Asian Americans as model minorities? A look at their academic performance*. (Asijsí Američané jako modelové menšiny? Pohled na jejich akademický výkon). *American Journal of Education*, 1995, roč. 103, č. 2. s. 121–159. ISSN 01956744.

In SOURALOVÁ, Adéla. *Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace*. (PDF Download Available. S. 76). [online]. Brno, 2014: Časopisy Masarykovy univerzity. Journals.muni.cz. Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, 2/2014. s. 75-97. ISSN 1214-813X. Sociální studie. vol. 11. no. 2. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »https://www.researchgate.net/publication/266731389_Vzdelane_dite_jako_uspesne_naplneni_migracniho_a_rodicovskeho_projektu_Vietnamske_matky_jejich_deti_a_vzdelanostni_aspirace«

¹⁹⁵ JÁNSKÁ, Eva, Alena PRŮŠVICOVÁ a Zdeněk ČERMÁK. *Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: příklad základní školy Praha-Kunratice*. *Geografie*, 2011, roč. 116, č. 4. s. 480–496. ISSN 1212-0014. s. 489. In SOURALOVÁ, Adéla. *Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace*. (PDF Download Available. S. 76). [online]. Brno, 2014: Časopisy Masarykovy univerzity. Journals.muni.cz. Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, 2/2014. s. 75-97. ISSN 1214-813X. Sociální studie. vol. 11. no. 2. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »https://www.researchgate.net/publication/266731389_Vzdelane_dite_jako_uspesne_naplneni_migracniho_a_rodicovskeho_projektu_Vietnamske_matky_jejich_deti_a_vzdelanostni_aspirace«

v edukačním procesu. Jakmile dojde k asimilaci s vrstevníky z majority, dochází k poklesu studijních úspěchů.“¹⁹⁶

K obdobným závěrům dochází i Hao a Portes, kteří zjistili, že „čím déle daná imigrantská skupina žije v nové společnosti, tím více se výsledky ve vzdělávání přibližují výsledkům v majoritě.“¹⁹⁷

Západní rodiče ponechávají dětem individuální možnost volby. Asiaté však nikoliv. Bezpodmínečně vyžadují respekt vůči rodičovské autoritě. Přesto však asijské děti nemívají pocit, že by byly rodiči výchovně podrobeny. Přísnost v asijském výchovném přístupu nemusí znamenat nedostatek rodičovské lásky, stejně tak jako liberální západní výchova nepřináší dětem vždy subjektivní pocit jejího dostatku. Liberální výchovný styl nepřináší ani více vděku dětí jejich rodičům. Děti vychované ve stylu konfuciánské tradice nemohou pochopit, k čemu máme na Západě domovy důchodců,¹⁹⁸ nebo proč se dokonce množí

¹⁹⁶ RUMBAUT, Rubén. *Immigrant Students in California Public Schools: A Summary of Current Knowledge*. [Imigrantští studenti na kalifornských veřejných školách: Souhrn aktuálních poznatků]. [online]. Baltimore: John Hopkins University – Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students Report No. 11., 1990 [cit. 1. 2. 2014]. Dostupné z:» <http://ssrn.com/abstract=1883908>«

In SOURALOVÁ, Adéla. *Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace*. (PDF Download Available. S. 76). [online]. Brno, 2014: Časopisy Masarykovy univerzity. Journals.muni.cz. Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, 2/2014. s. 75-97. ISSN 1214-813X. Sociální studie. vol. 11. no. 2. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »https://www.researchgate.net/publication/266731389_Vzdelane_dite_jako_uspesne_naplneni_migracniho_a_rodicovskeho_projektu_Vietnamske_matky_jejich_deti_a_vzdelanostni_aspirace«

¹⁹⁷ PORTES, Alejandro a Lingxin HAO. *E Pluribus Unum: Bilingualism and loss of language in the second generation*. (E Pluribus Unum: Bilingvismus a ztráta jazyka v druhé generaci). *Sociology of Education*, 1998, roč. 71, č. 4. s. 269–294. ISSN 1552-3977.

In SOURALOVÁ, Adéla. *Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace*. (PDF Download Available. S. 76). [online]. Brno, 2014: Časopisy Masarykovy univerzity. Journals.muni.cz. Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, 2/2014. s. 75-97. ISSN 1214-813X. Sociální studie. vol. 11. no. 2. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »https://www.researchgate.net/publication/266731389_Vzdelane_dite_jako_uspesne_naplneni_migracniho_a_rodicovskeho_projektu_Vietnamske_matky_jejich_deti_a_vzdelanostni_aspirace«

¹⁹⁸ IČO, Ján. *Češi očima Vietnamců: Trochu barbari, kteří myslí jinak*. (rozhovor z 29. 05. 2012). [online]. Centrum.cz. Atlas.cz 1999-2017 © Economia, a.s. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<https://nazory.aktualne.cz/rozhovory/cesi-ocima-vietnamcu-trochu-barbari-kteri-mysli-jinak/r~i:article:746539/?redirected=1506266118>«

případy domácího násilí dětí vůči rodičům-seniorům. Je pro ně samozřejmé, že o své rodiče ve stáří pečují.

„Navzdory nemilosrdným požadavkům, slovnímu napadání, a dokonce i navzdory tomu, že neberou ohledy na přání a tužby svých dětí, ty nakonec dospějí k tomu, že své rodiče ctí a zbožňují a jsou ochotny se o ně ve stáří starat.“¹⁹⁹

Plno asijských rodičů však připouští, že je dnes jiná doba, která se promítá i do oblasti výchovy. Sama Chua přiznává, že její čínská „tygří výchova“ v americkém prostředí částečně selhala. S tímto faktem se setkávají emigranti, kteří jsou vystaveni cizím kulturním vlivům, které znamenají i odlišnosti ve výchovných přístupech.²⁰⁰

Lipovetsky připomíná, že *„v postmoderní společnosti (na rozdíl od moderní) převládá individuální nad všeobecným, psychologické nad ideologickým, komunikace nad politizací, různost nad stejnorodostí, permisivnost nad donucováním.“²⁰¹*

Pojem *permisivnost* (permisivita) lze v této souvislosti vykládat jako rozměr rodičovského výchovného stylu, konkrétně povolnost. Poskytuje větší míru svobody, tolerance, současně však i menší míru odpovědnosti. Bývá charakterizována jako ochranná, povolující až ústupná, liberální až antiautoritativní, tolerantní. Opakem permisivní výchovy je výchova uplatňující její *restriktivní funkci*, tedy určitá omezení, zábrany a redukce určitých tendencí a způsobů chování vykonávané společenským (kulturním) prostředím.

Permisivní styl výchovy, někdy označovaný jako liberální, tedy nelze ztotožňovat s demokratickou výchovou.

Západní, liberální výchova respektuje individualitu, volnost a svobodné rozhodnutí dítěte, které však může znamenat, že dítě stráví znužené mnoho hodin denně neúčinnou činností nebo dokonce rizikovým chováním.

¹⁹⁹ CHUA, Amy. *Bojová píseň tygří matky, aneb, Jak jsem své děti učila vítězit (a sama přitom byla poražena)*. Přeložil Zuzana KOVALÍKOVÁ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-31-9. s. 183, 196.

²⁰⁰ tamtéž, s. 147-150, 180-181.

²⁰¹ LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, 1998. Střed (Prostor). ISBN 80-85190-74-5. In ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie*. V Praze: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1486-1. s. 175.

„Dáváme dětem příliš prostoru, příliš široké hranice, naopak málo řádu a pevnosti. Všechno PŘÍLIŠ je špatně. Tak jako není dobrý bezpočet zákazů a příkazů, není správná ani nadměra volnosti, což je dnešní trend.“²⁰²

Vietnamce pojí velká úcta ke vzdělání, a proto jsou schopni vynakládat téměř všechny finanční prostředky na vzdělání svých dětí. Například vietnamská pedagožka Phung Thi Phuong Hien připomíná, že vietnamský systém vzdělávání byl nejvíce ovlivněn Konfuciem, který *„rozvíjel sebevýchovu, tvořivost a iniciativu svých žáků, vedl je od jednoduchého ke složitému, zároveň požadoval od studentů aktivní myšlení vedoucí k pochopení problému.“²⁰³*

Myšlenky Konfucia týkající se výuky tak v mnohém připomínají myšlenky Komenského.

Vietnamské děti jsou oproti českým žákům pilnější, pracovitější, usilovnější a svědomitější, protože jsou k tomu vedeni rodinou a tradicí. Na druhou stranu, asijský způsob výchovy vedoucí k usilovnosti dle mnohých názorů nerozvíjí samostatnost a orientaci ve složitějších úkolech, neboť učí plnit jen jasné příkazy.

Konfuciánskou výchovu lze charakterizovat jako přísnou a neústupnou, avšak důsledně vedoucí k výkonnosti dítěte a k větší nezávislosti v budoucnosti. Tento výchovný styl je založen na potlačení jakýchkoliv projevů vzdoru, což však může být ze západního pohledu chápáno jako potlačování individuálních charakteristik osobnosti dítěte. Podle tradice asijské kultury se tak děje jen dočasně a dítě stejně později s láskou ocení, že jej takto rodiče co nejlépe připravili na život. I když se tak nemusí jevit na první dojem, jádrem konfuciánské výchovy je lidskost. To je chápáno tak, že myslíme-li na sebe, je třeba, abychom mysleli i na druhé, a to platí i naopak. Konfuciánská výchova nedovolí dětem cokoli vzdát. Důležitým faktem pro oba rozdílné kulturní přístupy je však poznání, že dítěti

²⁰² PROUZOVÁ, Kateřina. *Tolerantní výchova ničí dětem hodnoty. Jsou nezvladatelné, zlé a ničeho si neváží.* (článek z 27. dubna 2017. Radioporadna. Přepis rozhovoru s klinickou psycholožkou Blankou Pösslovou). Český rozhlas Pardubice. © 1997-2017 Český rozhlas. [online]. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://www.rozhlas.cz/pardubice/radioporadna/zprava/tolerantni-vychova-nici-detem-hodnoty-jsou-nezvladatelne-zle-a-niceho-si-nevazi--1464809>«

²⁰³ ČERNÍK, Jan, KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ, ed. *S vietnamskými dětmi na českých školách.* Jinočany: H & H, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-7319-055-9. s. 131.

musí být poskytována dostatečná motivace, podpora, láska, ale také důsledný přístup, který přinese do života dětí pochopení řádu a respektování společenských norem.

Takzvaná *idea morálního vesmíru*, stanovená v základech konfuciánské tradice, stanovuje etickou povinnost všech členů společnosti žít morální život (viz Příloha č. 3: Raná civilizace východní Asie a konfuciánský hodnotový systém. Historické etapy formování konfuciánského hodnotového systému).²⁰⁴

5.2 Specifika vietnamské výchovy v interkulturním prostředí

*„Pokud jste se někdy dostali do bližšího kontaktu s vietnamskou rodinou, jistě jste si museli všimnout poslušnosti dětí, pevného přirozeného řádu uvnitř rodiny a široké solidarity s blízkými i vzdálenými příbuznými. Je zjevné, že pouta ve vietnamské rodině jsou obecně mnohem pevnější než u nás a v celé vietnamské společnosti je kladen větší důraz na soudržnost a vzájemnou pomoc mezi všemi jejími členy.“*²⁰⁵

V předchozí subkapitole byla věnována pozornost specifikům konfuciánské výchovy, jejíž kolébkou je Čína. Historické interkulturní vlivy Číny (ale stejně tak třeba Indie) v rozhodující míře ovlivnily volbu výchovných stylů a postojeového směřování Vietnamců. Interkulturní ovlivňování lze zaznamenat i v interakci vietnamské kultury s naší (západní) kulturou.

Vágnerová si všímá odlišností v chování a specifik postojů vietnamské a čínské komunity v ČR, které podle ní tkví v tradiční rodinné výchově tohoto etnika. Charakteristickými znaky v pojetí výchovy jsou v tomto případě vyzdvihování významu budování rodinných vazeb, kde důležitou roli hraje *úcta ke starším a výše postaveným osobám*, a dále taktéž *sociální konformita*. Ta je řízena souborem pravidel chování ve společenském styku, která vycházejí z myšlenek konfucianismu, jak podotýká Vágnerová.

²⁰⁴ LITTLETON, C. Scott. *Moudrost Východu: [ilustrovaný průvodce po východních náboženstvích a filozofiích]: hinduismus, buddhismus, konfucianismus, taoismus, šintoismus*. Praha: Knižní klub, 1998. ISBN 80-7176-646-1. s. 96-97.

²⁰⁵ NOVÁKOVÁ, Kateřina. *Vietnamská rodina-synovská oddanost*. [online]. Klub Hanoi. Článek z rubriky Vietnamský Thap Cam ze dne 13.01.2005. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z WWW: <http://www.klubhanoi.cz/view.php?cisloclanku=2005011301>«

Podle ní je stále patrný poměrně zřetelný konzervatismus ve sféře kulturní identity a souvisejícího dodržování kulturně podmíněných pravidel chování. Určujícími motivy, výrazy a projevy chování v rámci sociálního soužití jsou podle ní především *disciplína*, dále též *rezervovanost* (tedy sebeovládání a umírněnost korigující impulzivitu), *skromnost* a rovněž *smysl pro povinnost a respekt k autoritám*. Jako nepřijatelné je vnímáno *přehnané sebevědomí*, ale i *chlubení se a poukazování na vlastní přednosti a úspěchy*. Děti jsou vedeny ke *skromnosti a pokoře*. Význam úspěchu je relativizován a je naopak poukazováno na úspěchy druhých, které mají být vzorem pro dosahování ještě vyšších cílů. Za nevhodné se považuje také *stěžování si na vlastní neúspěchy a zdůrazňování vlastních problémů*. Takové chování je vnímáno jako obtěžující. Dokonce i mimické projevy jsou v tomto smyslu brány jako nevhodné. Emocionální projevy bývají skryty pod neutrálním výrazem.²⁰⁶

Nonverbální projevy jsou celkově dosti odlišné od našeho vnímání takzvané řeči těla, kdy lze uvést například různý význam smíchu, popřípadě úsměvu, které mohou znamenat taktéž rozpaky a obavy, snahu zlehčit svízelnou situaci; z našeho pohledu ale může být stejný projev chápán jako vysmívání.

Vietnamští žáci a studenti u nás jsou obecně známi jako pilní, svědomití a úspěšní, přičemž jsou bezproblémoví i v oblasti chování. Poslušnost a ukázněnost neindikuje zvýšenou pravděpodobnost rizikového chování.

Podle Vágnerové se nezávislost, *samostatnost* a *svobodný projev* v asijských kulturách jeví až nepřijatelně.²⁰⁷

Analýza pravidel chování ve vietnamské (respektive v asijské) společnosti v podání Vágnerové tak odpovídá charakteristice kolektivistické a interdependentní společnosti.

Dalším významným znakem, který zdůrazňuje Vágnerová, je projev *zdvořilosti*. Tím není myšlena pouze zdvořilost k autoritám, ale také zdvořilost obecně k druhým, a to

²⁰⁶ VÁGNEROVÁ, Marie: *Sociokulturní problémy a odchylky v chování*. Studijní text. Kapitola 2.: Obecná charakteristika rodin z čínské a vietnamské minority. [online]. Testovací server CDV (Internetový server určený pro testování vývojové verze výukového prostředí Moodle a pro kurzy Univerzity třetího věku). EDUPROB veřejnost. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z WWW:

»<https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4491>«

²⁰⁷ tamtéž.

i k protivníkovi v případě konfliktu nebo nedorozumění. Příznačná je velká míra *sebereflexe*, kdy dotyčný hledá více chyby v sobě, než aby je hledal v druhých. Velmi se v tomto smyslu cení *čest*. Pro Asiaty je nepřijatelné takzvaně „ztratit tvář“. To zahrnuje nejen *zachování vlastní cti, ale i cti druhého člověka*. Připomínání nějaké situace, která vzbuzuje rozpaky druhých nebo připomíná jejich selhání a neúspěchy, se nebere jako kritika, ale jako projev neslušného chování.²⁰⁸

Někteří autoři, například Kocourek, Obuchová nebo Průcha připomínají, že i v komunikaci volí Asiaté otázky tak, aby druzí nebyli nuceni volit takové odpovědi, které by je mohly postavit do rozpaků. Aby nezpůsobili situaci, kdy by mohl někdo druhý ztratit tvář, jak již bylo zmíněno. Může tak například nastat situace, kdy na určitou prosbu nezareaguje druhý přímým odmítnutím žádosti, ale začne takzvaně mlžit. Nejasně formulovaná odpověď má za cíl dotyčného neurazit. V podobné situaci se může ocitnout i učitel, který se domnívá, že mu žák nerozumí.²⁰⁹

Kocourek a Obuchová rovněž předkládají poznatky o tom, že vietnamské děti jsou vychovávány k *umírněnosti* a ke *konformitě* se společenskou skupinou, dále k projevům *přátelství až k altruismu*. Sklony ke *kolektivistickému chování* podle nich spočívají jednak ve výchově, ale mají rovněž podstatu v okolnostech a podmínkách, ve kterých dítě vyrůstá a které s výchovou souvisejí. Přidruženým fenoménem je *nedostatek volného času* a rovněž

²⁰⁸ VÁGNEROVÁ, Marie: *Sociokulturní problémy a odchylky v chování*. Studijní text. Kapitola 2.: Obecná charakteristika rodin z čínské a vietnamské minority. [online]. Testovací server CDV (Internetový server určený pro testování vývojové verze výukového prostředí Moodle a pro kurzy Univerzity třetího věku). EDUPROB veřejnost. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z WWW:

»<https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4491>«

²⁰⁹ KOCOUREK, Jiří 2001: *Vietnamci v České republice*. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9. s. 99–107; OBUCHOVÁ, Lubica. *Dítě a jeho svět: soubor studií pracovní skupiny "Náboženské směry v Asii"*. Praha: Česká orientalistická společnost, 2004. Náboženské směry v Asii. ISBN 80-902510-7-2; PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1. In VÁGNEROVÁ, Marie: *Sociokulturní problémy a odchylky v chování*. Studijní text. Kapitola 2.: Obecná charakteristika rodin z čínské a vietnamské minority. [online]. Testovací server CDV (Internetový server určený pro testování vývojové verze výukového prostředí Moodle a pro kurzy Univerzity třetího věku). EDUPROB veřejnost. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z WWW: »<https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4491>«

nedostatek prostoru pro *individuální zájmy*. Děti jsou převážně vedeny ke *spolupráci* a k *neagresivnímu řešení konfliktů*.²¹⁰

Z výzkumů Hubertové plyne význam konfuciánského vlivu na formování identity mladých Vietnamek jedenapůlté a druhé imigrantské generace v České republice. Identifikovala u nich *vnitřní akceptování respektu k sociální hierarchii*, nejčastěji v rodině. Tento respekt nebyl ovlivněn ani vlivem kulturního prostředí majoritní kultury, respektive vlivem jejich českých vrstevníků. Výlučné postavení ve vietnamské rodině přináležejí nejen rodičům, ale dále též nejstarším sourozencům, kteří slouží za vzor mladším. Uvedená kompetence je ovšem svázána s odpovědností, která obnáší nejen práva, ale i povinnosti. *Respektování hierarchie* a tomu odpovídajícího chování je ve vietnamských rodinách běžně prosazováno, i když míra výchovného prosazování rodiči se odlišuje, stejně jako související míra *resilience* vychovávaných.²¹¹

Respekt projevují Vietnamci nejen v rámci rodiny, ale i ve společnosti, tedy obecně *vůči starším nebo výše postaveným osobám*.²¹²

Kulturní podmíněnost respektu vůči autoritám v sociální hierarchii dokazuje také různorodost vietnamských zájmen, která slouží pro konkrétní vyjádření specifického

²¹⁰ KOCOUREK, Jiří 2001: *Vietnamci v České republice*. In ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturální společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9. s. 99–107; OBUCHOVÁ, Eubica. *Dítě a jeho svět: soubor studií pracovní skupiny "Náboženské směry v Asii"*. Praha: Česká orientalistická společnost, 2004. Náboženské směry v Asii. ISBN 80-902510-7-2; PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1. In VÁGNEROVÁ, Marie: *Sociokulturní problémy a odchylky v chování*. Studijní text. Kapitola 2.: Obecná charakteristika rodin z čínské a vietnamské minority. [online]. Testovací server CDV (Internetový server určený pro testování vývojové verze výukového prostředí Moodle a pro kurzy Univerzity třetího věku). EDUPROB veřejnost. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z WWW: »<https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4491>«

²¹¹ HUBERTOVIČ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 10. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

²¹² tamtéž, s. 14.

postavení v rodině, ve společnosti, nebo se používají odlišně pro věkově nesourodé skupiny či jednotlivce.²¹³

Podle tradice konfucianismu jsou potomci *povinni postarat se o stárnoucí rodiče* a nejstarší syn nebo dcera pak s nimi musí navíc sdílet domácnost. Studie Pyke z roku 2000, zkoumající příslušníky druhé generace Vietnamců a Korejců v USA ve věku 18-26 let, dokládá, že mladí Vietnamci interiorizují morální závazek pomoci rodičům včetně finanční podpory, společného bydlení s nimi, případně poblíž nich. Menší ochotu bydlet s rodiči vykazují dívky, nebrání se však vlastnímu bydlení v blízkosti rodičů.²¹⁴

V dnešní době lze vysledovat v životě vietnamských imigrantských rodin především snahu o jejich ekonomickou soběstačnost. S tím souvisí jejich chápání velkého významu *vzdělání* vycházejícího z myšlenek konfucianismu.²¹⁵

Prostřednictvím vzdělávání se vietnamská mládež více kulturně sblíží s majoritní společností. To však může současně způsobovat *mezigenerační problémy* ve vietnamské diaspoře, neboť starší generace vietnamských imigrantů chápe pobyt v České republice jako

²¹³ ASHWILL, Mark A., & DIEP, Thai Ngoc. *Vietnam today. A guide to a nation on crossroads*. [Vietnam dnes. Průvodce po národě na křižovatce]. Yarmouth: Intercultural Press, 2005. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 14. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

²¹⁴ PYKE, Karen. *'The Normal American Family' as an interpretive structure of family life among grown children of Korean and Vietnamese immigrants*. [„Normální americká rodina“ jako interpretační struktura rodinného života mezi dospělými dětmi korejských a vietnamských přistěhovalců]. *Journal of American Marriage and Family* ((JMF), published by the National Council on Family Relations), 62(1), 240-255. Saint Paul (MN): National Council on Family Relations (NCFR), 2000. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 14. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

²¹⁵ RÁKOCZYOVÁ, Miroslava, Robert TRBOLA a Ondřej HOFÍREK. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-023-0. s. 177, 183.

provizorium, neovládá natolik dobře češtinu a své kulturní kořeny má stále ve své vlasti, ve Vietnamu.²¹⁶

Vzdělání je pro Vietnamce hodnota, jejíž význam umocnil kulturní vliv konfucianismu. Vzdělaní lidé budí náležitý respekt, jak dokládá například *studie Pyke* z roku 2000.²¹⁷

Na druhé straně, [...] „i přestože podíl mladých [Vietnamců v ČR] stoupá, odhadem pouze 5-8 % Vietnamců ve věku 18-26 let studuje vysokou školu, ostatní jsou s největší pravděpodobností výdělečně činní a dále se v Česku nevzdělávají. Z toho vyplývá, že s největší pravděpodobností většina (cca 90 %) mladých v kategorii 18-26 let jsou výlučně ekonomicky aktivní, a to především v oblasti maloobchodu, pohostinství a v kosmetických službách. Důsledkem je, že mladí nově příchozí Vietnamci mají pouze minimální mimoprofesionální kontakt s českou mentalitou, kulturou, jazykem a samozřejmě i populací.“²¹⁸

Nově příchozí mladí Vietnamci ve věkové hranici 18 až 26 let, žijící u nás, tedy ti, kteří mohou být označeni za kategorii potencionálních vysokoškoláků, jsou v drtivé většině (kolem devadesáti procent) z pragmatických důvodů převážně ekonomicky aktivní, většinou ve svých rodinách, a dále se nevzdělávají. „Důsledkem je, že mladí nově příchozí Vietnamci

²¹⁶ SCHEU, Harald Christian a Ednan ASLAN. *Migrace a kulturní konflikty*. Praha: Auditorium, 2011. ISBN 978-80-87284-07-0. s. 218-219.

²¹⁷ PYKE, Karen. *'The Normal American Family' as an interpretive structure of family life among grown children of Korean and Vietnamese immigrants*. [„Normální americká rodina“ jako interpretační struktura rodinného života mezi dospělými dětmi korejských a vietnamských přistěhovalců]. *Journal of American Marriage and Family* ((JMF), published by the National Council on Family Relations), 62(1), 240-255. Saint Paul (MN): National Council on Family Relations (NCFR), 2000. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 14. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

²¹⁸ KUŠNIRÁKOVÁ, Tereza, PLAČKOVÁ, Andrea, TRAN VU, Van Anh. *Vnitřní diferenciacie Vietnamců pro potreby analýzy segregace cizinců z třetích zemí*. [online]. Výzkumná zpráva (rozšířená verze). Praha: o. s. Fuertos, 2013. s. 7-8. [cit. 2019-02-14].

Dostupné z WWW: »https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciace.pdf«

pouze minimálně vstupují do přirozeného mimoprofesionálního kontaktu s majoritou a mají velmi omezené možnosti učit se jazyku, místním zvykům, kultuře, zákonům, ale i nepsaným pravidlům chování přirozenou cestou, a představují tak jednu z rizikových skupin vyloučených z českého veřejného života, na které by se měla zaměřit cílená integrační politika.“²¹⁹

Studie Phan z roku 2005 zkoumala sebepercepci vynikajících vietnamských studentů druhé generace, kteří žijí ve Spojených státech. Identifikovala stejné prioritní hodnoty, jaké byly zaznamenány u Vietnamek druhé generace žijících v ČR, a to ve studii Hubertové z roku 2014, respektive v její rozšířené verzi z roku 2016. Konkrétně se jednalo o „závazek dělat čest rodině a komunitě, respekt ke vzdělávání a učitelům, silný pocit sounáležitosti s rodinou, komunitou a národem.“²²⁰

Význam rodinných vazeb se projevuje především v době krize. Kušniráková, Plačková a Tran Vu považují rodinné vazby za nejvýznamnější činitel vnitřní diferenciaci vietnamské komunity v Česku a poukazují na fakt, že „[...] příchod hospodářské krize na český trh [v roce 2008] v souhrnu ve vietnamské komunitě oslabil soudržnost komunity jako celku, a naopak posílil význam rodiny a rodinné pospolitosti.“²²¹

²¹⁹ KUŠNIRÁKOVÁ, Tereza, PLAČKOVÁ, Andrea, TRAN VU, Van Anh. *Vnitřní diferenciaci Vietnamců pro potřeby analýzy segregace cizinců z třetích zemí*. [online]. Výzkumná zpráva (rozšířená verze). Praha: o. s. Fuertos, 2013. s. 7-8. [cit. 2019-02-14].

Dostupné z WWW: »https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciaci.pdf«

²²⁰ PHAN, Tan. *Interdependent self: self-perception of Vietnamese-American youths*. [Interdependentní já: Sebepoznání vietnamsko-americké mládeže]. *Adolescence (Academic journal article)*, 40, s. 425-441. San Diego: Libra Publishers Inc., 2005. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 15. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²²¹ KUŠNIRÁKOVÁ, Tereza, PLAČKOVÁ, Andrea, TRAN VU, Van Anh. *Vnitřní diferenciaci Vietnamců pro potřeby analýzy segregace cizinců z třetích zemí*. [online]. Výzkumná zpráva (rozšířená verze). Praha: o. s. Fuertos, 2013. s. 28, 38. [cit. 2019-02-14].

Dostupné z WWW: »https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciaci.pdf«

Globální ekonomická krize v Evropě s sebou podle těchto autorů přinesla nový fenomén ve vietnamské komunitě u nás, a tím je bezdomovectví. Krize vedla k solidaritě pouze v okruhu rodiny, a někteří Vietnamci tak zůstali bez pomoci. Referuje o tom jeden z Vietnamců z pražské tržnice Sapa: „*Mám kamaráda, který má večerku a říká: ‚Tak si představ, že včera za mnou přišli dva Vietnamci, na kterých bylo jasně vidět, že jsou bezdomovci, a řekli mi, ty jsi náš, dej nám na jídlo.‘ A on jim odpověděl: ‚Proč bych Vám měl dávat peníze, když vás vůbec neznám?‘ A oni na to: ‚Protože jsme Vietnamci jako ty, dej nám peníze.‘ Takže takhle to pravděpodobně fungovalo do té doby, než přišla krize, která s tímhle zamávala.*“²²²

V současnosti je solidarita ve vietnamské komunitě znovu více patrná, i když její prezentace bývá málokdy součástí mediálního obrazu Vietnamců, který se jeví jako zkreslený.

*Vietnamské kulturní zvyky jsou v mnohém odlišné od českých, přičemž neznalost kulturních rozdílů může zapříčinit určitá nepochopení a předsudky na obou stranách. Rozdíly se neprojevují pouze v pravidlech verbální a nonverbální komunikace, ale i v zásadách etikety. Jak shrnuje Ičo, „[...] Vietnamci nás považují trochu za barbary, kteří se neumí chovat. Kteří na sebe halekají, nedovedou vést tu složitou zdvořilou konverzaci plnou kulturních odkazů. Kteří podávají jen jednu ruku – když chce totiž být Vietnamec opravdu zdvořilý, podá obě. A kteří nejsou většinou moc dobří hostitelé – když totiž přijdete k Vietnamci na návštěvu, neexistuje, že by se o vás do detailu nepostaral...“*²²³

Integraci do většinové společnosti ovlivňuje takzvaný *mýtus návratu*. Ten se vztahuje ke starší generaci Vietnamců, ale i k ekonomicky motivované migraci nově příchozích

²²² KUŠNIRÁKOVÁ, Tereza, PLAČKOVÁ, Andrea, TRAN VU, Van Anh. *Vnitřní diferenciacie Vietnamců pro potreby analýzy segregace cizinců z třetích zemí*. [online]. Výzkumná zpráva (rozšířená verze). Praha: o. s. Fuertos, 2013. s. 38. [cit. 2019-02-14].

Dostupné z WWW: »https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciacie.pdf«

²²³ IČO, Ján. *Češi očima Vietnamců: Trochu barbari, kteří myslí jinak*. (rozhovor ze dne 29. 05. 2012). [online]. Centrum.cz. Atlas.cz 1999-2017 © Economia, a.s. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »<https://nazory.aktualne.cz/rozhovory/cesi-ocima-vietnamcu-trochu-barbari-kteri-mysli-jinak/r~i:article:746539/?redirected=1552438425>«

Vietnamců, kteří téměř veškerý svůj čas věnují ekonomickým aktivitám, jsou ještě bezdětní, a nemají tak dostatečný kontakt s českou kulturou ani zprostředkovaně, skrze své potomky, kteří většinou snadněji překonávají jazykovou bariéru.²²⁴

Rodina představuje pro Vietnamce trvalou hodnotu, která vychází z dávné tradice, kterou ovlivnil historický vývoj. Nelehké životní podmínky je odedávna nutily nacházet způsoby, jak se s nimi co nejlépe vypořádat. Hledání stability, zázemí a opory v nepříznivém prostředí jim dalo impulz k větší spolupráci, semknutosti, sounáležitosti a solidaritě. Rodinné problémy tak řeší nejen na úrovni nukleární rodiny, ale i v okruhu širšího příbuzenstva.

Chápání významu rodiny ve vietnamském pojetí se velice úzce váže ke kultuře, k tradicím a k náboženství.²²⁵

Výzkumy v USA a v Kanadě prokázaly, že ve vietnamské rodině i v komunitě je u adolescentů velmi *prosazováno akceptování tradičních hodnot vietnamské kultury*, což představuje potenciální riziko konfliktů, stejně jako může například také docházet k *ovlivňování úrovně sebehodnocení vychovávaných a vývoje jejich identity*.²²⁶

²²⁴ KUŠNIRÁKOVÁ, Tereza, PLAČKOVÁ, Andrea, TRAN VU, Van Anh. *Vnitřní diferenciacie Vietnamců pro potreby analýzy segregace cizinců z třetích zemí*. [online]. Výzkumná zpráva (rozšířená verze). Praha: o. s. Fuertos, 2013. s. 25. [cit. 2019-02-14].

Dostupné z WWW: »https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciacie.pdf«

²²⁵ NGUYEN, Thu Hien T. *A Qualitative analysis of factors that influence the career development of Vietnamese Americans*. [Kvalitativní analýza faktorů, které ovlivňují kariérní vývoj vietnamských Američanů]. Dissertation Thesis. Illinois: Department of Psychology, Southern Illinois University, 1999. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 14. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf> «

²²⁶ NGUYEN, Peter Viet. *Perceptions of Vietnamese fathers aculturation levels, parenting styles, and mental health outcomes in Vietnamese-American adolescents immigrants*. [Vnímání úrovně akulturace vietnamských otců, rodičovských stylů a výsledků duševního zdraví u vietnamsko-amerických imigrantských adolescentů]. *Social Work*, 53(4), s. 337-346. Oxford: National Association of Social Workers, Oxford University Press (OUP), 2008. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehledové studie 2014, roč. 8, č.

Identita jedince v interkulturním prostředí se formuje v interakci specifik majoritní západní kultury a minoritní východní kultury. Identita vietnamských adolescentů je vlivem prostředí rodiny, vietnamské komunity a *transgeneračního přenosu* utvářena dvěma dále popisovanými spolupůsobícími faktory, které mají současně dopad na jejich spolužití v rámci vietnamské diaspory a rovněž na jejich integraci do majoritní společnosti.

První faktor nastiňují výsledky *studii Phan* z roku 2003, dále *studie Ma* z roku 2006 a také *studie Bankston-Zhou* z roku 1996, které mapují *faktor pozitivní podpory rozvoje vychovávaných* Vietnamců ze strany vietnamské komunity, kdy je současně kladen *výchovný důraz na akceptování a zachovávání vietnamské kulturní tradice a hodnotového směřování*. To přináší vietnamským adolescentům širší povědomí *etnické identifikace*, motivuje je ke snaze vyniknout, čímž prohlubuje jejich šance na úspěšný život ve většinové společnosti.²²⁷

Studie Lam z roku 2005 poukazuje naopak na druhý faktor, kterým je *podíl stresujícího, restriktivního a izolujícího vlivu vietnamské komunity při formování identity vychovávaných*, který adolescenti negativně vnímají a brání jim tak v hlubší integraci do majoritní společnosti.²²⁸

1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 14. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²²⁷ PHAN, Tan. *Life in school. Narratives of resiliency among Vietnamese Canadian youth*. [Život ve škole. Příběhy resilience vietnamsko-kanadské mládeže]. Adolescence (Academic journal article), 38 (151), s. 555-566. San Diego: Libra Publishers Inc., 2003;

MA, Wen. *Beyond lily-pads and bananas: A case study of a cohort of Chinese and Vietnamese adolescent's school experiences*. [Za lekníny a banány: Případová studie o zkušenostech kohorty čínských a vietnamských adolescentů]. New England Reading Association Journal, 42(1), s. 19-25. Connecticut (CT): Moodus Print Shop, Inc., 2006;

BANKSTON, Carl L. – ZHOU, Min. *The ethnic church, ethnic identification, and the social adjustment of Vietnamese adolescents*. [Etnická církev, etnická identifikace a sociální přizpůsobování vietnamských adolescentů]. Los Angeles: Review of Religious Research, 38 (1), 1996. s. 18-37.

In HUBERTOVIÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 20. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²²⁸ LAM, Brian Trung. *An integrative model for the study of psychosocial distress in Vietnamese-American adolescents*. [Integrační model pro studium psychosociálního distresu (úzkosti) u vietnamsko-amerických adolescentů]. Schellsburg, PA: North American Journal of Psychology, 2005. 7(1), s. 89-106.

*Studie Truong z roku 2010 sleduje, že pozitivní vztahy ve vietnamské rodině, které zahrnují i širší příbuzenstvo, patří významově k primárním hodnotám, podobně jako i uctívání předků a jejich odkazu, dále také respekt k autoritám a kolektivistický přístup na úkor individualistických ambicí. Tento systém rodinných hodnot, mající původ v konfucianismu, ovlivňuje vnímání identity nejen Vietnamců vychovávaných, ale i jejich vychovatelů. Profit vietnamské rodiny stojí nad zájmy jednotlivce.*²²⁹

*Studie Choi-He-Harachi z roku 2008 si všímá kauzálního vztahu mezi generačními neshodami v chápání hodnot týkajících se tradiční vietnamské kultury a rizikovým chováním, a přináší poznatky o tom, že pokud jsou narušeny rodinné vazby mezi vietnamskými rodiči a vychovávanými, může to mít za následek vyšší potencialitu rizikového chování, které je spjato s vývojem sebepojetí jedince, utvářeného v prostředí protichůdných kultur, tedy západní individualistické a východní kolektivistické.*²³⁰

In HUBERTO VÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 20. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²²⁹ TRUONG, An Minh. *Examining the relationship between school dropout and gang involvement among Vietnamese-American youth*. [Zkoumání vztahu mezi odchodem ze školy a zapojením gangů mezi vietnamsko-americkou mládeží]. Dissertation Thesis. Prescott Valley, Arizona: Faculty of the School of Business and Technology Management, Northcentral University, 2010. In HUBERTO VÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 14. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²³⁰ CHOI, Yoonsun, HE, Michael, HARACHI, Tracy W. *Intergenerational cultural dissonance, parent child conflict and bonding, and youth problem behaviors among Vietnamese and Cambodian immigrant families*. [Mezigenerační kulturní disonance (nesoulad, neshoda), rodičovský konflikt a bonding (utváření rané vazby mezi dítětem a rodičem) a problémové chování mládeže v rodinách vietnamských a kambodžských imigrantů]. *Journal of Youth Adolescence*, 37, s. 85-96. New York: Springer Publishing Company, 2008.

In HUBERTO VÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 14-15. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

Zkoumáme-li tedy v této souvislosti účinek výchovy na zdravý vývoj dětí, tak kategorie imigrantských dětí je odborníky považována za vysoce rizikovou skupinu.²³¹

Vzhledem ke vzrůstajícímu podílu obyvatel vietnamské národnosti v České republice by měla být těmto poznatkům věnována náležitá pozornost.

„Česko je třetí zemí na světě s nejvyšším podílem obyvatel s vietnamským původem na celkové populaci (0,61 %).“²³²

Studie Phan z roku 2003 k tomu připomíná význam *resilience* neboli faktoru odolnosti, schopnosti, jak těmto výchovným tlakům čelit, jak se s nimi dlouhodobě vyrovnávat. Předkládá sumu protektivních faktorů, ze kterých *resilience* pramení. Podle této studie mezi ně patří: „[...] větší *adaptabilita v hledání smyslu života po traumatické události, sebeúcta a kladné sebehodnocení, dobré rodinné vztahy, dostupnost a kompetence rodičů, rodinná koheze a harmonie, plánování do budoucnosti, dostupnost dalších důležitých a/nebo podporujících osob, identifikace s jinou resilientní osobou.*“²³³

Studie Bankston-Zhou z roku 1996 a *studie Phan* z roku 2005 dokládá, že přijetí tradičního systému hodnot vietnamské kultury, zahrnujícího například *pili, houževnatost, sebevzdělávání a loajalitu* vychovávaných, znatelně usnadňuje jejich postup k lepší sociální pozici nejen u minoritní, ale potažmo i majoritní společnosti. To znamená, že akceptace těchto hodnot je ve vietnamské diaspoře spojena s poskytováním adekvátní podpory. Tím

²³¹ HUBERTOVIÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 18. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²³² KUŠNIRÁKOVÁ, Tereza, PLAČKOVÁ, Andrea, TRAN VU, Van Anh. *Vnitřní diferenciaci Vietnamců pro potřeby analýzy segregace cizinců z třetích zemí*. [online]. Výzkumná zpráva (rozšířená verze). Praha: o. s. Fuertos, 2013. s. 19. [cit. 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciaci.pdf«

²³³ PHAN, Tan. *Life in school. Narratives of resiliency among Vietnamese Canadian youth*. [Život ve škole. Příběhy resilience vietnamsko-kanadské mládeže]. *Adolescence* (Academic journal article), 38 (151), s. 555-566. San Diego: Libra Publishers Inc., 2003. In HUBERTOVIÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 18. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

jsou dospívající současně motivováni k intenzivnímu a nadprůměrně úspěšnému studiu. Takoví vynikající studenti jsou označováni jako *high achievers* (vysoce úspěšní).²³⁴

Vnímání ethnicity představuje zásadní faktor pro utváření identity mladých lidí z prostředí menšin, jak prokázala studie *Phinney-Alipura* z roku 1990. Zatímco v případě studentů bělošského původu, kteří se narodili v USA, to byla pouhá čtvrtina, tak u studentů asijského, černošského nebo mexického původu to jsou již dvě třetiny, jež chápou význam ethnicity pro vývoj identity za zásadní.²³⁵

Formování identity vychovávaných jedinců spojené se sebehodnocením, které kontrastuje s prosazováním tradičních vietnamských hodnot, má *spojitost s volbou výchovného stylu*. Jako příklad mohou sloužit výsledky výzkumů provedené v interkulturním prostředí v severní Americe.

²³⁴ BANKSTON, Carl L. – ZHOU, Min. *The ethnic church, ethnic identification, and the social adjustment of Vietnamese adolescents*. [Etnická církev, etnická identifikace a sociální přizpůsobování vietnamských adolescentů]. Los Angeles: Review of Religious Research, 38 (1), 1996. s. 18-37; PHAN, Tan. *Interdependent self: self-perception of Vietnamese-American youths*. [Interdependentní já: Sebezpoznání vietnamsko-americké mládeže]. Adolescence (Academic journal article), 40, s. 425-441. San Diego: Libra Publishers Inc., 2005. In HUBERTO VÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 15. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²³⁵ PHINNEY, Jean S., ALIPURIA, Linda Line. *Ethnic identity in college students from four ethnic identity groups*. [Etnická identita u vysokoškolských studentů ze čtyř etnických skupin]. Journal of Adolescence [(The Journal of the Foundation for Professionals in Services to Adolescents (FPSA))], 1990. 13(2), 171-183. ISSN: 0140-1971. In HUBERTO VÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 2. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

Studie Nguyen z roku 2008 a studie Nguyen-Cheung z roku 2009 přináší poznatky o tom, že ve vietnamských rodinách žijících v severní Americe je nejvíce používán autoritářský výchovný styl.²³⁶

Míru respektu vietnamských rodičů k individualismu svých dětí posuzuje například studie Fuligni-Hughes-Way z roku 2009. Z výsledků studie vychází poznatek, že v asijských rodinách žijících ve Spojených státech je více volena autoritativní výchova a je praktikována větší rodičovská kontrola potomků, nežli je tomu u rodin euroamerického původu. Uvedená kategorie mladých Vietnamců smí provozovat vlastní činnosti (jako například výlety nebo nocleh u přátel) v podstatně starším věku než kategorie vrstevníků, kteří Asiaté nejsou.²³⁷

Nguyen navíc prokázal ve studii z roku 2008 *spojitost mezi používáním autoritářského výchovného stylu a jeho podílem na nižším sebehodnocení Vietnamců dospívajících v USA*. Vietnamští rodiče, kteří volili *demokratický styl výchovy*, podle něj tolik negativně sebehodnocení svých potomků neovlivnili. Připomíná, že preferenci ve volbě

²³⁶ NGUYEN, Peter Viet. *Perceptions of Vietnamese fathers aculturation levels, parenting styles, and mental health outcomes in Vietnamese-American adolescents immigrants*. [Vnímání akulturační úrovně vietnamských otců, rodičovských stylů a výsledků z oblasti duševního zdraví u vietnamsko-amerických imigrantských adolescentů]. *Social Work*, 53(4). Oxford: National Association of Social Workers, Oxford University Press (OUP), 2008. s. 337-346; NGUYEN, Peter Viet, & CHEUNG, Monit. *Parenting styles as perceived by Vietnamese-American adolescent*. [Styly rodičovské výchovy, jak je vnímají vietnamsko-američtí adolescenti]. [online]. *Child and Adolescent Social Work Journal (CASW)*, 54. Co-Editors: L. Schelbe, B. A. Thyer. ISSN 1573-2797. Heidelberg: Springer-Verlag GmbH, 2009. s. 505-518. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://link.springer.com/article/10.1007/s10560-009-0182-0>«

In HUBERTOŮVÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 15. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²³⁷ FULIGNI, Andrew J., HUGHES, Diane L., & WAY, Niobe. *Ethnicity and immigration*. [Etnicita a imigrace]. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology. Volume 2: Contextual influences and adolescent development* (s. 527-569). Hoboken: New Jersey, 2009.

In HUBERTOŮVÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 15. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

demokratického výchovného stylu lze vysledovat u druhé generace vietnamských imigrantů žijících ve Spojených státech.²³⁸

Hubertová predikuje, že *podobné, podle jejího hodnocení pozitivní tendence, lze časem čekat i u vietnamských rodičů, kteří vychovávají děti v České republice.*²³⁹

Ačkoli se vietnamští rodiče snaží svým dětem vštípit tradiční hodnoty vietnamské kultury, tak těm, které se narodily již v naší zemi, chybí hlubší spjatost s vietnamskou kulturou. V rámci vietnamské komunity u nás sice tyto děti povědomí o vietnamské kultuře mají, ale chybí jim vědomí etnické identifikace. Sami se nazývají jako „banánové děti“, tedy na pohled „žlutí“ a uvnitř „bílí“. Vietnamka Phuong Thuy Do Thi situaci komentuje takto:

*„Rodiče po nás nemohou chtít, abychom se naplno řídili vietnamskými tradicemi. Jsme tu už od malička, nepamatujeme si Vietnam, nemáme k té zemi tak silný vztah. Víme, co můžeme od života chtít. Budeme žít úplně jinak, než si přejí oni.“*²⁴⁰

Ve vietnamské společnosti je stále patrný vliv *patriarchální společnosti* (přestože jsou ženy ve Vietnamu emancipované). Jak přibližuje Vágnerová, velký důraz je kladen zejména na výchovu chlapců, tedy budoucích živitelů rodiny.²⁴¹

²³⁸ NGUYEN, Peter Viet. *Perceptions of Vietnamese fathers aculturation levels, parenting styles, and mental health outcomes in Vietnamese-American adolescents immigrants.* [Vnímání akulturační úrovně vietnamských otců, rodičovských stylů a výsledků z oblasti duševního zdraví u vietnamsko-amerických imigrantských adolescentů]. *Social Work*, 53(4), s. 337-346. Oxford: National Association of Social Workers, Oxford University Press (OUP), 2008. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe.* [online]. Přehledové studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 15, 20. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²³⁹ HUBERTOVÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe.* [online]. Přehledové studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 20. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²⁴⁰ — *Mladé Vietnamky v Česku tvrdí: Rodiče nám zakazují randění.* [online]. OnaDnes.cz. Článek ze dne 03.11.2010. Praha: Mafra, a. s. (mediální skupina), 2010 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z WWW: »https://www.idnes.cz/onadnes/lide/mlade-vietnamky-v-cesku-tvrdi-rodice-nam-zakazuji-randeni.A101020_170621_spolecnost_jup«

²⁴¹ VÁGNEROVÁ, Marie: *Sociokulturní problémy a odchylky v chování.* Studijní text. Kapitola 2.: Obecná charakteristika rodin z čínské a vietnamské minority. [online]. Testovací server CDV (Internetový server

Vietnamská rodinná výchova se liší v jednotlivých etapách života dítěte:

- *Do šesti let* vychovává dítě spíše matka a výchovný styl lze označovat jako *velice liberální*. Dítě v tomto věku nemá v podstatě téměř žádné povinnosti a socializační výchovné vlivy se projevují v omezené míře.
- *Od šesti let věku dítěte*, tedy od nástupu do školy, však dochází k úplnému obratu ve výchovném působení, a to v souladu s tradicí. Nastává *autoritativní rodičovská výchova*, z našeho pohledu poměrně dosti přísná. Dětem jsou vštěpovány zejména *trpělivost, pečlivost a pracovitost*. Etapu mladšího školního věku lze označit za náročnou zejména pro chlapce. Jejich výchovu tradičně přebírá otec nebo jiná podobně pojímaná autorita. Tak je možno chápat například i učitele.²⁴²

„Od roku 1993 stoupl počet registrovaných cizinců Vietnamců v Česku z 9 tisíc na současných 60 tisíc, a to jednak imigrací, ale také přirozeným přírůstkem. [...]. Na základě dostupných statistik lze předpokládat, že 12-14 % členů vietnamské komunity žijících v Česku nejsou imigranti, ale děti imigrantů se statusem cizince. To znamená, že děti, které nejsou imigranty, může být ve věkové kategorii do pěti let věku až 75 % a ve věkové kategorii 0-24 okolo 25 %. Navíc lze konstatovat, že podíl dětí a mládeže ve věku do 24 let se ve vietnamské komunitě dlouhodobě pohybuje okolo hodnoty 40 %, což napovídá o rodinné povaze života Vietnamců v Česku.“²⁴³

určený pro testování vývojové verze výukového prostředí Moodle a pro kurzy Univerzity třetího věku). EDUPROB veřejnost. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z WWW:

»<https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4491>«

²⁴² tamtéž.

²⁴³ KUŠNIRÁKOVÁ, Tereza, PLAČKOVÁ, Andrea, TRAN VU, Van Anh. *Vnitřní diferenciací Vietnamců pro potřeby analýzy segregace cizinců z třetích zemí*. [online]. Výzkumná zpráva (rozšířená verze). Praha: o. s. Fuertos, 2013. s. 7-8. [cit. 2019-02-14].

Dostupné z WWW: »https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciace.pdf«

6 Cíl průzkumu, průzkumný problém a průzkumné otázky

6.1 Cíl průzkumného šetření

Cílem této bakalářské práce je zjištění, *jaké priority se snaží vietnamští rodiče žijící v naší zemi výchovně prosazovat ve vztahu ke svým potomkům, a jaké v tomto směru upřednostňují styly výchovy.*

Cílem je získání přehledu o charakteru výchovných stylů, které preferují, volí a praktikují vietnamští rodiče žijící v České republice, a o jejich vnímání priorit výchovy. Výchovnými prioritami jsou míněny faktory, na které je ve výchově kladen důraz, a to s ohledem na výchovné cíle. Snahou je zjistit, jaké cílové motivy výchovy pokládají rodiče za důležité ve vztahu k vlastní a kulturně podmíněné hodnotové orientaci. V této souvislosti je rovněž cílem zjištění, co ovlivňuje jejich pohled a rozhodování v oblasti výchovy, a jak subjektivně vnímají efektivitu rodičovských výchovných způsobů.

Cílem práce je tedy *zmapování konkrétních pedagogických jevů, nebo přesněji kulturně antropologických faktorů výchovy, kterými jsou výchovné styly a priority výchovy, ovlivněné perspektivou vnímání vietnamských rodičů, tedy představitelů významné kulturní minority v naší zemi. Z tohoto důvodu je zde empirické zkoumání definováno jako průzkum.*²⁴⁴

*„Průzkum si na rozdíl od výzkumu neklade vědecké cíle. Je zaměřen na vyřešení aktuálního úkolu a bezprostřední aplikaci získaných poznatků.“*²⁴⁵

²⁴⁴ OLECKÁ, Ivana, IVANOVÁ, Kateřina. *Metodologie vědeckovýzkumné činnosti*. [online]. Projekt Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve VaV (APSYS) OP VK č. CZ.1.07/2.3.00/09.0134. Modul: Společenské vědy. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s., 2010. ISBN 978-80-87240-33-5. s. 6. [cit. 2018-07-23]. Dostupné z WWW:

»http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/41metodologie_vedecko-vyzkumne_cinnosti.pdf«

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 19.

²⁴⁵ OLECKÁ, Ivana, IVANOVÁ, Kateřina. *Metodologie vědeckovýzkumné činnosti*. [online]. Projekt Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve VaV (APSYS) OP VK č. CZ.1.07/2.3.00/09.0134. Modul: Společenské vědy. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s., 2010. ISBN 978-80-87240-33-5. s. 6. [cit. 2018-07-23]. Dostupné z WWW:

»http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/41metodologie_vedecko-vyzkumne_cinnosti.pdf«

Tento průzkum lze charakterizovat nejen jako *pedagogický*, ale také jako *etnopedagogický* neboli *pedagogicko-antropologický*.²⁴⁶

Cílem je rovněž zhodnocení výsledků průzkumu pro využití v oboru *sociální pedagogika*, a to s ohledem na složení výzkumného souboru, který tvoří rodiče vietnamského etnika (představitelé národnostní menšiny), tedy vietnamští imigranti a jejich potomci, vychovávající své děti v interkulturním prostředí, v naší republice, a dále vzhledem ke kulturně podmíněným specifickým jejich výchovnému přístupu. Cílem je posouzení vlivu norem společenského chování odlišné kultury, které se promítají do oblasti rodičovské výchovy, do chápání významu rodiny a výchovného směřování ve vztahu k hodnotovým prioritám. V tomto smyslu je průzkum koncipován jako *sociálně pedagogický*.

6.2 Stanovení průzkumného problému

Empirická část této bakalářské práce je zaměřena na *deskriptivní (popisný) průzkumný problém*.

Předmětem průzkumu je *problém důvodu volby, preferování, praktikování a vnímání efektivity konkrétního výchovného stylu vietnamskými rodiči žijícími v České republice, a dále specifikace jejich subjektivního pojetí priorit, které výchovně předávají nebo hodlají vštěpovat svým potomkům, tedy k jakým výchovným cílům má jejich výchova směřovat, k jaké hodnotové orientaci se má ubírat, jaké zájmy a potřeby má saturovat, na co kladou rodiče ve výchově důraz, a současně, co ovlivňuje v tomto smyslu jejich stanoviska a motivační důvody, a zda a jak jsou tyto faktory, vztahy a souvislosti specificky ovlivněny kulturně*.

6.3 Teoretický kontext

Češi a Vietnamci v naší republice dosud žijí spíše vedle sebe, než aby žili spolu. K lepšímu poznání této minority v oblasti výchovy má napomoci tato práce. Rozvíjení bikulturních kompetencí napomáhá nejen majoritě, ale i minoritě k lepšímu chápání kulturních odlišností. Přispívá k bourání zažitých předsudků a předpojatého vnímání cizího

²⁴⁶ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 19.

etnika. Proto se jako nejlepší způsob, jak poznat myšlenkový a hodnotový svět cizí kultury, jeví rozhovor s jejími příslušníky a pozorování jejich chování v jejich přirozeném prostředí. Asijská mentalita je dosti odlišná od mentality, která je charakteristická pro naše kulturní prostředí. Mezi Asiaty žijícími na našem území tvoří nejpočetnější skupinu vietnamská diaspora, která se zde formuje již od poloviny minulého století. Pověstná vietnamská houževnatost, skromnost, rodinná soudržnost, ale například i uzavřenost, pramení z kulturního determinismu, jehož součástí je i kulturně podmíněné pojetí rodinné výchovy.

Rodičovská výchova je hlavním prostředkem transmise kulturních hodnot. Chápání hodnot příslušné kultury se může měnit v závislosti na historickém vývoji a pod vlivem akulturačních mechanismů v hostitelské zemi. Každá kultura se zpravidla snaží udržet si svoji kulturní tradici, která ji jako společnost nebo národ charakterizuje. Mezi regulativy, které tomu napomáhají, patří mezi nejdůležitější právě rodičovská výchova. Ta ovlivňuje nejen akulturační, ale i enkulturační a endokulturační procesy, které jsou důležité pro vychovávaného jedince, pro rodinu, ze které pochází, pro rodinu, kterou jedinec posléze zakládá, pro imigrantskou diasporu, i pro celou společnost. I když se preferované výchovné styly, jakožto prostředky k předávání kulturního odkazu, mohou různit, tak by měly stále směřovat k zachování kulturního dědictví. Imigranti však mohou být ohroženi akulturačním stresem, který se pak projevuje v pocitu kulturního vykořenění. Důležitým atributem každé kultury, který napomáhá formovat hodnotový systém, je i náboženství a spiritualismus. S tím souvisejí i morální pravidla a nepsané zvyky, které jsou nosným pilířem každého hodnotového systému.

Chápání hodnot se v různých kulturách projevuje i v pojetí významu rodiny a rodinných vztahů. Relativizace této důležitosti může ovlivňovat míru stability rodiny. Prostředí rodiny, která plní své funkce, napomáhá budovat povědomí morální odpovědnosti vychovávaných. V bakalářské práci jsou definovány sociokulturní charakteristiky vietnamského národa, které evokují kontrast s tradiční kulturou Západu (včetně české kultury). Vietnamská kultura se označuje jako kolektivistická, přičemž chování v kolektivistické kultuře je ve vztahu k autonomii jedince považováno za závislé na druhých, zejména na jejich sociální kontrole. Jedná se o takzvané sociálně interdependentní chování.

Vietnamská kultura vychází z myšlenek konfucianismu, buddhismu, taoismu, animismu a monismu, respektive ze synkreze těchto náboženských tradic (Trojí učení nebo též Trojí náboženství, vietnamsky Tam Giáo). V tomto kontextu vychovávají

vietnamští rodiče své děti v (interkulturním) prostředí, kde je dominantní naše křesťanská kultura (dnes spíše kultura konzumu). Způsob výchovného řízení se váže k míře naplňování výchovné funkce rodiny a cílová motivace rodičovské výchovy souvisí s budováním hierarchie hodnot (hodnotového žebříčku) dětí. Akulturačních mechanismy mohou mít potenciální vliv na chápání etnické identity a na vnímání hodnotových preferencí imigrantů. Je-li výrazem odlišnosti kulturních specifik pojetí tradičních hodnot, pak je také otázkou, nakolik se rozdíly manifestují i ve výchovných stylech, zda se liší rovněž ve způsobech předávání kulturního dědictví dalším generacím a v praktickém naplňování hierarchie hodnot. Osobní pojetí hierarchie hodnot může ovlivňovat výchova, tradice, náboženské přesvědčení, vliv sociální kontroly, působení prostředí, vliv vrstevníků a další faktory.

6.4 Průzkumné tematické otázky

- 1) *„Jak přistupujete k výchově svých dětí, jakým způsobem je vychováváte, jaké volíte a používáte výchovné styly a prostředky?“*
- 2) *„Jaké máte zkušenosti s výchovou uskutečňovanou druhými Vietnamci, z období dětství nebo z dospělosti, jak praktikovali nebo praktikují výchovu Vaši rodiče (prarodiče, příbuzní), a jaké máte v tomto směru poznatky z vlastní komunity?“*
- 3) *„Podle jakých principů volíte používání konkrétních výchovných stylů a předávání hodnotových priorit, co podle Vás ovlivňuje v této volbě ostatní Vietnamce?“*
- 4) *„Jak podle Vás ovlivňuje interkulturní soužití s majoritní společností výchovu Vašich dětí a formování jejich hodnotových priorit, jak tyto vlivy zasahují do mezigeneračních vztahů?“*
- 5) *„Jaké historické vlivy podle Vás napomáhaly formování vietnamské kultury a hodnotového systému?“*
- 6) *„Jak vnímáte přijímání nebo odmítání Vašich výchovných snah ze strany dětí?“*
- 7) *„Jak hodnotíte účinnost různých stylů výchovy ve smyslu předcházení výskytu rizikového chování ve společnosti?“*
- 8) *„Jaké hodnotové priority se snažíte výchovně předat svým dětem?“*

7 Metodologie

7.1 Strategie a typ průzkumu

Vzhledem k vybranému tématu bakalářské práce byla zvolena *kvalitativní průzkumná orientace*.

Jak uvádí například Hendl: „*Kvalitativnímu výzkumu jde o hlubší porozumění vybranému případu, určitému sociálnímu nebo individuálnímu problému. V kvalitativním výzkumu nehledáme jednoduchou pravdu, nýbrž uznáváme složitost zkoumaného případu a chceme mu do hloubky porozumět. Protože každý případ může vygenerovat mnoho dat, lze použít kvalitativní postup v dané studii pouze pro jeden nebo několik málo případů.*“²⁴⁷

Protože je záměrem vypořádat výchovná a hodnotová specifika v kontextu interkulturního prostředí, předpokládá se odhalování informací, které mají ve výsledku *verbální*, nikoliv numerickou podstatu.

Jak v této souvislosti připomíná Gavora, „[...] *pedagogické jevy není možno mechanicky shrnout a sečítat a závěry z nich široce zevšeobecňovat.*“²⁴⁸

„*Cílem kvalitativního výzkumu je [...] porozumět lidem a událostem v jejich životě. Kvalitativní výzkumníci se soustředí spíše na subjektivní svět osob, na ten, který existuje v jejich mysli.* [...]“²⁴⁹

„[...] *Kvalitativní výzkumná orientace představuje odlišný a v jistém smyslu protikladný způsob výzkumu, než je kvantitativně orientovaný výzkum. Terénní práce je pro kvalitativního výzkumníka příležitostí pro hluboké poznání a jemnou analýzu konkrétního prostředí. Kultura je soubor hodnot, postojů a pravidel chování skupiny lidí [...]*“²⁵⁰

²⁴⁷ HENDL, Jan: *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. Praha: FTVS UK. s. 12. [online]. [cit. 2018-07-28].

Dostupné z WWW: »<http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>«

²⁴⁸ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. s. 31.

²⁴⁹ tamtéž, s. 148.

²⁵⁰ tamtéž, s. 142.

Vietnamská kultura, respektive vietnamská mentalita, je v obecném povědomí majoritní společnosti vnímána jako uzavřená. Kvalitativní průzkum však směřuje k tomu, aby se informanti „otevřeli“ a sdělili co nejvíce relevantních informací, které se týkají konkrétního tématu bakalářské práce.

Protože se jedná o zkoumání záležitostí týkajících se svébytné kulturní minority, je možné označit plánovaný průzkum jako *etnografický*.

„V *etnografickém* výzkumu se zabýváme popisem kultury určité skupiny, zkoumáme, jak daný společenský fenomén je významově kolektivně konstituován členy skupiny v čase.“²⁵¹

Jako vhodný průzkumný postup byla zvolena *konstantní komparace*.

Hypotéza se v takovémto případě neurčuje na počátku průzkumu, ale tvoří se *induktivně* na podkladě těch kategorií, které obsahují soubory se souvisejícími informacemi. Z těchto tříd a jejich *cirkulárních modifikací* krystalizuje hypotéza až v průběhu průzkumu a je podkladem pro konečný výstup v podobě formulace závěru nebo teorie.²⁵²

7.2 Průzkumná metoda

Jako průzkumná metoda sloužící ke sběru dat bylo zvoleno *polostrukturované etnografické interview*.

Metoda rozhovoru neboli interview patří mezi nejznámější průzkumné (respektive výzkumné) metody v rámci kvalitativní orientace. Jelikož je výzkumný problém koncipován jako etnografický, je záměrem získat pomocí kvalitativně zaměřeného průzkumu informace vycházející od informantů (vietnamských rodičů žijících v České republice) pomocí etnografického interview.

²⁵¹ HENDL, Jan: *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. Praha: FTVS UK. s. 4. [online]. [cit. 2018-07-28].

Dostupné z WWW: »<http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>«

²⁵² GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. s. 143.

„V interview se výzkumník musí pokusit porozumět různým skrytým, a přitom naznačovaným významům („číst mezi řádky“) a adekvátně na ně reagovat, někdy stejnou řečí.“²⁵³

„Etnografické interview se liší od tradičního interview několika rysy. Cílem etnografického interview je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě. [...]“²⁵⁴

Metoda interview se obecně dále dělí a liší v tom, zda je informant dotazován pomocí předem připravených otázek, či nikoliv. V prvním případě hovoříme o strukturovaném interview, ve druhém případě se jedná o nestrukturované (narativní) interview. Kombinací těchto dvou metod je třetí případ, takzvané *polostrukturované interview*.

Při něm jsou sice k dispozici připravené okruhy otevřených otázek, ale ty jsou aplikovány volně podle vývoje interview, a mohou být doplňovány o další navazující otázky. Úmyslem je chápat výpovědi informantů v první řadě jako *monologické sdělení*. Tematické otázky slouží pouze jako vodítko pro směřování k výzkumnému cíli.

Zvolené polostrukturované interview bylo podle potřeb výzkumného problému s jednotlivými informanty sériově opakováno, a sice pro upřesnění a doplnění jejich výpovědi a pro ujasnění významů jejich sdělení.

Připravené *tematické otázky* byly v rámci rozhovoru operativně doplňovány o další *dynamické otázky*, které vyvstaly z kontextu odpovědí.

7.3 Průzkumný soubor

Pro účely kvalitativního průzkumu byl použit *záměrný výběr osob (informantů)*. Výběr informantů byl koncipován jako *reprezentativní z hlediska prostředí*, nikoliv z hlediska matematické statistiky.

²⁵³ KUČERA, Miloš. *Predmet a metódy školskej etnografie*. Pedagogická revue, roč. 47, 1995, č. 9-10. s. 51. In GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. s. 163.

²⁵⁴ STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. *Understanding and Conducting Qualitative Research*. [Porozumění kvalitativnímu výzkumu a jeho provádění]. 1st. ed. Dubuque (IA): Kendall-Hunt, 1988. s. 163.

Počet vybraných informantů byl stanoven *saturací výběru*, a to s ohledem na množství a relevanci získaných informací, a z nich vyplývajících dostačujících výsledků analýzy dat, které byly zapotřebí k realizaci výzkumného záměru. To znamená, že výběr osob do průzkumného souboru byl rozšiřován do té doby, dokud nebyla zaznamenána zvýšená shoda ve významech sdělení různých informantů.²⁵⁵

V této souvislosti bylo současně záměrem situační praktikování *kumulativního výběru* (snowball sampling), který předpokládal, že další zjištění potřebná k realizaci výzkumného záměru mohou vycházet z rozšiřování okruhu informantů o další, jimi doporučené, osoby.²⁵⁶

Osloveno a o rozhovor požádáno bylo pět osob, z toho tři ženy a dva muži.

Všichni informanti jsou rodiči, kteří své děti vychovávají na území České republiky, a mají vietnamskou národnost.

Žijí se svými dětmi v různých částech naší republiky, konkrétně v Jihočeském, Plzeňském a Karlovarském kraji a v hlavním městě Praze.

Jedná se jednak o imigranty, kteří do naší republiky přicestovali z Vietnamu v dětství se svými rodiči, přičemž reprezentují imigranty z migračních vln před a po roce 1989, a jde také o potomky vietnamských imigrantů, kterým se narodili již v České republice.

Jejich výpovědi přinášejí, kromě popisu důvodů pro volbu konkrétního výchovného stylu v imigrantském prostředí České republiky, a kromě popisu hodnotové orientace výchovy, současně cenné informace o systému hodnot a stylech preferovaných v rodičovské výchově, která je praktikována přímo ve Vietnamu. Tato data byla od informantů získána na základě jejich dočasného pobytu ve Vietnamu a na podkladě zprostředkovaných výpovědí od jejich příbuzných, kteří se ve Vietnamu narodili, žijí tam po celý dosavadní život, anebo žili přechodně v České republice.

²⁵⁵ EASTON, Peter A. *Sharpening our Tools. Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. (1st ed.). [(Zaostřování našich nástrojů. Zlepšování hodnocení v oblasti vzdělávání dospělých a neformálního vzdělávání)]. Hamburg: UNESCO Institute of Education Studies 4, 1997. ISN 92-9201068-6. s. 144.

²⁵⁶ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. s. 144.

Limitujícími faktory byly při výběru informantů jejich přirozená nedůvěřivost, uzavřenost a jazyková bariéra. Z dvaceti oslovených Vietnamců jich patnáct s omluvou odmítlo, s tím, že nemluví (dobře) česky, anebo bez zdůvodnění.

Z důvodu zachování anonymity informantů byla jejich jména a příjmení nahrazena fiktivními pseudonymy. Při zpracování získaných dat jsou také označeni podle časové posloupnosti uskutečněných rozhovorů (interview) jako informanti A, B, C, D a E.

Průzkumný soubor nebyl rozšířen o další informanty, které by doporučili výše uvedení. Sdělili však data, která mají vypovídající hodnotu o třetích osobách mimo průzkumný soubor.

Zprostředkovaná data, která informanti poskytli o dalších (nezúčastněných) osobách, nevedou k přímé identifikaci těchto osob, a byla zpracována anonymně.

Charakteristika informantů:

- *Informant A:*
Pohlaví: žena
Pseudonym: Anna
Věk: 28 let
Statut: potomek vietnamských rodičů-imigrantů
V České republice žijící od: narození (od r. 1991)
Povolání: v domácnosti, mateřská dovolená
Počet, pohlaví a věk vychovávaných dětí: 1 syn (3 roky)
Lokalizace: Plzeň
- *Informant B:*
Pohlaví: žena
Pseudonym: Linda
Věk: 36 let
Statut: imigrantka, potomek vietnamských rodičů-imigrantů
V České republice žijící od: r. 1988 (od 6 let věku)
Povolání: živnostník (OSVČ, provozovatelka obchodu typu večerka)
Počet, pohlaví a věk vychovávaných dětí: 2 dcery (10 a 5 let)
Lokalizace: Písek (Jihočeský kraj)

- *Informant C:*
 Pohlaví: žena
 Pseudonym: Sabina
 Věk: 33 let
 Statut: potomek vietnamských rodičů-imigrantů
 V České republice žijící od: r. 1991 (od 6 let věku)
 Povolání: v domácnosti, mateřská dovolená
 Počet, pohlaví a věk vychovávaných dětí: 2 dcery (8 let a 2 roky)
 Lokalizace: Praha

- *Informant D:*
 Pohlaví: muž
 Pseudonym: Tom
 Věk: 54 let
 Statut: imigrant
 V České republice žijící od: r. 1986 (od 21 let věku)
 Povolání: kuchař
 Počet, pohlaví a věk vychovávaných dětí: 1 dospělý syn (25 let)
 Lokalizace: Cheb (Karlovarský kraj)

- *Informant E:*
 Pohlaví: muž
 Pseudonym: Ivan
 Věk: 30 let
 Statut: potomek vietnamských rodičů-imigrantů
 V České republice žijící od: narození (od r. 1989)
 Povolání: prodavač
 Počet, pohlaví a věk vychovávaných dětí: 1 syn (3 roky)
 Lokalizace: Folmava (Plzeňský kraj)

7.4 Způsob sběru a zpracování dat

Informanti byli poučeni o *zachování anonymity* a byl jim přiblížen cíl a smysl průzkumu. Byli srozuměni s jeho *etickými principy*.

Sběr dat vychází z jednotlivých rozhovorů s informanty, které se uskutečnily v diskrétním prostředí v období od dubna do srpna roku 2018, a to po jejich předchozím informovaném souhlasu.

Informovaný souhlas od informantů je uložen u autora předmětné bakalářské práce (Vzor Informovaného souhlasu je uveden v Příloze č. 1).

Vietnamci jsou obecně známi svou uzavřeností, a proto byly rozhovory vedeny citlivě, se záměrem neztratit jejich důvěru.

Pro zvýšení důvěryhodnosti a pro usnadnění interpretace získaných dat byli požádáni o *souhlas s použitím záznamového zařízení* během vedení rozhovoru (interview). Jako záznamové zařízení byl použit *diktafon*.

Doplňujícím výzkumným nástrojem bylo použití *terénních poznámek*.

Ani jeden z informantů však *nedal souhlas se zveřejněním rozhovoru*.

Informanti *souhlasili pouze s anonymním zpracováním poskytnutých dat, která se týkají obsahu rozhovorů (interview), nikoliv se zpracováním osobních údajů*.

Rozhovory neobsahují údaje, které se týkají možné identifikace dalších (nezúčastněných) osob, o kterých referovali informanti ve svých výpovědích.

Pořízená data byla pořízena s jednotlivými informanty, bez přítomnosti dalších osob.

8 Analýza dat

Obsahy rozhovorů (interview), které poskytli informanti, byly přepsány ze zvukové podoby do písemné. Rozhovory byly přepsány v doslovné podobě, avšak bez identifikačních údajů, ze kterých by mohli být identifikováni informanti a nezúčastněné třetí osoby.

Obsahová data interview byla zpracována tak, že přepisy byly rozděleny do řádků textu, které byly kódově označeny. Smyslem kódového označení řádků byla snadnější orientace v písemné podobě konkrétního rozhovoru. Zároveň byly za pomoci metody *otevřeného kódování* hledány významové paralely v příslušných úsecích textu jednotlivých rozhovorů (interview). Technikou otevřeného kódování byly příslušné jednotky textu charakterizovány vytvořenými pojmy, které vystihují významový obsah zkoumaných jevů.

Ze souboru identifikovaných kódů, které se vztahovaly k odpovědím na stejné tematické otázky, pak byly identifikovány příslušné *kategorie*, řídicí se stanoveným cílem průzkumu a řešící výzkumný problém. Každá identifikovaná kategorie tak obsahuje soubor kódově označených dat, která pocházejí z obsahu rozhovorů poskytnutých jednotlivými informanty.

Když byla nalezena jednoznačná shoda, společné a související faktory, opakující se tvrzení a pravidelnost ve výrociích informantů, byly konkrétní soubory kódů označeny za relevantní pro vytvoření konkrétní kategorie. Z obsahu rozhovorů tak byla vygenerovaná suma dat, jejichž analýza napomohla hlubšímu porozumění daného průzkumného problému a vztahům a souvislostem mezi zkoumanými jevy.

Ke kategorizaci kódů byla použita metoda *konstantní komparace* (porovnávání). Pomocí této techniky byly vyhledávány a kategorizovány (seskupovány) třídy souvisejících jevů, které byly dále precizovány, aby povahou co nejpřesněji odpovídaly příslušnosti ke stejnému jevu.

Pokud bylo možné identifikovat opakující se tvrzení, shodné nebo podobné relevantní informace, vztahující se k příslušnému jevu, z obsahových vyjádření alespoň tří informantů, byly tyto údaje označeny příslušným kódem, přičemž identifikované kódy byly podle významu sdruženy do kategorií.

V tabulce č. 3 je uvedeno 5 identifikovaných kategorií a 24 souvisejících kódů.

V tabulce č. 4 je zobrazen přehled kódů a jejich identifikace v textu rozhovorů.

Z důvodu zachování autenticity nebyl obsah rozhovorů upraven z hlediska gramatické správnosti (například: „*Abysme jako drželi spolu...*“). V prepisech rozhovorů se vyskytují interpunkční znaménka („tři tečky“), která vyjadřují přerušovanou řeč mezi slovy, v částech vět a na koncích vět. Vyznačují pomlky ve výpovědích, které jsou zapříčiněny nedokonalou češtinou a emocionálním rozpoložením informantů (například váhavostí). Vyjadřují snahu a ochotu informantů nalézt slova, přesně se vyjádřit. (Obecně pak v celé bakalářské práci znamenají interpunkční znaménka „tři tečky“, uvedené v hranatých závorkách, vynechání nepodstatné části citovaného zdrojového textu.)

Ke zdůraznění emocionálního rozpoložení informantů během rozhovorů slouží informace vyjadřující příslušnou emoci, která je vložena do textu a je uvedena v hranatých závorkách, přičemž není zapsána v kurzívě. Například: „*Takže vlastně, já jsem zrovna to pilný dítě nebylo, teda, jo?*“ [smích]. Podobným způsobem je upřesněn obsahový význam prepisu tak, aby byla zřejmá kontinuita rozhovoru. Příklad: „*Jakoby, přijde mi, že tam [ve Vietnamu] je to trošičku víc do extrému.*“

8.1 Identifikované kategorie a kódy

Název kategorie	Číslo kódu	Název kódu
Autokratická rodičovská výchova praktikovaná ve Vietnamu versus volba autoritativně vzájemného stylu výchovy ve vietnamské diaspoře v ČR (diferenciace dle rozdílné míry permisivity a responzivity)	1	Vysoké výchovné nároky a tlak na výkon dětí
	2	Volba, praktikování a preferování autoritativní (respektive přísné, přísnější) výchovy
	3	Autokratický, respektive autoritativnější výchovný přístup vietnamských rodičů ve Vietnamu oproti více otevřenějšímu přístupu ve vietnamské diaspoře v ČR
Sociokulturní ovlivnění a adaptabilita pojetí vietnamské rodičovské výchovy v imigrantském prostředí (benevolentnější výchova akcentující tradiční hodnoty a současně překonávající extrémní stylů tradiční vietnamské i české výchovy)	4	Vnímání rozdílů mezi vietnamskou a českou výchovou, kulturní ovlivnění výchovy
	5	Snaha vyhnout se extrémům tradiční vietnamské autokratické a české liberální výchovy
	6	Sporadický vliv majoritní kultury, prostředí a vrstevníků na stabilitu pojetí a efektivitu vietnamské rodičovské výchovy
	7	Proměny vlivu vietnamské národní tradice na pojetí výchovy ve Vietnamu a v interkulturním prostředí v ČR
	8	Buddhismus a jeho historický vliv, systém morálních pravidel

	9	Kult předků
Sociální konformita, sebe-disciplína a respekt vychovávaných dětí, jejich akceptace rodičovské výchovy a autority a jejich kongruence v oblasti chápání motivů a cílů výchovy s ohledem na využívání volného času	10	Zájem dětí jako výchovný motiv, snaha zabezpečit jim to nejlepší, respektive lepší život, než měli sami rodiče
	11	Akceptace a interiorizace motivů a cílů rodičovské výchovy ze strany vychovávaných vietnamských dětí
	12	Slušnost, úcta k rodičům, k lidem a k práci, pracovitost, píle, houževnatost, odpovědnost, trpělivost, disciplína, sebe-disciplína, respekt, vděčnost
	13	Delegace rodičovských výchovných kompetencí na starší sourozence vychovávaných dětí, výchova českými chůvami
	14	Nižší potencialita rizikového chování vietnamských dětí v důsledku důvěry rodičů v autoregulaci, respekt a sebe-disciplínu potomků
Rodina jako hlavní hodnotová priorita a její koheze založená na interdependentním a kolektivistickém přístupu (zájem a čest rodiny nad zájmy jednotlivce)	15	Rodina jako priorita
	16	Preferování zájmů rodiny nad autonomními nároky jednotlivce
	17	Rodinná soudržnost a pospolitost
	18	Snaha o finanční zabezpečení rodiny promítající se do motivů výchovy

	19	Hierarchické vztahy v rodině, respekt ke starším, povinnost vietnamských potomků postarat se o rodiče ve stáří
	20	Mezigenerační rozdíly a riziko názorových neshod mezi vietnamskými rodiči a jejich dětmi
Vzdělání jako prostředek ekonomického úspěchu, profitu a sociální prestiže (jednotlivce i rodiny), spjatý s výchovou k samostatnosti, ke konkurenceschopnosti a k soběstačnosti v životě a předpokládající sociální konformitu vychovávaných dětí v rodině na úkor jejich seberealizace	21	Výchovný důraz vietnamských rodičů na význam vzdělání jako prostředku k usnadnění uplatnění na konkurenčním pracovním trhu
	22	Ctižádost, sebe-disciplína, respekt a odpovědnost vietnamských dětí ve vzdělávání a na pracovním trhu, motivovaná konkurencí mezi studenty, vděčností za rodičovskou podporu a snahou dostat uznání majoritou
	23	Mimoškolní výuka a doučování zasahující do sféry volného času vietnamských dětí
	24	Výchova k samostatnosti, soběstačnosti, úspěšnosti a k připravenosti na život v dospělosti

Tabulka č. 3: Identifikované kategorie a kódy. (Zdroj: vlastní)

Číslo kódu	Název kódu	Identifikace kódu (dle označení příslušného řádku textu rozhovorů s informanty)
1	Vysoké výchovné nároky a tlak na výkon dětí	A3-A10, A31-A33, A52, A56-A57, A142-A143, A200-A221, B9-B15, C241-C248, D1-D16
2	Volba, praktikování a preferování autoritativní (respektive přísné, přísnější) výchovy	A248-A263, B9-B15, C1-C7, D12-D13, D15-D16, E14-E18
3	Autokratický, respektive autoritativnější výchovný přístup vietnamských rodičů ve Vietnamu oproti více otevřenějšímu přístupu ve vietnamské diaspoře v ČR	A3-A4, A9-A10, A142-A143, A168-A172, B101-B110, C352-C354, E31-E34
4	Vnímání rozdílů mezi vietnamskou a českou výchovou, kulturní ovlivnění výchovy	A81-A92, A200-A223, B3-B15, B46-B54, B78-B90, C19-C31, C71-C92, C176-C190, C190-C196, C300-C341, C342-C365, D44-D60, E59-E69, E77-E79
5	Snaha vyhnout se extrémům tradiční vietnamské autokratické a české liberální výchovy	A200-A223, A233-A234, B9-B15, D21-D30
6	Sporadický vliv majoritní kultury, prostředí a vrstevníků na stabilitu pojetí a efektivitu vietnamské rodičovské výchovy	A149-A156, A231-A234, B69-B73, B78-B90, C71-C92, C342-C365, D61-D75, E77-E79

7	Proměny vlivu vietnamské národní tradice na pojetí výchovy ve Vietnamu a v interkulturním prostředí v ČR	A168-A173, A200-A208, B103-B110, E81-E89
8	Buddhismus a jeho historický vliv, systém morálních pravidel	A235-A242, C250-C276, D33-D43, E50-E58
9	Kult předků	B97-B98, D33-D38, E50-E54
10	Zájem dětí jako výchovný motiv, snaha zabezpečit jim to nejlepší, respektive lepší život, než měli sami rodiče	A126-A127, A129-A130, A6-A9, A154-A162, A173-A179, B5-B6, B32-B36, D81-D85, E93-E96
11	Akceptace a interiorizace motivů a cílů rodičovské výchovy ze strany vychovávaných vietnamských dětí	A10-A15, A59-A79, A107-A115, A156-A162, B17-B29, C72-C76, C80-C92, C147-C157, C290-C308, C309-C341, D76-D87, E43-E47, E65-E69, E87-E97
12	Slušnost, úcta k rodičům, k lidem a k práci, pracovitost, píle, houževnatost, odpovědnost, trpělivost, disciplína, sebe-disciplína, respekt, vděčnost	A68-A73, A162-A165, B17-B29, B57-B65, C147-C157, C309-C341, C357-C365, D72-D75, D76-D87, E43-E47, E65-E69, E77-E79, E81-E87
13	Delegace rodičovských výchovných kompetencí na starší sourozence vychovávaných dětí, výchova českými chůvami	A116-A119, C147-C157, C215-C230, E8-E13

14	Nižší potencialita rizikového chování vietnamských dětí v důsledku důvěry rodičů v autoregulaci, respekt a sebe-disciplínu potomků	A153-A162, A196-A200, A223-A232, B113-B128, E72-E79
15	Rodina jako priorita	A69-A73, A95-A96, B90-B95, C165-C175, D71-D77, D90, E81-E89
16	Preferování zájmů rodiny nad autonomními nároky jednotlivce	A68-A79, B17-B29, C139-C141, E27-E34
17	Rodinná soudržnost a pospolitost	A73-A79, A95-A117, B90-B95, C139-C141, C165-C175, D71-D77, E43-E47, E81-E89
18	Snaha o finanční zabezpečení rodiny promítající se do motivů výchovy	A95-A96, A173-A192, B17-B29, C139-C141, C147-C157, C190-C211
19	Hierarchické vztahy v rodině, respekt ke starším, povinnost vietnamských potomků postarat se o rodiče ve stáří	A71-A73, A162-A165, A244-A247, B146-B147, C215-C224, C324-C341, E66-E69
20	Mezigenerační rozdíly a riziko názorových neshod mezi vietnamskými rodiči a jejich dětmi	A179-A187, B78, C290-C308, E66-E69
21	Výchovný důraz vietnamských rodičů na význam vzdělání jako prostředku k usnadnění uplatnění na konkurenčním pracovním trhu	A4-A9, A129-A132, A173-A183, B9-B15, B32-B38, C93-C157, D77-D91, E89-E104

22	Ctižádost, sebe-disciplína, respekt a odpovědnost vietnamských dětí ve vzdělávání, motivovaná konkurencí mezi studenty a na pracovním trhu, vděčností za rodičovskou podporu a snahou dostat uznání majoritou	A10-A16, A59-A65, A156-A162, A204-A208, B17-B29, B38-B42, C93-C157, D77-D91, E89-E104
23	Mimoškolní výuka a doučování zasahující do sféry volného času vietnamských dětí	A34-A59, A129-A132, A202-A211, B9-B15, B17-B29, C95-C120, C210-C217
24	Výchova k samostatnosti, soběstačnosti, úspěšnosti a k připravenosti na život v dospělosti	A107-A117, A187-A192, B17-B29, C121-C157, D12-D16, D24-D27, D77-D91, E27-E31, E84-E87, E100-E104

Tabulka č. 4: Identifikace kódů podle označení příslušného řádku textu rozhovorů s informanty. (Zdroj: vlastní)

Poznámka: Identifikované kategorie a kódy vycházejí z přepisů rozhovorů s informanty, které jsou uloženy k dispozici u autora. Pro příklad je v Příloze č. 2 uveden přepis rozhovoru s informantem A.

Struktura příslušného kódu je strukturována tak, že písmena A, B, C, D, E odkazují na přepis rozhovoru s konkrétním informantem a číselné označení odpovídá řádku (úseku) textu.

8.2 Analýza rozhovorů

- *Kategorie: Autokratická rodičovská výchova praktikovaná ve Vietnamu versus volba autoritativně vzájemného stylu výchovy ve vietnamské diaspoře v ČR (diferenciace dle rozdílné míry permisivity a responzivity)*

Tato kategorie přibližuje identifikaci kódů, které mají vztah ke vnímání diferencí specifik tradiční výchovy ve Vietnamu a vietnamské výchovy v imigrantském prostředí v České republice.

Identifikuje následující kódy:

- 1) *Vysoké výchovné nároky a tlak na výkon dětí (kód č. 1),*
- 2) *Volba, praktikování a preferování autoritativní (respektive přísné, přísnější) výchovy (kód č. 2),*
- 3) *Autokratický, respektive autoritativnější výchovný přístup vietnamských rodičů ve Vietnamu oproti více otevřenějšímu přístupu ve vietnamské diaspoře v ČR (kód č. 3).*

Zjištění vycházejí z odpovědí informantů na následující výzkumné otázky:

- *Výzkumná otázka č. 1: „Jak přistupujete k výchově svých dětí, jakým způsobem je vychováváte, jaké volíte a používáte výchovné styly a prostředky?“*
- *Výzkumná otázka č. 2: „Jaké máte zkušenosti s výchovou uskutečňovanou druhými Vietnamci, z období dětství nebo z dospělosti, jak praktikovali nebo praktikují výchovu Vaši rodiče (prarodiče, příbuzní), a jaké máte v tomto směru poznatky z vlastní komunity?“*
- *Výzkumná otázka č. 3: „Podle jakých principů volíte používání konkrétních výchovných stylů a předávání hodnotových priorit, co podle Vás ovlivňuje v této volbě ostatní Vietnamce?“*

Kódy přibližují tendence vietnamských imigrantů k liberálnějšímu pojetí výchovy se zachováním tradičních vietnamských hodnotových motivů výchovy.

Identifikují různosti a rozpory, které vyjadřují rozdílnou míru permisivity a responzivity v rodičovské výchově v těchto odlišných kulturních prostředích ve vztahu k volbě výchovného stylu, a to v souvislosti s diferenciací v rámci rodiny.

Pro upřesnění, *diferenciace* podle Bowena vyjadřuje stabilitu poměru mezi kohezí (soudržností) sociální skupiny a zachováním autonomie a identity jedince v této skupině (tedy v rodině). Úroveň diferenciace určuje především to, nakolik byly plněny funkce rodiny, ve které byl jedinec vychováván. Zde záleží na tom, jakou důležitost jedinec přikládá významu rodinné soudržnosti v poměru k subjektivnímu chápání významu možností individuální seberealizace.

Jak se jeví z vyjádření informantů, tak vietnamští rodiče, kteří praktikují výchovu ve Vietnamu, příliš autonomii potomků nezohledňují, a přesto vychovávání podřizují možnosti svojí seberealizace zájmům rodiny. Na druhé straně, vietnamští imigranti v naší vlasti zohledňují rozvoj autonomní identity vychovávaných mnohem více.

Pojem *permisivita* označuje rozměr výchovného stylu rodičů. Vyjadřuje míru tolerance, porozumění a povolnosti, v tom smyslu, jak je projevována v rodičovské výchově, tedy nakolik rodiče inklinují k volbě liberálního výchovného přístupu a nakolik uplatňují restriktivní funkci výchovy. Zohledňuje míru emoční podpory, úroveň motivace a faktor rozvoje autonomie, tedy svobodu, dostatečnost prostoru pro sebevyjádření, iniciativu a kreativitu vychovávaných. Zároveň vystihuje míru rodičovských nároků, rozsah stanovování rodičovských pravidel, požadavků a omezení, a současně sleduje důslednost rodičů při jejich výchovném prosazování a realizaci rodičovské kontroly.

Pojem *responzivita* znamená míru rodičovské percepce a reflexe nároků vychovávaných, úroveň interakce, tedy jak rodiče vnímají potřeby svých dětí, jak na ně reagují a jak je zohledňují.

Tradiční rodičovská výchova praktikovaná přímo ve Vietnamu vyznívá z hodnocení informantů jako konzervativní, autokratická, direktivní, popřípadě patriarchální, vyžadující bezvýhradnou disciplínu, kde vzájemná interakce a respektování autonomních nároků vychovávaných jsou málo patrné. Jedná se podle nich o přísnou výchovu, dominantně vyžadující bezpodmínečné plnění úkolů a požadavků rodičů a vychovatelů.

Výchova ve vietnamské diaspoře v ČR není na druhou stranu podle sdělení informantů tak striktně pojímána, jako je tomu v případě tradičního modelu vietnamské (respektive asijské) výchovy.

Vietnamci žijící v České republice nezaujímají explicitní postoj při volbě konkrétního výchovného způsobu, ať již autokratického, liberálního nebo demokratického.

V prostředí vietnamské diaspory u nás lze nicméně zaznamenat tendence k volbě *autoritativního stylu výchovy*, respektive k volbě *autoritativně vzájemného výchovného stylu*.

✓ *Odpověď na výzkumnou otázku č. 1: „Jak přistupujete k výchově svých dětí, jakým způsobem je vychováváte, jaké volíte a používáte výchovné styly a prostředky?“*

- *Informant A:*

Informantka A poukazuje na důležité faktory, které ovlivňují výchovu, a to je za prvé respekt dětí vůči rodičům, za druhé pochopení smyslu a cílů výchovy dítětem a jeho přijetí hodnotové motivace rodičovské výchovy, za třetí sebe-disciplína vychovávaných, která nemusí být příliš vynucována přísnou, respektive přísnější výchovou, ale vyplývá z pochopení účelu a smyslu výchovy dítětem, za čtvrté se jedná o vztah volby výchovného stylu s ohledem na povahu dítěte, a za páté jsou to situační momenty, které mohou vyžadovat větší výchovný důraz, větší přísnost, kterou ale nelze paušálně označovat za charakteristický styl nebo model výchovy:

„No... Tak jako... nemůžu říct, že by ta výchova byla jako úplně přísná, nebo tak... Ale jako... je to tak nějak nastavený, že ty děti si jakoby ani moc nedovolí jako proti těm rodičům... a tak... Že jakoby ta přísnost jako..., že ty děti sami ví, co se jako nemá, nebo tak... Že jako poslouchají... a není to jako třeba, že se jakoby bojí, jako že jako dostanou, nebo tak jako... Ale že to mají dost sami tak nějak..., že prostě stačí říct ne..., a už pak třeba nezlobí... Tak jako... nedovolí si třeba něco..., protože prostě..., že by byli rodiče moc přísný, ale že sami poznají, že se to nemá. Samozřejmě... někdy je potřeba to říct víc nahlas, nebo tak... Ale že by měly jako furt nákej jako úplně moc přísný režim..., to jako ne... Teda záleží na každým dítěti, jaký je... A taky rodiče, jak to mají... Různě... To nejde říct, že... jako že všichni... A nejde jako říct, že jako ta výchova je pořád přísnější, nebo že není... Prostě... Jak to dítě se jakoby chová... dobře..., tak jakoby nemusí pak bejt jako taková přísnost... Tak takhle aspoň u nás.“ (A248-A263).

- *Informant B:*

Informantka B hovoří o tom, že vůbec neřeší konkrétní volbu výchovného stylu, ale to, co je dobré pro dítě. Její smýšlení lze označit jako interkulturní, sama se označuje jako

napůl Češka a napůl Vietnamka. V tomto směru lze nicméně vysledovat, že vnímá určité kulturní rozdíly v oblasti výchovy, když se srovnává s „českou maminkou“. Výchovné styly člení na styl vietnamský a český. Výchovu svého dítěte přitom charakterizuje jako přísnější. Zároveň nastiňuje rozdíly v preferování výchovných stylů ve vietnamské diaspoře u nás a přímo ve Vietnamu:

„Samozřejmě, že já jsem přijela v deseti letech, takže jako, že jsem napůl Českou a napůl Vietnamkou. Ale že bych jako vyloženě, jestli tohleto je český styl, nebo tohleto je vietnamský, to prostě vůbec neřeším. Já spíš jenom řeším, co je prostě dobrý pro to dítě, jo? Co je správný. Ale jako, že by..., abych jakoby s něčím, ... jakoby nějakým stylem, se jakoby... furt řídila, to ne. To ne, jo? Jako, že třeba, takhle je to český, takhle je to vietnamský, to ne. Ale asi, řekla bych, že jsem taková víc jakoby... Když jakoby srovnávám takhle s ostatními, jako s českou maminkou, tak si myslím, že jsem taková přísnější, jo? Taková jakoby... Ne tolik jakoby ty maminky české, že tohleto dovolí, tohleto jo, ale jako, že jsme víc jako, že..., jo? Řekla bych asi..., asi trochu přísnější, no... Že se musí jakoby, já nevím... víc jakoby být doma, víc se učit, jo..., věnovat se učení a takhle různě, no... Že prostě v té výchově, že jsem taková..., že jsem taková trochu asi malinko přísnější. Ale ne tak, jako třeba, kdyby ve Vietnamu...“ (B3-B15).

Informantka B zastává racionální kompromis mezi autoritativní výchovou k poslušnosti, úctě a samostatnosti a mezi tím, co vyhovuje dítěti. To přirozeně znamená, že se řídí nejen rodičovskými cíli výchovy, ale i subjektivními nároky dítěte. Tedy kompromisem mezi tím, co je pro dítě dobré nejen z pohledu rodičů, ale i z pohledu dítěte samotného (B8-B15, B17-B29).

- *Informant C:*

Informantka C hovoří o volnější výchově svých dětí, přičemž se ale zdráhá striktní kategorizace výchovného stylu. Připomíná, že volba výchovného stylu se může situačně měnit tak, aby bylo zachováno účelové směřování výchovy, ale i autonomie vychovávaných dětí. Volbu výchovného stylu podle ní ovlivňuje nejen momentální situace vyžadující dispoziční řešení, ale i kontext historického období a vliv sociálního prostředí. Tendence k používání konkrétního výchovného stylu se podle ní mění i s ohledem na specifika konkrétního vývojového stadia dítěte, a mohou se tak lišit podle toho, zda se jedná o dítě v pubertě, nebo jestli jde například o předškoláka. Volbu výchovného stylu tak podle ní nelze

generalizovat. Na otázku, jaký styl výchovy preferuje, nebo jaký považujete za vhodný, pokud se jedná o vietnamskou výchovu, odpovídá:

„No... No..., my teda jak v čem, no... My teda žádnou jakoby... Necháváme jí prostě...jakoby...volně...jakoby... Já bych řekla jako volnější. Ale co se týče vlastně... Já bych... Nevim, jak bych to popsala. Ale spíš jako... něco... V něčem jsme přísnější a v něčem jsme jakoby... Jakoby, že to necháváme to dítě jakoby samo, prostě...no. Podle potřeby. Jinak u malýho dítě a jinak v pubertě.“ (C1-C7).

- *Informant D:*

Informant D připomíná, že podstatné jsou cíle výchovy, výchovná motivace. To, jak dítě reaguje na rodičovské výchovné nároky, podle něj určuje i volbu výchovného stylu. Důležitější je tedy z jeho pohledu, čeho chceme výchovou docílit nežli to, jaké k tomu používáme výchovné prostředky. Jak vyplývá z jeho slov, přísnější výchova tak nemusí znamenat, že dělá něco proti dobru dítěte, ba naopak, připravuje ho tím na život, kde platí pravidla a kde není nic k dosažení beze snahy. Jak dále také uvádí, výchova se může měnit, například podle různých vývojových stadií dítěte, ale záleží na účelu výchovy:

„Tak... Aby to dítě vědělo, co je správný, že jo? To se nedá říct, jako kterej styl, nebo tak nějak... To záleží na spoustě věcí... Když to dítě nechce..., nechce poslouchat, tak potom jako... Já bych řek, že tam jde... o to, co ty rodiče chtějí pro to dítě..., aby bylo... Spíš teda než jako koukat na to, jak jako vychovávají... Ale prostě spíš jako, co chtějí jako tou výchovou... docílit. Takže... aby z toho dítěte vyrostl dobrý... jako slušnej... Prostě taky..., aby se měl dobře... Tak musí vědět, že to není jen tak..., že se to musí naučit... Jako ale tam jde i o to, jak to bere to dítě jako že samo od sebe. Takže... Třeba... Když je malý, tak to se jako nechá... Ale pak se to musí naučit... No... Když to chápe, tak se nemusí tak přísně... Ale to je... jak kdy... To se třeba mění... Myslim, že pokud je to nutný, tak je dobře třeba přísnější výchova, protože to děláme pro to dítě... Aby bylo na všechno připravený... Na ten život... Nemůže si dělat úplně, co chce..., ale taky si může říct, co třeba chce a co se mu jako třeba nelíbí... Nedá se říct, že by byla výchova přísná nebo přísnější..., nebo že by byla taková pořád. Jak kdy...“ (D1-D16).

- *Informant E:*

Informant E hovoří o vztahu mezi volbou přísnější výchovy a poslušností vychovávaných dětí, kdy se podle něj respekt k rodičům a sebe-disciplinovanost potomků

odvívá od pochopení výchovných záměrů rodičů. Přílišná přísnost je, podle jeho slov, stejně nevhodná jako přílišná povolnost a ústupky ve výchově. Hovoří o liberálnějším přístupu, který má z jeho pohledu pevně stanovené meze:

„No... u nás to bereme tak, že chceme, aby to dítě bylo dobře vychované... Ale aby to bylo... Tak... jako mají to tak, jako ostatní [české] děti, ale... nedáváme jim úplně jako takovou až moc volnost jako..., jako že... nemůžou si dělat úplně všechno, co jako... No... jako vlastně chceme, aby sami poznali, co je pro ně opravdu dobrý... Aby se snažili a tak... Protože sami se to musí naučit, pochopit to... Nejde o to... něco jim zakazovat, ale... aby sami věděly, jako proč to chcem... Že to je pro ně... prostě... no... Takže... jako... Je pravda, že chodí třeba i k těm chůvám... A tam pak taky... jako třeba vlastně... nezlobí... Jako že, když třeba zlobí, tak třeba stačí něco jim jako říct... nebo tak... Že se nemusí třeba až tak... jako že nějaký tresty... To aspoň jako u nás... to tak je. Ne jako, že by až tak přísně... Že když to jako sami dělají, jak mají, tak jim nikdo nic neříká..., ale... Jako... To neznamená, že mají jako úplně... volnost..., ale... jako... Že prostě, když neposlechnou, tak pak..., to je jasný..., pak teda... jako je potřeba jako že přísnější. Když jako něco řeknem, že se má udělat, tak pak jako to musí ty děti jako... poslechnout. Ne jako... Ted' chci tohle... a nechci tohle... Ale to je jako každý tý rodiny, jak to nechá... Ale... Myslím si, že jde spíš o to, jestli ta výchova někam jako vede... Jako že..., aby to dítě nedělalo ostudu těm rodičům..., tý rodině. Takže jako výchova... Ano... když to je nutný, tak se musí přísnější... Ale... jinak jako... Mají to taky volnější, ale ne úplně tak..., jako že nemusí poslouchat... To ne...“ (E1-E22).

- ✓ *Odpověď na výzkumnou otázku č. 2: „Jaké máte zkušenosti s výchovou uskutečňovanou druhými Vietnamci, z období dětství nebo z dospělosti, jak praktikovali nebo praktikují výchovu Vaši rodiče (prarodiče, příbuzní), a jaké máte v tomto směru poznatky z vlastní komunity?“*

- *Informant A:*

Informantka A má zprostředkované zkušenosti s výchovou praktikovanou jejími příbuznými přímo ve Vietnamu, kde u nich byla na dovolené. Tradiční vietnamskou výchovu považuje z hlediska požadavků na dítě za příliš stresující, až extrémní. Zmiňuje praktikování autoritativní výchovy, která je zde, podle jejích slov, běžně rozšířená a klade až nepřiměřeně

vysoké nároky na děti, konkrétně v oblasti vzdělávání, mající dítěti přinést co nejlepší pozici v silně konkurenčním školním prostředí, potažmo v uplatnění na pracovním trhu.

Výchova je podle ní koncipována tak, aby zaručovala dětem šanci na šťastnější život, než měli sami rodiče. Zdůrazňuje však, že tolik nezohledňuje spontaneitu dětského vývoje v oblasti autonomních nároků, přičemž se ale sama s tímto tradičním výchovným způsobem neztotožňuje. Současně sleduje snižování těchto tendencí v interkulturním prostředí v naší zemi, kde spatřuje pravděpodobnější příklon k benevolentnějšímu pojetí výchovy. Pokud se jedná o její hodnocení vietnamské výchovy v imigrantském prostředí v ČR, tak podotýká, že se nejedná o takový „dril“ jako ve Vietnamu, ale základní principy a motivy výchovy zůstávají podle ní stejné.

V této souvislosti připomíná úskalí tradiční vietnamské, nadměru přísné, autoritativní výchovy, která děti sice lépe směřuje k samostatnosti a připravenosti řešit problémy v životě, zároveň však příliš omezuje jejich autonomní rozvoj. Informuje také o tom, že se nesetkala s liberálnějším přístupem ve výchově Vietnamu. Pokud nastane konflikt mezi výchovnými záměry rodičů a ambicemi jejich dětí, hovoří se až o ztrátě kořenů. Zároveň ve svém popisu naznačuje, že autoritativní výchovný styl je praktikován i v jiných asijských zemích. Rozdíl vidí v míře jeho uplatňování, ačkoli cíle výchovy jsou shodné, tedy připravit děti co nejlépe na samostatný život.

I když přístupy jsou podle ní různé, chápe důvody (motivaci), proč se tak děje. Autoritativní výchova v extrémní podobě podle ní klade důraz na disciplínu, nebere ale příliš na zřetel volný čas dětí, rozvoj jejich zájmů a efekt emocionálního prožívání v dětství a v dospívání. V tomto ohledu připouští, že v imigrantském prostředí nedochází k tak striktně tradičnímu pojetí autoritativního výchovného přístupu:

„Jakoby, přijde mi, že tam [ve Vietnamu] je to trošičku víc do extrému. Ne úplně do extrému, já bych to takhle nenazvala úplně, to... Ale třeba, například příbuzný ve Vietnamu, je mu teda dvacet, je to medik, chodí na medicínu... Takže je to, myslím, že velmi prestižní škola. Tam prostě ti Vietnamci chtějí po těch dětech, aby měli..., aby se dostali nejméně na ty školy, na ty nejlepší školy. Aby mohli prostě..., aby ty děti nemuseli vlastně pracovat tolik, jako ty rodiče pracovali. Jako že první věc, co chtějí po těch dětech, je to takový, jako že prostě musí.“ (A3-A10).

„Takže mi přijde, že je na ně jakoby hrozně moc velkej nátlak na ty děti, aby byly nejlepší, aby měly prostě nejlepší ty jakoby známky. Aby byly prostě co nejlepší a dostaly se na ty vůbec nejprestižnější školy.“ (A31-A33).

„Musím říct, že je na ně hrozně velkej nátlak. A jakoby, tady by měly děti zvládat angličtinu na úrovni A2, tak po nich ale chtějí už B1. Což mi přijde takový hrozně moc těžký. Ona [příbuzná ve Vietnamu, učitelka angličtiny] měla skupinku, kde bylo deset dětí, a třeba jenom tři děti to zvládaly právě. Ti ostatní se tak jako... Tak nějak to jako zvládaly, ale některý se nechytaly. Takže ona sama řekla, že si myslí, že je to zbytečný nátlak jakoby na ně. Protože ona má normálně třídu, kde učí. Má třeba padesát dětí, ale, řekněme, patnáct dětí dosáhne té úrovně. A ten zbytek...? Ono je to určitě stresující.“ (A52-A59).

„Prostě, když to tak řeknu, tak ty rodiče..., jejich prostě cíl je, aby ty děti prostě, co jakoby mají a co vychovávají, to měly jakoby co nejjednodušší. Což jakoby je hezkej cíl, ale někdy to právě zasahuje až do toho, že právě někdy až nutí jakoby chodit až na ty doučování, třeba mít to nejlepší jakoby to vzdělávání a tak.“ (A129-A132).

„Právě jak jsem říkala, že ty rodiče se snaží, aby právě ty děti dostaly právě jakoby do těch nejlepších škol, a oni chtějí jakoby, aby byly třeba právě většinou..., chtějí, aby z nich byly buď doktoři nebo třeba inženýři. Prostě takový ty práce, který jsou jakoby hodně placený. Ale je to jakoby..., zní to povrchně nebo materialisticky, ale je to jakoby z toho důvodu, aby prostě měly potom zabezpečený ten život, ... aby jakoby... nemusely potom třeba, řekněme, ve stáří tolik pracovat nebo celej život jen pracovat.“ (A173-A179).

„A právě třeba se stává, že třeba děti, řekněme, Vietnamci, který třeba mají umělecký nadání, a chtějí v tom pokračovat, tak ty rodiče je v tom moc jakoby nepodpoří. Protože jakoby oni ti Vietnamci jakoby věří nebo říkají, že právě třeba v tom umění prostě žádný uplatnění jakoby nenajdou. A právě někdy se stává, kdy prostě...jakoby... ty děti neposlechly své rodiče a pokračují v tom, co jakoby chtějí dělat. To znamená v tom umění, řekněme, třeba ve výtvarném umění. A potom, ...jakoby tam nastává trošku problém mezi těma rodičema a mezi tím dítětem, no, že... Někdy se říká, jako že...třeba to dítě ztratilo kořeny. To se jako někdy říká. Právě potom ty rodiče se snaží vychovávat a jakoby myslím, že hodně jakoby těch vietnamských dětí, těch jedinců, tak, že se jakoby dokáže postarat jako o sebe samo. Tak jakoby jsou hrozně jakoby jako..., jak to říct...? Jsou soběstační, nebo tak, jak bych to řekla. Soběstační..., že jakoby se dokážou sami o sebe postarat, že jsou jako fakt opravdu připravený jakoby na ten život.“ (A179-A192).

„Prostě to dítě už potom už jako nemá žádná jako..., žádnéj volnej čas pro sebe. Prostě chodí ze školy do školy a potom domů. A to už potom jakoby to dítě potom přichází o ty svoje jakoby léta toho dětství, a to už potom, myslim si, že to prostě není dobrý.“ (A208-A211).

„Že to už je zase až moc, jako že by měli ty rodiče trošičku myslet i na ty svoje děti. Že prostě nemůžou přece jakoby svoje dětství nebo vlastně svojí..., že třeba i tu pubertu prostě..., prostě aby trošku zažily něco. Protože oni už jakoby, potom, až vyrostou, tak jakoby ano, že jo, budou mít univerzitu, ale prostě, to dětství..., že jim to prostě vezme celý to dětství.“ (A216-A220).

„Potom právě ty děti, který v tom jakoby třeba, řekněme, v tom extrému budou vyrůstat, tak budou v tom pokračovat i ty jejich děti zase a budou takhle prostě pokračovat dál. To si myslim, že je špatně. Takže, myslim, že se to snižuje.“ (A221-A223).

- *Informant B:*

Informantka B připomíná, že konkrétní výchovný styl nelze chápat jako univerzální návod na výchovu, který by byl přijatelný pro všechny rodiče, a který by byl určený pro všechny děti, aniž by byly zohledňovány jejich povahové vlastnosti a vlivy prostředí. Volba výchovného stylu se podle informantky B může měnit, ale nejvíce se odvíjí od přirozeného respektu dítěte vůči rodičům a k jejich výchovným snahám:

„No... Víte jako... To je tak nějak na každým... tom rodiči, jak si to vychovává... To se nedá... Jako že všichni stejně. To ne... A vono je to taky tím, jak jsme tady..., tak já si myslim, že... se to třeba mění. Ale ne jako, že úplně... Spíš jako jak... Je to tak, že chceme, aby z těch dětí něco bylo, aby se měli dobře..., jako že líp... Ale nejsme tak jako úplně... Nebo teda, co jako vim... Že jako ta výchova má nákej smysl..., jako že něco chcem pro ty děti, aby něčeho dosáhly, tak je musíme jakoby naučit... naučit, že sami se musí jako snažit... Že když to pochopí, proč a jak..., tak to sami dělají... A nemusí se pak jako přísnějš... Vono to není jenom vo tom, že jako ta asijská výchova..., že se říká, že je přísnějš... Je to ale taky o těch dětech. Voni ví, že ty rodičové jsou tady pro ně... Že to dělají pro jejich dobro. Když jako dítě zlobí, to je jasný... To jako... Tak nějak to asi bylo a je... Že když to dítě třeba neposlouchalo ty rodiče, tak třeba pak musí... Ale jinak si myslim, že to není nijak přehnaný jako... Ani jako..., že jednotnej styl... Ale ten respekt, si myslim, že v těch dětech je..., tak se

třeba pak nemusí tak přísně... No... To je s tou výchovou..., jak kdo a jak kdy...“ (B129-B147).

Současně podotýká, že ji samotnou její časově zaneprázdnění rodiče příliš výchovně řídit nemuseli, neboť byla klidné dítě a řídila se sama sebekázní:

„Ne, voni vlastně..., voni vlastně, voni vlastně [rodiče] byli celej den v práci, že jo? Vždyť to znáte tadyhle, že? Takže... Ale tenkrát ještě nebyly takhle obchody, oni vlastně byly stánky. Takže byli od rána do večera... Ale prostě asi jako, že asi, že já jsem taková jakoby hodnej i dítě, takže jsem se prostě sama jako se... sama jsem se učila. Prostě jsem byla taková hodně jakoby soběstačná, jo? Taková..., nezlobila jsem, já jsem byla taková klidná. Takže jako úplně... Přišla jsem ze školy, automaticky jsem dělala domácí úkoly, jo? Já byla doma. Ani jsem moc nechodila... Tak jako chodila jsem ven, ale jako nebyla jsem jako, že... Vím, že i..., že..., jako, že český děti třeba byly strašně třeba... Jak přišly ze školy, tak automaticky byly venku třeba do šesti. A to já jsem takhle nebyla třeba, jo? Že prostě jsem jako přišla domů a... Jako..., jako jo, možná jsem si pustila televizi, pak jsem si šla dělat třeba domácí úkoly..., a byla jsem doma. Ale možná jsem byla venku chvíli, nebyla jsem tam třeba celé odpoledne.“ (B17-B29).

Informantka B v této souvislosti referuje o větší otevřenosti mladší generace oproti více konzervativnímu přístupu starší generace Vietnamců. Podle ní však větší otevřenost neznamena, že by docházelo ke ztrátě kulturní identity. (Jedná se zjevně o důsledky akulturačních procesů, které se váží k pobytu imigrantů a jejich potomků v interkulturním prostředí.) Informantka B klade důraz na fakt, že přizpůsobování se hostitelské kultuře má ale své hranice, jejichž překročení by už jako ohrožení kulturní identity vnímáno být mohlo. Vnímání těchto hranic je však, jak plyne z jejího názoru, otázkou subjektivního vnímání a hodnocení:

„Jsou konzervativnější [starší generace Vietnamců], no... A ty mladší jsou otevřenější. Já si myslím, že jakoby bereme naši kulturu v rámci možností. Jako, že si myslím, že jako ano, oni třeba ti rodiče samozřejmě, že už tady jako i žijou a takhle..., tak jako... no... i ty děti... Oni už jakoby si i uvědomí, že prostě..., že takhle..., takhle prostě jsou... takhle ty děti... Takže... Nebo takhle: Ta kultura je..., takže oni se vlastně i ti rodiče, ty se taky musí přizpůsobit, že ano? Ale jenom vodsad' podsad', že ano? Prostě je nějaká hranice, kam si to prostě..., jo? Takhle semhle a už prostě víc ne, víte jako, jo? Ale nejsou až tak jako konzervativní, aby si to prostě..., si říkali, ježiš, tohleto tě nepustím, nedovolím ti na žádný

koncerty, nebo tohle, abys šel někam takhle jakoby večer... To ne jako, to ne. Já si myslím, jako prostě v rámci možností, nebo kam prostě ta hranice dosáhne, jo? Prostě je to..., je to, je to každýho. Ano, je to každýho prostě. Já si to třeba takhle dovolím, ale moje kamarádka už ne, dejme tomu, že jo? Takže, jenom jak, jako... “ (B74-B90).

Různé pohledy na výchovu ve vietnamské komunitě nejvíce vyjadřují rozdíly mezi striktně konzervativním a liberálnějším přístupem. Jedná se však spíše o odlišnosti, které vycházejí z míry užívání autoritativní výchovy než o spory ohledně praktikování čistě liberální výchovy.

Informantka B vyjadřuje tyto rozpory tak, že starší generaci Vietnamců vidí jako konzervativnější a mladší generaci jako otevřenější. Předpokládá nevyhnutelnost přizpůsobení se hostitelské kultuře, a sice s určitými omezeními, které znamenají ochranu stability vlastních kulturních tradic v rámci vietnamské minority. Hranice vyjadřující kulturní identitu jsou z jejího pohledu poměrně stabilně vymezeny, i když umožňují určitou variabilitu ve výchovných přístupech.

- *Informant C:*

Informantka C zmiňuje změny v mezigenerační volbě výchovného stylu, kde lze zřetelně identifikovat posun k liberálnějšímu výchovnému přístupu. Tendence k většímu zohledňování autonomie vychovávaného dítěte lze vysledovat nejen v případě výchovy jejich potomků, ale i v rozdílech ve výchově jí samotné a její sestry jejími rodiči:

„Já si myslím, že třeba naši... Naši..., tak byli třeba na nás třeba... To je spíš jako... Já si zase myslím, že je to spíš jako dobrou, třeba, jo? Že třeba já si myslím, že na mě byli..., že na mě byli jako přísnější..., než na [o osm let mladší] ségru třeba. Že... Ta si myslím teda, že to měla takový jakoby volnější, jo? Ale... Třeba... Třeba jakoby u mě, tak jsem pociťovala, že byli jakoby přísnější na mě třeba.“ (C158-C164).

Informantka C poukazuje na to, že v dětství byla svými rodiči vychovávána přísně, což lze identifikovat z jejího vyjádření, ve kterém sděluje, že ji rodiče neustále nutili chodit na hodiny doučování, i když nechtěla.

„Každý den jsem měla doučování, prostě furt mi chodili nějaký učitelky na češtinu, na matiku, na všechno skoro dohromady... Ale vlastně jakoby...to studium nebo vlastně hodně jakoby...nutili...nebo jakoby..., že vlastně..., že jsem musela.“ (C98-C101).

Zároveň však upozorňuje na fakt, že člověk jinak hodnotí rodičovskou výchovu v dětství a jinak v dospělosti. Zdůrazňuje význam pozitivní motivace dítěte ve výchově, která zachovává prostor pro autonomii dítěte, tedy aby dělalo to, co ho baví a co je současně účelné pro jeho rozvoj.

„[...] Ale jako, když to vezmu z té dospělosti, tak jakoby... už to vnímáte jinak, že vlastně už v tom jakoby... jste vděční těm rodičům, že vlastně... vás takhle donutili jako.“ (C110-C112).

„[...] Takže já si myslím, že budu úplně taky..., budu úplně stejná teda jako, v tomhle jako. Takže vlastně, naše dcera teď začala chodit do školy... Samozřejmě, tak jakoby... jakoby ne, že jí to nutíme, ale taky se snažíme, aby už chodila na kroužky. Ale spíš jakoby formou hry teda.“ (C113-C116).

„[...] Protože vim, že prostě někdy dítě... Jako dycky... Nebo vlastně, když jsme byli malí, tak třeba vim, že prostě naše generace byla taková, že je rodiče nutili. Že vlastně: Musíš vystudovat tuhle školu, musíš tohle, musíš tohle... Ale vlastně ta naše generace už je taková, že prostě... Nebo vlastně aspoň u nás to tak je, že vlastně nenutíme. Ale pokud po ní [po dceři] něco chcem, aby si to vyzkoušela, tak prostě... prostě jí to necháme vyzkoušet, a pak si sama vybere. Protože jsme toho názoru, že vlastně pokud jí to nebude bavit a pokud jí to budem nutit, tak vona to stejně bude dělat jako s odporem.“ (C241-C248).

Hlavními faktory ovlivňujícími volbu výchovného stylu informantky C jsou podle ní okolnosti dobových zvláštností, potřeby dítěte spojené s konkrétní vývojovou etapou a působení sociálního prostředí. Neuvádí však kulturní vlivy za zásadní faktor ovlivňující její výchovný způsob, protože se narodila v České republice, vyrostla v interkulturním prostředí, a neměla tak přímý kontakt s ryze vietnamskou kulturou. Na dotaz, zda vnímá nějaké rozdíly ve vietnamské výchově praktikované v naší zemi a ve výchově přímo ve Vietnamu, odpovídá:

„No... jako... Vono je to jako těžký takhle odpovídat, protože já už jako..., my takhle... už jsme tady vyrůstali, tak už nevím jako. Jako... naši nás vychovali jinak, protože vlastně..., tam bylo vlastně jiný prostředí nebo vlastně jiná doba, ale... Protože..., že jo..., to byly úplně jiný prostě... prostředí, než tady..., asi taky ta doba byla úplně jiná. Takže... Takový jako... Pro mě je to jakoby těžko porovnat jako, jestli je to stejný, nebo ne, jo? To je jako kdybyste porovnával jakoby, jak vás vychovali vaši a jak jakoby vychováte vaše dítě,

jo? Takže to vlastně... Spíš jakoby dobou, je to jakoby jinak, a ne jakoby, že jakoby že mezi kulturama.“ (C3-C18).

- *Informant D:*

Informant D informuje o volbě racionálního kompromisu ve výchově, který předpokládá výchovu důslednou, ale zároveň zaměřenou více liberálně, nežli je tomu ve Vietnamu. Volbu výchovného stylu podle něj ovlivňuje i kontext prostředí, kdy se liší tradiční pohled na výchovu ve Vietnamu, a kdy je výchova formována vlivy interkulturního prostředí:

„Tak jako tady je jako jiný to prostředí, že jo...? Myslim jako, že třeba ve Vietnamu je to takový víc tradiční..., jako že ta výchova je taková jakoby přísnější..., než tady... Ale to není jakoby daný, to je na každým, jak si to dítě... vychová. Prostě... Bereme to tak, že je jasný...každýmu..., že chce, aby z toho dítěte něco bylo..., jako aby bylo dobře vychovaný... Ale jako..., jak? Tak to každej jako ví sám... Prostě ani ve Vietnamu, ani tady... nedovolíme třeba, aby to dítě jako neposlechlo... Třeba to vidim u jinejch, českých ... Ale jako... Když chce něco svého..., třeba... že ho něco baví, tak jako tak úplně nezakazujem..., když to není jako proti ničemu. Jako třeba, že by se neučilo a jenom si hrálo..., tak to ne. To určitě nedovolí žádný ten rodič... Ani tady ani tam...“ (D17-D30).

- *Informant E:*

Informant E poukazuje na fakt, že i když mohou být způsoby výchovy vietnamských rodičů různé, pokud se jedná o míru liberalitu ve výchově, tak jsou vesměs zohledňovány rodičovské výchovné nároky a pověst rodiny, stejně jako autonomní nároky dítěte. Ty ovšem nesmí narušovat smysl výchovy, a tím je dobře vychované dítě, připravené na život v dospělosti. Specifikum prostředí podle něj může hrát určitou roli, ale snahou rodičů je vždy kvalitní výchova dítěte, které tak dříve nebo později pochopí, že hlavním cílem výchovy je jeho vlastní spokojenost v životě, která zároveň nenarušuje rodinnou soudržnost. Za důležitý faktor ovlivňující míru přísnosti ve výchově považuje i seberegulaci dítěte a pocit jeho vlastní zodpovědnosti:

„Tak...jako..., co vim..., tak je to podobný jinde..., jako u nás. Teda myslim... jako ta výchova vietnamská. Ono těm rodičům jde jako... jako že stejný... Mají..., si myslim... stejný... Jako že chtějí to stejný..., aby ty jejich děti byly... Aby jako tej rodině jakoby... dělaly dobrý jméno. Aby z nich byly dobrý lidi. No... a aby jakoby... něčeho dosáhly a tak...“

Tam v tom Vietnamu je to trošku jiný..., jako ta výchova. Je... Teda..., co jako vim od jiných Vietnamců..., taková třeba..., že jako ty rodiče nedovolí tolik... těm dětem... Ale... Jinak určitě chtějí to samý... Aby ty děti byly dobře vychované. Dost ale to mají ty děti ale... Jako že se sami chovají slušně. A ty rodiče ani tolik nemusí jako na ně... Něco jim furt jako říkat... Dokola... Někde to může být přísnější, než je to jinde... To je různý... Asi jako u vás. Ale... No... jako nesmí si jako dovolovat..., co je jako proti tý výchově... Nebo... Jak to říct...? Proti těm rodičům. Proti tý rodině... Chceme ale taky, aby to dítě bylo... Aby mělo jako to dětství... a tak... Možná to tak třeba někdy nevypadá, ale... Třeba i v tom Vietnamu... I když jsou třeba ty rodiče... třeba přísnější..., tak dycky jako chtějí to nejlepší jakoby pro to dítě... To není, jako že... Že by byli... I tady jsou třeba přísný... Některý... Ale jako asi i u vás... To dycky to dítě to pak pozná..., že to ty rodiče s ním myslí dobře... Třeba někdy to poznají až pozdějš... Ale poznají to. A myslím, že si toho váží. Tej snahy... Že ty rodiče se jim jako obětují..., že makají... Jako že všechno pro ně... Tak jako to berou... Že to není proti nim, ale pro ně... Že ta rodina je tady pro ně... Ta rodina je to nejdůležitější... A to dítě... Abysme jako drželi spolu... “ (E23-E47).

- ✓ *Odpověď na výzkumnou otázku č. 3: „Podle jakých principů volíte používání konkrétních výchovných stylů a předávání hodnotových priorit, co podle Vás ovlivňuje v této volbě ostatní Vietnamce?“*

- *Informant A:*

Na dotaz, co podle ní ovlivňuje volbu výchovného stylu a preferování hodnotových priorit, informantka A uvádí vliv vietnamské tradice, který se projevuje více ve Vietnamu než ve vietnamské diaspoře u nás:

„Myslím si, že je to jakoby tradice právě. Nevím přímo, jestli jako národní, ale myslím, že je to jakoby..., je to určitě tradice. Prostě, nesetkala jsem se ani v tom Vietnamu právě s jakoukoliv nějakou rodinou, která by měla trošičku jakoby jinak ten výchovnej styl, nebo že by se nějak změnil, nebo že by byl třeba víc... volnější. Určitě jsem se s tím nesetkala. Takže si myslím, že je to teda tradice určitě.“ (A166-A173).

- *Informant B:*

Na dotaz, podle čeho se rozhoduje při preferování výchovného stylu a co ovlivňuje v tomto směru její rozhodování, odpovídá informantka B následujícím způsobem:

„Volně prostě. Volně prostě, jak to jako matka to cítím, že ano, jo? Ale třeba tak, jak to říkám, třeba pro mě je to správný, ale třeba pro moji kamarádku, tak takovej výchovnej styl jako..., jo? Není to žádný prostě režim, není to žádný prostě jakoby...něco jakoby, že člověk to musí akceptovat, nebo prostě, že to musí být..., takhle to musí být, ... nějaké pravidlo..., to prostě není, jo? Každý si to prostě vychovává, to svý dítě nebo takhle, jako to sám..., ano, jo? Protože já říkám, prostě někdo je jakoby, jo...? Takovej víc jako, že si zachová tu tradici takhle..., třeba ve Vietnamu..., a někdo třeba je otevřenější, jo? Takže opravdu záleží na každýho, jak to prostě... to vnímá. Ale jako neříkám..., no... To je prostě... Není to jako pravidlo.“ (B99-B110).

- *Informant C:*

Informantka C zdůrazňuje, že i když nemusí vycházet koncept jejího pojetí výchovy v interkulturním prostředí ze striktně konzervativního pojetí, jako tomu může být ve Vietnamu, tak základní principy výchovy, kterými jsou úcta k rodičům a starším osobám, ke vzdělání, smysl pro zodpovědnost, disciplína, samostatnost, soběstačnost a připravenost na život, zůstávají zachovávány i mezi imigranty a jejich potomky ve vietnamské diaspoře. Morální a etické principy, které vycházejí z vietnamské tradice mohou být z jejího pohledu předávány i přijímány rovněž tak neuvědoměle.

„Myslím si, že i mě i ostatní rodiče tady..., no prostě i v tom Vietnamu... Že jim jde o ty děti a o tu rodinu. Že mě jako ovlivňuje... a i ty ostatní..., myslím..., jako aby bylo spokojený to dítě a aby fungovala ta rodina tak jakoby spolu. Tak jako... Je tady ta jiná kultura..., že jo? Jiná než v tom Vietnamu, ale... Jako snažíme se, aby ty děti jako věděly co nejvíc o tý naší kultuře..., ale aby i tady jako... zapadly s těma ostatníma... Ale ne jako..., že by měly taky třeba odmlouvat... a bejt drzí... Tak to zase ne... Ale tím, že žijou tady, tak jsou některý jakoby napůl. Tak jako nezapomínáme na tu naši tradici... Ale myslím si..., nebo jako co takhle slyším..., že ta výchova je ve Vietnamu..., je jakoby víc na tu tradici... Nebo že taková přísnější. Ale jako..., to je různý..., jak to jako... kdo jako vidí..., jak to jako chápe. Takže někoho to ovlivňuje víc, ...asi ty starší, myslím..., a někoho třeba míň... Ale to hlavní... To je taky z tý naší kultury... Takže... Máme to jako i v sobě..., i ty děti..., jako...,

co je důležitý... jako předávat... nebo tak... Jako určitě každé chce, aby jeho dítě bylo dobře vychované a aby vědělo, kde je jeho místo... jako že v té rodině... Aby se jako pak sami postaraly... o sebe... i o tu rodinu... A aby věděly... Aby jako sami poznaly... Aby byly samostatné... A aby si jako vážily... těch rodičů... a i těch starších..., co jako pro ně dělají... Takže třeba... někdo to jako má třeba i nevědomě jako..., že... ví, co se správný... Je to jakoby v někom..., že to bere jako správný..., i když třeba... se nenarodil ve Vietnamu... Ale jako to tam má..., v sobě jako...“ (C342-C365).

- *Informant D:*

Informant D chápe za podstatný atribut při volbě výchovného stylu vliv vietnamské národní tradice, která podle něj nepostrádá na významu ani v interkulturním prostředí v naší republice. Naznačuje, že mladší generace může být více ovlivňována i českým prostředím a kulturou. Vietnamští rodiče podle něj respektují českou kulturu a zároveň vycházejí z vietnamské tradice, i když v různé míře, a byť třeba nevědomě. Podle něj je rozhodující motivací výchovy slušně vychované dítě. Samotného ho jako rodiče ovlivňuje odkaz vietnamské tradice, ale v menší míře, než kdyby žil ve Vietnamu.

„Myslím, že jako to prostředí jako..., že taky ovlivňuje. Teda jako, že tím, že žijeme tady, tak ne, že bysme jako... Máme tu naši kulturu... Ale tady je i ta česká kultura. Takže... Jako ne, že ... se úplně přizpůsobujem... To jako spíš, že jako, že to... respektujeme. Takže i ty děti jako, že..., jak tady vyrůstají... v tom jiným prostředí... než třeba ve Vietnamu..., tak jsou třeba už trochu jinak... Že to můžou vidět jinak. Tak ale... my máme tu naši tradici... jako kulturní..., a z toho, si myslím, že... to bereme tak jako vnitřně. To hlavní..., že jako..., aby bylo dítě slušně vychované... To asi má každé rodič. Takže ta výchova... je asi nejvíce z té tradice, ale jinak si to každé jako... rozhoduje podle sebe, ... co je dobrý, aby to dítě..., z toho dítěte... aby něco bylo... no... Já jako respektuju tu naši tradici..., ale asi ne tak jakoby úplně tradiční... jakoby výchova..., jako kdybych třeba ve Vietnamu... Tak asi.“ (D61-D75).

- *Informant E:*

Informanta E nejvíce ovlivňuje ve výchovném působení cílová motivace výchovy, kterou je snadnější a zajištěný život dítěte, který má vycházet z vlastní píle a zásluh dítěte, a která předpokládá i zachování dobrého jména rodiny a spokojenosti dítěte. Výchovu podle

něj ovlivňuje i přístup dítěte. Podle jeho slov je výchovný přístup založen na zralé a rozumné úvaze rodičů.

„No tak... já nevim, co jako říct..., co mě jakoby ovlivňuje... Jako... v tý výchově jde o to, aby to dítě... se pak jako..., aby bylo dobrý v životě... Dobrá práce..., a tak... Aby ta rodina fungovala..., aby jako mohla být... nebo ty rodiče..., aby mohli být pyšný na to dítě... A aby mělo jako takovej snadnější život. Jako že..., aby nemuselo třeba jenom někde pomáhat, nebo... No... Takže to mě asi ovlivňuje..., aby to dítě bylo spokojený..., a aby i ta rodina jako mohla říct, že dělá jako dobrý jméno tý rodině... Ale to se jako musí naučit... jako... snažit se, být pilný... Jako že ty rodiče chtějí, aby to dítě jakoby samo... Aby se snažilo. Tak někdy to stačí jakoby jenom vysvětlit... a někdy se musí jakoby víc... přísnější výchova. Takže jako... neřídíme se tím, jak to má ten a ten... nebo jako, jak to je jinde. To spíš jako, jak to chápeme..., co je dobrý pro to dítě, aby bylo vychovaný... Jinak... Každý..., nebo každá ta rodina... Není to jako daný... Každý to může mít trochu jinak... v tý výchově. Měli by to vědět..., poznat... ty rodiče. Ale... Myslim si, že se to bere nejvíc tak jakoby rozumně...“ (E70-E86).

❖ *Shrnutí:*

Konzervativní pojetí výchovy není podle výpovědí informantů příliš vhodné, ať již se týká jakéhokoliv výchovného stylu. Lze identifikovat odklon od tradiční a konzervativní vietnamské výchovy, kterou lze spíše označit za autokratickou, a zároveň je patrná určitá liberalizace pohledu na výchovu ve vietnamské diaspoře u nás, která více respektuje prvek demokracie.

V interkulturním prostředí dochází ke střetům hodnot vietnamské minority s hodnotami majoritní společnosti, které mohou měnit také zažitá představy o způsobech výchovy. Ačkoliv je u vietnamských imigrantů znát větší příklon k emocionálnímu pojetí výchovy, tak volba čistě liberální výchovy je v jejich případech velmi málo pravděpodobná.

Volba autoritativního výchovného stylu odráží spíše výchovné motivy, které jsou specificky ovlivněné kulturou, než aby mohl být tento způsob považován za standard v rámci vietnamské výchovy. Současně se liší míra jeho uplatňování, a sice podle toho, jak rodiče zohledňují emocionální prvek ve výchově. Základem je sice výchova k poslušnosti dětí, ale rovněž jejich spokojenost v životě. To přirozeně znamená, že rodičovská motivace zpravidla

nespočívá pouze ve spokojenosti dětí v dospělosti, ale i jejich spokojenosti v dětství a v dospívání. I když je volba rodičovských výchovných motivů spjata s regulací autonomních tendencí dítěte, tak důležitou roli zde pořád hraje nejen autorita rodiče, ale i osobnost dítěte. Rodiče se spíše snaží své potomky nadchnout a motivovat, než aby v nich probouzeli nechuť, odpor a vzdor. Autoritativní výchova neučí děti pouhé slepé kázni a disciplíně, ale také sebekázni, ideálně pokud tak dítě interiorizuje výchovné motivy svých rodičů za své, ztotožní se s nimi v pojetí smyslu výchovných záměrů a nepocítuje emocionální újmu. Potomci berou rodiče jako přirozené autority, což koresponduje s kontextem kulturního specifika, vyznačujícího se přirozeným respektem k autoritě.

Lze vyvodit, že volba konkrétního výchovného stylu v imigrantském prostředí v ČR je formována implicitně s ohledem na výchovné cíle a rovněž i nároky dítěte, tedy podle toho, jak bylo uvedeno výše, co je dobré pro dítě, a není pojímána jako univerzální návod pro naplňování výchovných cílů a řešení výchovných problémů.

Je zřejmé, že používání výchovných stylů se může v rodinách lišit s ohledem na kulturní a dobové zvláštnosti. Stejně tak dochází i v konkrétním kulturním prostředí k volbám výchovných způsobů, které se nedají jednoduše zobecnit a paušalizovat. Mimo kulturní tradice, potažmo kromě multikulturních vlivů v prostředí hostitelské země, zde vstupují na scénu další faktory, které rodičovské styly výchovy ovlivňují. Jde například o určité situační vlivy a dispozice, ale jedná se rovněž o vliv osobnosti vychovávajících, ale i vychovávaných. Děti, které naplňují výchovné ambice svých rodičů, aniž by bylo zapotřebí jejich chování výrazněji regulovat výchovnými restrikcemi, tedy rodičovskými příkazy a zákazy, vyrůstají v různých kulturách, stejně jako se v různé míře setkáváme s projevy jejich rizikového chování.

Vychovávaného jedince nelze jakožto bio-psycho-sociální osobnost považovat za objekt výchovy, ale za subjekt, stejně jako je tomu v případě osoby vychovávajícího. Proces výchovy a fungování rodiny totiž závisí na dobré komunikaci a interakci mezi dotýcnými, tedy na spolupráci, podpoře a vcítění se do vnímání a potřeb druhých. Úspěch výchovy ovlivňuje nejen volba výchovného stylu s patričnou úrovní emocionality a empatie, ale spoluurčujícími atributy jsou zde mimo jiné i kontext výchovného prostředí a vrozené vlastnosti vychovávaného. Temperament a charakter, respektive povahové rysy dítěte, mají vliv na přijímání výchovně prosazovaných priorit. Stejně tak jsou zde určujícími faktory

kulturní úroveň prostředí a jeho podnětnost, rovněž jako spolupodílející se vliv školního prostředí a ovlivnění dítěte postoji a chováním vrstevníků, popřípadě vliv médií.

Lze vysledovat, že liberálnější postoje ve výchově, ke kterým tendují vietnamští rodiče v imigrantském prostředí, ačkoli nadále zastávají tradičně pojímané výchovné cíle, vycházejí z interkulturních vlivů, které ale nejsou zásadní. Z rozhovorů vyplývá, že všichni informanti shodně hájí tradiční vietnamské kulturní hodnoty, avšak líčí, že nezaujímají tak striktní výchovné způsoby sloužící k jejich výchovnému prosazování (jako ve Vietnamu). Podle mínění informantů se výchova řídí spíše racionálním úsudkem rodičů a předpokládá se určitý vývoj jejího pojetí v interkulturním prostředí.

➤ *Kategorie: Sociokulturní ovlivnění a adaptabilita pojetí vietnamské rodičovské výchovy v imigrantském prostředí (benevolentnější výchova akcentující tradiční hodnoty a současně překonávající extrémní stylů tradiční vietnamské i české výchovy)*

Tato kategorie identifikuje kódy, které mapují vliv české majoritní společnosti na pojetí vietnamské výchovy a na volbu výchovných stylů. Ačkoli primárním cílem průzkumu není srovnávání aspektů vietnamské a české výchovy, ukazuje se jako účelné, vzhledem k posouzení sociokulturních vlivů v oblasti směřování vietnamské rodičovské výchovy a vietnamské hodnotové orientace, předávané ve výchově, přiblížení těchto faktorů, jak je vidí vietnamští informanti vychovávající své děti v naší zemi. Součástí průzkumu je i monitoring jejich pohledu na historické vlivy, které utvářely jejich kulturu a charakter výchovy.

Tato kategorie přináší identifikaci následujících kódů:

- 1) *Vnímání rozdílů mezi vietnamskou a českou výchovou, kulturní ovlivnění výchovy (kód č. 4),*
- 2) *Snaha vyhnout se extrémům tradiční vietnamské autokratické a české liberální výchovy (kód č. 5),*
- 3) *Sporadický vliv majoritní kultury, prostředí a vrstevníků na stabilitu pojetí a efektivitu vietnamské rodičovské výchovy (kód č. 6),*
- 4) *Proměny vlivu vietnamské národní tradice na pojetí výchovy ve Vietnamu a v interkulturním prostředí v ČR (kód č. 7),*
- 5) *Buddhismus a jeho historický vliv, systém morálních pravidel (kód č. 8),*

6) *Kult předků* (kód č. 9).

S uvedenou kategorií souvisí odpovědi na následující výzkumné otázky:

- *Výzkumná otázka č. 4: „Jak podle Vás ovlivňuje interkulturní soužití s majoritní společností výchovu Vašich dětí a formování jejich hodnotových priorit, jak tyto vlivy zasahují do mezigeneračních vztahů?“*
- *Výzkumná otázka č. 5: „Jaké historické vlivy podle Vás napomáhaly formování vietnamské kultury a hodnotového systému?“*

Obecný pohled vietnamských imigrantů, respektive jejich potomků, na výchovu lze charakterizovat jako neortodoxní. Jak již bylo uvedeno, je zde patrná snaha vyhnout se jakýmkoli extrémům, ať již se týká tradičního pojetí asijské autoritativní výchovy, zahrnující bezvýhradnou poslušnost, tak současně tendence vyhnout se příliš liberálnímu modelu výchovy, který lze mnohdy vysledovat u české populace.

Nadmíru direktivní výchovný přístup v autokratické výchově podle informantů sice lépe připravuje děti na život v dospělosti, ale za cenu jistých omezení v autonomních projevech v období dětství a dospívání.

V druhém případě, u inkonsekventního (nedůsledného) přístupu v liberální výchově, kolidují dva základní předpoklady úspěšné výchovy, konkrétně výraz rodičovské lásky k dítěti versus stanovení a důsledné vyžadování plnění pravidel a jasné vytýčení hranic působnosti dítěte. Rodiče podle nich tolik neberou zřetel na důslednost ve výchově. To demonstruje shovívavý styl výchovy, kterému se chtějí informanti vyhnout, a kde na jedné straně spatřujeme pochopení a akceptování požadavků dítěte včetně citové rodičovské opory, na druhé straně druhé ale nejsou požadavky rodičů na potomky téměř uplatňovány. Výchovné řízení, které je typické pro takovýto výchovný přístup, se označuje jako rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem. Vyznačuje se množstvím požadavků, jejichž splnění ale není důsledně kontrolováno, a které relativně vyvažuje pozitivní emoční vztah mezi rodičem a dítětem.

Vietnamští rodiče, kteří vychovávají své děti v českém prostředí, projevují určitý sklon k akceptaci prvku demokracie ve výchově, ovšem se zachováním základních principů

tradiční vietnamské výchovy, kterou lze označit jako výchovu k samostatnému a úspěšnému životu.

Prvek demokracie je ve vietnamské (kolektivistické) kultuře podřízen zájmům sociální skupiny, ať již je to rodina jako malá sociální skupina nebo národ jako velká sociální skupina. Autonomní tendence jednotlivce jsou regulovány s ohledem na zájmy celku a zakotvení v rodině je vesměs preferováno všemi rodinnými příslušníky. Zájmy a cíle rodiny se tak promítají i do rozměru chápání autonomie pohledem jedince samotného.

Směřování vietnamské výchovy v interkulturním prostředí České republiky je možné vnímat jako směřování k *autoritativně vzájemnému výchovnému stylu*, k *výchově přísné a přitom laskavé*. Ta se vyznačuje rodičovskými nároky a kladením požadavků na vychovávané, které ovšem zohledňují možnosti (dispozice) potomků a jejich autonomní nároky a přání.

Etnická identita Vietnamců žijících v naší republice (respektive jejich předků) vychází z tradice, kterou historicky formovaly převážně čínské a indické kulturní vlivy. Je zapotřebí připomenout, jak je vietnamští rodiče vnímají vedle pozdějších kulturních vlivů české majority.

Záměrem bylo zjištění, nakolik si vietnamští rodiče uvědomují působnost cizorodých kulturních vlivů na jejich chápání výchovy neboli jaký význam přiřadí tomu, že vztahy v systému vietnamské rodiny vycházejí ze sociokulturního základu, který byl historicky formován v duchu východních náboženských filozofií jihovýchodní Asie, jako je konfucianismus, buddhismus a taoismus. Ve vietnamské kultuře se k původnímu animismu přiřadila tato triáda, která utváří synkretický model vietnamského vidění světa a chápání pravidel morálky a etiky. Zformovala sumu psaných i nepsaných pravidel společenského soužití, které vtiskly ráz vietnamské národní povaze. Tu charakterizuje sociálně interdependentní chování (závislé na druhých). Vietnamská kultura se označuje jako kolektivistická. Kolektivismus charakterizuje podřizování osobních zájmů zájmům kolektivu. Za kolektiv můžeme považovat především sociální skupinu typu rodina. Zákoník Hồng Đức z druhé poloviny patnáctého století stanoví povinnosti jak vychovávaných, tak i vychovávajících (rodičů). Do jaké míry se tyto tendence promítají po povědomí vietnamských rodičů, lze vysledovat z jejich výpovědí. Jako nejvýraznější vychází v tomto smyslu buddhismus, který není informanty vnímán jako náboženství, ale spíše jako filozofie hodnot.

Jak informanti deklarují, morální pravidla ve vietnamské kultuře zahrnují mimo jiné i úctu ke starším a výše postaveným osobám a také k předkům. Také úcta k odkazu předků, která se projevuje v takzvaném *kultu předků* (manismu), nesouvisí přímo s praktikováním náboženské víry, ale demonstruje pocit sounáležitosti v rodině.

Rituál spojený se zapalováním vonných svíček u fotografií předků na domácím oltáři představuje jakousi metaforu rodinného spojení, vědomí úcty, vděku a odpovědnosti vůči jejich odkazu. Nemusíme tento rituál chápat pouze jako projev náboženské víry, protože ho praktikují i ateisté. Jedná se o kulturní obyčej, který skrývá spirituální poselství o významu rodinných vztahů. V interkulturním prostředí sílí konfrontace vlastního směřování v životě spojená s individuálním chápáním hodnotových priorit na jedné straně a vymezení této cesty v poselství předků, vychovatelů a vietnamské kulturní tradice na straně druhé.

- ✓ *Odpověď na výzkumnou otázku č. 4: „Jak podle Vás ovlivňuje interkulturní soužití s majoritní společností výchovu Vašich dětí a formování jejich hodnotových priorit, jak tyto vlivy zasahují do mezigeneračních vztahů?“*

- *Informant A:*

Informantka A zmiňuje extrémní příliš liberální výchovy v české společnosti a příliš přísné tradiční vietnamské výchovy. Nadmíru liberální neboli příliš volná výchova je podle jejích zkušeností mnohdy typická pro českou společnost a vyznačuje se slabým důrazem na dodržování pravidel a disciplíny, což způsobuje malou průpravu a připravenost na samostatný život v dospělosti. Zároveň ale uznává, že toto hodnocení nelze paušalizovat na všechny jedince, kterých se týká:

„Jakoby, podle jakoby kamarádů a tak dále...mně přijde, že Češi jakoby mají tu volnou výchovu, nebo... Já si myslím, že by ty děti, ...by měly mít trošičku víc pravidel nebo trošičku jako víc..., trošku tý disciplíny, nebo jak to říct. Protože mi někdy přijde, že prostě ty děti, jak jsou právě jako volný, a potom můžou dosáhnout, řekněme, toho věku těch dvacet let nebo osmnácti let, kdy už prostě jakoby mají být jako sami, třeba žít sami, tak oni prostě jakoby neví, co mají dělat. Nebo neví, jak vůbec s tím naložit, nebo vůbec jako...nejsou na to připravený. Ale neříkám, je to pravda, nejsou to všichni Češi. Znam zase naopak Čechy, který v těch osmnácti žili a už jakoby to ví. A byli na to připravený, nebo už neměli s tím jakoby problém. A právě naopak znám lidi, který právě s tím mají problém, nebo jakoby

nedokážou si představit, že by prostě žili jakoby úplně sami nebo... Prostě mi přijde, že jakoby nepřipravený na to.“ (A80-A92).

„Nevím, jestli úplně jako třeba právě ta česká výchova a úplně ta přímo tradiční vietnamská výchova je jakoby..., jako jestli jsou..., jako jestli je jedna dobrá a špatná. Myslím, že ani jedna není jakoby dobrá, si myslím..., že třeba právě ta úplně, úplně tradiční vietnamská jakoby výchova přímo v tom Vietnamu mi přijde, že..., mi přijde, že opravdu na ně moc tlačí. Sice ano, že se chodí na doučování, taky se chodilo na doučování, ale že by až tak velký pres, je už asi jakoby zbytečný, až moc. Tohle nás možná trošičku ovlivnilo, ale jako pořád pokračujeme v tom tradičním, že jakoby dobrý známky a ta pile...“ (A200-A208).

„Jako že si právě myslím, že ta úplně, úplně tradiční vietnamská výchova i jakoby, když to tak řeknu, ta česká výchova, si myslím, že ani jedna není jakoby dobrá. Že to není pořád jakoby na tý správný jakoby..., na tý správný jakoby vlně. ...Že každá ta výchova..., prostě...jí něco chybí, že právě v tý český, prostě si myslím, že tam chybí důslednost a v tý tam [ve Vietnamu], tak mi přijde, že trošku víc ta jako volnost, vlastně naopak.“ (A211-A216).

„Podle mě, na tý výchově se... jakoby... moc nezměnilo, ...jakoby nic moc. Jakoby, že to místo, ta lokace tady, takže to nějak jako neovlivnilo.“ (A149-A150).

„Musím říct, že třeba jako, myslím si, že to prostředí tady nějakým způsobem ovlivňuje. Tím, že dítě vyrůstá tady, tak má prostě úplně jiný myšlení než ve Vietnamu. Jakoby výchova není to zas úplně přesně jako ten dril, ale ten základ je stejnej.“ (A231-A234).

Informantka A situaci líčí tak, že Vietnamci si jdou svým směrem a nenechají se jen tak (negativně) ovlivnit. Nesetkala se s žádným Vietnamcem, respektive Vietnamkou, kteří by se začali chovat rizikově, například na základě členství v partě. Respekt vůči rodičovské autoritě umocněný vědomím odpovědnosti za vlastní rozhodnutí, stabilita rodinného zázemí a hrozba sociální exkluze (neboli „ztráty kořenů“), citelně korigují negativní nebo sociálně nekonformní projevy chování jednotlivce.

Na otázku, zda nechápe jako ohrožení svých výchovných snah kulturní odlišnost většinové kultury, odpovídá informantka A takto:

„Ne. Myslím si, že ne. Oni si jakoby [Vietnamci], když to tak řeknu, jako že jdou v tom svém směru a nejsou podle mě nijak ovlivňováni. Nesetkala jsem se tedy asi s žádným Vietnamcem nebo Vietnamkou, která by se chytla nějaký špatný party, nesetkala jsem se s tím právě ještě. Možná, podle mě, už to někdo je, ale právě, myslím si, že právě všechny ty děti, co tady vyrůstaly, ale jsou Vietnamci nebo Vietnamky, tak právě jsou si toho vědomi, že jakoby... ty rodiče sem vlastně přijeli bez ničeho. Já si myslím, že právě všechny ty děti to berou jakoby samozřejmost, neberou to nic jakoby špatného ze strany těch rodičů. Takže, myslím si, že to takhle funguje, že jakoby jsme si vědomi toho, že jakoby ti rodiče jsou tady pro děti, aby měly právě ten nejlepší život, aby to měly mnohem jednodušší a tak. (A151-A163).

„Já si nemyslím, že by je český děti nějak kazily. To myslím, že ne. Asi jakoby ne, že by je úplně kazily, jako to asi ne, ale... Takže ty děti by měly mít..., jako že mají vštěpováno to, že by..., nemělo by to nastat. Ale podle mě, pokud by nastala situace, kdy už by to nastalo, tak by asi ty rodiče..., by si právě mysleli, že je to právě ten druh těch českých dětí asi [problémové děti]. Já si myslím, že by to byla jako první věc, co by je asi napadlo, proč jakoby jsou takoví, nebo proč se chovají tak, jak se chovají, že ty český děti je právě ovlivňují. Neznam nikoho takhle přímo. To je takový těžký popsat.“ (A223-231).

- *Informant B:*

Informantka B odpovídá na otázku, co si myslí o používání výchovných stylů, pokud se týká nás jako Čechů (většinové společnosti), a jak se setkává s tím, jak Češi vychovávají děti, následovně:

„Neřekla bych, že nejsou... důsledný, to ne. Ale jsou jakoby jinak důsledný. Ne, že nejsou, jo? Že jsou jako jinak. Jinak, jo? Že prostě mají jinou výchovu. Já bych neřekla, že nejsou důsledný, ale prostě mají jinou výchovu, jo? Taky si myslím, že je to v tý..., jako, že to je jakoby v tý... jako, že to je jakoby i kulturou, i mentalitou, jo? Že prostě.... Že prostě my jsme jakoby Vietnamci..., jinak jakoby..., jo? Prostě založení i myšlenkově prostě jinak, jo? Ale neřekla bych, že prostě, že nejsou [Češi] důslední. Ale prostě..., že to asi máte asi jinak, no... Takhle, jo?“ (B43-B54).

Informantka B v tomto vyjádření projevuje jeden z typických rysů vietnamské národní povahy, a sice snahu nezpůsobit nikomu „ztrátu tváře“. Na další otázku, zda může konkretizovat, jak vidí naši (českou) výchovu oproti její (vietnamské), odpovídá takto:

„Hmm... No... Nevim, nevim. Jako...těžko říct, no...“ (B55-B56).

Informantka B zároveň chápe mladší generaci vietnamských imigrantů jako otevřenější a přístupnější, naproti tomu starší vietnamskou generaci imigrantů považuje za konzervativnější. Příkládá to vlivům interkulturního prostředí v naší zemi. Kulturní přizpůsobování majoritě zahrnuje i pohled na výchovu, a má přitom své meze. Vietnamská kulturní identita je podle ní jasně vymezena, i když je vnímání vymezuujících hranic subjektivní.

„Jsou konzervativnější, no... A ty mladší jsou otevřenější. Já si myslím, že jakoby bereme naši kulturu v rámci možností. Jako, že si myslím, že jako ano, oni třeba ti rodiče samozřejmě, že už tady jako i žijou a takhle..., tak jako... no... i ty děti... Oni už jakoby si i uvědomí, že prostě..., že takhle..., takhle prostě jsou... takhle ty děti... Takže... Nebo takhle: Ta kultura je..., takže oni se vlastně i ti rodiče, ty se taky musí přizpůsobit, že ano? Ale jenom vodsad' podsad', že ano? Prostě je nějaká hranice, kam si to prostě..., jo? Takhle semhle a už prostě víc ne, víte jako, jo?“ (B78-B85).

Informantka B vyjadřuje povědomí o určité flexibilní kulturní adaptabilitě (přizpůsobivosti), přičemž nespatřuje markantní rozdíly a problémy ve vztazích mezi vietnamskými dětmi a jejich českými vrstevníky. Také tedy není znepokojena negativními výchovnými vlivy mimo působnost rodiny. Na otázku, co si myslí o tom, že když vietnamské děti vyrůstají dohromady s českými dětmi, zda české děti mohou mít na vietnamské děti špatný vliv narušující její výchovu, odpovídá takto:

„Ne, ne, ne. Ne. Vůbec. Já si myslím, že oni se úplně krásně jakoby... Oni se ty děti..., já si myslím, že rychle jakoby přizpůsobí, jo? Prostě... A já myslím, že vůbec jako nějaký rozdíly..., myslím, že ne. Že... Že oni si tam jakoby hezky zapadají. Že takhle, mezi těma českějma. Že vůbec jako... Já si myslím, že žádný problémy.“ (B66-B73).

- *Informant C:*

Informantka C hovoří o rozdílech ve vietnamské a v české výchově, které jsou z jejího subjektivního pohledu markantní zvláště v období dospívání dětí, a které podle ní spočívají v tom, že vietnamští rodiče dětem neponechávají takovou volnost, jako to, podle jejich slov, činí čeští rodiče. Větší starostlivost rodičů tak nechápe jako bezúčelnou regulaci autonomie potomků, ale jako výraz rodičovské ochranné péče. Rozdíly ve výchovných přístupech podle ní nejsou tolik odrazem kulturních odlišností, ale přístupů rodičů

a charakteristiky jejich hodnotového založení ve vztahu k rodině. Z její vlastní zkušenosti z dětství vychází, že se ve škole setkávala s tím, že její spolužáci, čeští vrstevníci, mnohdy vůbec nerespektují autority. Podle ní je nemyslitelné, aby vietnamské dítě bylo drzé na rodiče nebo například na učitele. To podle ní vychází z interiorizovaných morálních zásad, nikoliv z podřizování se působení autoritativní rodičovské výchově:

„To není zase jako... český děti, vietnamský děti... Ale vlastně třeba... Dám příklad, jo? Protože třeba... Její [česká] kámoška... Tak vona vlastně, když něco udělá špatně, tak vona se nepřizná. Protože se bojí, že dostane třeba...seřváno od maminky. A ta naše..., i přestože ona ví, že dostane vynadáno, tak vona se přizná. Takže... Takže se jí to jakoby...uvědomit... Nebo vlastně jí vnucujem, aby vlastně cokoliv co..., co vona udělá, aby se jakoby... přiznala. Takže...jí to jako říkáme dokola, že prostě je nejdůležitější prostě rodina. A prostě cokoliv, co se stane, ať je to její vinou, nebo není její vinou, tak prostě, ať vždycky řekne pravdu, no... Tak to..., to pro nás není jakoby... Já si zase nemyslím, že to je rozdíl mezi jakoby kulturama, ale spíš jakoby o... Jak bych to řekla? Spíš o..., o tý rodině, jo? Jaký voni... Něco je pro ní prioritou, nebo... Jak bych to...? Hmmm...? Ted' nevím, jak bych to vysvětlila... Ale spíš jako, co je pro vás, pro tu rodinu důležitý, aby to dítě vnímalo. Takže já si zrovna nemyslím, že je to zase jakoby v...v odlišnosti v kulturách. Takže...Spíš jakoby rodinou, no...“ (C176-C190).

„[...] Ale spíš tu jde... ale spíš o...o...o tu... o tu..., spíš než o kulturní jakoby rozdíly, no. Přízpůsobuje se to tý době. Tady vlastně když to dítě... to dítě... Já bych to řekla jakoby obecně. Když je jakoby větší, neříkam jakoby úplně malý děti, ale třeba, když jsou větší, třeba už jakoby v pubertě, třeba v těch patnácti, šestnácti, tak... si myslím, že ten váš styl je takovej volnější. Že vlastně můžete přespávat u kamarádů, nebo chodit jakoby ven... v pozdějších hodinách..., jakoby ponocování... Ale spíš u těch Asiatů je tam jako, že..., že...že rodiče jsou přísnější. Že třeba můžeš jenom do deseti, pak se musíš jako vrátit domů, nikde neponocovat... Takhle bych to vzala, no... Že v tomhle... v tomhle... Nebo i to já... To já si myslím, že já budu i taková. Vlastně bych nerada, aby moje dítě třeba... Máme doma ještě holčičku, mám dvě holky, jednu šestiletou a jednu dvouletou... Takže bych jako nerada, aby takhle jakoby... někde chodily takhle pozdě večer.“ (C19-C31).

Informantka C připomíná problém jazykové bariéry, který se snaží eliminovat u svých dětí pomocí výuky českého jazyka od útlého věku, a to je podle ní usnadňováno kontaktem dětí s jejich českými vrstevníky, jejich vzájemnou nápomocí, a také suplováním

rodičovské výchovy za pomoci českých chův. To usnadňují hodiny doučování, na které posílá své děti, podobně, jako jí samotnou vedli k osvojení si českého jazyka její rodiče. Za důležité považuje také to, aby se děti naučily i vietnamsky. Toho lze z jejího pohledu docílit bilingvní výukou. Na otázku, jak vnímá informantka C vlivy vietnamské a české kultury na pojetí její výchovy, sděluje:

„Tak my si... Já to mam jako z naší jako strany... nebo vlastně... Takže vlastně... My mluvíme jakoby...česky. Ale u dětí tak vlastně od narození vlastně do těch dvou let, tři let, tak jsme na ně mluvili jenom vlastně jenom naším jazykem, jako vietnamsky, aby voni si jako udrželi vlastně ten mateřský jazyk. Protože já si myslím, že vlastně... budou chodit do školy, tak vlastně tam budou používat tak devadesát procent jenom vlastně... češtinu, že jo? Vlastně pak vlastně cizí jazyky, vlastně angličtinu a tak. Takže my jsme se snažili vlastně to udržet, ten mateřský jazyk, tím, že vlastně... jsme to prostě... Že jsme jim vlastně... učili vlastně vietnamštinu a snažili jsme se to nějak udržet. No ale vlastně pak... vlastně u té první jsem zjistila, že vlastně... Před tím, než nastoupila do školky, tak jsme jí naučili ty základní jakoby slovíčka. Jakoby ty nejzákladnější: jíst, pít, jak si řekne na záchod... Ale pak jsme zjistili, že vlastně, když ve školce, tak na ní učitelka mluví jakoby celou větou. Jako používala nějakou frázi, co ona nezná. Tak jsme zjistili, že jsme asi udělali chybu, protože... Jak vona jakoby... nerozuměla, tak vlastně... vždycky nevěděla, co se po ní chce, tak byla taková trochu jakoby vystrašená. Ale... ty děti se učí rychle, na druhou stranu... Děti se učí rychle, takže během tak půl roku se to doučila, ale prostě ty první měsíce byly horší, no... Že vlastně..., že nechtěla chodit do školky, že tam nerozumí... Ale vona našťástí chytla jako dobrou kolektiv, kde byly vlastně čtyři pět holčiček, který jí strašně pomáhaly. Že vlastně jí vždycky, když něco nerozuměla, tak jí chytly, vzaly jí, nebo jí něco ukazovaly... Takže vona měla dost jako štěstí, že vlastně měla tady takhle dobrou kolektiv, že jí prostě strašně pomáhali, že vona vlastně chodila do školy ráda, protože tam měla ty holčičky, který jí pomáhaly, no... Ale prostě my jsme..., my jsme taky sami sem přijeli až od šesti, takže vlastně hned šla do první třídy, že jo? A prostě, když už by se jakoby se... vyrostla, ... To už si moc nepamatujete na... ty první jako prostě... ty první... kulturní prostě... rozdily... nebo vlastně... na ty vlastně bariéry... Jazykové bariéry, to už... Na to už moc jakoby nevzpomínáte... Vlastně... protože už prostě potom jakoby po roce... po roce už jste se jakoby... zapojila, nebo už nějak začala mluvit. Tak prostě už jsme to nebrali, že to je prostě... nějaký problém, no... Ale vlastně až... teďkon vlastně, když jsme zase to teďkon takhle udělali, tak jsme zjistili, že..., že asi je vhodný na ní mluvit rovnou jakoby takhle... dvěma jazyky najednou, no... Takže vlastně u té druhé už...,

už..., už začínáme, vlastně už jsou jí dva roky, tak вона už jakoby mluví víc vietnamsky, ale u češtiny tak vlastně něco pochytí od sestry a něco pochytí od nás, no... Takže vlastně tomu rozumí.“ (C32-C68).

Informantka C hodnotí pozitivní povahové vlastnosti dítěte, respektive disciplinovanost a respekt, jako jistý stabilizační prvek, které poskytují rodičům větší důvěru v odpovědné chování a konání svých potomků. Nevidí tak důvody k obavám z možnosti negativního ovlivnění vietnamských dětí jejich českými vrstevníky. Určité negativní působení zmiňuje spíše v popisu vlivu médií. Na dotaz, jak v tomto smyslu chápe informantka C kontakt vietnamské a české kultury, odpovídá následovně:

„Neřekla bych přímo jako, že je jakoby kazí [české děti ty vietnamské] ... Já si myslím, že spíš jakoby povahou každého dítěte, jo? Protože jako... Jako... nám tvrdí, že máme hrozně [dobře] vychovaný dítě. Ale zase..., já si myslím, že вона jakoby sama jakoby... Něk samí něk na ní jakoby netlačíme, ... nebo... Nebo vlastně, když... Když вона zlobí, stačí, když na ní trochu zvýšíme hlas, nebo zakřičíme, a вона třeba přestane. Ale jakoby třeba... My máme tak asi osmdesát procent jakoby českých kamarádů... Nebo вона vlastně... Její kámošky vlastně..., ještě takhle. Tak skoro je to vlastně devadesát procent českých kamarádů, jo? Takže vlastně tam jakoby..., tam, když to porovnáváte, tak třeba ty český děti... Já to řeknu takhle... Tak... nevím, jestli to... To... to je... Já si myslím, že to není jakoby národností, ale spíš je to povahou těch dětí. Že třeba, když... Vlastně... její kamarádka... Třeba jí maminka řekne: Ne, nesmíš. A вона... Vona vám tam prostě udělá scénu, začne křičet. Brečet, ležet na podlaze... A spíš ta naše, ta prostě... Ta se zeptá, a když jí řeknem: Ne, to nesmíš. Tak вона třeba: Proč? Vona jako... Vona řekne: Proč? A když vy jí to vysvětlíte, že: Protože..., protože takhle... Nebo nějaký důvod... Vona se s tím třeba, s tím důvodem uspokojí, nebo prostě... je našťvaná. Ale žádnou scénu vám tam neudělá. Třeba je trochu smutnější, nebo je na vás uražená, ale prostě... Ty scény tam nejsou. Nebo... Nezažila jsem, že by tam ještě, že by tam nějak ležela na podlaze, že by tam nějak ječela... To si prostě nedokážu představit. Ale... My jsme jí třeba nějak neřekli: Jó, jestli tam budeš ležet, tak dostaneš na zadek... Ale to spíš jakoby sama od sebe jako že. Vona to nedělá. Takže spíš si myslím, že je to povahou toho dítěte, no...“ (C69-C92).

- *Informant D:*

Informant D přináší reference o důvěře rodičů ve slušné chování vietnamských dětí, například ve škole, které podle něj vychází z respektu vůči rodičům i učitelům,

z disciplinovanosti a zodpovědnosti dětí, přičemž tyto faktory přináší nízkou míru ovlivnitelnosti vietnamských dětí jejich českými vrstevníky. Pravděpodobnost mezigeneračního střetu v oblasti priorit není podle informanta D příliš ovlivněna interkulturními rozdíly:

„No tak... myslím si, že třeba ty děti ve školce, tak že to jakoby vůbec neřeší... Jako že ani vietnamský, ani český. Jsou prostě společně a neberou to jako, že tohleto je jiná kultura. A taky, když jsou starší, třeba už ve škole, tak ty vietnamský děti si tolik nedovolí, jako třeba někdy... ostatní děti... Třeba jako moc nezlobí... Ale to není, jako že by nebyly spolu... Jsou spolu. Ale je to asi tím, že to mají z domova... Jako... Nedovolí si to..., jako pořád zlobit. Ani k těm rodičům, ani k učitelům. A taky, že... že sami od sebe jako... Že to berou jako divný... třeba říkat něco ošklivého učiteli a tak. Takže... jako víme, že i když jsou třeba tam, kde jiný zlobí, tak jako oni zůstanou jakoby v tom svém... Oni jsou takový, že jim to je hloupý... Že jim jako můžeme věřit..., si myslím. Ale tak... asi to není všude... takhle... Asi to ale není takovej problém, ale... když pak ty děti jako fakt jako jsou hodně proti těm rodičům a tej rodině, tak to je velkej problém. To si ale myslím, že nejde ale moc z těch kultur... Jako že z těch rozdílů...“ (D44-D60).

- *Informant E:*

Informant E vnímá jako vietnamský rodič vlivy české kultury, ale staví se k nim neutrálně. V případě negativního vlivu podle něj dítě buď samo rozpozná, že se jedná o problém, anebo mu situaci vysvětlí rodiče. Riziko mezigeneračního konfliktu je podle něj eliminováno respektováním rodičovské autority:

„No... ty [české] vlivy tam jsou. To je jasný, když žijeme tady. Ale... jako ne, že jako že tohle a tohle špatný..., to ne. Teda jako... Sami většinou poznáme, co je špatný... Vysvětlíme jim to třeba... A to třeba stačí. Nebo ani nemusíme. Prostě... Že to dítě už to jakoby ví..., samo to chápe. Samo se jako řídí tím, co je správný. Jinak jako... to dítě si prostě nedovolí nic proti těm rodičům. Některý ty mladý mají třeba jiný názory, ale ty rodiče mají pořád... Jako že je respektujou. Oni jako berou ty rodiče... Nebo i ty starší sourozence..., babičky, dědečky..., i učitele třeba..., jako že jsou starší, rozumnější... no...“ (E59-E69).

- ✓ *Odpověď na výzkumnou otázku č. 5: „Jaké historické vlivy podle Vás napomáhaly formování vietnamské kultury a hodnotového systému?“*

- *Informant A:*

Na otázku, jak chápe svoji kulturu ve vztahu k výchově, a jaké cizí kulturní vlivy podle ní ovlivnily a ovlivňují vietnamskou kulturu, odpověděla informantka A:

„Já si myslím, že hodně jakoby tu výchovu asi ovlivňuje ten buddhismus ve Vietnamu určitě. Že hodně, většina jakoby těch Vietnamců jsou buddhisti. Setkala jsem se právě i s rodinou, co byli křesťani, ale přišlo mi, že výchovu to jakoby...neovlivnilo tolik. Takže, podle mě jakoby, tam asi z toho historickýho jakoby hlediska, tak pořád je tam ten buddhismus nebo ty morální jakoby pravidla.“ (A235-A242).

- *Informant B:*

Na dotaz, jak chápe vlivy, které ovlivnily nebo ovlivňují vietnamskou kulturu, odpovídá informantka B následovně:

„Máme doma posvátné jakoby místočko, kam vlastně uctíváme ty předkové, no... Babička, prababička a takovýhle... Ano. No...“ (B96-B98).

- *Informant C:*

Informantka C poukazuje především na vliv buddhismu na kulturní život Vietnamců, přičemž tento směr nechápe jako náboženství v pravém slova smyslu, ale spíše jako životní filozofii, která pomohla formovat vietnamskou tradici. Myšlenky buddhismu nemusejí podle ní být spjaté pouze s náboženskou vírou, ale vycházejí spíše z vnitřního přesvědčení o správném uvažování, chování a směřování v životě člověka. Na otázku, jak vnímá informantka C kulturní tradice na vietnamskou výchovu, přináší následující odpověď:

„My jakoby určitě se snažíme zachovávat naši tradici a... My jsme teda jakoby...spíš jako...jakoby buddhistický... jakoby...Jako...Vono to jako buddhismus ani ani jakoby náboženství. Já mám pocit, že to prostě to filozofie. Prostě... Takže spíš je to filozofie a... to je pro nás jakoby nejbližší, jo? Jakoby směr náboženství. Takže... Naši... Naši...tak oni... oni jsou jako hodně z těch směrů... jakoby buddhismus, a tamto jsou jako různé skupiny ještě... Ale já se přiznam... Jako když třeba něco... něco dycky z nějaký skupiny je mi jakoby sympatický. Tak tohle jakoby...Tak tohle spíš jako máme vnitřně. Jako že naši nám to nenutí,

ale vnitřně to sami pociťujem. Jako...vnímáme jakoby ty rodiče, tak sami si to jakoby převezmete, něco svýho, něco z jejich. Jako když třeba..., jak je slyšíte mluvit, nebo vlastně...tak jakoby různě. Jako že takový prostředí...vyrůstáváte. Takže vlastně vám to rodiče nevnutí, ale... třeba, jak se dycky to nějak jakoby do toho dostanete, nebo jak to slyšíte, nebo jak jsou tady ty různý naše buddhistický chrámy, pak se pořádají různý..., jak bych řekla... setkání a pak různý slavnosti buddhistický... Tak vlastně voni tam... Tak vlastně... To učení tam je, že jo? Tak vlastně, když si sednete a posloucháte, vlastně, jak ten mnich vlastně přednáší, tak vlastně si něco si z toho vezmete jako. Tak spíš jako... Já bych řekla... Jak bych to řekla... Že my... Jako já s manželem nejsme jakoby věřící, ale spíš jakoby je nám to buddhismus hodně... hodně sympatický. Takže vlastně jakoby... Když se o to zajímáme, nebo vlastně manžel se o to hodně zajímá... Ale já bych neřekla, že to je jakoby nějaký náboženství, spíš to je filozofie. Jako věříme, že něco existuje. Jakoby že... Ale... Něco velkého existuje... Můžeme to nazvat Bohem, nebo vlastně..., nebo jak se říká vlastně... Ted' mi vypadlo to slovo v češtině... Vlastně buddhismus... To je jako prostě taky prostě Bůh, ale prostě... prostě něco existuje, ale... Věříme, že existuje nějaká vyšší síla, ale... Abychom jakoby... byli věřící, že bysme se modlili každé den, tak to nejsme.“ (C249-C276).

- *Informant D:*

Informant D vnímá kult předků jako výraz vietnamské národní tradice. Rituální místo k uctívání předků má ve svém domově. Kult předků podle něj umožňuje být alespoň symbolicky v myšlenkách se svými zesnulými příbuznými a připomínat si je tak hlavně při vietnamských svátcích. Dále zmiňuje filozofické myšlenky buddhismu, které jsou z jeho pohledu vhodné pro správnou výchovu, i když není věřící:

„Tak... já... nebo vlastně jako u nás doma... tady..., tak je to tak, že jako bereme ty předky, jako že na ně vzpomínáme..., že si je připomínáme, když jsou nějaký ty svátky... naše... Jako že si jich vážíme... Jako že jsou tak jako furt s náma, i když už nežijou. To je z naší kultury... Taková tradice prostě. Prostě... máme doma takový místo s fotkama..., tam zapalujeme ty tyčinky. Takže... to není jakoby..., že jenom věřící, ale normálně... Tak... Prostě... To není jako, že by třeba to bylo jako že buddhismus nebo tak. Ale ten buddhismus je taky... Jako já jako ne, že někam chodím a tak..., nejsem jako věřící..., ale... třeba kamarád. Ten chodí k buddhistům. Ale já to taky znám, tu filozofii. Jako... Jak se chovat správně... Tak se to tam vysvětluje. To jakože, jak žít správně... To je jako dobrý i pro výchovu.“ (D31-D43).

- *Informant E:*

Informant E nepovažuje kulturní ovlivnění za výhradní důsledek náboženství nebo za záležitost náboženské víry, ale za symboliku tradice, ve které se mohou mísit různé nábožensko-filozofické myšlenky. Za nejvýraznější uvádí buddhismus:

„Myslím, že to máme tak podobně... jako vy. Že jako..., i když ty kultury jsou různé, tak slavíme ty svátky... Třeba někdo řekne, že náboženský... Ale to je jako spíš tradice. Třeba jako i nevěřící... Já taky jako nejsem... Jako že se nemodlíme, ale jako uctíváme jako ty mrtvý... jako příbuzný... nebo tak podobně. To jo... Nejvíce jako přímo to náboženství je asi tady mezi Vietnamcema... i ve Vietnamu... buddhismus. Ale my tam máme i něco svého... Každý třeba jinak... Třeba i různé filozofie dohromady. Je to spíš takový..., že mezi lidma... Jako že i toho buddhismu jsou různé druhy. Jinak jsou určitě i jiný náboženství mezi Vietnamcema, ale já jako znám jenom ty buddhisty... některý...“ (E48-E58).

❖ *Shrnutí:*

Benevolentnější přístup ve výchově má podle výpovědí informantů za cíl vyhnout se úskalím příliš přísné tradiční vietnamské výchovy a současně nedokonalostem (nebo spíše nešvarům) české rodičovské výchovy. Českou výchovu neoznačují informanti za méně vhodnou, horší nebo špatnou, ale za „jinou“. Je možné vyvodit, že považují volbu výchovného stylu za výraz kulturní mentality a národní povahy. Jak je zjevné, informanti chápou, že soužití dvou rozdílných kultur nemá směřovat k přizpůsobení neboli k asimilaci cizí kultury majoritní kulturou, ale že svůj pobyt u nás chápou jako spolužití svérázných a suverénních kultur, které se odlišují i svým pohledem na oblast výchovy. Uvědomují si, že svoje děti nemohou izolovat od vlivu majority, a proto více reflektují směřování k integraci, ke spolužití s českou většinovou společností.

Prostředí vietnamské rodiny v České republice se jeví jako poměrně stabilní i pod tíhou působení ohrožujících faktorů, jakými jsou negativní a patologické jevy v české společnosti, potýkající se s nárůstem výskytu rizikového chování, které vesměs pramení z krize plnění funkcí rodiny. Shodné nebo podobné vnímání životních priorit, ztotožnění se potomků s výchovnými cíli svých rodičů a vychovatelů a svornost v rodině jsou pevnými pilíři rodinného systému.

Povědomí vietnamských rodičů o významu vlastní kulturní tradice zjevně stojí na pevných základech a informanti nepociťují ohrožení svých výchovných snah týkajících se předávání kulturního dědictví dalším generacím. Úskalí vlivu majoritního kulturního prostředí, ve kterém jsou jejich potomci vzděláváni a vychováváni, včetně možného ovlivnění českými vrstevníky, nevnímají jako riziko. Předpokládají a vnímají určitý posun ve sféře chápání vlastní kultury v cizím kulturním prostředí, který v podstatě vyjadřuje interkulturní smýšlení. Za podstatné považují to, aby jejich děti byly zabezpečeny a prožily šťastný život. Svým potomkům přitom důvěřují v tom smyslu, že ví odkud vycházejí a kam směřují.

Soudě podle výše uvedených sdělení informantů, dochází ve vietnamské diaspoře u nás k určité liberalizaci pohledu na výchovu, která má za následek odklon od striktního pojetí tradiční výchovy praktikované v jejich vietnamské vlasti.

Lze identifikovat, že Vietnamci v naší zemi volí výchovné styly s ohledem na okolnosti doby a ráz a specifika interkulturního prostředí. Uvědomují si, že jejich děti jsou vystaveni vlivu českého školního prostředí, jsou konfrontováni s hodnotovými postoji českých vrstevníků, spolužáků, kamarádů, komunikují na sociálních sítích a podobně.

Informanti přesto neberou tyto vlivy z hlediska efektivity své rodičovské kompetence za nebezpečné. Důvěřují svým dětem a váze své autority v tom smyslu, že potomci rozumí jasnému vyznačení základní hodnotové orientace od svých rodičů z domova a ztotožňují se s ní. Vlivu vrstevníků z majoritní společnosti si všímá například i *Rumbautova studie* z roku 1990²⁵⁷ (viz výše), která ovšem dokládá, že pokud se mladí imigranti příliš přizpůsobují hodnotovému smýšlení majoritních vrstevníků, tak nastává pokles studentského výkonu

²⁵⁷ RUMBAUT, Rubén. *Immigrant Students in California Public Schools: A Summary of Current Knowledge*. [Imigrantští studenti na kalifornských veřejných školách: Souhrn aktuálních poznatků]. [online]. Baltimore: John Hopkins University – Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students Report No. 11., 1990 [cit. 1. 2. 2014]. Dostupné z:» <http://ssrn.com/abstract=1883908>«
In SOURALOVÁ, Adéla. *Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace*. (PDF Download Available. S. 76). [online]. Brno, 2014: Časopisy Masarykovy univerzity. Journals.muni.cz. Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, 2/2014. s. 75-97. ISSN 1214-813X. Sociální studie. vol. 11. no. 2. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »https://www.researchgate.net/publication/266731389_Vzdelane_dite_jako_uspesne_naplneni_migracniho_a_rodicovskeho_projektu_Vietnamske_matky_jejich_deti_a_vzdelanostni_aspirace«

imigrantských dětí, a tím i ke zhoršení původně vynikajících školních výsledků těchto studentů (takzvaných *high achievers*).

Přestože se informanti nehlásí k žádné náboženské víře, zdá se, že vesměs chápou a uvědomují si historické vlivy cizích kultur a náboženství na utváření kultury a morálních pravidel vietnamské společnosti, včetně oblasti výchovy, i když jejich vyjádření se může zdát kusé. Jak již bylo uvedeno, uvádí vliv buddhismu, zmiňují rovněž tradici kultu předků, nikoliv však další směry. O ovlivnění čínskou kulturou, tedy konfucianismem, popřípadě taoismem, informanti nereferují. Tyto nábožensko-filozofické myšlenky ale zjevně přijímají za své, a to s ohledem na jejich morální a etický význam.

Vnímání etnicity a kulturní identity Vietnamců v imigrantské diaspoře v ČR, jak bylo také zmíněno výše, je pevně vymezeno. Zásadním faktorem pro formování identity imigrantské mládeže je vnímání etnicity, jak dokázala *studie Phinney-Alipura* z roku 1990. Vyzdvihování významu tradičních vietnamských hodnot ve výchově, které je současně spojeno s adekvátní rodičovskou podporou, upevňuje vědomí etnické identifikace, jak připomínají *studie Phan* z roku 2003, *studie Ma* z roku 2006 a *studie Bankston-Zhou* z roku 1996. Prosazování tradičních hodnot ve výchově je však mnohdy spojeno s restrikcemi ve výchově, které mohou vychovávané jedince stresovat, izolovat a narušovat formování jejich osobní identity a současně komplikovat jejich integraci, jak shrnuje *studie Lam* z roku 2005²⁵⁸ (viz výše).

Vietnamská výchova v interkulturním prostředí snáší určitá rizika v oblasti vlivu cizorodých kulturních faktorů ze strany majority, a to na preference Vietnamců ve vnímání hodnotových priorit. Zároveň je však zapotřebí připomenout, že může přinášet majoritní i minoritní kultuře imigrantské diaspory určité potencionální obohacení neboli rozvoj bikulturních kompetencí.

²⁵⁸ LAM, Brian Trung. *An integrative model for the study of psychosocial distress in Vietnamese-American adolescents*. [Integrační model pro studium psychosociálního distresu (úzkosti) u vietnamsko-amerických adolescentů]. Schellsburg, PA: North American Journal of Psychology, 2005. 7(1), s. 89-106.

- *Kategorie: Sociální konformita, sebe-disciplína a respekt vychovávaných dětí, jejich akceptace rodičovské výchovy a autority a jejich kongruence v oblasti chápání motivů a cílů výchovy s ohledem na využívání volného času*

Tato kategorie se věnuje identifikaci kódů, které odhalují souvislosti mezi významem rodičovské autority ve vietnamské výchově a jejím protipólem, kterým je respekt vychovávaných dětí. Všímá si také fenoménu využívání jejich volného času pro maximální zúročení v budoucím životě, na což má vliv nejen disciplína potomků (vyžadovaná v rodičovské výchově), ale i sebe-disciplína vychovávaných dětí.

S uvedenou kategorií souvisejí tyto identifikované kódy:

- 1) *Zájem dětí jako výchovný motiv, snaha zabezpečit jim to nejlepší, respektive lepší život, než měli sami rodiče (kód č. 10),*
- 2) *Akceptace a interiorizace motivů a cílů rodičovské výchovy ze strany vychovávaných vietnamských dětí (kód č. 11),*
- 3) *Slušnost, úcta k rodičům, k lidem a k práci, pracovitost, pile, houževnatost, odpovědnost, trpělivost, disciplína, sebe-disciplína, respekt, vděčnost (kód č. 12),*
- 4) *Delegace rodičovských výchovných kompetencí na starší sourozence vychovávaných dětí, výchova českými chůvami (kód č. 13),*
- 5) *Nižší potencialita rizikového chování vietnamských dětí v důsledku důvěry rodičů v autoregulaci, respekt a sebe-disciplínu potomků (kód č. 14).*

S charakteristikou identifikovaných kódů se pojí tyto výzkumné otázky:

- *Výzkumná otázka č. 6: „Jak vnímáte přijímání nebo odmítání Vašich výchovných snah ze strany dětí?“*
- *Výzkumná otázka č. 7: „Jak hodnotíte účinnost různých stylů a motivů výchovy ve smyslu předcházení výskytu rizikového chování ve společnosti?“*

Spíše než o restrikcích ve vietnamské výchově, tedy o vynucování odpovědnosti, která se pojí s důsledky chování a jednání, lze hovořit o vlastním odpovědném přístupu vychovávaných, o sebe-disciplíně. Rodiče pocítují odpovědnost za řádnou výchovu svých dětí a děti se zpravidla chovají zodpovědně vůči svým vychovatelům, i když zrovna nejsou pod sociální kontrolou. Výchova k zodpovědnosti zahrnuje i odpovědnost za vlastní život.

V dětech je od malička rozvíjen nejen pocit sounáležitosti s rodinou, ale jsou také vedeni k samostatnosti. Rodina je jedincům oporou, ale životní problémy se musejí naučit zvládat sami.

✓ *Odpověď na výzkumnou otázku č. 6: „Jak vnímáte přijímání nebo odmítání Vašich výchovných snah ze strany dětí?“*

• *Informant A:*

Jak sděluje informantka A, na děti je ve Vietnamu rodiči vyvíjen velký nátlak, zvláště pokud se týká studijních výsledků, děti mají velmi málo volného času jen sami pro sebe, neboť jdou ze školy na doučování a potom domů, kde musejí rodičům pomáhat s domácími pracemi. Děti jsou prý ale na pomoc svým rodičům zvyklé a berou jí jako samozřejmost. Tak se učí postarat se sami o sebe, pomáhat druhým, být zodpovědní a uplatnit se v životě.

„[...] Takže mi přijde, že je na ně jakoby hrozně moc velkej nátlak na ty děti, aby byly nejlepší, aby měly prostě nejlepší ty jakoby známky. Aby byly prostě co nejlepší a dostaly se na ty vůbec nejprestižnější školy. To taky, aby právě těchhle výsledků dosáhly, tak hrozně nutí ty děti chodit jakoby na doučování.“ (A31-A35).

Informantka A přibližuje až rituální dodržování domácích povinností, konkrétně u vietnamských dětí ve věku od dvanácti až třinácti let, odkdy pomáhají s úklidem, s chodem domácnosti, učí se vařit večeři a podobně. Učí se tak soběstačnosti, dokáží se sami o sebe postarat, přičemž si na tyto činnosti navyknou do té míry, že jim přijdou naprosto samozřejmé. Výchovné působení rodičů je tak usnadněno poté, co naučí své potomky sebekázni, pocitu zodpovědnosti a sounáležitosti. Pak nemusejí rodiče stále dokola dětem připomínat, co musejí vykonat, nebo si splnění těchto úkolů příliš vynucovat.

„[...] No, a právě ty děti kolem dvanácti, třinácti let, tak se učí jakoby vařit tu večeři. Protože je to většinou, že jo, hlavní jídlo, takže právě se to učí a už to berou jako samozřejmost, že prostě jde uvařit večeři, a už je to jakoby součástí toho..., když to tak řeknu, rituálu. Je to součást toho. Tak pak si na to zvyknou a už to berou jako samozřejmost. Neberou to něco, jako že... Potom si myslím, že pokud by potom byla nějaká situace, kdy by museli třeba žít sami, tak už se dokážou právě o sebe sami postarat. Dělalí jakoby od těch

dvanácti, třinácti let, řekněme, nevím..., uklízejí, starají se o tu domácnost, a už jim to přijde jakoby normální. Je to prostě pro ně samozřejmost.“ (A107-A115).

Informantka A dále uvádí, že extrémní autoritativní výchova prosazuje disciplínu, ale volný čas nezohledňuje, stejně jako individuální zájmy vychovávaných a jejich emocionalitu.

„[...] jakoby výchova přímo v tom Vietnamu mi přijde, že..., mi přijde, že opravdu na ně moc tlačí. Sice ano, že se chodí na doučování, taky se chodilo na doučování, ale že by až tak velký pres, je už asi jakoby zbytečný, až moc.“ (A203-A206).

„[...] Že to už je zase až moc, jako že by měli ty rodiče trošičku myslet i na ty svoje děti. Že prostě nemůžou přece jakoby svoje dětství nebo vlastně svojí..., že třeba i tu pubertu prostě..., prostě aby trošku zažily něco. Protože oni už jakoby, potom, až vyrostou, tak jakoby ano, že jo, budou mít univerzitu, ale prostě, to dětství..., že jim to prostě vezme celý to dětství.“ (A216-A221).

Informantka A nastiňuje problém spojený s uplatňováním příliš autoritativního výchovného stylu ve Vietnamu, který je spojený s vysokými nároky na děti. Hovoří o velkém tlaku, nátlaku a „presu“ v oblasti vzdělávání, ať již se jedná o výchovu rodinnou, školní nebo mimoškolní. Školní výchova podle ní vyžaduje, například ve výuce angličtiny, vyšší úroveň znalostí než v České republice. Děti běžně absolvují lekce doučování, a to po skončení běžné výuky, o víkendech i o prázdninách. Nejen informantka A, ale podle jejích slov i její příbuzná žijící ve Vietnamu, pracující jako učitelka angličtiny a zároveň poskytující soukromé doučovací lekce žákům, sice chápou tyto motivy, ale považují vzdělávací nároky na děti za přespřílišné. Tyto lekce navíc zatěžují rodinný rozpočet, a proto ne každá rodina si je může dovolit svému dítěti zaplatit. Děti si tudíž váží péče svých rodičů a podřizují tomu svoje úsilí a vůli obstát a vyniknout.

„[...] právě vzdělávání musí být hrazený. Od školky po střední školy, po vysoký školy, všechno je hrazený. A to je právě ten problém, že některý rodiny si to nemůžou dovolit. Ale když už si to jako dokážou dovolit, mi přijde, že ty děti to berou, jako, že moji rodiče jako pracujou, abych mohl chodit do školy. Tak si toho hrozně moc váží. Takže ty děti, kteří už chodí do školy, tak si toho moc váží a snaží se být co nejlepší. Proto, že je tam právě moc velká konkurence mezi těma dětma. Hrozně moc velká. Protože jakoby..., my jsme jim vysvětlovali váš systém, že tady máte jako první až pátou třídu, je první stupeň, šestá až

devátá třída je druhý stupeň. Takže se to odehrává na jedny škole, je to základní škola. Oni to mají rozdělený jinak. Oni mají jakoby první stupeň, druhý stupeň, ale aby se dostali do té šestý třídy, to znamená na druhý stupeň, tak musí dělat zkoušku. Opravdu velkou zkoušku z hrozně moc jakoby předmětů, aby se vůbec dostali na ten druhý stupeň. To je první zkouška, kterou vlastně musí vykonávat. Pak je druhá zkouška, a to je zkouška jakoby u vás po základní škole, a to jakoby na střední školu. Oni nemají střední školu, oni mají takzvaný třetí stupeň, kde jsou jakoby tři roky. Nejsou tam čtyři roky, jako my máme jako maturitu. Ale tam ne... Takže po základní..., po devátý třídě tak mají další zkoušku, aby se mohli dostat do další školy, do toho třetího stupně. Ten třetí stupeň je tak, že tam není zaměření, jako máme tady, že třeba máme průmyslovou školu, zdravotní školu... To tak nemají. Mají prostě normálně pořád... Je to něco jakoby systém jako gymnázium, ale je to jenom na tři roky. No a po tomhle teprve můžou na univerzitu. A to je další zkouška zase.“ (A10-A31).

„To taky, aby právě těchhle výsledků dosáhly, tak hrozně nutí ty děti chodit jakoby na doučování. Na hrozně moc doučování. Jak je to třeba jakoby třeba vietnamský jazyk, to znamená literatura, historie a tak dále. Potom hrozně moc anglický jazyk. Tam se jako snaží hrozně moc těm dětem vštěpit..., prostě, že angličtinu mají od první třídy a prostě musí v tom excelovat. Sice moc jim to jako nejde, ale jakoby... Řekněme, prostě pořád jakoby za to ty rodiče utrácejí peníze. Oni další jakoby... hodiny navíc a tak. Takže tam je normální, že třeba právě... To mám z rodiny... Příbuzná je učitelka angličtiny právě. Učí od sedmi let po patnácti let. Učí na základní škole. Takže to znamená, učí první stupeň, druhý stupeň, angličtina. A je normální, že třeba o víkendy k ní přijdou právě děti a skupinka pěti dětí z jedny třídy. A přijdou a učí se tak. Nebo doučuje je. Třeba hodinu navíc, dvě hodiny navíc. A je to úplně normální, že prostě ty děti, řekněme, jsou od osmi hodin do těch dvou, tři hodin ve škole, pak přijdou domů a zase jakoby mají další vyučování. Právě jedna příbuzná, třináctiletá holčička [neteř], přestože byly prázdniny, tak musela chodit na to doučování. Dokážete si představit, že tady by dítě o prázdninách chodilo do školy? Takhle to tam existuje. A to samý jakoby, když teda to nejsou prázdniny, tak, jak říkám, o těch víkendech chodí prostě ty děti na ty extra hodiny. A právě ta příbuzná, učitelka, prostě za den, za celý ten den měla třeba pět skupinek těch dětí. Musím říct, že je na ně hrozně velkej nátlak.“ (A34-A52).

Informantka A dále poukazuje na určitou reciprocitu, kterou lze vysledovat ve vietnamské výchově, a sice vzájemnost v oblasti chápání smyslu výchovného snažení, tedy výchovných motivů a cílů pohledem rodičů a jejich dětí. Pokud se tedy jako rodič

neztotožňuje se striktně konzervativním pojetím výchovy, ale zároveň uznává její motivy a cíle, ke kterým směřuje, znamená to, že akceptuje podobně jako její rodiče hodnoty, které chce dále předat i svým potomkům. Výchova zahrnující úctu k rodičům a výše postaveným osobám předpokládá i povinnost postarat se o své rodiče ve stáří. Jak ale doplňuje, tato povinnost je subjektivně chápána jako samozřejmost, i když může kolidovat s autonomními tendencemi vychovávaných. Souvisí s pokorou, s pocitem závaznosti, odpovědnosti, vděčnosti a ocenění rodičovských snah.

„Ptali jsme se ho [příbuzného ve Vietnamu], jestli nepřemýšlel o tom, že by třeba někam vycestoval po tom studiu [medicíny]. Říkal, že neví, že si ani není jistý. Že by se právě chtěl postarat o ty rodiče a tak. Že je to prostě pro něj jako... Není to jakoby priorita [vycestovat]. Naučili ho to, že priorita je jakoby ta rodina, že se musí postarat o ty rodiče. A on to bere jako povinnost a samozřejmost. Je to jakoby normální tam.“ (A68-A73).

„Je to jakoby normální tam [ve Vietnamu]. Tam jakoby je úplně normální, že tam celá rodina žije jakoby vlastně, řeknu, ...je jakoby na jednom..., v jednom domě, na jednom pozemku, prostě u sebe. Tam je to úplně normální a ty děti to berou jako samozřejmost. Ani je vlastně nenapadne ta myšlenka toho, že by se mohly odstěhovat. Určitě jako, znají to, slyšely to z televize, z různých tak..., ale nenapadne je to, nebo ani po tom jakoby netouží, nebo prostě..., vůbec je to nenapadne.“ (A73-A79).

S výchovou mladších sourozenců současně pomáhají starší sourozenci, a to jednak aktivně tím, že jim rodiče delegují část svých výchovných kompetencí, a dále také přeneseně tak, že slouží za příklad a vzor chování mladším, stejně jako jejich rodiče.

„Potom vlastně, pokud právě v té rodině je ten starší sourozenec, tak ten to potom taky jakoby táhne, nebo učí toho mladšího sourozence, jak to prostě chodí. Tam to jako tak chodí, že... Právě ten dvacetiletý příbuznej [student medicíny], tak ten právě trošičku jakoby ne: 'má na starosti', ale... jakoby tu mladší vlastně sestru. Takže jakoby..., to funguje tak.“ (A117-A121).

- *Informant B:*

Informantka B poukazuje na to, že cílem výchovy je naučit děti, aby pochopily její smysl a samy se snažily dosahovat úspěchů. Pochopení smyslu výchovy tak vede k sebe-disciplíně a soběstačnosti potomků, bez nutnosti výchovných restrikcí.

„[...] ta výchova má nákej smysl..., jako že něco chcem pro ty děti, aby něčeho dosáhly, tak je musíme jakoby naučit... naučit, že sami se musí jako snažit... Že když to pochopí, proč a jak..., tak to sami dělají... A nemusí se pak jako přísnějš... Vono to není jenom vo tom, že jako ta asijská výchova..., že se říká, že je přísnější... Je to ale taky o těch dětech. Voni ví, že ty rodičové jsou tady pro ně... Že to dělají pro jejich dobro. Když jako dítě zlobí, to je jasný... To jako... Tak nějak to asi bylo a je... Že když to dítě třeba neposlouchalo ty rodiče, tak třeba pak musí... Ale jinak si myslím, že to není nijak přehnaný jako...“ (B138-B145).

V této souvislosti informantka B uvádí, že jí samé její rodiče nemuseli v dětství připomínat její povinnosti, nemuseli si je výchovně vynucovat, i když nebyla pod jejich kontrolou.

„[...] takže jsem se prostě sama jako se... sama jsem se učila. Prostě jsem byla taková hodně jakoby soběstačná, jo? Taková..., nezlobila jsem, já jsem byla taková klidná. Takže jako úplně... Přišla jsem ze školy, automaticky jsem dělala domácí úkoly, jo? Já byla doma. Ani jsem moc nechodila...“ (B20-B24).

- *Informant C:*

Informantka C připomíná, že nedostatek volného času se netýká jenom dětí, ale i jejich rodičů. Ve vietnamské výchově se tak předpokládá dostatečná míra seberegulace vychovávaných dětí. Ta je odrazem akceptace výchovného směřování rodičů. Suplování rodičovské výchovy českými chůvami, které v dětství zažila informantka C se svojí sestrou, podle ní neohrožuje ztrátu respektu k rodičům, ale může, z jejího pohledu, narušit dostatečně silnou citovou vazbu k rodičům. Ze sdělení informantky C lze vyvodit, že vietnamské děti si uvědomují fakt, že rodiče s nimi netráví dostatek času z důvodu snahy o ekonomické zabezpečení rodiny a jejich snadnějšího života. Absence dostatku společně tráveného času dětí a rodičů podle ní může ale způsobovat nepoměr mezi sociálně-ekonomickou funkcí rodiny na úkor jejich dalších funkcí, tedy emocionální, rekreační a regenerační. Jako rodič se snaží o účelné využití volného času svých dětí, ponechává jim možnost volby a snaží se motivovat své děti k pochopení a přijetí výchovných cílů.

„To je vlastně jeden faktor, když vlastně rodiče nemají čas na to dítě, tak vlastně potom von se musí sám jakoby sám [snažit], že jo... Jakoby..., nebo vlastně jakoby... Ale... Vlastně u nás jako... Aspoň u mě to bylo, že vlastně vždycky zařizovali to doučování, jo?“

Takže... Takže vlastně, když neměli čas, tak stejně jsem vlastně měla vlastně to doučování. Takže vlastně zaplňoval se ten můj školní čas... My jsme se ségrou chodili vlastně chodili k jedné české babičce nebo tetičkám. Tak vlastně to bylo vlastně půl dne vlastně... U školy nás vyzvedávaly, pak jsme tam byly pár hodin, učili jsme [se] tam jakoby jazyk. A nikdy jsme jako nepřespali, jako jakoby ty ostatní, jo? Takže vim, že prostě existovali různý... případy, že vlastně ty děti tam zůstávaly. Vlastně celej ten týden a k rodičům šli vlastně domů jenom ten víkend. A tak vlastně potom ty děti neměly žádný vztah k těm rodičům. Že vlastně byly radši byly u těch tetiček nebo u těch babiček, ale... A domů chodily jakoby na návštěvu, jo? Že vlastně oni... když v tom vyrůstaly, tak k těm rodičům třeba měly respekt a tak..., ale spíš..., že jo, byly bliž k těm vlastně tetičkám nebo vlastně k těm babičkám. Takže si myslím, že to je taky jakoby jako chyba, že vlastně ty rodiče to mysleli dobře pro ně [pro děti], že jo, že vlastně neměli čas, takže to dělali spíš pro ně. Ale prostě to dětství jim nevrátíte, no... Vlastně... Jak voni vlastně neviděly ty rodiče, nebo netrávily s nima čas, že jo? Tak vlastně voni obětovali ten svůj čas s dětma, aby vlastně..., aby vydělávali... pro ty děti zase... Ale prostě..., to jsou různý okolnosti, jo? Prostě člověk si občas buď jakoby vybere, nebo nevybere, no... Někdy jako musí a... Já si myslím taky, že povaha [dítěte] je jedna věc, a ta druhá věc, že vlastně ty rodiče... musejí taky nějakým směrem..., ty děti prostě trochu jakoby... postrčit, jo? Protože to dítě si nemůže sám vybrat nebo vědět, kam má jakoby chodit. Vlastně sama... sama jako to vidíme teďkon, sama to teďkon vidím... Že vlastně to dítě nemůže vědět, jestli jako mu bude bavit třeba golf nebo tenis..., nebo... nebo tanečky. To prostě... Já... když se jí zeptám, chceš na tenis? Tak vona vám řekne ne, já nechci. Protože to viděla třeba v televizi, nebo... To ani nevyzkoušela... Tak prostě říkám, tak vyzkoušíš to? Ona to vyzkouší; řekne, jo, to mi baví; nebo ne, to mi nebaví. Jo? Že prostě to dítě do ničeho nenutíme, ale vždycky se jí snažíme nák... jakoby postrčit. Aby to třeba vyzkoušela, nebo aby měla nák vlastní... vlastní názor na to.“ (C210-C241).

Informantka C dále připomíná, že dítě může docenit smysluplnost rodičovské, byť přísnější, výchovy později, třeba až v dospělosti, jak tomu bylo v jejím případě.

„[...] když to vezmu z té dospělosti, tak jakoby... už to vnímáte jinak, že vlastně už v tom jakoby... jste vděční těm rodičům, že vlastně... vás takhle donutili jako. [...] Takže já si myslím, že budu úplně taky..., budu úplně stejná teda jako, v tomhle jako.“ (C110-C114).

„[...] A prostě jako fakt, vy, když máte už jako to dítě, tak ty rodiče chápete jakoby víc no...“ (C299-C300).

Poukazuje také na disciplinovanost svých dětí, která podle ní není důsledkem výchovy, ale spíše vnitřního nastavení dítěte. Hovoří o tom, že vietnamské děti mají určité morální principy natolik zažitě, že se jimi řídí nevědomě, že je buďto ani nenapadne je porušovat, anebo není k nápravě jejich chování zapotřebí příliš restriktivní výchova. Jako důležitý faktor v tomto ohledu uvádí informantka C přirozený respekt dětí k autoritám. Děti si tak podle ní váží nejen rodičů, ale i jiných starších, dospělých a výše postavených osob, například učitelů:

„Já si myslím, že ty děti to mají podvědomě, jak se mají chovat. Tak vlastně, když jim... Vždycky, když jsou jako takhle malý holky, tak vona, když jde někam do obchodu, tak vona dycky ví, že: Mami, já to sama položím na ten pás... A to člověk jí prostě... Vona to vnímá, jako že to děláte vy... Když to jí řeknete jednou, jako že ne... Když třeba..., když byla malinkatá, tak, že jo, vždycky v obchodě, vlastně ona to chtěla rozbalit. Já říkám: Ne, až zaplatím. Ale vlastně tím, když to řeknete dvakrát, třikrát, tak ono to jako to dítě samo pochopí. No... Já si myslím, že... vlastně ty naši..., co jsou třeba... Jako... Je fakt, že když něco nechce, tak tam taky jako řádí..., že tam brečí..., že prostě, když nechce domů..., že chce ke kamarádce... Ale jako..., že prostě všichni říkají, jak to děláš, že prostě ta tvoje holka nehysterčí? Jo? Ale... Já prostě říkám, já... Nic jí nedělám... Ona říká, no... Já bych... Jako... Nikdy jsem neviděla, že by si na ní nějak ječela..., nebo že by si jí prostě jako dávala na zadek... A my prostě... prostě tady na ulici vyvádíme... Že prostě na zadek musím dávat, že jo...? A prostě... Ty nemusíš ještě, ona tě sama poslechne... Já říkám: No... Já fakt nic nedělám... Ona prostě jako... Vždycky na ní stačí jakoby zakřičet, a vona jakoby sama... Ale... Jsou taky jakoby... jakoby... jednou, dvakrát za těch šest let jsem jí dala na zadek, protože třeba neposlechla... Že tam jako nejí... Ale... To ale..., abychom na ní jako ňák řvali, nebo mlátili..., to jako vůbec. Ale ona spíš jako... Stačí, když na ní zakřičíte, a vona už jakoby... z toho dělá hrůzu, jo? Že... že... prostě udělala něco špatně... Ale spíš to je fakt, že to má v sobě...no... Já si myslím, že respekt vůči staršímu, vůči... vůči... vlastně učitelkám..., jakoby rodičům, prarodičům... Já jsem sama viděla na sebe, že vlastně, když jsme chodili do školy, tak prostě ty děti byly na učitelku strašně drzý. Což... My jsme dycky koukali, co prostě si ten člověk jako dovolí, jo? Říct tohle paní učitelce... Tak tohle bysme... By mi ani..., ani, kdyby mi to neučili rodiče, nebo možná mi to učili podvědomě..., ale že..., jako, že... k nim mam respekt. Jo? Že mam... Vlastně... jsou starší... Že vás učí..., že prostě je to paní učitelka... a... Prostě..., co si dovolovali vlastně spolužáci, to bylo jakoby... pro mě jakoby neskutečný... Jo? Že bych si to jako v životě jako nedovolila. Takže... Nevím, jak to bude mít

ta naše, ale... ale... Já si myslím, že jakoby vůči rodičům nebo prarodičům, tak vona jako sama jako pocituje, že nesmí být drzá. Že vona... Když se jí něco nelíbí, tak třeba zaječí, ale... Aby řekla mámě něco špatného, drzého..., fakt..., to se mi nestalo...no...“ (C309-C341).

Informantka C zmiňuje také zkušenosti ze svého dětství, které se týkají delegace rodičovské výchovného působení na staršího z potomků neboli pomoci rodičům s výchovou mladších sourozenců.

„Když jsem byla malá, tak rodiče byli většinou pryč, pořád pracovali, takže vlastně... My jsme od sebe vlastně osm let se ségrou, takže jsem byla jakoby o hodně jakoby větší, takže jsem vlastně pro ní chodila, že jo? Doma jsem se o ní jakoby..., doma jsem o ní pečovala. Ale spíš..., to není jako, že rodiče by vás nutili, ale spíš jakoby... sama jakoby pocítujete, že vlastně..., že byste jim... jakoby... měli pomoci, jo? Že vlastně..., že voni se starají jakoby o vás, že jsou v práci, starají se..., že jo? O obživu.“ (C146-C152).

- *Informant D:*

Informant E poukazuje na důvěru dětí ve smysl rodičovské výchovy. Podle něj není mnohdy zapotřebí přistupovat k výchovným restrikcím, ale stačí dítěti vysvětlit situaci. Dítě se pak snaží pochopit, kde udělalo chybu, než aby se snažilo vzdorovat a odporovat. To opět vyplývá z respektu dítěte k rodičovské autoritě, kterou chápe jako přirozenou, nikoliv vynucenou. Ve výchově se projevuje i prvek sebekontroly dítěte:

„Tak já si myslím, že voni... ty děti si jako nedovolí... k těm rodičům... Třeba jako... Stačí jim jenom připomenout... Oni jako že ani tolik nezlobí... Teda myslím si, že ani ty jiný vietnamský děti... Ale to asi, jak kde... třeba. Tak jako..., jsou různý děti, že jo? Některý jsou třeba víc... vzteklý..., jako že se hned vztekají... Ale když rodič něco řekne, tak se jako pak třeba brzo zklidní... Ale..., podle mě, ne jako proto, že by se třeba bály, že dostanou... To jako že, si to jako uvědomují..., že udělaly něco špatně... Že mají takovej ten... Že se jako zamyslí... třeba... A že jako věří těm rodičům, že to jako myslí dobře... s nima. A některý děti... jakoby sami... Třeba, když jiný děti zlobí..., tak oni třeba ne. Že jako to berou, jako že to není správný... Tak jako... sami od sebe.“ (D76-D87).

- *Informant E:*

Informant E uvádí, že vietnamské děti převážně akceptují rodičovskou výchovu, i když může být volen přísnější výchovný styl. Výchova se podle něj může měnit situačně, například podle nálady, tedy podle rozpoložení rodiče, ale i vychovávaného dítěte. Děti však, podle jeho slov, mají většinou rozvinutý smysl pro sebekontrolu, který může ovšem ovlivňovat povaha dítěte. Jak dále uvádí, stejně tak povaha rodiče může mít vliv na situační volbu výchovného stylu. Děti jsou podle jeho vyjádření vesměs disciplinované a k výtkám rodičů přistupují se sebereflexí a odpovědností. Nedovolí si tak být například na rodiče, ale ani na jiné authority, drzí:

„Tak... je to různý, si myslím... Třeba jakou to dítě má... povahu... Třeba. No... vlastně i ty rodiče... Nebo náladu... Takhle asi... Takže..., když je jako špatnej den... třeba, ...když je třeba ten rodič nervózní..., nebo pak to dítě... že je zlobivější... Tak... Jako... někdy... Ale jako..., určitě by si nedovolily ty děti jako třeba říct třeba něco... ošklivýho... těm rodičům. Teda jako..., je jasný, že jako říkají třeba, že něco chtějí, nebo nechtějí..., ale nejsou třeba jako... tak jako ... drzý... na ty rodiče... Ani na jiný... třeba dospělý. Ve škole nebo jinde. Tak jako si myslím, že... Teda jako vypadá to tak, jako že nemají jako nic proti tý výchově. I když je třeba přísnější...“ (E87-E97).

- ✓ *Odpovědi na výzkumnou otázku č. 7: „Jak hodnotíte účinnost různých stylů a motivů výchovy ve smyslu předcházení výskytu rizikového chování ve společnosti?“*

- *Informant A:*

Pravděpodobnost rizikového chování jednotlivce je podle informantky A spojena s pocitem odpovědnosti za možné negativní následky tohoto chování ve vztahu k rodině. Účinnost různých stylů výchovy ve smyslu předcházení rizikového chování ve společnosti, například co se týká kriminality, hodnotí takto:

„Jako..., podle mě to asi sám víte, prostě jakoby určitě nějaký procento Vietnamců..., za tím asi něco bude. Ale..., myslím si, že jakoby většina Vietnamců...by to asi nikdy, nikdy jakoby ze svého... prostě pocitu, by to prostě nikdy nemohli. Ani do toho nechtějí jakoby zahrnovat celou tu rodinu. To by bylo úplně prostě... Prostě by to nešlo.“ (A194-A200).

- *Informant B:*

Informantka B považuje tendence k rizikovému chování za záležitosti povahy dítěte a vlivu sociálního prostředí. Na dotaz, jaký má podle ní vietnamská (a v porovnání i česká) rodinná výchova vliv na výskyt rizikového chování, sděluje toto:

„Ale já si myslím, že to je všude... Myslíte, že jsou rodiče jakoby přísnější, jako že víc dbají na tu rodinu, jo? Já myslím, že to je všude. Jako vy rodiče si můžete chtít, jo...? Ale jo, jako, jo...? Prostě strašně moc toho... Ale když to dítě prostě, já nevím, vás třeba neposlouchá, nebo prostě jako jde ven a řekne, že jde za nějakou kamarádkou a pak prostě zase jde... Vy se můžete snažit jako úplně třeba na maximum, takhle si to představujete, ale když to dítě prostě má něco jiného v té hlavě a prostě chce žít svým životem a nenechá se ničím jakoby..., jo? Jakoby mluvit, jo...? Tak to prostě... S tím nic neuděláte. Takže si myslím, že je to všude jakoby..., všude stejný, no..., jo? To samozřejmě, že taky, že to prostředí dělá hodně, že ano...? Jo, prostě, já nevím, když bude hodný dítě, přijde do špatného prostředí, tak... Já nevím, samozřejmě, jako něčeho by jim mohlo taky ovlivnit, ano..., jo? Že prostě... Že..., že... Těžko říct, no... No prostě: Když bude prostě jakoby v čistém prostředí samozřejmě, tak..., tak prostě... je to... je to jinak, že ano? Když bude mezi špatnými kamarádama, jo...? Ale pak jako... je to vlastně v tom dítěti jakoby, jak..., jak má..., jak k tomu dokáže jakoby přistoupit, jo? Jako buď se nechá ovlivnit, samozřejmě, anebo prostě ne..., no...“ (B111-B128).

- *Informant C:*

Informantka C chápe za zásadní problém, který zvyšuje potencialitu rizikového chování dětí, nedostatek výchovného působení v oblasti prevence. Na otázku, jak vnímá informantka C souvislosti mezi výchovou a rizikovým chováním u dětí, a zda vidí v této souvislosti nějaké rozdíly mezi vietnamskými a českými dětmi, odpovídá následovně:

„Jako jsou taky [vietnamské děti s rizikovým chováním] ... Já si tak myslím, jako že jsou výjimky... Ale... Já si myslím, že to je zrovna... To je vlastně teď, co vlastně, co rodiče vlastně věnujou těm dětem. Že vlastně, jak voni dávají na ty svoje děti pozor nebo vlastně... Dycky třeba ... Já si myslím, že když pochytíte vlastně ten problém hned na začátek, že ses [o vychovávaném dítěti] třeba dostal do špatný party, a taky ty... To jsou ty věci vlastně... V podstatě jakoby souvisí, že vlastně je rodiče hlídají, že vlastně je pouštějí ven jakoby moc pozdě, a... To možná... Já si myslím, že takhle je to výchovou těch rodičů, to má na to hodně

vliv no... Že potom jakoby... omezujete vlastně, aby to dítě se dostalo do té špatný party, jo? Jako když vlastně už máte jakoby sama dítě, tak už potom jako chápete, proč vám rodiče vždycky řekla, nó... jakoby, jdi ven, jdi ven, ale v osm se vrať. Já třeba, když mi bylo osmnáct, a když jsem se musela třeba v osm, v devět, vracet domů, tak to víte, že vždycky jste byla vzteklá, že jo jako. Jako že voni tam [vrstevníci] ještě pařili a táta už prostě v deset pro mě přijel, jo, že jo? Prostě on byl... To bylo...mi bylo devatenáct a takhle jako... A potom ještě na vejšce, když jsem byla někam jako kalit, že jo..., a v deset mi volali, kde jsem, tak to člověk jako..., že jako... říkal si... Ale pak to člověk ted'kon, když už má vlastní dítě, tak to zase jako chápete. Já si říkam, no..., já to budu dělat to samý asi. Já si říkam, že i když jí [dceři] bude osmnáct, devatenáct nebo dvacet..., ale prostě já budu mít strach, tak stejně jí budu volat. Já si pro ni asi stejně přijedu, jako kdybych... A i když je to dospělý člověk. A prostě jako fakt, vy, když máte už jako to dítě, tak ty rodiče chápete jakoby víc no... Ještě, že prostě... Já jsem si říkala, oni kalej do rána... Ty český kamarádi kalili do rána, že jo... A prostě... těm to bylo jedno, rodičům, že jo...? Ale prostě... Jako tvářila jste v té době taky kysele, že jo... Když k vám v deset přišli a říkali: Pojď domů... Ale prostě ted'kon... prostě jste jim jako spíš vděční za to, jo? Když..., že prostě... A jako já jsem teda... Já zrovna teda nejsem ten typ, kterej by jakoby... kalil, jo...? Takže mi to ani nechybělo. Takhle tedy... Takže těžko říct no, jako jestli potom naše děti budou chtít kalit... a my, kdybysme to takhle provedli, tak jestli by byly nadšený, nebo ne, no... Já zrovna ten typ [smích] prostě nebyla, tak mi to nechybělo, no...“ (C279-308).

- Informant D:

Informant D se domnívá, že rizikovost chování dítěte lze částečně ovlivnit výchovou, ale pokud má dítě určité povahové dispozice, nebo pokud je vystaveno působení negativního prostředí, tak je podle něj efekt rodičovské výchovy omezenější:

„Tak jako... něco jde jako... ovlivnit... Aby to dítě se jako nedalo na tu špatnou cestu. To určitě jo. Ale... jenom asi... Jako že ne jako úplně. Asi jako výchovou to bude teda... Aby to dítě se nechytlo nějaký ty party a tak, ...no...No ale záleží jako na těch rodičích, na té výchově, ale i na tom dítěti jako... Jaký jako je... Jako... Jestli to má jakoby v sobě..., tak to je pak jako těžký, no... Někdy ta přísná výchova jako moc nepomůže... Musí se třeba jinak... asi... A taky jde o to, kde to dítě jako vyrůstá. Jako..., jestli je to prostředí jako dobrý pro něj, nebo není... Když je špatný, tak pak je asi dobrý, aby tam nebylo... Jinak jako nevím...“ (D61-D70).

- *Informant E:*

Informant E zdůrazňuje, že ke snížení rizikovosti chování potomků je nutná důsledná výchova a rodičovská kontrola. Za důležité považuje to, aby bylo dítě zodpovědné a řídilo se sebekontrolou. Děti se pak podle něj nenechají negativně ovlivňovat vrstevníky:

„No... Asi jde o to, jak ty rodiče si to hlídají. To dítě... Jakou má tu výchovu. Aby je jako nenechali... Aby si to hlídali. Pořádně. Jako... Říká se, že třeba jako... holky..., že jako míň zlobí..., nebo že když je mezi slušnejma dětma..., jako že bude slušný... Ale... To je těžký... To nejde asi úplně říct, že je to pak lepší, nebo ne... Ale jako, myslím si, že ty vietnamský děti se nenechají jako moc ovlivňovat [vrstevníky]. Že jsou jako takový... Jako že sami ví, co jako můžou... a co se jako nedělá. Sami jako... Kluci i holky...“ (E70-E78).

- ❖ *Shrnutí:*

Výchova vietnamských potomků předpokládá vysokou úroveň disciplíny, přičemž její akceptování a osvojení si v životě znamená vyšší stupeň autoregulace, samostatnosti a budování konstruktivních vztahů na bázi spolupráce uvnitř rodiny i společnosti. Jak již bylo identifikováno výše, informanti si uvědomují, že výchova s přemírou výchovných tlaků a restrikcí (ve smyslu slabé rodičovské reflexe ohledně aspirací potomků a nerespektování svébytnosti jejich dětského prožívání), je stejně nedokonalá jako v případě praktikování nedůsledného přístupu, který se vyznačuje nesouladem mezi maximem výchovných požadavků na dítě a minimem kontroly jejich plnění.

Výchova ke smyslu pro zodpovědnost se pojí s rozvojem autoregulace. Výchovný přístup podporující ctižádostivost a vůli vyniknout motivuje děti maximálně využívat většinu svého volného času pro sebezdokonalování. Důležitou roli zde hraje autoregulace vychovávaného, která zohledňuje rodičovské nároky.

K autoritě vietnamských rodičů se váže velká míra sebe-disciplíny vychovávaných dětí. Požadavky rodičů, které jejich potomci plní ve smyslu prekonvenční morálky (ve schématu odměna-trest), směřují posléze k obligatornímu chápání kulturně podmíněného respektu k autoritám. Potomci, kteří interiorizují své morální závazky vůči svým rodičům a společnosti, přijímají své rodiče, ale i starší osoby (tedy i například

sourozence), a dále také všechny další výše postavené osoby (učitele, trenéry, vychovatele), za přirozené autority.

V interkulturním prostředí se promítají tendence vietnamských rodičů ve směru k větší vnímavosti autonomie potomků, k vyšší toleranci jejich nezávislejšího sebepojetí, než je tomu v jejich vietnamské domovině. Lze identifikovat nejen respekt dětí vůči rodičům, ale i respekt rodičů k dětským nárokům a požadavkům. Ve vztahu k rodině projevují potomci vietnamských imigrantů v naší zemi stále sklony k interdependentnímu chování (k chování závislému na druhých).

Jak již bylo z vyjádření informantů identifikováno výše, rodičovská výchova praktikovaná ve Vietnamu je charakteristická menší úrovní responzivity a permisivity, než je tomu v případě vietnamské výchovy v imigrantském prostředí v naší republice.

Tato kategorie si všímá důvodů a příčin, proč k této diferenci dochází, a to s ohledem na vnímání hierarchie hodnot vietnamskými rodiči a jejich dětmi.

Jak lze vypožorovat ze sdělení informantů, tak menší responzivita a permisivita ve výchově není známkou menší empatie rodičů, ale důsledkem toho, že rodiče v tradičním pojetí vietnamské výchovy předpokládají u svých potomků jistou konformitu (shodu, souhlas, přizpůsobení) ohledně chápání smyslu výchovy, jejich cílů a vnímání priorit v oblasti hodnotové orientace.

Jak se ukazuje, tak výchovné nároky vietnamských rodičů nepředstavují pro děti podstatnější zátěž, pokud chápou smysl výchovného snažení a identifikují se s výchovnými cíli. Pokud děti akceptují stejné hodnotové priority jako rodiče, tak se chovají zodpovědně, bez toho, aniž by bylo zapotřebí uplatňovat přílišné restriktce ve výchově. Soulad v pojmání výchovných cílů mezi rodiči a vychovávanými přináší více spolupráce a méně vzdoru. Jak bylo nastíněno, respekt dětí ve výchově se odvíjí od jedné z hlavních hodnotových priorit, a tou je respekt a úcta ke starším a k výše postaveným osobám ve společenské hierarchii (například k učiteli). Konformita ve výchově vychází z především z rodičovské autority a z respektu k ní.

Pokud připustíme, že zdrojem této konformity není jen sociální tlak, ale i vnitřní pohnutky vychovávaných, tak lze navíc uvažovat o shodě s přesahem k sebepercepci. Takováto shoda se nazývá kongruence, přičemž z psychologického hlediska značí soulad mezi chováním jedince a jeho sebepojetím. Znamená to tedy, že vietnamské děti, které se

vnitřně identifikují s cílovými motivy výchovy a s hodnotovou orientací svých rodičů, je interiorizují jako morální závazek, nepocítují při tom újmu ve sféře svých autonomních nároků a požadavků, a zároveň je jejich chování ve shodě s přesvědčením. To se manifestuje ve výrazu vděčnosti, kterou děti svým rodičům projevují za to, že je dostatečně připravili na život. Je tomu tak i přesto, že se může z našeho pohledu zdát, že vietnamská výchova je dosti přísná.

Děti jsou ve vietnamské výchově vedeni k tomu, aby si uvědomily, že rodiče jsou zde proto, aby je připravili na život, a nikoli proto, aby jim ho příliš usnadňovali. Výchova není motivována ambicí obstát v očích svých dětí, ale snahou naučit je, aby pochopily, že rodina je jim oporou do té míry, do jaké akceptují její pravidla a nenarušují její harmonii. V tomto ohledu je důležitějším faktorem než autonomie jedince chápání významu rodiny a jejího svébytného postavení v životě člověka. Autonomní rozvoj vychovávaných je podporován zpravidla jen v tom případě, že nevybočuje z hodnotového směřování, které vytyčuje vietnamská kulturní tradice. Ta mimo jiné vyzdvihuje i hodnoty, jakými jsou ctizádostivost, píle, houževnatost, pracovitost a trpělivost, a které vedou k větší šanci na úspěch v životě. Úspěšnost v životě se přitom pojí s předpokladem pokory a úcty k práci druhých. Akceptace tradičních vietnamských hodnot nebo ztotožnění se s jejich pojetím a významem současně napomáhá patřičné úrovni etnické identifikace.

Morální zásady, které se snaží rodiče svým dětem výchovně předat, jsou ve vietnamské společnosti vesměs brány za samozřejmost. Tradiční vietnamská výchova tudíž ani příliš nepřipouští irelevantní autonomní nároky vychovávaných. Zejména hodnoty týkající se soudržnosti rodiny jsou přirozeně hájeny jako nezpochybnitelné a jejich význam je brán téměř za posvátný.

Ve vietnamské diaspoře v České republice dochází k jistým modifikacím tohoto tradičního výchovného modelu, které jsou zapříčiňovány zejména kontextem interkulturního prostředí. Děti jsou si vědomi toho, že jejich rodiče přišli ze své vlasti do naší, aby zabezpečili svoji orientační nebo reprodukční rodinu, a že tomu věnují takřka veškeré své úsilí a čas. Potomci si váží úsilí rodičů, obětovat se pro jejich blaho, umožnit jim žít lepší život, než měli rodiče sami. Výchova však není koncipována tak, aby byl dětem umožněn bezstarostný život, ale aby se především naučili postarat se o sebe sami. Učí je samostatnosti, zodpovědnosti a poznání hodnoty práce.

Život vietnamských imigrantů a jejich potomků u nás je ovlivněn interakcí kultur, které mají v dnešní postmoderní době jiný nebo měnící se vztah k hodnotám. Informanti sice nezmiňují obavy z kulturního vykoření, ale kromě potenciálního akulturačního stresu může v interkulturním prostředí působit i faktor stresu jako takový, a nemusí se dotýkat jen vychovávaných dětí, ale i vychovávajících (rodičů).

Vysoké nároky vietnamské společnosti a její sociální tlak na jedné straně a úroveň vietnamského sociálního zabezpečení na straně druhé se ve Vietnamu (ale i v jiných asijských zemích) manifestuje v neutuchající vůli obstát. Tyto snahy byly historicky formovány v sociálním prostředí, kde nikdo nedostane nic zadarmo, bez zásluh a úsilí, a kde největší oporou pro jednotlivce je jeho vlastní rodina. Asijský kolektivismus jako kulturní specifikum vyžaduje snahu a spolupráci každého jednotlivce. Úsilí tak vychází spíše z tlaku sociálního prostředí než z individualistických ambicí. Vystupňované ambice a někdy až překotné snažení mohou jedince stresovat do té míry, že prožívání dětství a dospívání (ale i celého dospělého produktivního života) je redukováno na honbu za úspěchem.

Na rozdíl od západních kultur, kde se také hovoří o hektické a zrychlené době, o zvyšování konkurenceschopnosti a podobně, tak tyto sklony (tlak na výkon) tolik nenaplnují touhu po osobním prospěchu, neomezují rodinu a její funkce, ale soustřeďují se více na štěstí druhých, na blaho rodiny. Faktor stresu se váže k faktoru resilience, tedy ke schopnosti čelit stresu v delším časovém horizontu (jinak vyjádřeno se jedná o nezdolnost).

Tlak na výkon se u Vietnamců projevuje, i když v menší míře, také v českém imigrantském prostředí. Sklony k větší emancipaci ve výchově jsou sice odrazem spolužití s českou majoritou, ale vietnamští rodiče berou na druhou stranu taktéž na zřetel vliv prostředí vietnamské komunity. *Studie Lam* z roku 2005 (k záležitosti negativního vlivu vietnamské komunity na formování identity Vietnamců vychovávaných v emigraci) dokládá i problematický aspekt jejího vlivu na cestě k větší integraci, a tím je stresující, restriktivní a izolující vliv, který se projevuje v případech, kdy jedinec neakceptuje vietnamskou hodnotovou tradici, respektive s ní není dostatečně konformní.²⁵⁹ Pro srovnání, podíl vlivu vietnamské komunity na formování hodnotového smýšlení rodičů vietnamského původu

²⁵⁹ LAM, Brian Trung. *An integrative model for the study of psychosocial distress in Vietnamese-American adolescents*. [Integrační model pro studium psychosociálního distresu (úzkosti) u vietnamsko-amerických adolescentů]. Schellsburg, PA: North American Journal of Psychology, 2005. 7(1), s. 89-106.

nebo na volbu jejich výchovného přístupu, vyznívá z výpovědí informantů pouze neurčitě jako důraz na zachování odkazu tradice. O hodnotových prioritách nepolemizují a berou je za stěžejní z hlediska předávání vietnamského kulturního dědictví, i když vietnamská výchova v interkulturním prostředí přináší určité uvolnění.

- *Kategorie: Rodina jako hlavní hodnotová priorita a její koheze založená na interdependentním a kolektivistickém přístupu (zájem a čest rodiny nad zájmy jednotlivce)*

K této kategorii se vztahují tyto uvedené kódy:

- 1) *Rodina jako priorita* (kód č. 15),
- 2) *Preferování zájmů rodiny nad autonomními nároky jednotlivce* (kód č. 16),
- 3) *Rodinná soudržnost a pospolitost* (kód č. 17),
- 4) *Snaha o finanční zabezpečení rodiny promítající se do motivů výchovy* (kód č. 18),
- 5) *Hierarchické vztahy v rodině, respekt ke starším, povinnost vietnamských potomků postarat se o rodiče ve stáří* (kód č. 19),
- 6) *Mezigenerační rozdíly a riziko názorových neshod mezi vietnamskými rodiči a jejich dětmi* (kód č. 20).

K uvedeným kódům se vztahují odpovědi informantů na výzkumnou otázku č. 8:

„Jaké hodnotové priority se snažíte výchovně předat svým dětem?“

Informanti se shodují na tom, že největší hodnotovou prioritou, kterou se snaží svým potomkům výchovně předat, je rodina, respektive hodnota rodinného života, zázemí rodiny a pozitivních rodinných vztahů. Tyto hodnoty se neváží jen k nukleární rodině, ale vztahují se i na širší příbuzenstvo. Zároveň se neomezují jen na členy rodiny žijící ve vietnamské diaspoře v naší republice, ale týkají se i příbuzných ve Vietnamu. Specifickou formou vyjádření úcty, sounáležitosti, pospolitosti a respektu k autoritám je spirituální vztah k již nežijícím členům rodiny, k předkům a k jejich odkazu, který je zároveň odrazem odkazu dědictví vietnamské národní tradice.

✓ *Odpověď na výzkumnou otázku č. 8: „Jaké hodnotové priority se snažíte výchovně předat svým dětem?“*

• *Informant A:*

Informantka A jmenuje rodinu jako hlavní prioritu. Kromě snahy rodičů zajistit svým dětem snadnější život hovoří i o závazku potomků postarat se o rodiče a zabezpečit je, až nebudou v produktivním věku.

„Jakoby ta rodina na prvním místě je, to zajistit, zabezpečit je.“ (A95-A96).

„Prostě, když to tak řeknu, tak ty rodiče..., jejich prostě cíl je, aby ty děti prostě, co jakoby mají a co vychovávají, to měly jakoby co nejjednodušší. Což jakoby je hezkej cíl, ale někdy to právě zasahuje až do toho, že právě někdy až nutí jakoby chodit až na ty doučování, třeba mít to nejlepší jakoby to vzdělávání a tak.“ (A129-A132).

„[...] priorita je jakoby ta rodina, že se musí postarat o ty rodiče.“ (A72-A73).

Připomíná, že ve Vietnamu je naprosto běžné a normální vícegenerační soužití. Zdůrazňuje rodinnou pospolitost, která se projevuje například každodenním setkáváním rodinných příslušníků u večeře.

„Právě třeba ty děti ve Vietnamu tak..., je jakoby úplně normální, že kolem těch dvanácti, třinácti let tak jakoby ty děti... No takhle: V asijských rodinách je normální to, že jakoby ten hlavní..., to hlavní jídlo toho dne, je večeře. To znamená, večeře je prostě moment, kdy se prostě má sejít celá ta rodina a dát si večeři. Je to moment, kdy prostě..., že prostě celá ta rodina se opravdu sejde, sedne si a dá si večeři. Třeba probírají různé věci a povídají si a tak. Třeba tady, tak je oběd to hlavní jídlo. Ale to není jakoby s tou rodinou. Tam je to připravený, že jakoby celá rodina tam sedí a je to takový... zakončení toho dne, když to tak řeknu. Protože ráno na to jakoby nikdo nemá čas, každý jakoby vstává jinak do práce, a tak na to nemáte čas. Jakoby dopoledne..., jak kdy jakoby. Podle toho, jestli děti chodí do školy a tak. Ale to prostě není možnost, kdy prostě si sednete a máte tu večeři. Takže k večeři je právě to hlavní jídlo.“ (A96-A107).

Dále líčí patriarchální ráz vietnamské výchovy ve Vietnamu. V její vlasti je na syna nahlíženo jako na pokračovatele rodového jména a živitele rodiny. Tento faktor však spojuje s tradičním konzervativním pojetím výchovy ve Vietnamu (se kterým se plně neztotožňuje).

„Myslím si, že v tom Vietnamu je pořád takový to... právě to rozdělení mezi pohlavím pořád trošku je, protože právě tam, jak je to ještě pořád ještě takový hrozně tradiční, tak třeba právě ta rodina usiluje o..., jakoby mít syna. Protože za prvý, je to pokračovatel toho jména, a prostě ten syn by měl být ten, kdo se potom postará o ty děti. Většina těch rodičů sem přijelo, aby právě vydělalo a prostě si založila tuhle rodinu, tak chtějí dětem jakoby poskytnout ten nejlepší život. Ale právě, ve stáří, až nebudou v tom produktivním věku, tak se určitě budou chtít vrátit, když to tak řeknu.“ (A121-A129).

Poukazuje taktéž na dodržování tradice respektu vychovávaných vůči starším rodinným příslušníkům, který zahrnuje nejenom rodiče, ale i například prarodiče.

„Právě jakoby v tý rodině, tak jakoby v asijských státech, si myslím, že tam je prostě hierarchie jakoby postavena tak, že jakoby... ty nejstarší by měli mít tu největší... ten největší respekt. Například k prarodičům.“ (A163-A165).

Na dotaz, s kým konzultuje informantka A rozhodnutí týkající se záležitostí v rodině, se vyjadřuje takto:

„Jako..., pokud jde třeba o to, jestli se přestěhovat z jedny ulice do druhé, tak o tom jako mluvíme doma. Ale třeba..., o důležitějších věcech..., například, když jsme chtěli mít ještě jedno dítě, tak jsme to už jsme třeba probírali s rodiči ve Vietnamu.“ (A243-A247).

- *Informant B:*

Také informantka B vidí rodinu jako hlavní prioritu. V rodině nachází útěchu a stmelující citové pouto, kde se večer rodinní příslušníci setkávají:

„Já si myslím, že rodina..., to si myslím, že asi i pro všichni, si myslím, že jako... No jako, že..., že je to základ. Základ prostě, no... Že je to prostě místo, kam se vlastně večer..., se rádi prostě sejdeme, že ano? A tam je vlastně i to citové pouto, že ano? Jako hledáme tam prostě i útěchu a prostě všechno, no... Takže je takové jakoby pouto, aby to... jakoby... stmelilo, no...“ (B90-B95).

Informantka B zodpovídá takto dotaz, jaké hodnotové priority se snaží výchovou dětem předat, k jakým cílům tím směřuje, co se jim snaží vštípit, co od nich očekává, jací by měly být:

„No jasně, aby byly samozřejmě pracovití, ano? Aby si... Spíš jako, jak to sleduju, aby si..., aby si vážila každýho, ..., aby si vážila prostě všeho, jo? Třeba já vždycky říkam, podívej se, já jsem od rána do večera v práci jako... Ona [dcerka] třeba chce stovku, tak říkam, to ne, to jí jen tak třeba jako nedám, jo? Musí si to třeba něčím jakoby zasloužit, nebo si vážít, jo? Prostě jen tak, aby..., aby prostě dostala jen tak, jako, že ne. Aby prostě si vážila. Jakoby ty práce... Pilná, pracovitá..., no...“ (B57-B65).

V rodině by měly být podle ní výchovně prosazovány hodnoty jako pracovitost, píle, houževnatost, úcta a respekt k rodičům i k ostatním, ocenění jejich úsilí, dále skromnost, trpělivost a vytrvalost. Poukazuje na fakt, že když se děti naučí vážít si práce a úsilí druhých, nejen rodičů, když si uvědomí, že nemohou spoléhat na to, že si lze v životě vydobýt úspěch beze snahy, tak směřují k vlastní píli a houževnatosti. Váží si tak toho, že rodiče celý den pracují, aby se oni měly dobře. To se následně promítá i do akceptace rodičovské výchovy.

- *Informant C:*

Informantka C považuje za nejdůležitější prioritu rodinu, rodinné zázemí, důvěru a oporu v rodině.

„Já teda... nebo... Já vždycky říkam jakoby dětem, že prostě nejdůležitější je prostě rodina, no... Že prostě, ať se stane cokoli, ať prostě..., aby měla vlastně důvěru v tý rodině. Prostě, kdyby se jí něco... Prostě, kdyby se trápila..., aby prostě věděla, že prostě ta rodina je vždycky tady, a... I kdyby prostě něco udělala špatně nebo prostě..., i kdyby prostě... i prostě... Takhle..., když jsou malý děti... Třeba, když se maminka zlobí... Tak prostě pokaždý, když se rozzlobim... Občas na ní jakoby zaječim... Já vždycky říkam, že jí to říkáme, protože jí máme rádi... A... Ať prostě... cokoli udělá špatnýho, tak prostě sama jakoby řekne, jo? Že prostě ta rodina vždycky bude u ní.“ (C165-C175).

Podle informantky C se mohou hodnotové preference v různých vietnamských rodinách lišit, například v tom, kolik času věnují výchově svých dětí. Podle ní by neměla být snaha o větší ekonomický zisk (sloužící ovšem k finančnímu zabezpečení rodiny) nadmíru protěžována na úkor výchovy dětí. Jako příklad uvádí zkušenost ze svého okolí v rámci vietnamské komunity. Dochází zde k popisu kolize dvou hodnotových preferencí, a to na jedné straně týkající se ekonomické funkce rodiny, a na straně druhé týkající se její výchovné funkce:

„Já si zase nemyslim, že to je rozdíl mezi jakoby kulturama, ale spíš jakoby o... Jak bych to řekla? Spíš o..., o tý rodině, jo? Jaký voni... Něco je pro ní prioritou, nebo... Jak bych to...? Hmmm...? Teď nevím, jak bych to vysvětlila... Ale spíš jako, co je pro vás, pro tu rodinu důležitý, aby to dítě vnímalo. Takže já si zrovna nemyslim, že je to zase jakoby v... v odlišnosti v kulturách. Takže...Spíš jakoby rodinou, no... Když to porovnáváme vlastně s nějakou vlastně rodinou, co vlastně bydlí tady u nás, poblíž, vlastně taky Vietnamci..., a ti zase mají... Jak bych to řekla... Mají prostě... obchod..., a vlastně je to takový princip, že vlastně voni se o to dítě jakoby...spíš... nemají čas se tomu dítěti věnovat, jo? Takže vlastně..., to je takový, jo? Uč se, jdi se sám učit, dělej si sám věci..., my na tebe nemáme čas... Tak tohle... Když se na to koukáme my, tak vlastně jakoby voni říkají: Jo jako jo..., že Vietnamci jsou přísní v tomhle... Tak... Tak na tenhle příklad, tak na to koukáme jakoby, že tak jakoby...jako výr, že jo? Protože vlastně to dítě vlastně je teďkon ve věku vlastně, kdy se rodiče o něj mají jakoby o něj nejvíc pečovat, protože vlastně začíná chodit do školy, že jo? Jsou věkově jakoby stejně, stejný. Stejně starý jako... jakoby naše... Naše holka chodí na kroužky... jakoby vlastně... sama si vybírá. Prostě jakoby, jakej kroužek chce, prostě vlastně vyzkouší kroužek... Vlastně když už jí to nebaví, tak prostě na další semestr nechodíme, ale zkoušíme takhle prostě různý věci. Ale to vlastně..., to druhý dítě, z tý druhý rodiny, tak vlastně von chodí ze školy... a pak se vlastně poplakuje v obchodě. Takže spíš si myslim, že to je vlastně jakoby otázka, co... co to je pro ty rodiče jako prioritou, jo? Bud' vlastně jakoby... vzdělání jejich nebo vlastně čas vynaložený jako dětem..., nebo vlastně čas strávený v obchodě, vydělávat peníze pro ně, jo? Takže... To je je... Já si myslim, že to se nedá paušalovat, no... Paušalizovat, no... Takže... To je... To je fakt jakoby... Každá rodina to má jinak no...“ (C185-C241).

- *Informant D:*

Pro informanta D je prioritní hodnotou fungující a bezproblémová rodina, pospolitost a spolupráce jejích členů. Podle něj je hlavní vychovat slušného, pracovitého, vzdělaného a úspěšného potomka, který projevuje úctu k rodině.

„Tak jako určitě nejvíc chci..., nebo jako doma chceme, aby jako ta rodina fungovala... bez problémů..., aby z těch dětí..., abysme jako vychovali dobře, že jo? Abysme jako mohli bejt hrdý... na ně..., aby byly jako... slušný, pracovitý..., aby měly ty školy..., Tak... normálně... prostě... My jako chceme, aby ta rodina byla co nejvíc spolu prostě..., abychom si pomáhali... A aby si jako vážily tý rodiny..., jako co pro ně dělá...“ (D71-D77).

„[...] *Takže... aby z toho dítěte vyrostl dobřej... jako slušnej... Prostě taky..., aby se měl dobře...*“ (D7-D8).

- *Informant E:*

Informant E chápe jako hodnotové priority předávané výchovou dobré rodinné vztahy, rodinnou soudržnost, oporu v rodině, zachování cti rodiny, dále slušnost a vděčnost potomků rodičům a předkům, spokojený a úspěšný život potomků a zachování dědictví kulturní tradice.

„*Jako... co se týká té výchovy, tak nám jde o to, aby ty děti věděly, kam jako patří... Že by jako neměly zapomínat na tu rodinu..., na rodiče, dědečky, babičky, ... Aby to jako ocenily..., jak ty rodiče nebo prarodiče sem přišli vlastně ..., aby oni se měly líp... To jako... To by neměly zapomínat. Taky nám jde o to, aby byly děti..., aby se měly dobře. Aby byly dobrý... vztahy, aby oni byly dobrý, jako že slušně vychovaný..., aby neudělaly problémy... jako sobě..., ani té rodině... Aby byly úspěšný..., prostě..., aby se jim jako všechno podařilo. Aby jako držely s tou rodinou. A tu tradici..., tu naši kulturu..., aby to jako pokračovalo, ty zvyky a tak... Asi tak nějak...*“ (E80-E88).

❖ *Shrnutí:*

Rodina je shodně označována jako hlavní hodnotová priorita a její význam v životě rezonuje ve výpovědích všech informantů. Důležitost vztahů v rodině vychází z dějinných souvislostí, kdy kolektivismus, kooperace, solidarita a loajalita v rodině se ukázaly jako výhoda a zároveň nutnost. Privátní individualismus je pojmán spíše jako projev sobectví nežli jako výraz touhy po sebeuplatnění. Sounáležitost jednotlivce s rodinou, která se projevuje v akceptaci nebo shodě ohledně cílových zájmů rodiny, je vyvažována oporou v rodině. Na životní rozhodnutí jednotlivce působí vliv rodiny, přičemž ten tomu podřizuje své ambice.

Uznávání autority starších se mimo jiné projevuje v konzultaci důležitých životních rozhodnutí, která jsou pojmána více než jako osobní rozhodnutí, respektive rozhodnutí rodičů, jako záležitost širší rodiny. Autorita, respekt, úcta a zachování cti v rodině jsou chápány jako důležité hodnotové faktory, které působí na autonomii jednotlivců i v dospělosti. Vietnamští rodiče se tak dostávají do situací, kdy jejich rozhodnutí ovlivňují

jejich děti, ale zároveň cítí odpovědnost probírat důležitá rozhodnutí týkající se rodiny s prarodiči jejich potomků (se svými rodiči), případně s dalšími příbuznými.

Rodinné vztahy a záležitosti ve vietnamském (asijském) pojetí rodiny zahrnují i okruh příbuzných, kteří nejsou součástí nukleární rodiny, a příliš je neomezuje ani geografická vzdálenost.

Pokud vezmeme v úvahu kulturní „vzdálenost“, tedy kulturní rozdíly, které dávají výraz pojetí vietnamské výchovy, tak je zde patrný určitý vývoj v oblasti chápání charakteru vietnamské výchovy v interkulturním prostředí, jak se to jeví z identifikace kategorií týkajících se stylů výchovy.

Informanti poukazují na hodnotu autority starších příslušníků rodiny, která obnáší povinnost projevu náležité úcty a respektu ze strany dětí i dospělých, a která se vztahuje k osobám žijícím, ale i k již zesnulým. Výše zmíněný kult předků, rituál spojený se zapalováním vonných svíček u fotografií předků na domácím oltáři, představuje jakousi metaforu rodinného spojení, vědomí úcty, vděku a odpovědnosti vůči jejich odkazu. Nemusíme tento rituál chápat pouze jako projev náboženské víry, protože ho praktikují i ateisté. Jedná se o kulturní obyčej, který skrývá spirituální poselství o významu rodinných vztahů. V interkulturním prostředí sílí konfrontace vlastního směřování v životě spojená s individuálním chápáním hodnotových priorit na jedné straně a vymezení této cesty v poselství předků, vychovatelů a vietnamské kulturní tradice na straně druhé.

- *Kategorie: Vzdělání jako prostředek ekonomického úspěchu, profitu a sociální prestiže (jednotlivce i rodiny), spjatý s výchovou k samostatnosti, ke konkurenceschopnosti a k soběstačnosti v životě a předpokládající sociální konformitu vychovávaných dětí v rodině na úkor jejich seberealizace*

Uvedená kategorie má vztah k identifikaci níže uvedených kódů:

- 1) *Výchovný důraz vietnamských rodičů na význam vzdělání jako prostředku k usnadnění uplatnění na konkurenčním pracovním trhu (kód č. 21),*
- 2) *Ctižádost, sebe-disciplína, respekt a odpovědnost vietnamských dětí ve vzdělávání, motivovaná konkurencí mezi studenty a na pracovním trhu,*

vděčností za rodičovskou podporu a snahou dostat uznání majoritou (kód č. 22),

- 3) *Mimoškolní výuka a doučování zasahující do sféry volného času vietnamských dětí (kód č. 23),*
- 4) *Výchova k samostatnosti, soběstačnosti, úspěšnosti a k připravenosti na život v dospělosti (kód č. 24).*

K identifikovaným kódům se vztahují odpovědi na tuto výzkumnou otázku č. 8:
„Jaké hodnotové priority se snažíte výchovně předat svým dětem?“

Mezi českou většinovou společností jsou vietnamští žáci a studenti pověstní svou pílí, cílevědomostí, svědomitostí a pracovitostí.

Ve výpovědích informantů lze rozeznat velké tendence poskytnout svým potomkům co nejvyšší úroveň vzdělání, jak již bylo identifikováno výše. Tyto snahy však primárně nepramení z ambic rodičů, ale spíše z tlaku konkurenčního prostředí. Prosazování vzdělání není tolik motivováno intelektuálním rozvojem dětí, ale snahou poskytnout jim určité konkurenční výhody.

Velké vytížení vietnamských dětí, při kterém není příliš brán v úvahu jejich volný čas, zahrnující hodiny doučování a pomoci rodičům v domácnosti, lze vypozaovat nejen v oblasti jejich vzdělávání, ale i při výchově k samostatnosti, soběstačnosti a odpovědnosti.

Šance na lepší pozici ve společnosti, pramenící ze vzdělání, se pojí s pocitem odpovědnosti. Ten je ve vietnamské národní povaze silně zakořeněn a není formován pouze výchovně, ale také společenským tlakem, vycházejícím ze sociální stratifikace a hierarchie. Odpovědnost se zde pojí s vděčností.

✓ *Odpověď na výzkumnou otázku č. 8: „Jaké hodnotové priority se snažíte výchovně předat svým dětem?“*

- *Informant A:*

Informantka A zdůrazňuje rodičovské preference týkající se výchovně předávaných hodnot, kdy motivací k prosazování co nejvyšší úrovně vzdělání jsou pragmatické důvody,

tedy co nejlepší konkurenční pozice na pracovním trhu. Podpora dětí v oblasti vzdělávání se váže vesměs k ekonomickým, právnickým a medicínským oborům, nikoliv tedy například k uměleckým oborům. Seberealizace potomků v umělecké sféře je podporována pouze v takových případech, kdy přináší ekonomické zúčtení, anebo pokud zvyšuje sociální prestiž rodiny. Jak již bylo podotknuto, v kolektivistických kulturách jsou potřeby čisté individuální seberealizace vnímány jako podružné a mohou být dokonce považovány za egoistické. V této rovině se hovoří, jak již bylo nastíněno, až o ztrátě kořenů neboli jinak o narušení sounáležitosti s rodinou a jejími cíli.

„[...] ty rodiče se snaží, aby právě ty děti dostaly právě jakoby do těch nejlepších škol, a oni chtějí jakoby, aby byly třeba právě většinou..., chtějí, aby z nich byly buď doktoři nebo třeba inženýři. Prostě takový ty práce, který jsou jakoby hodně placený. Ale je to jakoby..., zní to povrchně nebo materialisticky, ale je to jakoby z toho důvodu, aby prostě měly potom zabezpečenej ten život, ... aby jakoby... nemusely potom třeba, řekněme, ve stáří tolik pracovat nebo celej život jen pracovat. A právě třeba se stává, že třeba děti, řekněme, Vietnamci, který třeba mají umělecký nadání, a chtějí v tom pokračovat, tak ty rodiče je v tom moc jakoby nepodpoří. Protože jakoby oni ti Vietnamci jakoby věří nebo říkají, že právě třeba v tom umění prostě žádný uplatnění jakoby nenajdou. A právě někdy se stává, kdy prostě...jakoby... ty děti neposlechly svý rodiče a pokračují v tom, co jakoby chtějí dělat. To znamená v tom umění, řekněme, třeba ve výtvarným umění. A potom, ...jakoby tam nastává trošku problém mezi těma rodičema a mezi tím dítětem, no, že... Někdy se říká, jako že...třeba to dítě ztratilo kořeny. To se jako někdy říká. Právě potom ty rodiče se snaží vychovávat a jakoby myslím, že hodně jakoby těch vietnamských dětí, těch jedinců, tak, že se jakoby dokáže postarat jako o sebe samo. Tak jakoby jsou hrozně jakoby jako..., jak to říct...? Jsou soběstační, nebo tak, jak bych to řekla. Soběstační..., že jakoby se dokážou sami o sebe postarat, že jsou jako fakt opravdu připravený jakoby na ten život.“ (A173-A192).

„Prostě, když to tak řeknu, tak ty rodiče..., jejich prostě cíl je, aby ty děti prostě, co jakoby mají a co vychovávají, to měly jakoby co nejjednodušší. Což jakoby je hezkej cíl, ale někdy to právě zasahuje až do toho, že právě někdy až nutí jakoby chodit až na ty doučování, třeba mít to nejlepší jakoby to vzdělávání a tak.“ (A129-A132).

Dodává, že pro Vietnamce představuje vzdělání životní nutnost a zároveň výsadu, které si velmi váží, neboť není samozřejmostí v jejich domovské zemi dosáhnout vzdělání, jako je tomu u nás. Tento vděk cítí jako závazek ke svým rodičům, a to se promítá do ochoty

nadmíru se snažit. Vzdělání není ve Vietnamu zadarmo, a to jak doslova, tak přeneseně. Jak bylo zmíněno, ne každá rodina si může dovolit vzdělání svým potomkům hradit. Navíc existuje velká konkurence mezi žáky a studenty. Pouze ti nejlepší se za podpory rodičů mají šanci dostat na ty nejprestižnější školy. Ctižádost a vůle mít co nejlepší známky se stává doslova normou.

„Tam prostě ti Vietnamci chtějí po těch dětech, aby měli..., aby se dostali nejvíc na ty školy, na ty nejlepší školy. Aby mohli prostě..., aby ty děti nemuseli vlastně pracovat tolik, jako ty rodiče pracovali. Jako že první věc, co chtějí po těch dětech, je to takový, jako že prostě musí. Druhej problém je ale, že právě vzdělávání musí být hrazený. Od školky po střední školy, po vysoký školy, všechno je hrazený. A to je právě ten problém, že některý rodiny si to nemůžou dovolit. Ale když už si to jako dokážou dovolit, mi přijde, že ty děti to berou, jako, že moji rodiče jako pracujou, abych mohl chodit do školy. Tak si toho hrozně moc váží. Takže ty děti, kteří už chodí do školy, tak si toho moc váží a snaží se být co nejlepší. Proto, že je tam právě moc velká konkurence mezi těma dětma. Hrozně moc velká.“ (A6-A16).

Jak bylo uvedeno, běžné je proto doučování a rozsáhlá mimoškolní výchova, bez ohledu na volné dny, dokonce i o prázdninách, jak to připomínají slova informantky A.

„Takže mi přijde, že je na ně jakoby hrozně moc velkej nátlak na ty děti, aby byly nejlepší, aby měly prostě nejlepší ty jakoby známky. Aby byly prostě co nejlepší a dostaly se na ty vůbec nejprestižnější školy. To taky, aby právě těchhletých výsledků dosáhly, tak hrozně nutí ty děti chodit jakoby na doučování. Na hrozně moc doučování.“ (A31-A35).

„A je to úplně normální, že prostě ty děti, řekněme, jsou od osmi hodin do těch dvou, tří hodin ve škole, pak přijdou domů a zase jakoby mají další vyučování. Právě jedna příbuzná, třináctiletá holčička [neteř], přestože byly prázdniny, tak musela chodit na to doučování. Dokážete si představit, že tady by dítě o prázdninách chodilo do školy? Takhle to tam existuje. A to samý jakoby, když teda to nejsou prázdniny, tak, jak říkám, o těch víkendech chodí prostě ty děti na ty extra hodiny.“ (A45-A51).

Informantka A popisuje, jak její příbuzný ve Vietnamu, student medicíny, svoje vyčerpání spojené s náročným studiem nevnímá jako stresující a po jeho ukončení hodlá setrvat nadále v kruhu svojí rodiny. Z toho je zřejmé, že pokud je dostatečně motivován a podporován svými blízkými, dokáže lépe odolávat tlaku spjatému s odpovědností.

Současně však podřizuje vztahu se svojí orientační rodinou možnosti vlastní seberealizace, tedy svého uplatnění v rámci svého oboru jinde ve světě:

„Právě, ptali jsme se toho synovce, proč si vlastně vybral medicínu a tak, jaký je jeho důvod, proč si to vybral. Říkal, že si myslí, že je na to připravenej, že to bude hodně, hodně učení a že to zvládne. Ptali jsme se ho, jestli se necítí moc jakoby presovanej právě. Jestli neměl někdy ten pocit, že je na něj vyvinutej moc velkej tlak. On říkal, že ne. My jsme se právě ptali, jestli mu to za to stojí. Říkal, že jo, že si myslí, že to zvládne. Už jakoby půjde teď do třetího ročníku, takže si myslí, že další ty tři roky už to zvládne.“ (A59-A65).

Účelnost vzdělávání čistě s cílem seberealizace, stejně jako jeho uplatnění podle osobních představ jednotlivce se tak řídí více ambicemi rodiny než ambicemi jednotlivce, pokud nejsou v souladu.

Dosažení vzdělání ve Vietnamu však není automaticky spojeno s jeho uplatněním na pracovním trhu, jak dále podotýká informantka A. Korupce v její domovině, kdy při žádosti o zaměstnání musí dotyčný zaplatit, jak sama říká, „nějaký poplatek“, představuje další překážku na cestě ke společenské prestiži a větší finanční nezávislosti.

„On říkal [příbuzný ve Vietnamu, student medicíny], to bude super, ale že právě problém v tom je, tam najít tu práci. Že tam když jakoby žádáte o práci, tak tam je to nějak postaveno úplně nějak zvláštně. Prostě, tam když žádáte o práci, tak musíte někomu něco zaplatit, něco jako nějaký poplatek.“ (A65-A68).

K prezentaci jednotlivce, potažmo celé rodiny, se váže i důraz na fyzický vzhled, který je podobně jako dosažené vzdělání brán jako konkurenční výhoda. Vietnamští rodiče, respektive Asiati obecně, se výchovně snaží maximalizovat šanci svých potomků na úspěch v životě. Chápu, že nejen vzdělání jim otvírá cestu k mnohem většímu spektru možností, jak se uplatnit. Za důležitý aspekt považují také fyzický vzhled. Podobně jako v případě vzdělání, berou dobrou vizáž svých potomků jako pragmatický způsob vedoucí ke zvýšení jejich šancí uplatnit se v konkurenčním prostředí. I v tomto směru se zde může projevat konzervativní pohled ve vztahu k módním trendům, který vychází z tradice, i když na druhé straně informantka A podotýká, že v jiných asijských zemích dochází až k extrémním formám sebe prezentace, kdy rodiče podporují vylepšování vzhledu svých potomků, například tím, že jim za úspěšné složení přijímacích zkoušek na univerzitu zaplatí plastickou operaci. (Tím, jak se zdá, poněkud zpochybňují tradiční konzervativní normy týkající se

vzhledu.) Informantka A tento trend na jedné straně kritizuje jako předsudek, který nemůže postavit rovnítko mezi fyzickým vzhledem a snadnějším životem, ale na straně druhé chápe motivační důvody, proč k těmto snahám dochází:

„A třeba...hodně v asijských jako hodně těch státech jakoby hrozně třeba jakoby na ně tlačí, třeba jakoby i kvůli vzhledu, aby vypadaly nějak. Chtějí, aby vypadaly jako co nejlíp, aby to měly potom jako v životě jednodušší. Což jakoby není úplně jako rovnítko, jako že hezký vzhled rovná se jako že lehčí život, ale se tak jakoby snaží, prostě ty děti, aby to měly jakoby lehký.“ (A133-A137).

„To právě třeba právě, jestli víte, tak v jižní Koreji je největší procento lidí, hlavně mladých lidí, co mají prostě plastický operace. A je to úplně normální, že třeba kolem těch osmnácti tak holčina prostě půjde na nějakou plastickou operaci, aby nějak vypadala. Mně to přijde hrozně jakoby, skoro až jako, že takový až moc, až moc mi to přijde. Strašně moc. Třeba některý rodiče dají svým dětem právě dárek třeba za to, že se dostaly na univerzitu, tak právě nějakou plastickou operaci. Což mi přijde asi až moc. Někdy to zachází až jakoby do extrému, ale chápu jakoby ten důvod, proč to dělají.“ (A137-A144).

Znovu tak lze vysledovat, že podobně jako v případě preference vzdělání ve výchově, se jedná o výchovný motiv, prostředek vedoucí k cíli, nikoliv o výchovný cíl samotný. Nelze zde primárně hovořit o ambicích na zušlechtování těla i ducha, ale o snaze o zachování nebo zlepšení sociálního statusu. Na významu zde nabývá klišé, že spíše než to, jak člověk vypadá, je důležitější, jak vypadá v očích druhých.

- *Informant B:*

Informantka B přibližuje fakt, že každá vietnamská rodina chce pro děti to nejlepší. A to se promítá do podpory jejich vzdělávání, které usnadňuje cestu k lepšímu a snadnějšímu životu, než měly předchozí generace, k dosažení lepšího společenského statusu. Jiný motiv, jako například intelektuální, není zmiňován. Poukazuje také na to, že motivem vzdělanosti je pro ni rovněž snaha dostat uznání většinovou společností. Na otázku, zda má informantka zkušenosti, co se týká komunity (nebo podobně jinde) v tom smyslu, jestli Vietnamci používají stejnou nebo podobnou výchovu jako ona, nebo jestli jsou tam z jejího pohledu nějaké rozdíly, informantka A odpovídá:

„Ne. Já si myslím, že všichni, jako každá vietnamská rodina chce prostě to nejlepší. Já si myslím jako i český, že ano? Prostě chtějí to nejlepší pro to dítě. A..., a..., a hlavně to

učení prostě, no... To, že oni si myslí, že jako, že už..., když... Prostě nechtějí, aby prostě děti prostě prodávaly v krámu nebo prostě v potravinách. Tak chtějí, aby prostě to dítě mělo to nejlepší jakoby to..., jo? Nejlepší tu školu nebo takhle. Aby si mohly prostě jakoby..., se stát dobrým člověkem, jo? Aby se z nich jakoby něco..., jo? Chápete... “ (B30-B38).

Informantka B také vzpomíná na to, jak jim bylo v minulosti připomínáno, že jsou cizinci. To bylo podle ní též impulzem k většímu úsilí ve snaze dostat uznání majoritou.

„Vnucovali nám, ... Vnucovali nám, že jsme jakoby v uvozovkách cizinci. Takže prostě musí být jakoby... jakoby být ještě lepší než ty Češky, víte? Aby se... Abysme se někam mohli... jakoby se usadit, jo? Nebo prostě..., prostě se někam dostat. Takhle, no... Chci být prostě jako..., jo...? Nejlíp, jak to jde, no... “ (B38-B42).

- *Informant C:*

Informantka C přibližuje zkušenosti ze svého dětství, kdy byla, jak říká, nucena rodiči chodit neustále na doučování. Jako dítě prý musela, i když nechtěla. Když později pochopila výchovnou motivaci rodičů, která ji (jejími slovy) „postrčila“, tak tento výchovný přístup akceptovala, ocenila a přejala jako smysluplný i do výchovy svých potomků. Jak připomíná, nebyla totiž příliš pilné dítě, a nebýt rodičů, nepřekonalala by svůj pasivní a laxnější přístup. K určitému posunu v tomto výchovném směřování ale z její strany došlo. Preferuje význam vzdělání svých dětí, avšak s poukazem na upřednostňování výuky formou hry, která děti zároveň vzdělává a zároveň jim tolik neupírá dětské nároky, jak tomu bylo v jejím dětství. Potomkům ponechává možnost výběru, například kroužků, aby si sami vyzkoušely, co bude v rámci jejich vzdělávání a osobního rozvoje vyhovovat nejen jí, jako rodiči, ale i jejím dětem. Aby si vytvořily vlastní názor a nic nedělaly s odporem.

„Tak jako, když to vezmu od sebe... Takže vlastně, já jsem zrovna to pilný dítě nebylo, teda, jo? [smích]. Ale zrovna, jak to porovnávám s našima, když sem přijeli v těch [mých] šesti let, já jsem česky vlastně vůbec nemluvila, takže vím, že naši prostě mě furt vlastně... Každý den jsem měla doučování, prostě furt mi chodili nějaký učitelky na češtinu, na matiku, na všechno skoro dohromady... Ale vlastně jakoby...to studium nebo vlastně hodně jakoby...nutili...nebo jakoby..., že vlastně..., že jsem musela. Třeba když jsem nechtěla, tak jsem prostě musela...na to doučování. Bylo mi to takový...hodně takový..., že jsem byla vždycky protivná, no... Taková, jako že..., že..., protože..., že jo, končíte školu, zase máte další školu... Že vlastně pak už člověk potom byl takovej jako, že... že to učení mu bylo takový

protivný už takový, no... Když jsme byly malý děti, tak jsme si chtěly hrát, samozřejmě, že jo? A teď vlastně potom jako furt máte nějaký doučování, tak to by bylo jasné, že se vám to nelíbí. Třeba v létě chodíte na angličtinu, že jo? A to bylo takový jako...tak...tak..., jsme byly dítě, šestiletý, sedmiletý dítě, a furt jste měli nějaký kurzy, tak...tak to se vám taky [smích] jako moc nelíbilo. Ale jako, když to vezmu z té dospělosti, tak jakoby...už to vnímáte jinak, že vlastně už v tom jakoby...jste vděční těm rodičům, že vlastně...vás takhle donutili jako. Takže...já si myslím, že kdyby nedonutili, tak bych asi tu školu nedodělala [smích]. Takže já si myslím, že budu úplně taky..., budu úplně stejná teda jako, v tomhle jako.“ (C95-C114).

„Já si myslím taky, že povaha [dítěte] je jedna věc, a ta druhá věc, že vlastně ty rodiče... musejí taky nějakým směrem..., ty děti prostě trochu jakoby... postrčit, jo? Protože to dítě si nemůže sám vybrat nebo vědět, kam má jakoby chodit. Vlastně sama... sama jako to vidíme teďkon, sama to teďkon vidím... Že vlastně to dítě nemůže vědět, jestli jako mu bude bavit třeba golf nebo tenis..., nebo... nebo tanečky. To prostě... Já... když se jí zeptám, chceš na tenis? Tak vona vám řekne ne, já nechci. Protože to viděla třeba v televizi, nebo... To ani nevyzkoušela... Tak prostě říkám, tak vyzkoušíš to? Ona to vyzkouší; řekne, jo, to mi baví; nebo ne, to mi nebaví. Jo? Že prostě to dítě do ničeho nenutíme, ale vždycky se jí snažíme nák... jakoby postrčit. Aby to třeba vyzkoušela, nebo aby měla nějak vlastní... vlastní názor na to. Protože vim, že prostě nějaký dítě... Jako dycky... Nebo vlastně, když jsme byli malí, tak třeba vim, že prostě naše generace byla taková, že je rodiče nutili. Že vlastně: Musíš vystudovat tuhle školu, musíš tohle, musíš tohle... Ale vlastně ta naše generace už je taková, že prostě... Nebo vlastně aspoň u nás to tak je, že vlastně nenutíme. Ale pokud po ní [po dceři] něco chcem, aby si to vyzkoušela, tak prostě... prostě jí to necháme vyzkoušet, a pak si sama vybere. Protože jsme toho názoru, že vlastně pokud jí to nebude bavit a pokud jí to budem nutit, tak vona to stejně bude dělat jako s odporem.“ (C230-C248).

Informantka C zároveň zmiňuje tradiční význam vzdělání ve Vietnamu. Vzdělání je podle ní prostředkem a cestou k lepší pracovní pozici, a tím ke snadnějšímu životu, než který měly rodiče. Děti podle ní vnímají úsilí svých rodičů, pracovní nasazení, které má přinášet profit především jejím potomkům, rodině. V dětství jí prý bylo rodiči stále připomínáno, že studijní úsilí v dětství je investicí, která se zúročí v dospělosti tím, že děti nebudou muset tolik (manuálně) pracovat jako jejich rodiče. Referuje také o tom, že kromě toho, aby se věnovala svému vzdělávání, tak pomáhala rodičům v domácnosti a s výchovou sestry, protože jim chtěla pomoci. Tvrzení, že vietnamské děti musejí rodičům pomáhat v jejich při podnikání obchodech, považuje za mediální mýtus.

Takže vlastně, naše dcera teď začala chodit do školy... Samozřejmě, tak jakoby...jakoby ne, že jí to nutíme, ale taky se snažíme, aby už chodila na kroužky. Ale spíš jakoby formou hry teda. Takže... Chodila...vlastně, když do školky, tak chodila třeba jenom na tanečky a na různé kroužky, kde vlastně si jenom hrála. A vlastně teď, jak začala chodit do školy, tak jsme přidali jakoby spíš jakoby horší než jen formou hry, no. Ale jakoby pro nás je to studium jakoby prioritou, no... Takže voni určitě jakoby... Význam..., to vzdělání..., aby se to dítě nejvíc..., vlastně, aby se to naučilo... Nejvíc prostě, ty vědomosti... A vlastně, je to jako známo, jo? Že vlastně..., že vlastně i ve Vietnamu..., že vlastně musíte mít nějaké prostě diplom..., nebo vlastně nějaké titul, abyste dostal jakoby lepší místo, jo? Takže... Když máte jakoby nějaký vzdělání, tak dostanete...tak vlastně lepší místo. Takhle... Takže jakoby..., jako voni sami, jak vlastně museli jakoby tvrdě makat, tak vlastně potom už jakoby nechtějí, aby vlastně jejich děti museli pracovat od rána do večera, že jo? Že vlastně jim stačí, kdyby jakoby... dělali třeba jakoby na obživu, ale... To mi vždycky říkali rodiče, že vlastně nechce, abych třeba potom někde musela něco jakoby..., jak řeknu..., vono se řekne jakoby manuálně jakoby dělat, jako třeba, když nemáte vlastně jako... Vždycky... Já vim, že si pamatuju, že naši mi vždycky strašili, že prostě, když se nebudeš učit, tak tam budeš sama uklízet tohle, tamhleto... Takže takhle, já si vždycky pamatuju, že vždycky mi to takhle říkali, že když se nebudeš učit, tak tamhle budeš dělat uklízečku. Takže vždycky mě takhle jako strašili. Ale spíš to jakoby, že voni nechtějí, abychom potom jakoby... tvrdě potom jakoby...pracovali..., jakoby takhle manuálně, jo? Že by chtěli něco jako, abychom jako seděli v kanceláři, abychom měli takový pohodlí..., prostě abysme..., abychom se měli lépe, no. A ne jakoby, že..., no... Abychom nemuseli tolik pracovat..., jako oni pracovali. Táta sem přijel ještě jakoby za komunismu a vlastně...spíš nepřijel...spíš jakoby pro svůj blahobyt, ale spíš jakoby... vydělával peníze a pomáhal jakoby doma, svým rodičům. A pak ještě sestřám, bratrům... a spíš jakoby..., že vlastně... On tady žil v roce osmdesát a něco... Že vlastně, že jo? V těch ubytovnách, co vlastně jim přidělila vlastně fabrika, vlastně ve Škodovce dělal... Takže vlastně žil v těch ubytovnách, co vlastně vlastnila...nebo přidělila Škoda, Škodovka, a vlastně veškeré peníze, jeho plat a..., tak posílal domů, no... Takže si myslím, že spíš to dělal pro rodinu než jakoby pro sebe. Když jsem byla malá, tak rodiče byli většinou pryč, pořád pracovali, takže vlastně... My jsme od sebe vlastně osm let se ségrou, takže jsem byla jakoby o hodně jakoby větší, takže jsem vlastně pro ní chodila, že jo? Doma jsem se o ní jakoby..., doma jsem o ní pečovala. Ale spíš..., to není jako, že rodiče by vás nutili, ale spíš jakoby... sama jakoby pociťujete, že vlastně..., že byste jim... jakoby... měli pomoci, jo? Že vlastně..., že voni se starají jakoby o vás, že jsou v práci, starají se..., že jo?

O obživu. Takže vlastně jakoby, že vy sama chcete jakoby pomoci těm rodičům. Takže... Já jsem teda nikdy nechodila teda..., jak vždycky v novinách..., nebo jako všude tvrdí, že..., že vlastně ty děti chodily jakoby pomáhat prodávat rodičům. Takže... To jsme teda vůbec neměli takhle. Ale spíš jenom vlastně, spíš jako v domácnosti, tak vlastně jsme pomáhaly...vařit, nebo pečovat o tu mladší ségru, no...“ (C93-C157).

- *Informant D:*

Informant D klade ve výchově důraz na význam vzdělání, které podle něj přináší sociální prestiž, lepší pověst, pozitivnější povědomí v očích veřejnosti, a tím příznivější hodnocení ostatními:

„Tak vlastně my dětem pořád říkáme, že to vzdělání je důležitý, aby z nich jako něco bylo... Jako že... Ano, rodiče třeba prodávají ve stánku..., ale podívejte se, jak se musí snažit, aby se rodina..., vlastně jako ty děti..., aby se jako měly dobře, ... jako že líp... třeba, že jo? Než ty rodiče, když sem přišli... To jim jako furt připomínáme, že se musí jako že snažit odmalička, ... teda jako dobře se učit a tak... Aby potom, až budou velký, aby to měly jako lehčí..., snadnější. Aby něco... z nich bylo... Aby i ta rodina... Aby měla... Aby jako dobře vydělávala. Tak jako... Že to jako dělají pro sebe, pro svůj život... i pro tu rodinu vlastně... Pro... jakoby snadnější život. My chceme, aby měly takový ty školy..., jako že..., aby se pak jako uplatnily potom... Jazyky třeba..., aby uměly... Aby... Aby rozuměly..., aby věděly, co a jak... Jako o tu pověst..., nebo jak to říct..., o to tam jde. Jako... dobrý místo, dobrá práce, něco umět..., nebo tak... Protože vzdělaný lidi jako všude berou vlastně líp... Jako že jinak na ně koukají... A ty děti se pak podle toho snaží.“ (D77-D91).

- *Informant E:*

Informant E připomíná, že vietnamské děti jsou ve vzdělávání přirozeně iniciativní, váží si rodičovské podpory a možnost studovat neberou jako samozřejmost. Zmiňuje, že v minulosti studovala v České republice řada Vietnamců a že jim studium přineslo výhodu lepší pozice ve společnosti. Podobný trend podle něj přetrvává i v současnosti a motivuje děti ke studiu, aby nemusely tolik pracovat fyzicky nebo za ztížených podmínek:

„No... tak, ty školy jsou taky určitě důležitý... Mít něco vystudovaný... To je určitě výhoda. My teda dycky pořád říkáme, že je to lepší, než potom celý den stát někde ve stánku... V zimě třeba vlastně... Tak to jsou pak ty výhody pro ty děti, že pak mají úplně jiný možnosti, že jo? To je jasný... To asi máte stejně tak... Jako... Spousta Vietnamců tady

studovala... a pak to měli jakoby snadnější, než to bylo jako u těch ostatních, co přišli třeba potom... Ty rodiče chtějí, aby ty děti to pak měly snadnější... To je asi, myslím, pořád takhle... Jako... že, kdo má vzdělání, tak je na tom líp... Takže pak jako i ta snaha... Aby se nemuselo tolik pracovat... jako fyzicky, dlouho venku... Ale jako třeba ve Vietnamu, tam je to jako těžký, takhle studovat, chodit vlastně na nákou školu. Takže jako ty děti si pak jakoby víc i váží... Neberou to jakoby samozřejmost. Jako vidí za tím i tu podporu těch rodičů a tak... Já pořád říkám, že musí jako na sobě makat, jako učit se, aby z nich něco bylo. Ale já si myslím, že je ani jakoby nenutíme... Že to jako... Že jako voni sami, ty děti to tak chápou... Jako dobrý... Žijou tady, mají taky... jako svoje zájmy... Jsou taky na mobilu třeba... a tak něco... Ale nevlákají se jako..., nebo tak... Snaží se.“ (E88-E103).

❖ *Shrnutí:*

Ukazuje se, že ve vztahu k obecně preferovaným hodnotám Vietnamců v oblasti vzdělávání, ať již se jedná o subjektivní vnímání jejich významu, anebo pokud jde o výchovné snažení rodičů ve smyslu předávání hodnot, není hlavním motivem potřeba seberealizace. Definice potřeby jakožto stavu nedostatku nebo nadbytku se pojí i se směřováním člověka k určitému konání s cílem tyto výkyvy vyrovnávat. Samozřejmě, že se mohou vyskytovat i výjimky, tedy jedinci, kteří prahnou po seberealizaci, aniž by byly uspokojeny jejich nižší, nedostatkové potřeby (jak je popisuje *Maslowova pyramida potřeb*). V případě vietnamské, respektive asijské výchovy se vyjevuje upořádání podpory seberealizace potomků, například v oblasti uměleckých sklonů, pokud nevedou současně k efektu uspokojování nedostatkových potřeb. Tendence něco dokázat druhým je úzce svázána se snahou o zabezpečení rodiny a s potřebou úcty a uznání tohoto úsilí rodinnými příslušníky, neboť to vede ke zvyšování významu rodiny ve společenské struktuře. Potřeba vlastní seberealizace spojená s individualistickými sklony, tedy snaha o sebenaplnění, touha něco dokázat sobě a rozhodnutí, která nejsou v souladu se zájmem rodiny a společnosti, nejsou pro vietnamskou kolektivistickou kulturu příliš typická. Význam vzdělání je redukován na pouhý prostředek k dosažení ekonomického zabezpečení a vyšší společenské úrovně, bez zjevného motivu přesahu do oblasti seberozvoje.

Úroveň seberealizace se váže k příslušným vývojovým stádiím jednotlivce. Avšak i v dospělosti není v případě Vietnamců patrná zřetelnější snaha o individuální seberozvoj. Vše se řídí zájmem rodiny a společností. Hodnoty prosazované rodinou a společností stojí

na prvním místě. Prakticky celý produktivní život Vietnamců vychází ze snahy co nejlépe zabezpečit rodinu a poskytnout dalším generacím lepší život, než který měli sami rodiče. Ovšem úspěšný život, který předpokládá především vlastní snahu jejich potomků.

S významem vzdělání pro Vietnamce se pojí také motiv reprezentace v očích majority. Prezentace rodiny a rodinných členů je tak brána za důležitou, a sice jednak v rámci vlastní komunity, ale současně i při budování pozitivního obrazu a jeho chápání v očích majoritní společnosti. Sebe prezentace jednotlivých členů rodiny a jejich dosažené úspěchy v životě jsou ve vietnamské kultuře vnímány i jako atributy reprezentace rodiny a jejího postavení ve společnosti. Lepší pozice rodiny v rámci společenské stratifikace představuje zpětně výhody lepších možností podpory vzdělanostních ambicí vychovávaných jedinců. Opět stojí za to připomínka faktu, že děti, které si uvědomují, že vzdělání není v jejich vlasti zadarmo, si váží možnosti studovat za podpory rodičů, případně s využitím výhod školského systému v imigrantském prostředí, a tomu podřizují svoje snahy uspět a nezklamat.

Posun v chápání hodnot v tradiční vietnamské rodině, který se pojí s modifikacemi a rozdíly ve výchovných způsobech Vietnamců přímo v jejich domovině a v imigrantském prostředí u nás, přináší určitá potenciální rizika mezigeneračního názorového střetu. Z výpovědí informantů nevyplývá, že by byla jejich výchova, respektive jejich zkušenost s vietnamskou výchovou, spojena s výraznějšími mezigeneračními neshodami. Připomínají, že přes určité výhrady děti zpravidla dříve nebo později hodnotí rodičovskou výchovu jako smysluplnou. K mezigeneračním neshodám může docházet tehdy, když koliduje prosazování tradičních hodnot ve vietnamské výchově s autonomními tendencemi a s rozvojem sebepojetí vychovávaného jedince. To může potencionálně způsobit narušení rodinných vazeb a vyústit až k výskytu rizikového chování, jak o tom pojednává *studie Choi–He–Harachi* z roku 2008.²⁶⁰ Potenciální mezigenerační neshody, které se mohou v prostředí vietnamské minority objevit, nejsou obecně vnímány jako důsledek kulturního vlivu majoritní společnosti (jak to bylo identifikováno výše).

²⁶⁰ CHOI, Yoonsun, HE, Michael, HARACHI, Tracy W. *Intergenerational cultural disonance, parent child conflict and bonding, and youth problem behaviors among Vietnamese and Cambodian immigrant families*. [Mezigenerační kulturní disonance (nesoulad, neshoda), rodičovský konflikt a bonding (utváření rané vazby mezi dítětem a rodičem) a problémové chování mládeže v rodinách vietnamských a kambodžských imigrantů]. *Journal of Youth Adolescence*, 37, s. 85-96. New York: Springer Publishing Company, 2008.

9 Diskuse

Výsledky průzkumu vycházejí ze zjištění, která mají oporu v závěrech studií a poznacích jiných autorů, citovaných v kapitolách teoretické části bakalářské práce (kapitoly 1 až 6).

Vietnamští rodiče žijící v České republice nezaujímají explicitní postoj při volbě konkrétního výchovného způsobu, ať již autokratického, liberálního nebo demokratického. Konzervativní pojetí výchovy není podle výpovědí informantů příliš vhodné, ať již se týká jakéhokoli výchovného stylu. Lze identifikovat odklon od tradiční a konzervativní vietnamské výchovy, kterou lze spíše označit za autokratickou, a zároveň je patrná určitá liberalizace pohledu na výchovu ve vietnamské diaspoře u nás, která více respektuje prvek demokracie ve výchově.

V prostředí vietnamské diaspory u nás lze zaznamenat tendence k volbě *autoritativního stylu výchovy*, respektive k volbě *autoritativně vzájemného výchovného stylu*.

Sklony k volbě výchovného stylu jsou v imigrantském prostředí v České republice voleny vietnamskými rodiči spíše intuitivně a ovlivňovány situačně, než aby měly opodstatnění ryze v kulturně podmíněném modelu výchovy. Jako podstatnější a mezi Vietnamci obecně přijímaný se zde jeví důraz na výchovné motivy a cíle nežli na hledání univerzálního způsobu, jak jich dosahovat.

Inklinace k volbě buďto autokratického výchovného stylu na jedné straně, anebo autoritativně vzájemného výchovného stylu na straně druhé, se liší podle míry uplatňování emočního prvku ve výchově, a to buďto podle vlivu tradičního kulturního prostředí ve Vietnamu, anebo podle spolupůsobících faktorů v imigrantském prostředí v České republice, které jsou ovlivňovány interkulturními vlivy.

Zatímco rodičovská výchova v imigrantském prostředí vietnamské diaspory v ČR se vyznačuje *silným řízením s pozitivním citovým přístupem* (a lze ho tak charakterizovat jako *laskavé, ale zároveň přísné a důsledné*), tak výchovné řízení praktikované vietnamskými rodiči v jejich vlasti je možné označit jako řízení *silné*, ve kterém se mnohdy manifestuje vazba mezi *extrémní formou silného výchovného řízení* a *méně respektujícím emočním rozměrem* vztahu rodič-dítě. Projevuje se zde větší důraz na disciplínu, ale současně je

znatelná i nižší míra permisivity a responzivity, než je tomu v případě vietnamské výchovy v imigrantském prostředí v ČR.

Převažující volbu výchovného způsobu přitom nelze považovat za standard v rámci vietnamské výchovy. Volba konkrétního výchovného stylu v imigrantském prostředí v ČR je formována implicitně s ohledem na výchovné cíle a rovněž i nároky dítěte, tedy podle toho, co je dobré pro dítě, a není pojímána jako univerzální návod pro naplňování výchovných cílů a řešení výchovných problémů. Informanti připomínají, že volba rodičovského způsobu ve vietnamské výchově se může v imigrantské diaspoře v ČR lišit s ohledem na kontext kulturního prostředí a dobová specifika, a že nemůže být pojímána jako kulturní model výchovy, ale jako záležitost subjektivního přístupu vychovávajících rodičů. V tomto směru informanti připomínají, že k takovým modifikacím dochází v mnohem menší míře v jejich vlasti, kde je poměrně hojně uplatňován autokratický výchovný styl.

Další faktory, které rodičovské styly výchovy ovlivňují, jsou například určité situační vlivy a dispozice, ale jedná se rovněž o vliv osobnosti vychovávajících, ale i vychovávaných. Vliv vrstevníků a interkulturního prostředí nepovažují informanti za zásadní.

Vietnamské děti jsou velmi disciplinované, respektive sebe-disciplinované, a často naplňují výchovné ambice svých rodičů, aniž by bylo zapotřebí uplatňovat sociální kontrolu, anebo aniž by bylo nutné jejich chování výrazněji regulovat výchovnými restrikcemi, tedy rodičovskými příkazy a zákazy.

Jinak lze vyjádřit diskrepance ve výchovných přístupech v obou odlišných kulturních prostředích tak, že vietnamští rodiče žijící přímo ve Vietnamu jsou ve vztahu ke svým potomkům a jejich nárokům a potřebám *nároční a kontrolující*, ale zároveň *odmítající*, zatímco vietnamští rodiče žijící v naší republice mohou být v tomto hodnocení označeni za rodiče *náročné a kontrolující*, ale současně *akceptující*.

Autoritářský (respektive autokratický) výchovný styl, jenž je podle vietnamských informantů s převahou praktikován v jejich domovině, ve Vietnamu, je charakteristický rodičovskými výchovnými přístupy, pro které jsou příznačné rodičovské nároky vůči dětem a jejich kontrolování, avšak bez dostatečného respektu k dětským potřebám a požadavkům. Konkrétně se jedná třeba o vyžadování perfektního školního prospěchu potomků, aniž by

byly brány v potaz jejich dispoziční předpoklady, a aniž by jim byla poskytována adekvátní (emocionální) rodičovská podpora.

Autoritativně vzájemný styl, ke kterému směřují vietnamští rodiče z prostředí vietnamské diaspory v ČR, se odlišuje od autoritářského stylu výchovy tím, že rodiče jsou sice vůči dětem nároční a kontrolující, ale současně laskaví a respektující jejich potřeby a požadavky. To ilustrují například zvýšené nároky rodičů na studijní prospěch dětí, které ale vyvažuje podpora, respektive pomáhající přístup ze strany rodičů.

Liberálnější postoje ve výchově, ke kterým tendují vietnamští rodiče v imigrantském prostředí, ačkoli nadále zastávají tradičně pojímané výchovné cíle, vycházejí z interkulturních vlivů, které ale nejsou podle informantů zásadní. Z rozhovorů vyplývá, že všichni informanti shodně hájí tradiční vietnamské kulturní hodnoty, avšak líčí, že nezaujímají tak striktní výchovné postoje a způsoby sloužící k jejich výchovnému prosazování (jako ve Vietnamu). Podle mínění informantů se výchova řídí spíše racionálním úsudkem rodičů a předpokládá se určitý vývoj jejího pojetí v interkulturním prostředí.

Tendence k praktikování autoritativní výchovy v asijských rodinách v imigrantském prostředí (oproti rodinám euroamerického původu) vyplývají i ze závěrů *studie Fuligni-Hughes-Way* z roku 2009²⁶¹, která zkoumala volbu rodičovských způsobů výchovy u vietnamských imigrantů žijících v USA.

Přitom lze hodnotit posun v pojetí vietnamské rodičovské výchovy v interkulturním prostředí České republiky za pozitivní, neboť, jak se jeví z výpovědí informantů, tak vietnamští rodiče u nás sice tíhnou k praktikování autoritativní výchovy, ale zároveň více zohledňují autonomii dítěte, nežli je tomu v případě výchovného působení v jejich domovině. Ačkoli je výchova vietnamských imigrantů u nás zaměřena na výkon

²⁶¹ FULIGNI, Andrew J., HUGHES, Diane L., & WAY, Niobe. *Ethnicity and immigration*. [Etnicita a imigrace]. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology. Volume 2: Contextual influences and adolescent development* (s. 527-569). Hoboken: New Jersey, 2009.

In HUBERTOVÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 15. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW:

»<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

a vietnamští rodiče mají na své děti vysoké nároky, které mají pomoci jejich potomkům uplatnit se v životě, tak je v jejich výchově patrná vyšší míra rezpozivity, než je tomu v tradičním pojetí vietnamské výchovy.

Rozpor mezi výchovou jako pomoci a výchovou jako manipulací, jak připomíná Procházka, představuje křehkou hranici. Při tom záleží na schopnosti vychovatele, jak dokáže vyjádřit své výchovné motivy a zároveň, jak projevuje empatický přístup zohledňující nároky a potřeby vychovávaných, tedy jak jim dokáže naslouchat. Zároveň poukazuje na „rozpor mezi obecnými nároky kultury, společnosti a jedinečnou individualitou vychovávaného“.²⁶²

Jako nejvhodnější výchovný styl přitom hodnotí například Baumrindová, Maccoby a Martin směřování k ideálnímu poměru mezi nároky vychovatelů-rodíčů a vychovávaných-děti.²⁶³ Rodiče tak mohou mít na své děti ambiciózní požadavky a motivovat je k úspěchu, ale zároveň musejí být dostatečně vnímaví vůči rozvoji jejich sebepojetí a reflektovat jejich osobnostní nároky.

Výsledky průzkumu této bakalářské práce nepřímo potvrzují predikci Hubertové z roku 2014, která na základě výsledků studie Nguyen z roku 2008 předpokládá, že podobně

²⁶² PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5. s. 96-97.

²⁶³ BAUMRIND, Diana. *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use* [Vliv rodičovského stylu na adolescentní kompetenci a užívání návykových látek]. *Journal of Early Adolescence* 11(1): 56-95. Thousand Oaks: SAGE Publishing, 1991.

MACCOBY, Eleanor Emmons, MARTIN, John A.: *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction*. [Socializace v kontextu rodiny: Interakce rodič-dítě]. [online]. [cit. 2017-09-20]. In (Part of Book): MUSSEN, Paul H. (Series Ed.), HETHERINGTON, Eileen Mavis (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4: Socialization, personality and social development development* [Příručka dětské psychologie 4: Socializace, osobnost a sociální rozvoj]; E. Mavis Hetherington, volume editor. 4th ed. Chichester, New York City (USA): Wiley, 1983. Dostupné z WWW: »<https://www.coursehero.com/file/p30iqlg/Maccoby-E-E-Martin-J-A-1983-Socialization-in-the-context-of-the-family-Parent/>«

KŠIŇAN, Albert. *Jste líný rodič, nebo tygří máma?* [online]. (článek ze dne 07. 03. 2013). *Psychologie.cz*. Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z WWW: »<https://psychologie.cz/jste-liny-rodic-nebo-tygri-mama/>«

jako vietnamští rodiče v USA, budou i vietnamští rodiče žijící u nás postupně více preferovat demokratický přístup ve výchově.²⁶⁴

Benevolentnější přístup ve výchově má podle výpovědí informantů za cíl vyhnout se úskalím příliš přísné tradiční vietnamské výchovy a současně nedůslednosti v české rodičovské výchově. Českou výchovu neoznačují informanti za méně vhodnou, horší nebo špatnou, ale za „jinou“. Je možné vyvodit, že považují volbu výchovného stylu za výraz kulturní mentality a národní povahy. Jak je zjevné, informanti chápou, že soužití dvou rozdílných kultur nemá směřovat k přizpůsobení neboli k asimilaci cizí kultury majoritní kulturou, ale že svůj pobyt u nás chápou jako spolužití svérázných a suverénních kultur, které se odlišují i svým pohledem na oblast výchovy. Uvědomují si, že svoje děti nemohou izolovat od vlivu majority, a proto více reflektují směřování k integraci, ke spolužití s českou většinovou společností.

V imigrantském prostředí existuje určité riziko akulturačního stresu, který se může odrazit i ve výchově. Ze závěrů *studie Nesdale-Rooney-Smith* z roku 1997, která byla provedena na vzorku vietnamských imigrantů v Austrálii, plyne zjištění, že akulturační stres u nich vznikl v důsledku jazykové bariéry a současně se projevil i v rovině rozdílů v náboženské oblasti.²⁶⁵ Odtud můžeme odvodit paralely potencionálních projevů a důsledků akulturačního stresu v imigrantském prostředí vietnamské diaspory v ČR.

²⁶⁴ NGUYEN, Peter Viet. *Perceptions of Vietnamese fathers aculturation levels, parenting styles, and mental health outcomes in Vietnamese-American adolescents immigrants*. [Vnímání akulturační úrovně vietnamských otců, rodičovských stylů a výsledků z oblasti duševního zdraví u vietnamsko-amerických imigrantských adolescentů]. *Social Work*, 53(4), s. 337-346. Oxford: National Association of Social Workers, Oxford University Press (OUP), 2008. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehledové studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 15, 20. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²⁶⁵ NESDALE, Drew, ROONEY, Rosanna, SMITH, Leigh, 1997. *Migrant Ethnic Identity and Psychological Distress*. (Etnická identita migranta a psychický distres). [online]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Volume: 28 issue: 5. s. 569-588. Issue published: September 1, 1997. [cit. 2018-07-15]. Dostupné z WWW: »<https://doi.org/10.1177/0022022197285004>«

In PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5. s. 105.

Přestože se informanti nehlásí k žádné náboženské víře, zdá se, že vesměs chápou a uvědomují si historické vlivy cizích kultur a náboženství na utváření kultury a morálních pravidel vietnamské společnosti, včetně oblasti výchovy, i když v podstatě zmiňují jenom vliv buddhismu a tradici kultu předků. O historickém vlivu dalších filozoficko-náboženských směrů na pojetí vietnamské kultury a výchovy, jakými jsou například konfucianismus a taoismus, informanti nereferují.

Vyzdvihování významu tradičních vietnamských hodnot ve výchově, které je současně spojeno s adekvátní rodičovskou podporou, upevňuje vědomí etnické identifikace, jak připomínají *studie Phan* z roku 2003, *studie Ma* z roku 2006 a *studie Bankston-Zhou* z roku 1996.²⁶⁶ Prosazování tradičních hodnot ve výchově je však mnohdy spojeno s restrikcemi ve výchově, které mohou vychovávané jedince stresovat, izolovat a narušovat formování jejich osobní identity a současně komplikovat jejich integraci, jak shrnuje *studie Lam* z roku 2005.²⁶⁷ Z toho je možné vyvodit, že na základě tvrzení informantů je toto riziko markantnější ve Vietnamu nežli v prostředí vietnamské diaspory u nás.

Z výpovědí informantů nevyplývá, že by byla jejich výchova, respektive jejich zkušenost s vietnamskou výchovou, spojena s výraznějšími mezigeneračními neshodami. Připomínají, že přes určité výhrady hodnotí jejich děti dříve nebo později rodičovskou

²⁶⁶ PHAN, Tan. *Life in school. Narratives of resiliency among Vietnamese Canadian youth.* [Život ve škole. Příběhy resilience vietnamsko-kanadské mládeže]. *Adolescence (Academic journal article)*, 38 (151), s. 555-566. San Diego: Libra Publishers Inc., 2003;

MA, Wen. *Beyond lily-pads and bananas: A case study of a cohort of Chinese and Vietnamese adolescent's school experiences.* [Za lekníny a banány: Případová studie o zkušenostech kohorty čínských a vietnamských adolescentů]. *New England Reading Association Journal*, 42(1), s. 19-25. Connecticut (CT): Moodus Print Shop, Inc., 2006;

BANKSTON, Carl L. – ZHOU, Min. *The ethnic church, ethnic identification, and the social adjustment of Vietnamese adolescents.* [Etnická církev, etnická identifikace a sociální přizpůsobování vietnamských adolescentů]. *Los Angeles: Review of Religious Research*, 38 (1), 1996. s. 18-37.

In HUBERTOVIÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe.* [online]. *Přehled. studie* 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 20. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²⁶⁷ LAM, Brian Trung. *An integrative model for the study of psychosocial distress in Vietnamese-American adolescents.* [Integrační model pro studium psychosociálního distresu (úzkosti) u vietnamsko-amerických adolescentů]. *Schellsburg, PA: North American Journal of Psychology*, 2005. 7(1), s. 89-106.

výchovu zpravidla jako smysluplnou. K mezigeneračním neshodám může docházet tehdy, když koliduje prosazování tradičních hodnot ve vietnamské výchově s autonomními tendencemi a s rozvojem sebepojetí vychovávaného jedince. To může potencionálně způsobit narušení rodinných vazeb a vyústit až k výskytu rizikového chování, jak o tom pojednává studie Choi–He-Harachi z roku 2008.²⁶⁸ Zde je opět patrnější vyšší míra tohoto ohrožení ve Vietnamu než v interkulturním prostředí naší vlasti.

Povědomí vietnamských rodičů o významu vlastní kulturní tradice zjevně stojí na pevných základech a informanti nepocítují ohrožení svých výchovných snah týkajících se předávání kulturního dědictví dalším generacím. Úskalí vlivu majoritního kulturního prostředí, ve kterém jsou jejich potomci vzděláváni a vychovávaní, včetně možného ovlivnění českými vrstevníky, také nevnímají jako riziko.

Akceptace vietnamské rodičovské výchovy ze strany vychovávaných dětí znamená vyšší stupeň autoregulace, samostatnosti a budování konstruktivních vztahů na bázi spolupráce uvnitř rodiny i společnosti. Pojí se také se zodpovědností, ctízádností a vůlí vyniknout, čímž motivuje děti maximálně využívat většinu svého volného času pro sebevzdělávání a sebezdokonalování.

Lze identifikovat nejen respekt dětí vůči rodičům a autoritám obecně, ale současně i respekt rodičů k dětským nárokům a požadavkům. Ve vztahu k rodině projevují potomci vietnamských imigrantů v naší zemi stále sklony ke kolektivistickému a interdependentnímu chování (k chování závislému na druhých, na rodině).

Vietnamští rodiče předpokládají u svých potomků jistou konformitu ohledně chápání smyslu výchovy, jejich cílů a ve vnímání priorit v oblasti hodnotové orientace. Vietnamské děti se podle sdělení informantů zpravidla vnitřně identifikují s cílovými motivy výchovy a s hodnotovou orientací svých rodičů, které interiorizují jako morální závazek. Pokud je jejich chování kongruentní, to znamená ve shodě s jejich vnitřním přesvědčením, tak

²⁶⁸ CHOI, Yoonsun, HE, Michael, HARACHI, Tracy W. *Intergenerational cultural disonance, parent child conflict and bonding, and youth problem behaviors among Vietnamese and Cambodian immigrant families*. [Mezigenerační kulturní disonance (nesoulad, neshoda), rodičovský konflikt a bonding (utváření rané vazby mezi dítětem a rodičem) a problémové chování mládeže v rodinách vietnamských a kambodžských imigrantů]. *Journal of Youth Adolescence*, 37, s. 85-96. New York: Springer Publishing Company, 2008.

zpravidla nepocitují újmu ve sféře svých autonomních nároků a požadavků. To se manifestuje ve výrazu vděčnosti, kterou děti svým rodičům projevují za to, že je dostatečně připravili na život. Je tomu tak i přesto, že se může z našeho pohledu zdát, že vietnamská výchova je dosti přísná.

Děti jsou ve vietnamské výchově vedeni k tomu, aby si uvědomily, že rodiče jsou zde proto, aby je připravili na život, a nikoli proto, aby jim ho příliš usnadňovali. Výchova není motivována ambicí rodičů obstát v očích svých dětí, ale snahou naučit je, aby pochopily, že rodina je jim oporou do té míry, do jaké akceptují její pravidla a nenarušují její harmonii.

Rodina, její soudržnost, sounáležitost, rodinná pospolitosť, pozitivní vztahy v rodině, kolektivistické založení, kooperace, solidarita, loajalita a opora v rodině jsou shodně označovány jako hlavní hodnotové priority ve výpovědích všech informantů. Vietnamští imigranti a jejich potomci žijící u nás interiorizují morální závazek pomoci rodičům včetně finanční podpory, společného bydlení s nimi, případně poblíž nich. Tato zjištění korespondují se závěry *studie Pyke* z roku 2000²⁶⁹, která dospěla k podobným výsledkům na vzorku příslušníků druhé generace Vietnamců a Korejců, ve věku 18-26 let, žijících v USA.

Mezi další preferované hodnoty patří význam vzdělání, a s tím jsou spojeny hodnoty jako ctižádostivost, píle, houževnatost, pracovitost, trpělivost, soběstačnost a konkurenceschopnost, které vedou k větší šanci na úspěch v životě. Úspěšnost v životě se přitom pojí s předpokladem respektu, pokory, vděčnosti a úcty k rodičům (i ostatním lidem obecně) a k jejich práci, úsilí a podpoře.

Význam vzdělání je však redukován na pouhý prostředek k dosažení ekonomického zabezpečení a vyšší společenské úrovně, bez zjevného motivu přesahu do oblasti

²⁶⁹ PYKE, Karen. *'The Normal American Family' as an interpretive structure of family life among grown children of Korean and Vietnamese immigrants*. [„Normální americká rodina“ jako interpretační struktura rodinného života mezi dospělými dětmi korejských a vietnamských přistěhovalců]. *Journal of American Marriage and Family* ((JMF), published by the National Council on Family Relations), 62(1), 240-255. Saint Paul (MN): National Council on Family Relations (NCFR), 2000. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 14. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

seberozvoje. Vzdělaní Vietnamci budí náležitý respekt, jak dokládá například i *studie Pyke* z roku 2000²⁷⁰.

Z rozhovorů s informanty lze vyvodit jejich přesvědčení o spojitosti mezi vzděláním a úspěchem. Vietnamské děti jsou svými rodiči vedeni k tomu, aby v této oblasti maximálně využívaly všechny příležitosti. Tyto rodičovské požadavky běžně zahrnují rozsáhlé mimoškolní vyučování dětí (doučování, vzdělávací kurzy a podobně). To zasahuje podstatným způsobem do sféry volného času jejich potomků. Nedostatek volného času je možné identifikovat i u samotných vietnamských rodičů. Hlavním důvodem je jejich velké pracovní vytížení, které má přinést ekonomický profit rodině. Část rodičovských kompetencí proto delegují na starší sourozence vychovávaných potomků, anebo jim s výchovou pomáhají české chůvy.

Některé studie, konkrétně *studie Chao* z roku 1996, *studie Jose-Huntsinger-Liaw* z roku 2000 a *studie Parmar-Harkness-Super* z roku 2008, které se věnovaly spojitostem mezi asijskou rodičovskou výchovou a úspěchem dětí, dokládají, že asijsí rodiče věnují učení s dětmi až desetinásobné množství času než západní rodiče.²⁷¹

²⁷⁰ PYKE, Karen. *'The Normal American Family' as an interpretive structure of family life among grown children of Korean and Vietnamese immigrants*. [„Normální americká rodina“ jako interpretační struktura rodinného života mezi dospělými dětmi korejských a vietnamských přistěhovalců]. *Journal of American Marriage and Family* ((JMF), published by the National Council on Family Relations), 62(1), 240-255. Saint Paul (MN): National Council on Family Relations (NCFR), 2000. In HUBERTOVÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015 Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 14. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

²⁷¹ CHAO, Ruth K. *Chinese and European American Mothers' Beliefs About the Role of Parenting in Children's School Success*, (Přesvědčení čínských a evropských matek o roli rodičovství v úspěchu dětí ve škole). [online]. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 27 (1996). s. 403-423. Wake Forest University, [Raleigh \(New Carolina, USA\)](http://www.wakeforest.edu/~psychology). Thousand Oaks: SAGE Publishing Inc., 1996. [cit. 2019-01-29]. Dostupné z WWW: »<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022196274002>«

JOSE, Paul E., HUNTSINGER, Carol S., HUNTSINGER, Phillip R., LIAW, Fong-Ruey. *Parental Values and Practices Relevant to Young Children's Social Development in Taiwan and the United States* [Rodičovské hodnoty a postupy týkající se sociálního rozvoje malých dětí na Taiwanu a ve Spojených státech]. [online]. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 31 (2000). s. 677-702. Northern Illinois University (Illinois, USA).

V tomto srovnání se jeví jako přesnější uvést, že ač je důraz na vzdělání ve vietnamské diaspoře spojen s emocionální podporou (dítě například není nuceno, aby chodilo s odporem na kroužek, který ho nebaví), tak se jedná spíše o nepřímou rodičovskou podporu. Dítě je vedeno k samostatnosti i v oblasti vzdělávání, anebo se v tomto smyslu dětem věnují další osoby (starší sourozenci, chůvy). Určitou roli zde ale hraje také jazyková bariéra a z toho vyplývající přesvědčení rodičů o větší pedagogické kompetentnosti třetích osob. Navíc pocit zodpovědnosti a patřičná úroveň seberegulace vychovávaných dětí v tomto ohledu nevyžaduje zvýšené výchovné intervence rodičů.

Prakticky celý produktivní život Vietnamců vychází ze snahy co nejlépe zabezpečit rodinu a poskytnout dalším generacím lepší život, než jaký měli sami rodiče. Ovšem úspěšný život, který předpokládá především vlastní snahu jejich potomků.

Autoritativní výchovný styl se jeví jako stimulant osobnostního vývoje, dosahování lepší úrovně rozumových schopností a školních dovedností vychovávaných, nežli je tomu v případě uplatňování autoritářského nebo povolujícího (liberálního, permissivního) stylu rodičovské výchovy, jak to vychází i z výsledků studie Baumrind z roku 1991.²⁷²

Thousand Oaks: SAGE Publishing Inc., 2000. [cit. 2019-01-29]. Dostupné z WWW: »<https://eric.ed.gov/?id=EJ636418>«

PARMAR, Parminder. HARKNESS, Sara, SUPER, Charles M. *Teacher or Playmate? Asian Immigrant and Euro-American Parents' Participation in Their Young Children's Daily Activities*. [Učitel nebo spoluhráč? Participace asijských rodičů-imigrantů a euroamerických rodičů na každodenních aktivitách jejich malých dětí]. [online]. Social Behavior and Personality 36 (2) (2008). s. 163-76. Pennsylvania State University (Pennsylvania, USA), University of Connecticut (Connecticut, USA). Palmerston North: Social Behavior and Personality (an international journal), 2008. © 2008 Scientific Journal Publishers Limited. [cit. 2019-01-29]. Dostupné z WWW: »<https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/1693/0>«

In CHUA, Amy. *Bojová píseň tygří matky, aneb, Jak jsem své děti učila vítězit (a sama přitom byla poražena)*. Přeložil Zuzana KOVALÍKOVÁ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-31-9. s. 12-13, 212.

²⁷² BAUMRIND, Diana. *Effective parenting during the early adolescent transition* [Efektivní rodičovství v raném adolescentním přechodovém stadiu]. (Part of Book. s. 111-163). In COWAN, Philip A., HETHERINGTON, Eileen Mavis (Ed.). *Family transitions (Advances in family research series)*. [Přechodová stadia rodiny (Posun v řadě výzkumů rodiny)]. Hillsdale New York: Erlbaum, 1991.

Podobně i informanti se shodují na tom, že autoritativní výchovný styl, respektive autoritativně vzájemný způsob výchovy, chápou z hlediska prosazování prioritních výchovných cílů jako nejefektivnější.

9.1 Potenciální přínos pro obor sociální pedagogika

Prohlubující se krize rodiny v současném světě je příčinou i důsledkem zvýšeného výskytu různých forem rizikového chování (sociálně patologických jevů), kterými se zabývá sociální pedagogika. Ta se mimo jiné snaží těmto jevům předcházet pedagogickým ovlivňováním prostředí. Mezi projevy rizikového chování ve společnosti patří také rasismus a xenofobie. Vietnamská minorita se svými kulturními odlišnostmi se v tomto ohledu jeví jako potencionálně ohrožená.

V době nástupu světové ekonomické krize v roce 2008 se navíc začaly ve vietnamské diaspoře v naší zemi projevovat některé sociálně patologické jevy do té doby nevídané, jako je bezdomovectví. Ekonomická krize oslabila soudržnost Vietnamců v rámci komunity. Docházelo dokonce k odebírání dětí z vietnamských rodin. Význam rodinných vazeb se ukázal jako nepostradatelný.²⁷³

Negativní ovlivnění rodinných vazeb mezi vietnamskými rodiči a jejich dětmi, mající spojitost s vývojem sebepojetí jedince a prosazováním tradičních hodnot rodiči a komunitou, může ústít do vyššího výskytu rizikového chování potomků v interkulturním prostředí, jak to dokládá například zmíněná studie Choi–He–Harachi z roku 2008²⁷⁴, případně studie Hubertové z roku 2014²⁷⁵. Cizince vychovávané v interkulturním prostředí je nutné v tomto

²⁷³ KUŠNIRÁKOVÁ, Tereza, PLAČKOVÁ, Andrea, TRAN VU, Van Anh. *Vnitřní diference Vietnamsců pro potřeby analýzy segregace cizinců z třetích zemí*. [online]. Výzkumná zpráva (rozšířená verze). Praha: o. s. Fuertos, 2013. s. 28, 38-39. [cit. 2019-02-14].

Dostupné z WWW: »https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diference.pdf«

²⁷⁴ CHOI, Yoonsun, HE, Michael, HARACHI, Tracy W. *Intergenerational cultural dissonance, parent child conflict and bonding, and youth problem behaviors among Vietnamese and Cambodian immigrant families*. [Mezigenerační kulturní disonance (nesoulad, neshoda), rodičovský konflikt a bonding (utváření rané vazby mezi dítětem a rodičem) a problémové chování mládeže v rodinách vietnamských a kambodžských imigrantů]. *Journal of Youth Adolescence*, 37, s. 85-96. New York: Springer Publishing Company, 2008.

²⁷⁵ HUBERTOVÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-

ohledu chápat jako rizikovou skupinu. Studie Hubertové si navíc všímá minimálního mimoprofesionálního kontaktu nově příchozích mladých Vietnamců ve věkové hranici 18 až 26 let s majoritou, což vychází z jejich úzkého zaměření na ekonomický profit. To má zároveň za následek jejich malou ochotu dále se vzdělávat a integrovat do většinové společnosti, přestože vnímají vzdělání za významnou hodnotu. Jsou tak jednou z rizikových skupin ve smyslu integrační politiky českého státu.²⁷⁶

V rámci rozvoje biculturních kompetencí mohou být specifika vietnamské kolektivistické kultury, zvláště týkající se výchovy, pro obor sociální pedagogika přínosem ve smyslu prosazování hodnot tradičního rodinného života.

psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 14-15. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

²⁷⁶ tamtéž.

10 Závěr

Bakalářská práce na téma *Výchovné styly a priority z perspektivy vietnamských rodičů žijících v České republice* propojuje teoretická východiska z citovaných zdrojů s výsledky průzkumu uvedenými v empirické části. Identifikované kategorie mají v převážné míře oporu v závěrech řady studií, které dospěly ve srovnatelném prostředí k podobným nebo shodným závěrům.

Vietnamští rodiče žijící v České republice preferují *autoritativně vzájemný styl výchovy*. Lze identifikovat odklon od tradiční a konzervativní vietnamské výchovy, kterou lze označit spíše za *autokratickou*, a zároveň je ve vietnamské diaspoře patrná určitá liberalizace pohledu na výchovu, která více respektuje prvek demokracie ve výchově. Rozdíl zde spočívá v míře uplatňování emočního prvku ve výchově, který zohledňuje autonomii vychovávaného dítěte.

Ačkoli je vietnamská výchova v českém prostředí zaměřena na výkon a vietnamští rodiče mají na své děti vysoké nároky, které mají pomoci jejich potomkům uplatnit se v životě, tak je v jejich výchově patrná vyšší míra permisivity a responzivity, než je tomu v tradičním pojetí vietnamské výchovy. Benevolentnější přístup ve výchově má podle výpovědí informantů za cíl vyhnout se striktnímu pojetí a úskalím příliš přísné tradiční vietnamské výchovy a současně nedůslednosti ve volné české rodičovské výchově. Je zde patrná snaha pojímat výchovu více jako pomoc a tendence vyhnout se výchovné manipulaci.

Výchovné působení vietnamských rodičů u nás se vyznačuje *silným řízením s pozitivním citovým přístupem*, a lze ho tak charakterizovat jako *laskavé, ale zároveň přísné a důsledné*. Naproti tomuto přístupu stojí *extrémní forma silného výchovného řízení s méně respektujícím emočním rozměrem* ve vztahu rodič-dítě, která je praktikovaná ve Vietnamu.

Mezi faktory, které volbu výchovného stylu vietnamských rodičů ovlivňují, jsou určité situační vlivy a dispozice. Jedná se rovněž o vliv psychologické charakteristiky osobnosti vychovávajících i vychovávaných. Vliv vrstevníků a interkulturního prostředí se projevuje omezeně. Nejvíce akcentovaným morálním imperativem je historický vliv buddhismu a kultu předků.

Volba rodičovského způsobu ve vietnamské výchově se může v imigrantské diaspoře v ČR lišit s ohledem na kontext kulturního prostředí a dobová specifika. Nemůže být však pojímána jako kulturní model výchovy, ale jako záležitost subjektivního přístupu

vychovávajících rodičů. I když se výchovné přístupy vietnamských rodičů mohou lišit, tak se zjevně shodují v prioritách výchovy, ve výchovných motivech a cílech výchovy.

Vietnamské děti jsou velmi disciplinované, respektive sebe-disciplinované, a často naplňují tyto výchovné ambice svých rodičů, aniž by bylo příliš nutné uplatňovat sociální kontrolu, anebo aniž by bylo zapotřebí jejich chování výrazněji regulovat výchovnými restrikcemi. Projevují rodičům respekt a vděčnost za jejich podporu. Metody výchovného působení považují za smysluplné. Konformita vychovávaných dětí zjevně vychází z kolektivistických a interdependentních postojů, které se výrazně projevují ve vztahu k rodině. Není pouze výrazem jejich přizpůsobení se výchovnému působení rodičů, ale naznačuje interakční snahu o nalezení optimálního poměru mezi výchovnými požadavky rodičů a nároky a požadavky vychovávaných.

Hlavními prioritami vietnamské rodičovské výchovy je především důraz na zachování tradičních hodnot, kterými jsou rodina, její soudržnost, sounáležitost, rodinná pospolitost, pozitivní vztahy v rodině, kolektivistické založení, kooperace, solidarita, loajalita a opora v rodině. Potencialita rizikového chování potomků se jeví jako omezená.

Další prioritní hodnotou, kterou se rodiče snaží svým dětem vštípit pomocí výchovy, je význam vzdělání, a s tím jsou spojeny hodnoty jako ctižádostivost, píle, houževnatost, pracovitost, trpělivost, konkurenceschopnost a soběstačnost, které vedou k větší šanci na úspěch v životě. Úspěšnost v životě se přitom pojí s předpokladem respektu, pokory, vděčnosti a úcty k rodičům a autoritám obecně, k jejich práci, úsilí a podpoře. Význam vzdělání je však redukován na pouhý prostředek k dosažení ekonomického zabezpečení a vyšší společenské úrovně, bez zjevného motivu přesahu do oblasti seberozvoje. Specifické pojetí asijské výchovy je spojeno s přesvědčením, že úspěch ve vzdělání je odrazem úspěšného rodičovství. Snahou v tomto duchu není zalíbit se dětem, ale připravit je na život.

Seznam použité literatury

➤ Literatura dostupná v českém jazyce:

BAUMAN, Zygmunt. *Tekutá modernost*. Přeložil S. M. BLUMFELD. Praha: Mladá fronta, 2002. Myšlenky (Mladá fronta). ISBN 80-204-0966-1.

BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-86429-80-9.

BUDIL, Ivo T. *Střet civilizací?: dominance Západu, nebo dialog světových kultur: žhavé sondy deseti autorů*. Praha: Evropský literární klub, 2002. ISBN 80-86316-31-9.

ČÁP, Jan a Jiří **MAREŠ**. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3. s. 135.

ČERNÍK, Jan, **KOCOUREK**, Jiří a Eva **PECHOVÁ**, ed. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-7319-055-9.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum).

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2001. ISBN: 80-7203-124-4.

GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 3. vyd. Přeložil Karel MÜLLER. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Post (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-035-3.

HARTL, Pavel a Helena **HARTLOVÁ**. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.

HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložil Věra KOTÁBOVÁ, přeložil Lubomír KOTAČKA, přeložil Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

HEMENWAY, Priya. *Moudrost Východu*. Praha: Slovart, c2007. Evergreen (Taschen). ISBN 978-80-7209-949-8.

HOFSTEDE, Geert a Gert Jan **HOFSTEDE**. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007. ISBN 978-80-86131-70-2.

HOOBLER, Thomas a Dorothy **HOOBLER**. *Konfucianismus*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. Světová náboženství (NLN, Lidové noviny). ISBN 80-7106-190-5.

HUDEČEK, Ondřej a Vojtěch **TOMÁŠEK**. *Vědomí hodnot: hodnoty (nejen) v antropologických perspektivách*. Praha: Togga, 2015. Andrias. ISBN 978-80-7476-076-1.

HUGHES, James. *Velká obrazová všeobecná encyklopedie*. Praha: Svojtka & Co., 1999. ISBN 80-7237-256-4.

CHUA, Amy. *Bojová píseň tygří matky, aneb, Jak jsem své děti učila vítězit (a sama přitom byla poražena)*. Přeložil Zuzana KOVALÍKOVÁ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-31-9.

JACYNO, Małgorzata. *Kultura individualismu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012. Post (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-104-6.

JANOŠEK, Jaromír. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

JÁNSKÁ, Eva, Alena **PRŮŠVICOVÁ** a Zdeněk **ČERMÁK**. *Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: příklad základní školy Praha-Kunratice*. Geografie, 2011, roč. 116, č. 4. s. 480–496. ISSN 1212-0014. s. 489.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KOCOUREK, Jiří 2001: *Vietnamci v České republice*. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9. s. 99–107.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Hlubina bezpečnosti*. Praha: Duch času, 1920.

KONFUCIUS. *Konfucius. Hovory. Lun-Jü*. Přeložil Zdeněk HAŠTABA. Bratislava: CAD Press, 1994. Světové duchovní proudy. ISBN 80-85349-43-4.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

LEONTIYEVA, Yana a Martin **VÁVRA**. *Postoje k imigrantům*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2009. ISBN 978-80-7330-173-6.

LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, 1998. Střed (Prostor). ISBN 80-85190-74-5.

LITTLETON, C. Scott. *Moudrost Východu: [ilustrovaný průvodce po východních náboženstvích a filozofiích]: hinduismus, buddhismus, konfucianismus, taoismus, šintoismus*. Praha: Knižní klub, 1998. ISBN 80-7176-646-1.

MAŘÍKOVÁ, Hana a Marie **ČERMÁKOVÁ**, ed. *Proměny současné české rodiny: (rodina - gender - stratifikace)*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-93-1.

MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.

- MATĚJČEK**, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.
- MATOUŠEK**, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-901424-7-8.
- MENDEL**, Miloš. „*Střet civilizací*“ ve světle vědeckého výzkumu. (část monografie knihy).
- MOŽNÝ**, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. 1. vyd. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8.
- MOŽNÝ**, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X.
- NAKONEČNÝ**, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.
- NAVRÁTIL**, Jiří, **LAOZI** a **ČUANG-TSI**. *Ve světě taoismu: sborník: (Lao-c': Tao-te-t'ing. Moudrost mistra Čuanga)*. Dot. 1. vyd. Praha: Avatar, 1995. ISBN 80-901385-0-0.
- NOŽINA**, Miroslav a Filip **KRAUS**. *Kriminální síť ve vietnamské diaspoře: případ České republiky*. Praha: Ústav mezinárodních vztahů, 2009. ISBN 978-80-86506-82-1.
- OBUCHOVÁ**, Ľubica. *Dítě a jeho svět: soubor studií pracovní skupiny "Náboženské směry v Asii"*. Praha: Česká orientalistická společnost, 2004. Náboženské směry v Asii. ISBN 80-902510-7-2.
- ODEHNAL**, Jiří a Marie **SEVEROVÁ**. *Obsah, struktura a psychické řízení lidské činnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 1986.
- OVERMYER**, Daniel L. *Náboženství Číny: svět jako živý organismus*. V čes. jaz. vyd. 2. Praha: Prostor, 1999. Obzor (Prostor). ISBN 80-85190-98-2.
- PEŠKOVÁ**, Jaroslava. *Dětství a problém naší zodpovědnosti ve vztahu k němu. Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha, ISV Publ., 2005, p. 129.
- PETRUSEK**, Miloslav, Hana **MAŘÍKOVÁ** a Alena **VODÁKOVÁ**. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. Sociologické aktuality. ISBN 80-86429-63-6.

PETRUSEK, Miloslav. *Základy sociologie*. 1. vyd. Praha: Akademie veřejné správy, 2009. ISBN: 978-80-872-0702-4.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PRUDKÝ, Libor. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška **WALTEROVÁ** a Jiří **MAREŠ**. *Pedagogický slovník*. 6., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

RÁKOCZYOVÁ, Miroslava, Robert **TRBOLA** a Ondřej **HOFÍREK**. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-023-0.

RICŔEUR, Paul. *Křehká identita: úcta k druhému a kulturní identita*. Přeložil Miloš REJCHRT. Třebenice: Mlýn, 2000. ISBN 80-902296-9-7.

RICHERSON, Peter J. a Robert **BOYD**. *V genech není všechno, aneb, Jak kultura změnila evoluci člověka*. Praha: Academia, 2012. Galileo. ISBN 978-80-200-2066-6.

ROBERTS, J. M. *Ilustrované dějiny světa*. V Praze: Knižní klub, 1999. ISBN 80-7176-775-1.

- ŘEZÁČ**, Jaroslav. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN**, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
- SCHEU**, Harald Christian a Ednan ASLAN. *Migrace a kulturní konflikty*. Praha: Auditorium, 2011. ISBN 978-80-87284-07-0.
- SINGLY**, François de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
- SMALL**, Meredith F. *Naše děti, naše světy: jak biologie a kultura ovlivňují naše rodičovství*. Praha: DharmaGaia, 2012. Šťastné dítě (DharmaGaia). ISBN 978-80-7436-028-2.
- SOBOTKOVÁ**, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.
- STROUHAL**, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.
- ŠIŠKOVÁ**, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠUBRT**, Jiří. *Soudobá sociologie*. V Praze: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1486-1.
- ŠVEJDA**, Jiří, **ROUBALOVÁ**, Terezie, **PŘENOSIL**, Michael. *Kontinenty a státy světa*. Litvínov: Dialog, 2002. ISBN: 80-85843-93-5.
- VALIŠOVÁ**, Alena, Mária **BRATSKÁ** a Bogusław **ŚLIWERSKI**. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7.
- VASILJEV**, Ivo. *Za dědictvím starých Vietů*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 1999. Imigrace, adaptace, majorita. ISBN 80-85010-19-4.
- VÝROST**, Jozef a Ivan **SLAMĚNÍK**, ed. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
- VÝROST**, Jozef – **SLAMĚNÍK**, Ivan (Eds.). *Sociální psychologie*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN: 978-80-247-1428-8.

— *Kázání na hoře*: [(Matoušovo evangelium, kap. 5-7)]. Kap. 7., verš 12. Ilustroval Markéta VYDROVÁ. V Praze: Česká biblická společnost ve spolupráci se Stanislavem Juhaňákem (nakl. Triton), 2012. ISBN 978-80-87287-56-9.

— *Nový občanský zákoník: zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 3. února 2012*. Praha: Ústav práva a právní vědy, 2014. Právo a management. ISBN 978-80-87974-01-8.

— *Život cizinců v ČR*. Praha: Český statistický úřad, 2016. Souborné informace. K. 2.

➤ **Zahraniční cizojazyčná literatura:**

ASHWILL, Mark A., & **DIET**, Thai Ngoc. *Vietnam today. A guide to a nation on crossroads*. [Vietnam dnes. Průvodce po národě na křižovatce]. Yarmouth: Intercultural Press, 2005.

BANKSTON, Carl L. – **ZHOU**, Min. *The ethnic church, ethnic identification, and the social adjustment of Vietnamese adolescents*. [Etnická církev, etnická identifikace a sociální přizpůsobování vietnamských adolescentů]. Los Angeles: Review of Religious Research, 38 (1), 1996. s. 18-37.

BAUMRIND, Diana. *Effective parenting during the early adolescent transition* [Efektivní rodičovství v raném adolescentním přechodovém stadiu]. (Part of Book. s. 111-163). In **COWAN**, Philip A., **HETHERINGTON**, Eileen Mavis (Ed.). *Family transitions (Advances in family research series)*. [Přechodová stadia rodiny (Posun v řadě výzkumů rodiny)]. Hillsdale New York: Erlbaum, 1991.

BAUMRIND, Diana. *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use* [Vliv rodičovského stylu na adolescentní kompetenci a užívání návykových látek]. *Journal of Early Adolescence* 11(1): 56-95. Thousand Oaks: SAGE Publishing, 1991.

BERRY, John W., **POORTINGA**, Ype H., **SEGALL**, Marshall H., **DASEN**, Pierre R. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications* (2nd ed.). [Interkulturní psychologie: Výzkum a aplikace]. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.

BOWEN, Murray. *Family therapy in clinical practice*. [Rodinná terapie v klinické praxi]. New York: J. Aronson, c1978. ISBN 0876683340.

COWAN, Philip A., **HETHERINGTON**, Eileen Mavis (Ed.). *Family transitions (Advances in family research series)*. [Přechodová stadia rodiny (Posun v řadě výzkumů rodiny)]. Hillsdale, New York: Erlbaum, 1991.

DARLING, Nancy, **STEINBERG**, Laurence. *Parenting style as context (An integrative model)*. [Rodičovský styl jako kontext (Integrační model)]. In *Psychological Bulletin*, 113, 1993, č. 3. s. 487-496.

EASTON, Peter A. *Sharpening our Tools. Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. (1st ed.). [(Zaostřování našich nástrojů. Zlepšování hodnocení v oblasti vzdělávání dospělých a neformálního vzdělávání)]. Hamburg: UNESCO Institute of Education Studies 4, 1997 ISBN 92-9201068-6.

FISHBEIN, M. – **AJZEN**, I. *Attitude intention and behaviour: An introduction to theory and research*. [Záměr a chování: Úvod do teorie a výzkumu]. Reading, Addison-Wesley series in social psychology. Massachusetts: Addison-Wesley. ISBN-10: 0201020890, ISBN-13: 978-0201020892.

FULIGNI, Andrew J., **HUGHES**, Diane L., & **WAY**, Niobe. *Ethnicity and immigration*. [Etnicita a imigrace]. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology. Volume 2: Contextual influences and adolescent development* (s. 527-569). Hoboken: New Jersey, 2009.

HERSKOVITS, Melville Jean: *Acculturation: The Study of Culture Contact*. [Akulturace: Studium kulturního kontaktu]. New York City: J. J. Augustin Publisher, 1938.

HERSKOVITS, Melville Jean: *Man and His Works: The Science of Cultural Anthropology*. [Člověk a jeho práce: Věda o kulturní antropologii]. New York: Hardcover-Import, 1948.

CHAO, Ruth K. *Chinese and European American Mothers' Beliefs About the Role of Parenting in Children's School Success*, [Přesvědčení čínských a evropských matek o roli rodičovství v úspěchu dětí ve škole]. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 27 (1996).

CHOI, Yoonsun, **HE**, Michael, **HARACHI**, Tracy W. *Intergenerational cultural dissonance, parent child conflict and bonding, and youth problem behaviors among Vietnamese and Cambodian immigrant families*. [Mezigenerační kulturní disonance (nesoulad, neshoda), rodičovský konflikt a bonding (utváření rané vazby mezi dítětem a rodičem) a problémové chování mládeže v rodinách vietnamských a kambodžských

imigrantů]. *Journal of Youth Adolescence*, 37, s. 85-96. New York: Springer Publishing Company, 2008.

JOSE, Paul E., **HUNTSINGER**, Carol S., **HUNTSINGER**, Phillip R., **LIAW**, Fong-Ruey. *Parental Values and Practices Relevant to Young Children's Social Development in Taiwan and the United States*. [Rodičovské hodnoty a postupy týkající se sociálního rozvoje malých dětí na Taiwanu a ve Spojených státech]. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 31 (2000).

KAO, Grace. *Asian Americans as model minorities? A look at their academic performance*. [Asijsťí Američané jako modelové menšiny? Pohled na jejich akademický výkon]. *American Journal of Education*, 1995, roč. 103, č. 2. s. 121–159. ISSN 01956744.

KRAMER, Charles H. *Becoming a family therapist: developing an integrated approach to working with families*. [Stát se rodinným terapeutem: rozvíjení integrovaného přístupu k práci s rodinami]. New York, NY: Human Sciences Press, c1980. ISBN 0877054703.

KUČERA, Miloš. *Predmet a metódy školskej etnografie*. *Pedagogická revue*, roč. 47, 1995, č. 9-10.

LAM, Brian Trung. *An integrative model for the study of psychosocial distress in Vietnamese-American adolescents*. [Integrační model pro studium psychosociálního distresu (úzkosti) u vietnamsko-amerických adolescentů]. Schellsburg, PA: North American Journal of Psychology, 2005. 7(1), s. 89-106.

LINTON, Ralph. *The tree of culture*. [Strom kultury]. [1st ed.]. New York: Knopf, 1955.

MA, Wen. *Beyond lily-pads and bananas: A case study of a cohort of Chinese and Vietnamese adolescent's school experiences*. [Za lekníny a banány: Případová studie o zkušenostech kohorty čínských a vietnamských adolescentů]. New England Reading Association Journal, 42(1). Connecticut (CT): Moodus Print Shop, Inc., 2006.

MESÁROŠOVÁ, Barbora. *Sociálne determinatívne vplyvy: spoločenská a kultúrna podmienenosť človeka*. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1841-8.

MUSSEN, Paul H. (Series Ed.), **HETHERINGTON**, Eileen Mavis (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4: Socialization, personality and social development* [Příručka

dětské psychologie 4: Socializace, osobnost a sociální rozvoj]; E. Mavis Hetherington, volume editor. 4th ed. Chichester, New York: Wiley, 1983.

NGUYEN, Peter Viet. *Perceptions of Vietnamese fathers aculturation levels, parenting styles, and mental health outcomes in Vietnamese-American adolescents immigrants*. [Vnímání úrovní akulturace vietnamských otců, rodičovských stylů a výsledků duševního zdraví u vietnamsko-amerických imigrantských adolescentů]. *Social Work*, 53(4), s. 337-346. Oxford: National Association of Social Workers, Oxford University Press (OUP), 2008.

NGUYEN, Thu Hien T. *A Qualitative analysis of factors that influence the career development of Vietnamese Americans*. [Kvalitativní analýza faktorů, které ovlivňují kariérní vývoj vietnamských Američanů]. Dissertation Thesis. Illinois: Department of Psychology, Southern Illinois University, 1999.

NISBETT, Richard E., **ZHANG**, Zhiyong. *Is it culture or is it language? Examination of language effect in cross-cultural research on categorization*. [Je to kultura nebo je to jazyk? Zkoumání jazykového efektu v kategorizaci interkulturního výzkumu]. *Journal of Personal and Social Psychology*, 2004. Volume 87(1).

PARMAR, Parminder. *Teacher or Playmate? Asian Immigrant and Euro-American Parents' Participation in Their Young Children's Daily Activities*. [Učitel nebo spoluhráč? Participace asijských rodičů-imigrantů a euroamerických rodičů na každodenních aktivitách jejich malých dětí]. *Social Behavior and Personality* 36 (2) (2008).

PHAN, Tan. *Life in school. Narratives of resiliency among Vietnamese Canadian youth*. [Život ve škole. Příběhy resilience vietnamsko-kanadské mládeže]. *Adolescence (Academic journal article)*, 38 (151), s. 555-566. San Diego: Libra Publishers Inc., 2003.

PHAN, Tan. *Interdependent Self: Self-perceptions of Vietnamese-American youth*. [Interdependentní já: sebepoznání vietnamsko-americké mládeže]. *Adolescence*. 40 (158), s. 425-441. San Diego: Libra Publishers Inc., 2005.

PHINNEY, Jean S., **ALIPURIA**, Linda Line. *Ethnic identity in college students from four ethnic identity groups*. [Etnická identita u vysokoškolských studentů ze čtyř etnických skupin]. *Journal of Adolescence [(The Journal of the Foundation for Professionals in Services to Adolescents (FPSA))]*, 1990. 13(2), 171-183. ISSN: 0140-1971.

PORTES, Alejandro a Lingxin **HAO**. *E Pluribus Unum: Bilingualism and loss of language in the second generation*. [E Pluribus Unum: Bilingvismus a ztráta jazyka v druhé generaci]. *Sociology of Education*, 1998, roč. 71, č. 4. ISSN 1552-3977.

PYKE, Karen. *'The Normal American Family' as an interpretive structure of family life among grown children of Korean and Vietnamese immigrants*. [„Normální americká rodina“ jako interpretační struktura rodinného života mezi dospělými dětmi korejských a vietnamských přistěhovalců]. *Journal of American Marriage and Family* ((JMF), published by the National Council on Family Relations), 62(1), s. 240-255. Saint Paul (MN): National Council on Family Relations (NCFR), 2000.

REDFIELD, Robert - **LINTON**, Ralph - **HERSKOVITS**, Melville Jean: *A Memorandum on the Study of Acculturation*. [Memorandum o studiu akulturace]. *American Anthropologist*, 38, 1936. č. I.

SAUBER, S. Richard. *The Dictionary of family psychology and family therapy*. [Slovník psychologie rodiny a rodinné terapie]. 2nd ed. Newbury Park, Calif.: SAGE, c1993. ISBN 978-1-4833-2657-3.

SHIMAHARA, Nobuo: *Enculturation. A Reconsideration*. [Enkulturation. Přehodnocení]. *Current Anthropology*, 11, 1970, No. 2. (Apr., 1970). Chicago: The University of Chicago Press Journals, 1970.

SIEGEL, Bernard J.: *Acculturation*. [Akulturace]. Stanford anthropological series, no. 2. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1955.

STAINBACK, Susan, **STAINBACK**, William. *Understanding and Conducting Qualitative Research*. [Porozumění kvalitativnímu výzkumu a jeho provádění]. 1st. ed. Dubuque (IA): Kendall-Hunt, 1988.

STRMEŇ, Ladislav a Ján Ch. **RAISKUP**. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii a v jej príbuzných a hraničných vedných odboroch*. Bratislava: Iris, c1998. ISBN 80-88778-69-7.

TAUSCH, Reinhard, **TAUSCH**, Anne-Marie. *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person*. [Vzdělávací psychologie: Setkání člověka s člověkem]. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe, 1977. ISBN: 3801701204 9783801701208.

TRUONG, An Minh. *Examining the relationship between school dropout and gang involvement among Vietnamese-American youth*. [Zkoumání vztahu mezi odchodem ze školy a zapojením gangů mezi vietnamsko-americkou mládeží]. Dissertation Thesis. Prescott Valley, Arizona: Faculty of the School of Business and Technology Management, Northcentral University, 2010.

WORCHEL, Stephen, **AUSTIN**, William G. *Psychology of Intergroup Relations*. [Psychologie vztahů mezi skupinami]. Chicago, IL: Nelson-Hall, 1986, pp. 7–24.

Seznam internetových zdrojů

➤ Internetové zdroje v českém jazyce:

BROUČEK, Stanislav: *Historie imigrace z Vietnamu do Českých zemí*. (příspěvek z 31. 05. 2005). [online]. KlubHanoi. cz – stránky všech přátel Vietnamu. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://www.klubhanoi.cz/view.php?cislocclanku=2005040901>«

ERBAN, Vít. *Přísliby a úskalí etnopediatrie. Aneb o tom, že i rodičovství je odvážným kulturologickým experimentem*. [online]. Culturologia vol. 2. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra filosofie a religionistiky. [cit. 2019-06-29]. Dostupné z WWW: »<http://www2.tf.jcu.cz/~erban/etnopediatrie.pdf>«

GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. [online]. Praha: Univerzita Karlova (FF Praha, katedra psychologie), 2004. s. 2. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>«

HÁBL, Jan. *Samosvojnost, spiritualita, patření. Tři aspekty lidské přirozenosti v Komenského vychovatelství*. [online]. Studie. Pedagogika (e-časopis pro vědy o vzdělávání a výchově), ročník 67, č. 1, 2017. s. 78-87. ISSN 2336-2189 (Online). [cit. 2017-09-27]. Dostupné z WWW: »<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11669&lang=cs>«

HELLER, Daniel; **PROCHÁZKOVÁ**, Jana; **SOBOTKOVÁ**, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. [online]. Konferenční sborník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 – suppl. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://psych.upol.cz/verejnosti/konference/psychologicke-dny/>«

HENDL, Jan: *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. Praha: FTVS UK. s. 12. [online]. [cit. 2018-07-28]. Dostupné z WWW: »<http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>«

HUBERTOVÁ, Lucie. *Jak uvažují nad svou identitou mladé Vietnamky 1,5. a 2. generace žijící v České republice?* Článek vzniklý v rámci grantu studentské grantové činnosti 2015

Technické univerzity v Liberci, projektu č. 21108. Přehled. studie 2016, roč. 10, č. 2. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2016. s. 10. [cit.: 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/clanek/263>«

HUBERTO VÁ, Lucie. *Vliv sociálního a kulturního kontextu na formování identity u dospívajících imigrantů vietnamského původu v severní Americe*. [online]. Přehled. studie 2014, roč. 8, č. 1. Praha: E-psychologie (elektronický časopis ČMPS – Českomoravská psychologická společnost), 2014. s. 14. [cit.: 2019-01-27]. Dostupné z WWW: »<https://e-psycholog.eu/pdf/hubertova.pdf>«

IČO, Ján. *Češi očima Vietnamců: Trochu barbari, kteří myslí jinak*. (rozhovor ze dne 29. 05. 2012). [online]. Centrum.cz. Atlas.cz 1999-2017 © Economia, a.s. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<https://nazory.aktualne.cz/rozhovory/cesi-ocima-vietnamcu-trochu-barbari-kteri-mysli-jinak/r~i:article:746539/?redirected=1555314400>«

JIRIČKA, Jan: *Česko má nové oficiální národnostní menšiny. Vietnamce a Bělorusy*. iDNES.cz/ Zprávy 3. července 2013 13:35. [online]. [cit. 2017-09-29]. MAFRA, a. s., a dodavatelé Profimedia, Reuters, ČTK, AP. Dostupné z WWW: »http://zpravy.idnes.cz/vietnamci-oficialni-narodnostni-mensinou-fiq-domaci.aspx?c=A130703_133019_domaci_jj«

KŠIŇAN, Albert. *Jste líný rodič, nebo tygří máma?* [online]. (článek ze dne 07. 03. 2013). Psychologie.cz. Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<https://psychologie.cz/jste-liny-rodic-nebo-tygri-mama/>«

KUŠNIRÁKOVÁ, Tereza, **PLAČKOVÁ**, Andrea, **TRAN VU**, Van Anh. *Vnitřní diference Vietnamců pro potřeby analýzy segregace cizinců z třetích zemí*. [online]. Výzkumná zpráva (rozšířená verze). Praha: o. s. Fuertos, 2013. [cit. 2019-02-14]. Dostupné z WWW: »https://migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciace.pdf«

LABUDO VÁ, Zuzana. Časopis Maminka. MAMINKA.CZ (Internetový časopis). *Jak vychovávají děti jiná etnika? Žádné tresty, křik nebo nervozita*. [online]. (Článek publikovaný dne 15.02.2013). [2019-06-29]. Dostupné z WWW: »<https://www.maminka.cz/clanek/jak-vychovavaji-deti-jina-etnika-zadne-tresty-krik-nebo-nervozita>«

NGO, Thi Thuy Van. *Výchova dětí ve vietnamských rodinách v České republice*. [online]. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Evangelická teologická fakulta (katedra pastorační a sociální práce), 2016. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z WWW: »https://is.jabok.cz/th/fqk79/Vychova_deti_ve_vietnamskych_rodinac_v_Ceske_republice_konecna_verze.pdf«

NOVÁKOVÁ, Kateřina. *Vietnamská rodina-synovská oddanost*. [online]. Klub Hanoi. Článek z rubriky Vietnamský Thap Cam ze dne 13.01.2005. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z WWW: »<http://www.klubhanoi.cz/view.php?cisloclanku=2005011301>«

OLECKÁ, Ivana, **IVANOVÁ**, Kateřina. *Metodologie vědeckovýzkumné činnosti*. [online]. Projekt Aplikovatelný systém dalšího vzdělávání ve VaV (APSYS) OP VK č. CZ.1.07/2.3.00/09.0134. Modul: Společenské vědy. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s., 2010. ISBN 978-80-87240-33-5. s. 6. [cit. 2018-07-23]. Dostupné z WWW: »http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/41metodologie_vedecko-vyzkumne_cinnosti.pdf«

PECHOVÁ, Eva. *Historický úvod* (příspěvek ze dne 10. 08. 2003). KlubHanoi.cz–stránky všech přátel Vietnamu. [online]. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://klubhanoi.cz/view.php?cisloclanku=2003081001>«

PROUZOVÁ, Kateřina. *Tolerantní výchova ničí dětem hodnoty. Jsou nezvladatelné, zlé a ničeho si neváží*. (článek z 27. dubna 2017. Radioporadna. Přepis rozhovoru s klinickou psychologkou Blankou Pösslovou). Český rozhlas Pardubice. Český rozhlas. [online]. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »http://www.rozhlas.cz/pardubice/radioporadna/_zprava/tolerantni-vychova-nici-detem-hodnoty-jsou-nezvladatelne-zle-a-niceho-si-nevazi--1464809«

VÁGNEROVÁ, Marie: *Sociokulturní problémy a odchylky v chování*. Studijní text. Kapitola 2.: Obecná charakteristika rodin z čínské a vietnamské minority. [online]. Testovací server CDV (Internetový server určený pro testování vývojové verze výukového prostředí Moodle a pro kurzy Univerzity třetího věku). EDUPROB veřejnost. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z WWW: »<https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=4491>«

SOURALOVÁ, Adéla. *Vzdělané dítě jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace.* (PDF Download Available. S. 76). [online]. Brno, 2014: Časopisy Masarykovy univerzity. Journals.muni.cz. Sociální studia. Katedra sociologie, Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2/2014. s. 75-97. ISSN 1214-813X. Sociální studie. vol. 11. no. 2. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »https://www.researchgate.net/publication/266731389_Vzdelane_dite_jako_uspesne_naplneni_migracniho_a_rodicovskeho_projektu_Vietnamske_matky_jejich_deti_a_vzdelanostni_aspirace«

— *Informace pro učitele. Z dějin Vietnamu.* [online]. Projekt Varianty, Člověk v tísní, společnost při ČT, o. p. s., 2002. s. 363-364. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pggs/ikvz/podkapitoly/b05cizinci/01/03.pdf>«

— *Mladé Vietnamky v Česku tvrdí: Rodiče nám zakazují randění.* [online]. OnaDnes.cz. Článek ze dne 03.11.2010. Praha: Mafra, 2010 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z WWW: »https://www.idnes.cz/onadnes/lide/mlade-vietnamky-v-cesku-tvrdi-rodice-nam-zakazuji-randeni.A101020_170621_spolecnost_jup«

— *Usnesení vlády České republiky ze dne 31. března 2004 č. 302 + P o Zásadách zahraniční rozvojové spolupráce po vstupu České republiky do Evropské unie.* [online]. Usnesení č. 302/2004, odst. 23: Teritoriální a sektorové priority. Praha: Vláda České republiky, Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV), 2004. [cit. 2019-02-25]. Dostupné z WWW: »https://www.mpsv.cz/files/clanky/1632/uv_302_2004.pdf«

— *Už to nešlo vydržet, řekl u soudu mladý Vietnamec, který ubodal a spálil své rodiče.* (článek v rubrice Krimi ze dne 24.03.2016, red.: bad, Bádál Marek). Novinky.cz (internetový zpravodajský server). [online]. Copyright © 2003–2019 Borgis, a.s. © Copyright © 2019 Seznam.cz, a.s. Copyright © ČTK, DPA, Reuters a fotobanka Profimedia. [cit. 2019-06-29]. Dostupné z WWW: »<https://www.novinky.cz/krimi/398579-uz-to-neslo-vydrzet-rekl-u-soudu-mlady-vietnamec-ktery-ubodal-a-spalil-sve-rodice.html>«

— *Vietnam–historie.* [online]. Informační server eStránky.cz. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://www.vietnam1.estranky.cz/clanky/historie.html>«

— *Vietnam–náboženství.* [online]. Informační server eStránky.cz. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »<http://www.vietnam1.estranky.cz/clanky/nabozenstvi.html>«

— *Vietnam – náboženství*. © 2018 eStránky.cz. [online]. [cit. 2019-06-15].

Dostupné z WWW: »<http://www.vietnam1.estranky.cz/clanky/socialni-usporadani.html>«

— *Vietnam. Základní charakteristika teritoria, ekonomický přehled*. [online]. BusinessInfo.cz. Česká agentura na podporu obchodu/ CzechTrade. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/asi/vietnam/index.html«

➤ **Zahraniční internetové zdroje:**

BOSSWICK, Wolfgang – **HECKMANN**, Friedrich. *Social integration of immigrants: Contribution of local and regional authorities*. [Sociální integrace přistěhovalců: Příspěvek místních a regionálních orgánů]. [online]. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Wyattville Road, Loughlinstown, Dublin 18, Ireland, 2006. s. 10. [cit. 2018-01-20]. Dostupné z WWW:

»<http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/esl/06/ef0622en.pdf>«

BOWEN, Murray. *Bowen Theory. Eight Concepts: Differentiation of Self*. [Bowenova teorie. Osm konceptů: Diferenciace Já]. [online]. The Bowen Center for the Study of the Family (Founded as the Georgetown University Family Center in 1975). [cit. 2018.01.14]. Dostupné z WWW: »<http://thebowencenter.org/theory/eight-concepts/>«

HAYS, Jeffrey. *Religion in Vietnam*. Facts and Details. © 2008-2019, factsanddetails.com. [online]. [cit. 2019-06-15].

Dostupné z WWW: »http://factsanddetails.com/southeast-asia/Vietnam/sub5_9d/entry-3376.html#chapter-12«

KARAU, Steven J., **WILLIAMS**, Kipling D. *Social Loafing and Social Compensation: The Effects of Expectations of Co-Worker Performance*. [Sociální zahálení a sociální kompenzace: Účinky očekávání výkonu spolupracovníka]. [online]. Journal of Personality and Social Psychology, 1991. Vol. 61. No 4. s. 570-581. Washington, DC (USA): American Psychological Association (APA), Inc., 1991. [cit. 2017-09-27]. Dostupné z WWW: »http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/social_loafing_and_social_compensation-the_effects_of_expectations_of_co-worker_performance.pdf«

LEWIN, Kurt, **LIPPITT**, Ronald, **WHITE**, Ralph. K. *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates* [Vzory agresivního chování v experimentálně vytvořeném sociálním klimatu]. [online]. Journal of social psychology, 10, pp. 271-301. Iowa: State University of Iowa, 1939. [cit. 2019-06-29]. Dostupné z WWW:

»https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=de«

MACCOBY, Eleanor Emmons, **MARTIN**, John A.: *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction*. [Socializace v kontextu rodiny: Interakce rodič-dítě]. [online]. [cit. 2017-09-20]. In (Part of Book): **MUSSEN**, Paul H. (Series Ed.), **HETHERINGTON**, Eileen Mavis (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4: Socialization, personality and social development development* [Příručka dětské psychologie 4: Socializace, osobnost a sociální rozvoj]; E. Mavis Hetherington, volume editor. 4th ed. Chichester, New York City (USA): Wiley, 1983. Dostupné z WWW: »<https://www.coursehero.com/file/p30iqlg/Maccoby-E-E-Martin-J-A-1983-Socialization-in-the-context-of-the-family-Parent/>«

MARTIKAINEN, Tuomas. *Religion, Immigrants and Integration*. [Náboženství, imigranti a integrace]. AMID Working Paper Series 43/2005. s. 3. Tuomas Martikainen, Dept. of Comparative Religion, Åbo Akademi University, Finland. [online]. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z WWW: »http://vbn.aau.dk/files/17425050/AMID_wp_43«

MASLOW, Abraham. *A theory of human motivation*. [Teorie lidské motivace]. [online]. Originally Published in Psychological Review, 50, s. 370-396; Green, Christopher D. *Classics in the History of Psychology*. Ontario, Ontario (Canada): York University, 2000. ISSN 1492-3713. [cit. 2019-02-13]. Dostupné z WWW: »<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>«

NESDALE, Drew, **ROONEY**, Rosanna, **SMITH**, Leigh, 1997. *Migrant Ethnic Identity and Psychological Distress*. [Etnická identita migranta a psychický distres]. [online]. Journal of Cross-Cultural Psychology. Volume: 28 issue: 5, page(s): 569-588. Issue published: September 1, 1997. [cit. 2018-07-15]. Dostupné z WWW: »<https://doi.org/10.1177/0022022197285004>«

NGUYEN, Peter Viet, & **CHEUNG**, Monit. *Parenting styles as perceived by Vietnamese-American adolescent*. [Styly rodičovské výchovy, jak je vnímají vietnamsko-američtí adolescenti]. [online]. Child and Adolescent Social Work Journal (CASW), 54. Co-Editors: L. Schelbe, B. A. Thyer. ISSN 1573-2797. Heidelberg: Springer-Verlag GmbH, 2009. s. 505-518. [cit.: 2019-01-27].

Dostupné z WWW: »<https://link.springer.com/article/10.1007/s10560-009-0182-0>«

RUMBAUT, Rubén. *Immigrant Students in California Public Schools: A Summary of Current Knowledge*. [Imigrantští studenti na kalifornských veřejných školách: Souhrn aktuálních poznatků]. [online]. Baltimore: John Hopkins University – Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students Report No. 11., 1990 [cit. 1. 2. 2014].

Dostupné z WWW: »<http://ssrn.com/abstract=1883908>«

SCHAEFER, Earl S. *A circumplex model for maternal behavior*. [online]. [Kruhový model obezřetnosti pro mateřské chování]. Journal of Abnormal and Social Psychology (J Abnorm Soc Psychol), 1959, 59. s. 226–235. Washington, DC (USA): American Psychological Association, Inc., 1959. ISSN 0096-851X. [cit. 2018-07-15]. Dostupné z WWW:

»https://www.researchgate.net/publication/9146665_A_Circumflex_Model_for_Maternal_Behavior«

SUMNER MAINE, Henry. *From status to contract (extract from Ancient Law)*. [Od statusu ke smlouvě], 1861. [online]. Panarchy.org. [cit. 2017.12.21]. Dostupné z WWW:

»<http://www.panarchy.org/maine/contract.html>«

TAJFEL, Henri, **TURNER**, John C. *The social identity theory of intergroup behaviour*. [Teorie sociální identity meziskupinového chování]. [online]. In WORCHEL, Stephen, AUSTIN, William G. *Psychology of Intergroup Relations*. [Psychologie vztahů mezi skupinami]. Chicago, IL: Nelson-Hall, 1986, pp. 7–24. SlideServe. Powered by DigitalOfficePro. [cit. 2019-02-09].

Dostupné z WWW: »<https://www.slideserve.com/august/social-identity-theory-sit>«

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Model čtyř stylů výchovy.

Tabulka č. 2: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině.

Tabulka č. 3: Identifikované kategorie a kódy

Tabulka č. 4: Identifikace kódů podle označení příslušného řádku v textu rozhovorů s informanty.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Přepisy rozhovorů s informanty

Příloha č. 3: Raná civilizace východní Asie a konfuciánský hodnotový systém

Příloha č. 4: Historické interkulturní a religiózní vlivy ve Vietnamu

Příloha č. 5: Historie vietnamské migrace

Příloha č. 1: Informovaný souhlas (vzor)

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas k účasti na výzkumu k bakalářské práci na téma „Výchovné styly a priority z perspektivy vietnamských rodičů žijících v České republice“

Jméno informanta: _____

Souhlasím s nahráváním rozhovoru na audio zařízení pro účely výzkumu, který bude popsán v bakalářské práci Jiřího Lisace, studenta 3. ročníku B 7507 Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Byl/a jsem poučen/a, že v rámci výzkumu mi bude zachována anonymita, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu budou použity výhradně pro účely této práce a že kdykoliv mohu z výzkumného šetření odstoupit.

V Plzni dne

podpis informanta

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s informantem

Struktura příslušného kódu je strukturována tak, že písmena A, B, C, D, E odkazují na přepis rozhovoru s konkrétním informantem a číselné označení odpovídá řádku (úseku) textu.

Pro názornou představu je uveden přepis uceleného rozhovoru s jedním informantem, který je označen jako informant A.

Přepisy rozhovorů s ostatními informanty (B, C, D, E) jsou k dispozici u autora předmětné bakalářské práce.

➤ Přepis rozhovoru s informantem A

1 *Výzkumník:* „Jak přistupujete k výchově svých dětí, jakým způsobem je
2 vychováváte a jaké volíte a používáte výchovné styly?“

3 *Informant:* „Jakoby, přijde mi, že tam [ve Vietnamu] je to trošičku víc do extrému.
4 Ne úplně do extrému, já bych to takhle nenazvala úplně, to... Ale třeba, například
5 příbuzný [synovec] ve Vietnamu, je mu teda dvacet, je to medik, chodí na
6 medicínu... Takže je to, myslím, že velmi prestižní škola. Tam prostě ti Vietnamci
7 chtějí po těch dětech, aby měli..., aby se dostali nejvíc na ty školy, na ty nejlepší
8 školy. Aby mohli prostě..., aby ty děti nemuseli vlastně pracovat tolik, jako ty
9 rodiče pracovali. Jako že první věc, co chtějí po těch dětech, je to takový, jako že
10 prostě musí. Druhej problém je ale, že právě vzdělávání musí být hrazený. Od
11 školky po střední školy, po vysoký školy, všechno je hrazený. A to je právě ten
12 problém, že některý rodiny si to nemůžou dovolit. Ale když už si to jako dokážou
13 dovolit, mi přijde, že ty děti to berou, jako, že moji rodiče jako pracujou, abych
14 mohl chodit do školy. Tak si toho hrozně moc váží. Takže ty děti, kteří už chodí
15 do školy, tak si toho moc váží a snaží se být co nejlepší. Proto, že je tam právě moc
16 velká konkurence mezi těma dětma. Hrozně moc velká. Protože jakoby..., my
17 jsme jim vysvětlovali váš systém, že tady máte jako první až pátou třídu, je první
18 stupeň, šestá až devátá třída je druhej stupeň. Takže se to odehrává na jedny škole,
19 je to základní škola. Oni to mají rozdělený jinak. Oni mají jakoby první stupeň,
20 druhej stupeň, ale aby se dostali do té šestý třídy, to znamená na druhej stupeň, tak

21 musí dělat zkoušku. Opravdu velkou zkoušku z hrozně moc jakoby předmětů, aby
22 se vůbec dostali na ten druhý stupeň. To je první zkouška, kterou vlastně musí
23 vykonávat. Pak je druhá zkouška, a to je zkouška jakoby u vás po základní škole,
24 a to jakoby na střední školu. Oni nemají střední školu, oni mají takzvaný třetí
25 stupeň, kde jsou jakoby tři roky. Nejsou tam čtyři roky, jako my máme jako
26 maturitu. Ale tam ne... Takže po základní..., po devátý třídě tak mají další
27 zkoušku, aby se mohli dostat do další školy, do toho třetího stupně. Ten třetí stupeň
28 je tak, že tam není zaměření, jako máme tady, že třeba máme průmyslovou školu,
29 zdravotní školu... To tak nemají. Mají prostě normálně pořad... Je to něco jakoby
30 systém jako gymnázium, ale je to jenom na tři roky. No a po tomhle teprve můžou
31 na univerzitu. A to je další zkouška zase. Takže mi přijde, že je na ně jakoby hrozně
32 moc velkej nátlak na ty děti, aby byly nejlepší, aby měly prostě nejlepší ty jakoby
33 známky. Aby byly prostě co nejlepší a dostaly se na ty vůbec nejprestižnější školy.
34 To taky, aby právě těchhle výsledků dosáhly, tak hrozně nutí ty děti chodit
35 jakoby na doučování. Na hrozně moc doučování. Jak je to třeba jakoby třeba
36 vietnamský jazyk, to znamená literatura, historie a tak dále. Potom hrozně moc
37 anglický jazyk. Tam se jako snaží hrozně moc těm dětem vštěpit..., prostě, že
38 angličtinu mají od první třídy a prostě musí v tom excelovat. Sice moc jim to jako
39 nejde, ale jakoby... Řekněme, prostě pořad jakoby za to ty rodiče utrácejí peníze.
40 Oni další jakoby... hodiny navíc a tak. Takže tam je normální, že třeba právě... To
41 mám z rodiny... Příbuzná je učitelka angličtiny právě. Učí od sedmi let po patnácti
42 let. Učí na základní škole. Takže to znamená, učí první stupeň, druhý stupeň,
43 angličtina. A je normální, že třeba o víkendu k ní přijdou právě děti a skupinka pěti
44 dětí z jedné třídy. A přijdou a učí se tak. Nebo doučuje je. Třeba hodinu navíc, dvě
45 hodiny navíc. A je to úplně normální, že prostě ty děti, řekněme, jsou od osmi
46 hodin do těch dvou, tři hodin ve škole, pak přijdou domů a zase jakoby mají další
47 vyučování. Právě jedna příbuzná, třináctiletá holčička [neter], přestože byly
48 prázdniny, tak musela chodit na to doučování. Dokážete si představit, že tady by
49 dítě o prázdninách chodilo do školy? Takhle to tam existuje. A to samý jakoby,
50 když teda to nejsou prázdniny, tak, jak říkám, o těch víkendech chodí prostě ty děti
51 na ty extra hodiny. A právě ta příbuzná, učitelka, prostě za den, za celý ten den
52 měla třeba pět skupinek těch dětí. Musím říct, že je na ně hrozně velkej nátlak.
53 A jakoby, tady by měly děti zvládat angličtinu na úrovni A2, tak po nich ale chtějí
54 už B1. Což mi přijde takový hrozně moc těžký. Ona měla skupinku, kde bylo deset

55 dětí, a třeba jenom tři děti to zvládaly právě. Ti ostatní se tak jako... Tak nějak to
56 jako zvládaly, ale některý se nechytaly. Takže ona sama řekla, že si myslí, že je to
57 zbytečný nátlak jakoby na ně. Protože ona má normálně třídu, kde učí. Má třeba
58 padesát dětí, ale, řekněme, patnáct dětí dosáhne té úrovně. A ten zbytek ...? Ono
59 je to určitě stresující. Právě, ptali jsme se toho synovce, proč si vlastně vybral
60 medicínu a tak, jaký je jeho důvod, proč si to vybral. Říkal, že si myslí, že je na to
61 připravený, že to bude hodně, hodně učení a že to zvládne. Ptali jsme se ho, jestli
62 se necítí moc jakoby presované právě. Jestli neměl někdy ten pocit, že je na něj
63 vyvinutej moc velkej tlak. On říkal, že ne. My jsme se právě ptali, jestli mu to za
64 to stojí. Říkal, že jo, že si myslí, že to zvládne. Už jakoby půjde teď do třetího
65 ročníku, takže si myslí, že další ty tři roky už to zvládne. On říkal, to bude super,
66 ale že právě problém v tom je, tam najít tu práci. Že tam když jakoby žádáte
67 o práci, tak tam je to nějak postaveno úplně nějak zvláštně. Prostě, tam když žádáte
68 o práci, tak musíte někomu něco zaplatit, něco jako nějaký poplatek. Ptali jsme se
69 ho [příbuzného ve Vietnamu], jestli nepřemýšlel o tom, že by třeba někam
70 vycestoval po tom studiu [medicíny]. Říkal, že neví, že si ani není jistý. Že by se
71 právě chtěl postarat o ty rodiče a tak. Že je to prostě pro něj jako... Není to jakoby
72 prioritou. Naučili ho to, že prioritou je jakoby ta rodina, že se musí postarat o ty
73 rodiče. A on to bere jako povinnost a samozřejmost. Je to jakoby normální tam.
74 Tam jakoby je úplně normální, že tam celá rodina žije jakoby vlastně, řeknu, ...je
75 jakoby na jednom..., v jednom domě, na jednom pozemku, prostě u sebe. Tam je
76 to úplně normální a ty děti to berou jako samozřejmost. Ani je vlastně nenapadne
77 ta myšlenka toho, že by se mohly odstěhovat. Určitě jako, znají to, slyšely to
78 z televize, z různých tak..., ale nenapadne je to, nebo ani po tom jakoby netouží,
79 nebo prostě..., vůbec je to nenapadne.“

80 *Výzkumník:* „Vnímáte nějaké rozdíly mezi vietnamskou a českou výchovou?“

81 *Informant:* „Jakoby, podle jakoby kamarádů a tak dále...mně přijde, že Češi
82 jakoby mají tu volnou výchovu, nebo... Já si myslím, že by ty děti, ...by měly mít
83 trošičku víc pravidel nebo trošičku jako víc..., trošku té disciplíny, nebo jak to říct.
84 Protože mi někdy přijde, že prostě ty děti, jak jsou právě jako volný, a potom
85 můžou dosáhnout, řekněme, toho věku těch dvacet let nebo osmnácti let, kdy už
86 prostě jakoby mají být jako sami, třeba žít sami, tak oni prostě jakoby neví, co mají
87 dělat. Nebo neví, jak vůbec s tím naložit, nebo vůbec jako...nejsou na to

88 připravený. Ale neříkám, je to pravda, nejsou to všichni Češi. Zním zase naopak
89 Čechy, který v těch osmnácti žili a už jakoby to ví. A byli na to připravený, nebo
90 už neměli s tím jakoby problém. A právě naopak znám lidi, který právě s tím mají
91 problém, nebo jakoby nedokážou si představit, že by prostě žili jakoby úplně sami
92 nebo... Prostě mi přijde, že jakoby nepřipravený na to.“

93 *Výzkumník:* „Jaké hodnotové priority se snažíte výchovně předat svým dětem?“

94 [...]

95 *Informant:* „To je ta rodina, určitě na prvním místě. Jakoby ta rodina na prvním
96 místě je, to zajistit, zabezpečit je. Právě třeba ty děti ve Vietnamu tak..., je jakoby
97 úplně normální, že kolem těch dvanácti, třinácti let tak jakoby ty děti... No takhle:
98 V asijských rodinách je normální to, že jakoby ten hlavní..., to hlavní jídlo toho
99 dne, je večeře. To znamená, večeře je prostě moment, kdy se prostě má sejít celá
100 ta rodina a dát si večeři. Je to moment, kdy prostě..., že prostě celá ta rodina se
101 opravdu sejde, sedne si a dá si večeři. Třeba probírají různé věci a povídají si a tak.
102 Třeba tady, tak je oběd to hlavní jídlo. Ale to není jakoby s tou rodinou. Tam je to
103 připravený, že jakoby celá rodina tam sedí a je to takový... zakončení toho dne,
104 když to tak řeknu. Protože ráno na to jakoby nikdo nemá čas, každý jakoby vstává
105 jinak do práce, a tak na to nemáte čas. Jakoby dopoledne..., jak kdy jakoby. Podle
106 toho, jestli děti chodí do školy a tak. Ale to prostě není možnost, kdy prostě si
107 sednete a máte tu večeři. Takže k večeři je právě to hlavní jídlo. No, a právě ty děti
108 kolem dvanácti, třinácti let, tak se učí jakoby vařit tu večeři. Protože je to většinou,
109 že jo, hlavní jídlo, takže právě se to učí a už to berou jako samozřejmost, že prostě
110 jde uvařit večeři, a už je to jakoby součástí toho..., když to tak řeknu, rituálu. Je to
111 součástí toho. Tak pak si na to zvyknou a už to berou jako samozřejmost. Neberou
112 to něco, jako že... Potom si myslím, že pokud by potom byla nějaká situace, kdy
113 by museli třeba žít sami, tak už se dokážou právě o sebe sami postarat. Dělají
114 jakoby od těch dvanácti, třinácti let, řekněme, nevím..., uklízejí, starají se o tu
115 domácnost, a už jim to přijde jakoby normální. Je to prostě pro ně samozřejmost.
116 Právě v tom Vietnamu je to tak, že obecně v rodinách je třeba normální večer jako
117 zasednout k té večeři, a je z toho takovej rituál. Potom vlastně, pokud právě v té
118 rodině je ten starší sourozenec, tak ten to potom taky jakoby táhne, nebo učí toho
119 mladšího sourozence, jak to prostě chodí. Tam to jako tak chodí, že... Právě ten
120 dvacetiletý příbuznej, tak ten právě trošičku jakoby ne: 'má na starosti', ale...

121 jakoby tu mladší vlastně sestru. Takže jakoby..., to funguje tak. Myslím si, že
122 v tom Vietnamu je pořád takový to... právě to rozdělení mezi pohlavím pořád
123 trochu je, protože právě tam, jak je to ještě pořád ještě takový hrozně tradiční, tak
124 třeba právě ta rodina usiluje o..., jakoby mít syna. Protože za první, je to
125 pokračovatel toho jména, a prostě ten syn by měl být ten, kdo se potom postará
126 o ty děti. Většina těch rodičů sem přijelo, aby právě vydělalo a prostě si založila
127 tuhle rodinu, tak chtějí dětem jakoby poskytnout ten nejlepší život. Ale právě,
128 ve stáří, až nebudou v tom produktivním věku, tak se určitě budou chtít vrátit, když
129 to tak řeknu. Prostě, když to tak řeknu, tak ty rodiče..., jejich prostě cíl je, aby ty
130 děti prostě, co jakoby mají a co vychovávají, to měly jakoby co nejjednodušší. Což
131 jakoby je hezkej cíl, ale někdy to právě zasahuje až do toho, že právě někdy až nutí
132 jakoby chodit až na ty doučování, třeba mít to nejlepší jakoby to vzdělávání a tak.
133 A třeba...hodně v asijských jako hodně těch státech jakoby hrozně třeba jakoby na
134 ně tlačí, třeba jakoby i kvůli vzhledu, aby vypadaly nějak. Chtějí, aby vypadaly
135 jako co nejlíp, aby to měly potom jako v životě jednodušší. Což jakoby není úplně
136 jako rovnítka, jako že hezký vzhled rovná se jako že lehčí život, ale se tak jakoby
137 snaží, prostě ty děti, aby to měly jakoby lehký. To právě třeba právě, jestli víte, tak
138 v jižní Koreji je největší procento lidí, hlavně mladých lidí, co mají prostě
139 plastický operace. A je to úplně normální, že třeba kolem těch osmnácti tak holčina
140 prostě půjde na nějakou plastickou operaci, aby nějak vypadala. Mně to přijde
141 hrozně jakoby, skoro až jako, že takový až moc, až moc mi to přijde. Strašně moc.
142 Třeba některý rodiče dají svým dětem právě dárek třeba za to, že se dostaly na
143 univerzitu, tak právě nějakou plastickou operaci. Což mi přijde asi až moc. Někdy
144 to zachází až jakoby do extrému, ale chápu jakoby ten důvod, proč to dělají.“

145 *Výzkumník:* „Jak z Vašeho pohledu ovlivňuje interkulturní soužití s majoritní
146 společností výchovu Vašich dětí a formování priorit preferovaných Vaší rodinnou
147 výchovou? Jak vnímáte to, že podle svých tradic vychováváte tady své děti, že je
148 vychováváte tady v tomto prostředí. Jak to ovlivňuje Vaše priority?“

149 *Informant:* „Podle mě, na tý výchově se... jakoby... moc nezměnilo, ...jakoby nic
150 moc. Jakoby, že to místo, ta lokace tady, takže to nějak jako neovlivnilo.“

151 *Výzkumník:* „Nechápete jako ohrožení svých výchovných snah, jako že my jsme
152 v tom přístupu kulturně odlišní?“

153 *Informant:* „Ne. Myslím si, že ne. Oni si jakoby [Vietnamci], když to tak řeknu,
154 jako že jdou v tom svém směru a nejsou podle mě nijak ovlivňováni. Nesetkala
155 jsem se tedy asi s žádným Vietnamcem nebo Vietnamkou, která by se chytla
156 nějaký špatný party, nesetkala jsem se s tím právě ještě. Možná, podle mě, už to
157 někdo je, ale právě, myslím si, že právě všechny ty děti, co tady vyrůstaly, ale jsou
158 Vietnamci nebo Vietnamky, tak právě jsou si toho vědomi, že jakoby... ty rodiče
159 sem vlastně přijeli bez ničeho. Já si myslím, že právě všechny ty děti to berou
160 jakoby samozřejmost, neberou to nic jakoby špatného ze strany těch rodičů. Takže,
161 myslím si, že to takhle funguje, že jakoby jsme si vědomi toho, že jakoby ti rodiče
162 jsou tady pro děti, aby měly právě ten nejlepší život, aby to měly mnohem
163 jednodušší a tak. Právě jakoby v té rodině, tak jakoby v asijských státech, si
164 myslím, že tam je prostě hierarchie jakoby postavena tak, že jakoby... ty nejstarší
165 by měli mít tu největší...ten největší respekt. Například k prarodičům.“

166 *Výzkumník:* „Co myslíte, že ovlivňuje Vaši volbu při volbě výchovného stylu
167 a preferování hodnotových priorit?“

168 *Informant:* „Myslím si, že je to jakoby tradice právě. Nevím přímo, jestli jako
169 národní, ale myslím, že je to jakoby..., je to určitě tradice. Prostě, nesetkala jsem
170 se ani v tom Vietnamu právě s jakoukoliv nějakou rodinou, která by měla trošičku
171 jakoby jinak ten výchovnej styl, nebo že by se nějak změnil, nebo že by byl třeba
172 víc...volnější. Určitě jsem se s tím nesetkala. Takže si myslím, že je to teda tradice
173 určitě. Právě jak jsem říkala, že ty rodiče se snaží, aby právě ty děti dostaly právě
174 jakoby do těch nejlepších škol, a oni chtějí jakoby, aby byly třeba právě
175 většinou..., chtějí, aby z nich byly buď doktoři nebo třeba inženýři. Prostě takový
176 ty práce, který jsou jakoby hodně placený. Ale je to jakoby..., zní to povrchně
177 nebo materialisticky, ale je to jakoby z toho důvodu, aby prostě měly potom
178 zabezpečenej ten život, ... aby jakoby... nemusely potom třeba, řekněme, ve stáří
179 tolik pracovat nebo celý život jen pracovat. A právě třeba se stává, že třeba děti,
180 řekněme, Vietnamci, který třeba mají umělecký nadání, a chtějí v tom pokračovat,
181 tak ty rodiče je v tom moc jakoby nepodpoří. Protože jakoby oni ti Vietnamci
182 jakoby věří nebo říkají, že právě třeba v tom umění prostě žádný uplatnění jakoby
183 nenajdou. A právě někdy se stává, kdy prostě...jakoby... ty děti neposlechly své
184 rodiče a pokračují v tom, co jakoby chtějí dělat. To znamená v tom umění,
185 řekněme, třeba ve výtvarným umění. A potom, ...jakoby tam nastává trošku

186 problém mezi těma rodičema a mezi tím dítětem, no, že... Někdy se říká, jako
187 že...třeba to dítě ztratilo kořeny. To se jako někdy říká. Právě potom ty rodiče se
188 snaží vychovávat a jakoby myslím, že hodně jakoby těch vietnamských dětí, těch
189 jedinců, tak, že se jakoby dokáže postarat jako o sebe samo. Tak jakoby jsou
190 hrozně jakoby jako..., jak to říct...? Jsou soběstační, nebo tak, jak bych to řekla.
191 Soběstační..., že jakoby se dokážou sami o sebe postarat, že jsou jako fakt opravdu
192 připravený jakoby na ten život.“

193 [...]

194 *Výzkumník:* „Jak hodnotíte účinnost různých stylů výchovy ve smyslu předcházení
195 rizikového chování ve společnosti, například co se týká kriminality?“

196 *Informant:* „Jako..., podle mě to asi sám víte, prostě jakoby určitě nějaký procento
197 Vietnamců..., za tím asi něco bude. Ale..., myslím si, že jakoby většina
198 Vietnamců...by to asi nikdy, nikdy jakoby ze svého... prostě pocitu, by to prostě
199 nikdy nemohli. Ani do toho nechtějí jakoby zahrnovat celou tu rodinu. To by bylo
200 úplně prostě... Prostě by to nešlo. Nevím, jestli úplně jako třeba právě ta česká
201 výchova a úplně ta přímo tradiční vietnamská výchova je jakoby..., jako jestli
202 jsou..., jako jestli je jedna dobrá a špatná. Myslím, že ani jedna není jakoby dobrá,
203 si myslím..., že třeba právě ta úplně, úplně tradiční vietnamská jakoby výchova
204 přímo v tom Vietnamu mi přijde, že..., mi přijde, že opravdu na ně moc tlačí. Sice
205 ano, že se chodí na doučování, taky se chodilo na doučování, ale že by až tak velký
206 pres, je už asi jakoby zbytečný, až moc. Tohle nás možná trošičku ovlivnilo, ale
207 jako pořád pokračujeme v tom tradičním, že jakoby dobrý známky a ta
208 píle...Prostě to dítě už potom už jako nemá žádná jako..., žádný volný čas pro
209 sebe. Prostě chodí ze školy do školy a potom domů. A to už potom jakoby to dítě
210 potom přichází o ty svoje jakoby léta toho dětství, a to už potom, myslím si, že to
211 prostě není dobrý. Jako že si právě myslím, že ta úplně, úplně tradiční vietnamská
212 výchova i jakoby, když to tak řeknu, ta česká výchova, si myslím, že ani jedna není
213 jakoby dobrá. Že to není pořád jakoby na té správný jakoby..., na té správný
214 jakoby vlně. ...Že každá ta výchova..., prostě...jí něco chybí, že právě v té český,
215 prostě si myslím, že tam chybí důslednost a v té tam [ve Vietnamu], tak mi přijde,
216 že trošku víc ta jako volnost, vlastně naopak. Že to už je zase až moc, jako že by
217 měli ty rodiče trošičku myslet i na ty svoje děti. Že prostě nemůžou přece jakoby
218 svoje dětství nebo vlastně svojí..., že třeba i tu pubertu prostě..., prostě aby trošku

219 zažily něco. Protože oni už jakoby, potom, až vyrostou, tak jakoby ano, že jo,
220 budou mít univerzitu, ale prostě, to dětství..., že jim to prostě vezme celý to
221 dětství. Potom právě ty děti, který v tom jakoby třeba, řekněme, v tom extrému
222 budou vyrůstat, tak budou v tom pokračovat i ty jejich děti zase a budou takhle
223 prostě pokračovat dál. To si myslím, že je špatně. Takže, myslím, že se to snižuje.
224 Já si nemyslím, že by je český děti nějak kazily. To myslím, že ne. Asi jakoby ne,
225 že by je úplně kazily, jako to asi ne, ale... Takže ty děti by měly mít..., jako že mají
226 vštěpováno to, že by..., nemělo by to nastat. Ale podle mě, pokud by nastala
227 situace, kdy už by to nastalo, tak by asi ty rodiče..., by si právě mysleli, že je to
228 právě ten druh těch českých dětí asi (problémové děti). Já si myslím, že by to byla
229 jako první věc, co by je asi napadlo, proč jakoby jsou takoví, nebo proč se chovají
230 tak, jak se chovají, že ty český děti je právě ovlivňují. Neznam nikoho takhle
231 přímo. To je takový těžký popsat. Musím říct, že třeba jako, myslím si, že to
232 prostředí tady nějakým způsobem ovlivňuje. Tím, že dítě vyrůstá tady, tak má
233 prostě úplně jiný myšlení než ve Vietnamu. Jakoby výchova není to zas úplně
234 přesně jako ten drill, ale ten základ je stejnej.“

235 *Výzkumník:* „Jak chápete svoji kulturu ve vztahu k výchově? Jaké cizí kulturní
236 vlivy podle Vás ovlivnily a ovlivňují v tomto ohledu vietnamskou kulturu?“

237 *Informant:* „Já si myslím, že hodně jakoby tu výchovu asi ovlivňuje ten
238 buddhismus ve Vietnamu určitě. Že hodně, většina jakoby těch Vietnamců jsou
239 buddhisti. Setkala jsem se právě i s rodinou, co byli křesťani, ale přišlo mi, že
240 výchovu to jakoby...neovlivnilo tolik. Takže, podle mě jakoby, tam asi z toho
241 historickýho jakoby hlediska, tak pořád je tam ten buddhismus nebo ty morální
242 jakoby pravidla.“

243 *Výzkumník:* „S kým konzultujete rozhodnutí týkající se záležitostí v rodině?“

244 *Informant:* „Jako..., pokud jde třeba o to, jestli se přestěhovat z jedné ulice do
245 druhé, tak o tom jako mluvíme doma. Ale třeba..., o důležitějších věcech...,
246 například, když jsme chtěli mít ještě jedno dítě, tak jsme to už jsme třeba probírali
247 s rodiči ve Vietnamu.“

248 *Výzkumník:* „Když to tedy na závěr ještě jednou shrneme, jak tedy přistupujete
249 k výchově svých dětí, jakým způsobem je vychováváte, jaké volíte a používáte
250 výchovné styly a prostředky?“

251 *Informant:* „No... Tak jako... nemůžu říct, že by ta výchova byla jako úplně
252 přísná, nebo tak... Ale jako... je to tak nějak nastavený, že ty děti si jakoby ani
253 moc nedovolí jako proti těm rodičům... a tak... Že jakoby ta přísnost jako..., že
254 ty děti sami ví, co se jako nemá, nebo tak... Že jako poslouchají... a není to jako
255 třeba, že se jakoby bojí, jako že jako dostanou, nebo tak jako... Ale že to mají dost
256 sami tak nějak..., že prostě stačí říct ne..., a už pak třeba nezlobí... Tak jako...
257 nedovolí si třeba něco..., protože prostě..., že by byli rodiče moc přísný, ale že
258 sami poznají, že se to nemá. Samozřejmě... někdy je potřeba to říct víc nahlas,
259 nebo tak... Ale že by měly jako furt nákej jako úplně moc přísněj režim..., to jako
260 ne... Teda záleží na každým dítěti, jaký je... A taky rodiče, jak to mají... Různě...
261 To nejde říct, že... jako že všichni... A nejde jako říct, že jako ta výchova je pořád
262 přísnější, nebo že není... Prostě... Jak to dítě se jakoby chová... dobře..., tak
263 jakoby nemusí pak bejt jako taková přísnost... Tak takhle aspoň u nás.“

Příloha č. 3: Raná civilizace východní Asie a konfuciánský hodnotový systém

➤ Historické období zrodu rané civilizace východní Asie

Velmi dlouhá historie civilizace v oblasti východní Asie spadá až do období kolem roku 5800 př. n. l., kde v té době započal na základech neolitické kultury v oblasti kolem Žluté řeky (Jang-c'-t'iang) rozvoj zemědělských kultur. Kultura Jang-šao se zabývala pěstováním prosa a kultura Lung-šan pěstováním rýže. V období Lungšanské kultury (ve 4. tisíciletí př. n. l.) došlo k pokroku ve zpracování mědi a k rozvoji obchodní sítě a třídy válečníků. Podle pramenů čínské tradice je zrod civilizace spojen s rokem 2698 př. n. l. a se jménem zakladatele, jímž byl císař Chuang Ti. Kolem roku 2205 př. n. l. pak císař Jü Veliký založil první dynastii Sia. Existence státního zřízení z této doby však není doložena.²⁷⁷

První historicky známou (archeologicky potvrzenou) čínskou dynastií je dynastie Šang, založená kolem roku 1776 př. n. l. králem Tangem. Za jeho vlády se začalo používat slévárství bronzu a také piktografické písmo, které je předobrazem moderního čínského písma. Za této éry došlo ke vzniku mocné třídy vládců, jejíž elitní postavení dokládají bohaté pohřby. Šangské království se rozšířilo téměř po celém severu Číny a na jihu až ke Žluté řece. Státní zřízení fungovalo na principu kombinace přímého řízení provincií s vazalskými státy. Poslední šangský král Ti-Sin byl svržen vazalským králem z dynastie Čou. Království Čou bylo feudálním státem s decentralizovaným řízením. Kromě královské državy bylo řízeno vládou knížat z okruhu císařových příbuzných a oddaných.²⁷⁸

Král vládl původně jen na svém panství a v provinciích vládli vazalové jeho jménem. Z vazalů se však nakonec stali vládcí nezávislých států bez centrální královské vlády.²⁷⁹

V takzvaném období „Jara“ a „Podzimu“, na jehož konci došlo ke zrodu Konfuciova učení a které zároveň předcházelo takzvanému období Válčících států, došlo pod vlivem

²⁷⁷ HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložil Věra KOTÁBOVÁ, přeložil Lubomír KOTAČKA, přeložil Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7. s. 1.27.

²⁷⁸ tamtéž.

²⁷⁹ tamtéž. s. 2.24.

nájezdů barbarů k vytržení dynastie Čou z jejího domovského prostředí, respektive k nucenému přesunu hlavního města Chao Čou do Luo-jangu. To podnítilo úpadek této dynastie. Kromě toho knížata vládla v podstatě nezávislým, mezi sebou soupeřícím státům. Král tak ztratil svou pozici vládce nad územím, což přineslo další komplikace. Bez ohledu na to ale knížata nadále uznávala autoritu krále.²⁸⁰

Období Válčících států, znamenající i vznik konfucianismu, mělo pro budoucnost Číny velký význam ve dvou aspektech. Prvním aspektem bylo šíření vzniklé kultury za hranice Žluté řeky a druhým byl (za vlády dynastií Šang a Čou) proces vzniku institucí, které přinesly rozdělení společnosti na velkostatkářskou šlechtu a prostý lid. To byli především rolníci, případně sloužící jako vojáci. Ti už dále nepatřili k rodu. Šlechtici měli kromě jiných stavovských výsad i monopol na některé náboženské obřady, které tvořily jádro uctívání rodových svazků. Pouze šlechtici totiž patřili k „rodině“, což představovalo mít „předky“. Prostý lid se proto ve svém duchovním založení věnoval uctívání přírodních bůžků. Sesazení Šangů dynastií Čou (asi roku 1027 př. n. l.) proběhlo jak ve vojenské, tak v náboženské rovině. Prosadila se idea o mandátu k vládnutí vyvozeném z nadřazenosti jiného boha nad bohem dynastie zděděným po předcích. Jinými slovy, ujalo se tvrzení, že mandát k vládnutí přechází do jiných rukou příkazem boha. Z této představy vyvstalo čínské pojetí vlády, spojené s pojmem tzv. cyklických dějin, které se vyznačují opakovaným vzestupem a pádem dynastií. Indicie k nalezení příjemce nového mandátu k vládnutí jsou spojeny s projevem synovské úcty, s konzervativním principem a svébytným pojetím ctnosti. Konzervativní přístup umožňoval jedinečnou vývojovou konzistentnost, což se demonstruje například u vývoje čínského písma, u kterého na rozdíl od jiných civilizací nedošlo k nahrazení piktografických znaků jinými fonetickými systémy.²⁸¹

Výše popsaná idea o předurčenosti osudu dynastií z vůle Nebes, pomocí které Čouové obhajovali svržení Šangů, se nazývá Nebeský mandát neboli Nebeský dekret. Podle této ideologie Nebesa rozhodla o předání nadvlády nad říší zasloužilejšímu nástupníkovi. Konkrétně tím, že král Šang musel být nahrazen, protože přinášel škodu svému lidu. Podobnost s touto teorií je zřejmá v evropském Božském právu králů, která obhajovala

²⁸⁰ HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložil Věra KOTÁBOVÁ, přeložil Lubomír KOTAČKA, přeložil Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7. s. 1.27.

²⁸¹ ROBERTS, J. M. *Ilustrované dějiny světa*. V Praze: Knižní klub, 1999. ISBN 80-7176-775-1. s. 36-42.

svržení vládce-utlačovatele, případně povstání proti němu. S Nebeským mandátem, náležejícím pouze císaři nebo králi, se vázala tradice výhradního práva oběti Nebesům. S koncem poslední dynastie Čching, jež byla svržena roku 1911 republikány, tato tradice zanikla. Konfucius prohlašoval, že mandát se má eticky vztahovat na celou společnost a že pro každého platí povinnost žít morálním životem, jak to Nebesa měla v úmyslu. Zde lze nalézt počátky takzvané ideje morálního vesmíru, která tvoří základ konfuciánské tradice, žijící po tisíciletí až do dnešních dnů a znamenající podřízení se a pochopení „cesty Nebes“.²⁸²

Šangský král Ti-sin byl sadista, a proto na základě zdůvodnění jeho svržení prostřednictvím „Mandátu nebes“ se čouský panovník Wu stal „Synem nebes“. Pokud by se i on zpronevěřil svému postavení, Nebesa by ho varovala, že by mohl o své postavení přijít. Tato teze nabyla velkého významu pro čínskou císařskou ideologii, a to tím, že pomohla zdůvodnit na jedné straně odsouzení neposlušnosti k panovníkovi, na straně druhé legitimizovala úspěšné uchvácení moci. „[...] „*Vše pod nebesy*“ bylo jeho panstvím tak dlouho, pokud byl spravedlivý a morální.“²⁸³

➤ Historické etapy formování konfuciánského hodnotového systému

Za vlády čínské dynastie (kmene) Čou ze západního údolí Žluté řeky došlo k rozvoji vládních a společenských struktur a ke konsolidaci a šíření odkazu zejména obřadů a umění. U moci se Čouové sice udržovali válčením a podrobováním si velkého množství státeků na severu Číny, ale tato éra se zároveň zasloužila o rozvoj kultury. Vliv dynastie Čou umožnil vznik první významné kultury a státu, které jsou označovány jako civilizace Čchu. Ta už se vyznačovala odlišnými jazykovými, kaligrafickými, uměleckými a náboženskými rysy. Úpadek dynastie Čou započal kolem roku 700 př. n. l. barbarskými vpády na jejich území. Tato epocha je nazývána obdobím Válčících států. Během této doby docházelo k vzájemné

²⁸² LITTLETON, C. Scott. *Moudrost Východu: [ilustrovaný průvodce po východních náboženstvích a filozofiích]: hinduismus, buddhismus, konfucianismus, taoismus, šintoismus*. Praha: Knižní klub, 1998. ISBN 80-7176-646-1. s. 96-97.

²⁸³ HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložil Věra KOTÁBOVÁ, přeložil Lubomír KOTAČKA, přeložil Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7. s. 1.27.

postupné selekci jednotlivých vládních celků, dokud nezůstala jediná říše, která se nazývala Čchin. Odtud pochází pozdější název Čína.²⁸⁴

*„Když se čchinský vládce Ťing-kung zeptal na vlastnosti dobré vlády, odpověď zněla: „Nechť se kníže chová jako kníže, ministr jako ministr, otec jako otec a syn jako syn.“*²⁸⁵

Čínské státy, které vedly s říší Čchin ve 3. století př. n. l. permanentní válku a byly poraženy jeden po druhém, doplatily na to, že se nedokázaly proti Čchinu spojit. Čchin se stal centralizovaným státem, ve kterém došlo k potlačení moci aristokracie, k ukončení feudalismu a k zavedení struktury nedědičné byrokracie. Čchinský král Čeng, který Čínu sjednotil, je nazýván též Š'Chuang-ti – „První císař“. Tento panovník zavedl Čínské císařství s totalitním způsobem centralizované vlády, jež přetrvává v určité formě až do dnešních dnů. Po smrti císaře Š'Chuang-ti vypukla občanská válka. K moci se dostal muž z lidu, vysoký úředník jménem Liou Pang, známý spíše jako Kao-cu. Ten se stal prvním panovníkem dynastie Chan (206 př. n. l. – 220 n. l.), jenž snížil daně a znovu postavil na nohy hospodářství vyčerpané nákladnými projekty císaře Š'Chuang-ti. V tomto období došlo k územní expanzi, ale zároveň k nájezdům kočovníků, ke vzpourám a rolnickým povstáním. Císařská moc přešla do rukou generálů a v říši zavládla anarchie, která vyvrcholila rozpadem říše na tři království. Období Válčících států však přinesla pozitivum ve formě zakořenění konfucianismu do filozofického a etického povědomí lidu.²⁸⁶

Za vlády dynastie Chan bylo etické učení Konfucia zavedeno jako oficiální státní náboženství. Konfucianismus se stal běžnou součástí života, přičemž byla zdůrazňována úcta k zasloužilé autoritě a morální výchova.

²⁸⁴ ROBERTS, J. M. *Ilustrované dějiny světa*. V Praze: Knižní klub, 1999. ISBN 80-7176-775-1. s. 36-42.

²⁸⁵ KONFUCIUS. *Konfucius. Hovory. Lun-Jü*. XII, 11. Přeložil Zdeněk HAŠTABA. Bratislava: CAD Press, 1994. Světové duchovní proudy. ISBN 80-85349-43-4.

²⁸⁶ HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložil Věra KOTÁBOVÁ, přeložil Lubomír KOTAČKA, přeložil Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7. s. 2.24.

Příloha č. 4: Historické interkulturní a religiózní vlivy ve Vietnamu

➤ První kultury na území Vietnamu

Vietnam se rozkládá v jihovýchodní Asii na Indočínském poloostrově u Jihočínského moře. Na tomto území došlo roku 257 př. n. l. ke vzniku prvního státu Au-lac.²⁸⁷

Mezi historické důkazy zaznamenané od 3. století př. n. l. patří kromě státního zřízení Au Lac také Nam Viet. Do této éry lze zařadit taktéž kulturu Dong Son z počátku doby bronzové. Starobylá historie Vietnamu se ovšem datuje již od 10. tisíciletí př. n. l. (mezolitické a neolitické kultury Hoa Binh a Bac Son).²⁸⁸

➤ Historický čínský vliv ve Vietnamu

Přestože byl vietnamský národ vyspělý již ve velmi vzdálené minulosti, nedokázal odolat tlaku ze strany Číny, který byl patrný již od třetího století před n. l. Nezávislý stát Dai Viet (známější pod čínským označením Annam) se vietnamskému národu podařilo vyhlásit až po vleklé čínské nadvládě v roce 939 (po vítězství legendárního vietnamského vojevůdce Ngo Quyena v bitvě u řeky Bạch Đằng). I když dosáhl tento stát nezávislosti, nadále v něm jako jediném v celé oblasti jihovýchodní Asie dominoval vliv čínské kultury, který se promítl do formování kultury vietnamské. Číňané se snažili území Vietnamu znovu získat až do roku 1427. Poté došlo k relativnímu zlepšení vztahů mezi oběma zeměmi (ovšem doprovázené řadou pozdějších roztržek trvajících až do konce 20. století).²⁸⁹

²⁸⁷ ŠVEJDA, Jiří, ROUBALOVÁ, Terezie, PŘENOSIL, Michael. *Kontinenty a státy světa*. Litvínov: Dialog, 2002. ISBN: 80-85843-93-5. s. 189.

²⁸⁸ — *Vietnam–historie*. [online]. Informační server eStránky.cz. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z: »<http://www.vietnam1.estranky.cz/clanky/historie.html>«

²⁸⁹ HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložil Věra KOTÁBOVÁ, přeložil Lubomír KOTAČKA, přeložil Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7. s. 1.27.

Nejpočetnější vietnamský kmen, Vietové (též znám jako Kinh), se převážně věnoval zemědělství, pěstování rýže a budování hrází. Symbolem dědictví této doby jsou zhruba tři tisíce let staré, velké rituální bronzové bubny, svědčící o materiální a duchovní úrovni Vietů už v tomto období. Více jak tisíciletí se vyvíjela jejich kultura, až se v r. 111 př. n. l. chopili nadvlády nad nimi Číňané (připojením státu Nam Viet k Číně).²⁹⁰

V prvním století př. n. l. došlo k dobytí oblasti delty Rudé řeky čínskou dynastií Chan. Vznikla komandérie, později provincie Ťiao-č', vietnamsky Giao Chi. Osamostatnění Vietů z této nadvlády v 10. století n. l. však byla vyvažována odváděním dávek Číně na způsob podřízenosti vazalského státu. Nepopiratelný čínský vliv na vietnamskou kulturní identitu je zde zřetelný, ačkoliv nedošlo k faktickému zabránění území vietnamského národa, ale pouze k nadvládě nad ním. Vietnamská kultura si uchovala svá specifika, která byla ovšem poznamenána i čínským vlivem. Ten nelze chápat jen negativně ve smyslu mocensko-politickém, ale v určitých ohledech též pozitivně ve smyslu sociokulturním. Manifestuje se ve formování vietnamského vnímání světa, kultury, literatury, jazyka, základů státní správy, právního a vzdělávacího systému. Tento čínský vliv se nejvíce projevil v životě vietnamské elity. Do života prostých vietnamských venkovanů se naopak tolik nepromítl, což dopomohlo k částečné konzervaci původní vietnamské kultury. Vietnamské teritorium ale čelilo i jiným kulturním vlivům, zejména vlivu indických obchodníků a mořeplavců.²⁹¹

➤ Historický indický vliv ve Vietnamu

Předkové současných Vietnamců (a taktéž Kambodžanů) patří historicky mezi Austroasiaty. Začátkem prvního tisíciletí n. l. se začal vůči nim více projevovat vliv indické civilizace. Podobně na tom byli Austronésané. Mezi významné státy, vzniklé v tomto období

²⁹⁰ — *Informace pro učitele. Z dějin Vietnamu*. [online]. Projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., 2002. s. 363-364. [cit. 2017-09-20].

Dostupné z: »<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b05cizinci/01/03.pdf>«

Informace pro učitele. Z dějin Vietnamu. s. 363-364. Projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., 2002. [online]. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z:

»<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b05cizinci/01/03.pdf>«

²⁹¹ PECHOVÁ, Eva. *Historický úvod* (příspěvek ze dne 10. 08. 2003). KlubHanoi.cz–stránky všech přátel Vietnamu. [online]. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z: »<http://klubhanoi.cz/view.php?cislocianku=2003081001>«

na platformě obchodních styků, patřilo císařství Funan, ležící u řeky Mekong a provozující obchodní styky mezi Čínou a Indií (kolem roku 100 n. l.), a dále hindské království Čampa na jihu Vietnamu (ve 4. a 5. století). Čína, zmítaná vnitřními problémy, trpěla loupežnými nájezdy Čampy na její území. Později však Číňané zvítězili a Čampa jim byla nucena platit za léno (což je podmíněná držba půdy nebo úřadů).²⁹²

Indický vliv v oblasti jihovýchodní Asie kolem roku 1000 n. l. měl za následek prosazování teokracie. Na základě hinduistické a buddhistické teorie byl královský úřad považován za posvátný. Čína tehdy udržovala kontakty s řadou států v této oblasti Asie, avšak přímo je strategicky neovlivňovala.²⁹³

Jak již bylo uvedeno, z Indie se do Asie rozšířil buddhismus, který ovlivnil i životní filozofii a náboženský život Vietnamců.

➤ Historický evropský vliv ve Vietnamu

Ve 13. století byly překonány mongolské nájezdy a v 15. století čínské vpády na vietnamské území.²⁹⁴

V období mezi roky 1500-1800 n. l. lze v oblasti jihovýchodní Asie zaznamenat sílící evropský vliv, který se však výrazněji nepromítl do kulturních specifik tamních zemí. V tomto období došlo v jihoasijském regionu ke vzniku nových států nebo k posílení pozic států stávajících. Svoje postavení posílili i Vietnamci. Vietnamský Annam (Dai Viet) pronikal k jihu až na území hindské Čampy, což skončilo v roce 1471 n. l. dobytím čampského hlavního města Vidžaja. Územní expanze Annamu nakonec znamenala potíže v centrálním řízení jeho rozmachu, a to vedlo kolem roku 1600 n. l. k rozdělení vietnamského království na dvě části. Na severu se stal z Annamu (Dai Viet) stát nazývaný

²⁹² HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložil Věra KOTÁBOVÁ, přeložil Lubomír KOTAČKA, přeložil Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7. s. 1.27.

²⁹³ tamtéž, s. 3.25.

²⁹⁴ ŠVEJDA, Jirí, ROUBALOVÁ, Terezie, PŘENOSIL, Michael. *Kontinenty a státy světa*. Litvínov: Dialog, 2002. ISBN: 80-85843-93-5. s. 189.

Evropany Tonkin a na jihu vznikl stát známý jako Kočičína. Během takzvaného tajsonskeho povstání pak došlo ke sjednocení vietnamského království.²⁹⁵

K úpadku země v době expanze vedly mocenské souboje šlechty. Koncem 18. století sjednotili stát rolníci, kteří si však nebyli schopni moc uchovat. Vláda přešla (r. 1802) do rukou rodu Nguyen, který se usadil ve městě Hué.²⁹⁶

Od 17. století lze zaznamenat vliv francouzských misionářů ve Vietnamu.²⁹⁷

Za vlády mandžuské dynastie (která nahradila v roce 1644 n. l. mocnou dynastii Ming) si čínský císař Čchien-lung (vládnoucí v r. 1736-1796) podrobil mimo jiné i Annam. Vliv Francie v jižní Indočíně pokračoval snahou o obchodní styky s čínskou provincií Jün-nan, což vyústilo ve válku s Čínou a ke zřízení protektorátu v Tonkinu.²⁹⁸

Kromě zájmů dalších evropských mocností v jihovýchodní Asii, usilovali Francouzi v roce 1883-1885 v nevyhlášené válce Číně o získání vlivu v celém teritoriu Indočíny. To se jim podařilo v roce 1887 tím, že založili Francouzskou Indočinu (Indočínský svaz), tedy svaz Kočičíny, Kambodže, Annamu a Tonkinu. Roku 1893 byl připojen ještě Laos. Francouzi pak přesvědčovali rolníky k prodeji půdy pod záminkou zvýšení odbytu rýže. Z rolníků se stávali bezzemci, kteří buďto byli zaměstnání u statkáře, anebo pracovali v továrnách produkujících sůl a opium.²⁹⁹

Za druhé světové války byl Vietnam okupován Japonci. Po japonské kapitulaci byla v r. 1945 vyhlášena nezávislost Vietnamu a vznikla Vietnamská demokratická republika.³⁰⁰

²⁹⁵ HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložili Věra KOTÁBOVÁ, Lubomír KOTAČKA, Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7. s. 4.24.

²⁹⁶ — *Vietnam–historie*. [online]. Informační server eStránky.cz. [cit. 2017-09-20]. Dostupné z: [»http://www.vietnam1.estranky.cz/clanky/historie.html«](http://www.vietnam1.estranky.cz/clanky/historie.html)

²⁹⁷ ŠVEJDA, Jirí, ROUBALOVÁ, Terezie, PŘENOSIL, Michael. *Kontinenty a státy světa*. Litvínov: Dialog, 2002. ISBN: 80-85843-93-5. s. 189.

²⁹⁸ HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložili Věra KOTÁBOVÁ, Lubomír KOTAČKA, Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7. s. 5.19.

²⁹⁹ tamtéž, s. 5.22.

³⁰⁰ ŠVEJDA, Jirí, ROUBALOVÁ, Terezie, PŘENOSIL, Michael. *Kontinenty a státy světa*. Litvínov: Dialog, 2002. ISBN: 80-85843-93-5. s. 189.

Francouzi začali ustupovat z Indočíny v r. 1943-1954 v důsledku vítězství Ho Či Minových jednotek Viet Minh (Viet Cong). Poté došlo na základě rozhodnutí Ženevské konference k rozdělení Vietnamu na 17. rovnoběžce na severní část pod nadvládou komunistického Viet Minhu (jehož hlavním městem se stala Hanoj), a dále na monarchistickou jižní část (kde byl hlavním městem Saigon). Na Jihu se prezident Ngo Dinh Diem zprotivil lidu svým anti-buddhistickým a zároveň proamerickým přístupem, a tím se prohluboval příklon obyvatel ke komunistické ideologii. Důsledkem bylo zavraždění prezidenta a svržení monarchie. Na Jihu totiž nedocházelo k přerozdělování půdy, zatímco na Severu byla půda (s podmínkou zodpovědnosti) lidem přidělována. Obava z rozšíření komunismu se stala důvodem pro válku vietnamského Severu s USA. Severní Vietnam po vleklé válce v roce 1975 zvítězil a Ho Či Minův nástupce Le Duan pak Vietnam v roce 1976 znovusjednotil. Nový stát se nazývá Vietnamská socialistická republika.³⁰¹

Na konci 60. let 20. století byl Konfucius zahrnut mezi tzv. čtyři přežitky, kterými bylo míněno staré myšlení, stará kultura, staré obyčeje a staré zvyky. K destrukci jeho soch a odkazu vedly čínské Rudé gardy historické vazby Konfucia s feudální a císařskou minulostí. V současnosti však dochází k renesanci jeho odkazu. Spojení moderního hospodářského rozmachu Asiatů ve spojitosti s uplatňováním tzv. praktického konfucianismu je považováno za velkou konkurenční výhodu. Ideály poslušnosti a morálního vedení vtiskly svůj ráz všem odvětvím konfuciánského společenského života a v určité formě se projevují i v ekonomice a politice.

V 70. letech došlo k teritoriálním sporům Vietnamu s Čínou, dále také s Kambodžou a Laosem. V 90. letech započala spolupráce mezi Vietnamem a Západem, a to i přesto, že v této zemi přetrvává komunistický režim. Vietnam je členem Organizace spojených národů (OSN) a ASEAN (Oblast volného obchodu států jihovýchodní Asie).

³⁰¹ HAYWOOD, John. *Encyklopedie historie světa: atlas světových dějin*. Přeložili Věra KOTÁBOVÁ, Lubomír KOTAČKA, Kateřina PEKÁRKOVÁ. V Praze: Columbus, 1998. ISBN 80-85928-81-7. s. 6.21.

Příloha č. 5: Historie vietnamské migrace

➤ Počátky vietnamské migrace do ČR

Vietnamci patří mezi tradičně nejvíce zastoupené národnosti s povoleným pobytem na území České republiky. Při sčítání v r. 2015 obsadili Vietnamci po občanech Ukrajiny a Slovenska třetí pozici s počtem 56958 lidí.³⁰² Tato čísla kolidují s neoficiálními statistikami, jež uvádějí v souvislosti s nelegální migrací i vyšší čísla.

Třetího července 2013 byla vietnamská komunita v České republice uznána za národnostní menšinu.³⁰³

Vietnamská migrace na území ČR proběhla od roku 1956 v několika vlnách, a to na základě mezistátních dohod mezi oběma zeměmi. V padesátých letech se jednalo především o vietnamské děti (sirotky a studenty) z válkou postiženého Vietnamu. V další vlně od sedmdesátých let na naše území přicházeli učni, stážisté, studenti a pracovníci do výrobních závodů. Od začátku sedmdesátých let dostávalo kolem pěti set vietnamských studentů stipendijní studijní pobyty na našich středních a vysokých školách. Československá socialistická republika byla stejně jako Vietnamská socialistická republika (VSR) členem Rady vzájemné hospodářské pomoci (RVHP). Výměnou za suroviny a zemědělské výrobky vyváželo Československo do VSR kromě průmyslových výrobků také zbraně. Na počátku 80. let začala vietnamská vláda splácet válečné dluhy vývozem pracovní síly do Československa v rámci programu „Pomoc trpícímu Vietnamu“. Jednalo se o mladé Vietnamce, nikoliv o bývalé vojáky, jak se někdy tvrdí.³⁰⁴

Ve druhé polovině 80. let se tento program zvrhl v jeho zneužívání oběma stranami. Československá strana využívala Vietnamce ve špatně placených a neatraktivních profesích.

³⁰² — *Život cizinců v ČR*. Praha: Český statistický úřad, 2016. Souborné informace. K. 2.

³⁰³ JIŘIČKA, Jan: *Česko má nové oficiální národnostní menšiny. Vietnamce a Bělorusy*. iDNES.cz/ Zprávy 3. července 2013 13:35. [online]. [cit. 2017-09-29]. MAFRA, a.s., a dodavatelé Profimedia, Reuters, ČTK, AP. Dostupné z:

»http://zpravy.idnes.cz/vietnamci-oficialni-narodnostni-mensinou-fiq-domaci.aspx?c=A130703_133019_domaci_jj«

³⁰⁴ NOŽINA, Miroslav a Filip KRAUS. *Kriminální síť ve vietnamské diaspoře: případ České republiky*. Praha: Ústav mezinárodních vztahů, 2009. ISBN 978-80-86506-82-1. s. 21.

Vietnamská strana přešla od proklamovaného výběru vhodných pracovníků k jejich formálnímu shánění, přičemž již tehdy se hovořilo o organizované placené migraci s vazbami na černý trh. Do věci byla údajně dokonce zapojena vietnamská policie, která se prý takto zbavovala mladých kriminálních z Hanoje a Saigonu.³⁰⁵

Počet Vietnamců za minulého režimu byl nejvyšší právě v této době, cca 30 000 osob. Odhaduje se, že tímto systémem „dobrovolné práce“ u nás prošlo v 80. letech 70 až 120 000 Vietnamců. Vietnamští dělníci u nás dostávali jen 40-50 procent své reálné mzdy. Zbytek peněz byl poskytován částečně jejich rodinám ve Vietnamu a jako bonus vyplacený po návratu do vlasti, a částečně sloužil „na pokrytí cestovních nákladů“, jinými slovy na splácení vietnamského zahraničního dluhu.³⁰⁶

➤ **Vietnamská migrace do ČR po roce 1989**

Po revoluci v roce 1989 už pro mnohé Vietnamce, kteří u nás zůstali, nebyla oficiální práce, a proto dostávali od státu odstupné v souvislosti s rušením výrobních závodů, v rámci ekonomické transformace. Většinou využili nové příležitosti a začali podnikat legálně na živnostenský list, což znamenalo současně výhodu legálně v naší zemi zůstat; nebo se dostávali, většinou nelegálně, dále na Západ. Do naší republiky se rovněž z Vietnamu vrátili bývalí pracovníci, kteří již měli určité znalosti našeho prostředí a jazyka. Přicestovali taktéž další rodinní příslušníci Vietnamců již u nás usídlených, odmítajících vrátit se do své vlasti. Další Vietnamci současně přicházeli legálně z Maďarska a Polska. Jiní přicestovali z Německa, poté co Německo ukončilo s Vietnamci, kteří měli pracovní smlouvy z doby NDR, pracovní pobyty a nutilo je po finanční kompenzaci ve výši 3000 marek, v rámci dvou vln repatriace, k návratu do Vietnamu. Mnozí poté z Německa emigrovali, mimo jiné i do ČR. Migrace k nám tedy probíhala také nelegálně, a sice paradoxně i ze Západu, obvyklého

³⁰⁵ NOŽINA, Miroslav a Filip KRAUS. *Kriminální síť ve vietnamské diaspoře: případ České republiky*. Praha: Ústav mezinárodních vztahů, 2009. ISBN 978-80-86506-82-1. s. 22.

³⁰⁶ tamtéž, s. 23.

cíle vietnamských migrantů, jinak ale z Vietnamu hlavně přes Rusko do Maďarska a dál na Slovensko, zpravidla v kamionech.³⁰⁷

V souvislosti s migračními vlnami lze rozlišit postupný vznik tří odlišných skupin Vietnamců v ČR. První skupinu tvoří vietnamští starousedlíci zvaní „xu moc“ („xu“ je výraz pro české Vietnamce, „moc“ znamená plesnivý). Druhou skupinou jsou přistěhovalci, kteří přicestovali po demokratických změnách na konci 90. let a jsou u nás ekonomicky i společensky adaptováni. Ve třetí skupině jsou hlavně slabě zakořenění nově příchozí po roce 2000, zvaní „ga“ (výraz „ga“ představuje přeneseně něco jako vesnický balík, doslovně drůbež), nebo Vietnamci zvaní „thóc“ (což znamená vietnamsky zrnko rýže, v přeneseném smyslu chudí rolníci a nevýznamní lidé).³⁰⁸

Ve vietnamské komunitní hierarchii hrají imigranti příchozí v první vlně migrace dominantní roli. Většinu vietnamských imigrantů (Vietů) však zároveň spojuje fakt, že nejvíce pocházejí především z chudších oblastí vietnamského venkova a z větších měst bývalého severního Vietnamu. Jak sami přiznávají, hlavním motivem jejich příchodu do ČR je zabezpečení finanční soběstačnosti, tedy především ekonomické důvody, a dále touha po stmelení rodiny, protože rodinná soudržnost je pro ně prioritní. Proto vietnamští imigranti finančně podporují své rodiče a příbuzné, které, pokud zůstali ve Vietnamu, také navštěvují.

Důvodem a motivem pro ně ovšem není touha po změně kulturního prostředí. Naopak lpí na tradicích svého národa, i když některé kulturní prvky českého prostředí přijímají. Pouze malou část migrantů tvoří intelektuální vrstva z vietnamského jihu.

➤ **Vietnamská migrace ve světě**

Ze tří milionů vietnamských migrantů jich žije nejvíce v USA (1,5 milionu), okolo 150 tisíc jich hostí Kanada, Austrálie a Rusko; více než 60 tisíc jich žije v sousedící Kambodži; v Evropě jich žije cca 84 tisíc v Německu, 35 tisíc ve Velké Británii, 18 tisíc v Norsku. Nejstarší vietnamská diaspora v Evropě je ve Francii, kde sídlí kolem čtvrt milionu Vietnamců. Náš polský soused jich přijal 30 až 50 tisíc. Tak jako byly zmíněny tři

³⁰⁷ NOŽINA, Miroslav a Filip KRAUS. *Kriminální síť ve vietnamské diaspoře: případ České republiky*. Praha: Ústav mezinárodních vztahů, 2009. ISBN 978-80-86506-82-1. s. 21.

³⁰⁸ tamtéž, s. 48.

skupiny vietnamských migrantů v naší vlasti, lze takto podobně celkově charakterizovat vlny světové migrace Vietnamců, tzv. zámořských Vietnamců: První skupinou jsou Vietnamci bydlící mimo Vietnam před rokem 1975 (nejvíce v Asii, tedy v sousední Kambodži, v Laosu a v Číně; dále mimo Asii v bývalé koloniální Francii a v kanadském Québecu). Tato kategorie je jednou z nejlépe integrovaných nezápadních diaspor v západních zemích. Druhou kategorií tvoří vietnamští uprchlíci po roce 1975 (a jejich potomci), obvykle žijící v industriálních centrech severní Ameriky, západní Evropy a Austrálie. Jedná se o migranty z jižního Vietnamu, jejichž charakteristika je odlišná od Vietnamců ze severní oblasti, žijících například i u nás, případně ze střední části Vietnamu. Severní Vietnamci tvoří třetí kategorii zámořských migrantů. Jde o tehdejší studenty a pracující v bývalých socialistických státech, kteří se rozhodli v těchto zemích, včetně naší, zůstat. Toto komunitní jádro se pak stalo lákadlem pro další občany Vietnamu.³⁰⁹

³⁰⁹ NOŽINA, Miroslav a Filip KRAUS. *Kriminální síť ve vietnamské diaspoře: případ České republiky*. Praha: Ústav mezinárodních vztahů, 2009. ISBN 978-80-86506-82-1. s. 19.