

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce
Mezinárodní humanitární a sociální práce

Bc. Hana Plzáková

Vzdělávání domorodých obyvatel
(Indigenous Peoples Education)

Model jazykových hnízd na případu Britské Kolumbie
a možnosti jeho využití v českém prostředí
Diplomová práce

vedoucí práce: prof. PhDr. René Lužica ArtD.

2015

„Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.“

Děkuji všem, kteří se mnou měli během psaní této práce trpělivost a kteří mě podporovali. Zejména děkuji mé rodině, za to, že mi věřili. A také Helče Humňalové a Aničce Juráčkové, že mi pomohly.

Special thanks belongs to Aliana Parker, who had an understanding and helped me so much. And also for her passion for the topic.

OBSAH:

1. ÚVOD	6
2. CÍLE PRÁCE A OSOBNÍ MOTIVACE	7
3. SPOJENÍ TÉMATU S OBOREM MEZINÁRODNÍ HUMANITÁRNÍ A SOCIÁLNÍ PRÁCE	8
4. VYSVĚTLENÍ POJMŮ	10
4. 1. <i>Indigenous peoples</i>	10
4. 2. České prostředí	12
4. 3. Model jazykových hnízd (<i>Language Nests Model</i>)	12
5. METODOLOGIE	12
5. 1. Etika	13
5. 2. Výzkumné otázky	15
5. 3. Limity práce	15
6. INDIGENOUS PEOPLES A LIDSKÁ PRÁVA V KONTEXTU MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE	15
6. 1. Kdo vlastně jsou <i>indigenous peoples</i> ?	15
6. 2. <i>Indigenous peoples</i> , lidská práva a mezinárodní spolupráce	19
6. 3. Rozvoj s právem na sebeurčení	23
7. INDIGENOUS PEOPLES A VZDĚLÁVÁNÍ	26
7. 1. Vzdělání jako právo	27
7. 2. Vzdělání jako nástroj	28
7. 3. Interkulturní dvojjazyčné vzdělávání	31
8. PROGRAM JAZYKOVÝCH HNÍZD – KULTURNĚ A JAZYKOVĚ IMERZNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V RANÉM A PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	33
8. 1. Vznik a rozvoj programů jazykových hnízd	34
9. JAZYKOVÁ HNÍZDA V BRITSKÉ KOLUMBII V KANADĚ	36
9. 1. Příčiny mizení jazyka	37
9. 2. Kulturní a jazyková revitalizace	38
9. 3. <i>First Peoples' Culture Council</i> (FPCC) a přístup vlády ve vztahu k revitalizaci indigenous komunit v Britské Kolumbii	40
9. 4. Jazyková hnízda	41
9. 5. Výzvy a problémy vzniku i fungování programů	44
10. PŘÍNOS SPOJENÝ S PROGRAMY JAZYKOVÝCH HNÍZD	47
10. 1. Důsledky ztráty kultury a tradičního způsobu života	48

10. 2. Jazyková hnízda jako cesta ke zdraví a prosperitě komunity	49
10. 3. Přínos jazykových hnízd pro děti	50
10. 4. Přijetí <i>indigenous</i> identity	51
11. MOŽNOSTI VYUŽITÍ MODELU JAZYKOVÝCH HNÍZD V ČESKÉM PROSTŘEDÍ	52
11. 1. Možnosti uplatnění modelu jazykových hnízd mimo rámec České republiky	53
11. 2. Možnosti uplatnění modelu jazykových hnízd v rámci České a Slovenské republiky	56
11. 3. Slovenská republika	57
11. 4. Česká republika	59
12. ZÁVĚR	62
13. SEZNAM ZKRATEK	64
14. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
15. PŘÍLOHY	69
Příloha 1: Study proposal	69
Příloha 2: Informed consent	70
Příloha 3: Návrh studie	72
Příloha 4: Informovaný souhlas a)	73
Příloha 5: Informovaný souhlas b)	75

1. ÚVOD

Již od dětství mě z nejasného důvodu přitahovaly příběhy z divokého západu. Automaticky jsem se přikláněla na stranu indiánů a rozčilovala se nad nespravedlivostí jejich protivníků. Časem jsem překonala romantickou představu ušlechtilého divocha a začala se věnovat historii a etnografii trochu více do hloubky. S přibývajícím poznáním romantika pomalu mizela, zatímco rozčilení spíše narůstalo. Zájem o tematiku přírodních národů¹ však přetrvával a tak jsem se přihlásila ke studiu sociální antropologie.

Sociální a kulturní antropologie je věda velmi zajímavá, díky níž jsem si rozšířila obzory hned v několika směrech. Zprvce jsem objevila, že zástupci těchto přírodních národů nežijí pouze na americkém kontinentě, ale že se jedná o mnoho skupin po celém světě. A za druhé, že mají nejen komplikovanou minulost, ale i neméně komplikovanou současnost a často dost nejasnou budoucnost. Ovšem zároveň jsem pro sebe objevila v rámci tohoto vědního oboru dost významné limity. A to v tom, že bych do budoucna nechtěla umět jen nestranně zkoumat a nezúčastněně pozorovat, ale spíš se na základě výzkumu podílet na vývoji věcí k lepšímu. A to byl důvod, proč jsem dále nepokračovala v rozvíjení antropologického pohledu na svět, ale nastoupila do magisterského programu oboru Mezinárodní humanitární a sociální práce.

Současná situace ve světě je nesmírně komplikovaná. Kromě nejviditelnějších problémů, jako je válka v Evropě a boj s Islámským státem se potýkáme s bezpočtem konfliktů menšího rozsahu, které ohrožují životy a živobytí mnoha lidí na celé planetě. Konec hladu a přístup k alespoň základní zdravotní péči jsou cíle, které stále čekají na své naplnění a nedávná epidemie Eboly zasáhla země, které se pomalu stavěly na vlastní nohy. K tomu zmiňme globální změny klimatu s jejich důsledky a tento letný výčet završme migrací, která s předchozími problémy úzce souvisí a do budoucna bude se stoupající intenzitou ovlivňovat politiku na národní i mezinárodní úrovni.

Přírodní národy jsou součástí mnoha z těchto problémů, stejně jako jsou součástí jejich řešení. Bohužel se ale nemohu zbavit dojmu, že zůstávají permanentně tak nějak stranou zájmu, jako by většina lidí měla pocit, že patří právě do těch dobrodržných knih a etnografické literatury, nikoli do současného světa.

A přitom se nejedná o zanedbatelnou část populace. Na světě žije více než 370 milionů Indigenous peoples roztroušených v sedmdesáti státech. Jen v latinské americe žije více než 400 skupin, každá s vlastní kulturou a jazykem. Ovšem největší koncentrace Indigenous peoples je v Asii a Pacificu, odhadem asi 70 procent. Přírodní národy tedy tvoří asi 5 procent světové populace.

¹ Jako zastřešující název zde užívám termín „přírodní národy“, který je použit v překladu knihy zakladatele strukturální antropologie Clauda Lévi-Strausse, *Myšlení přírodních národů* a je v českém prostředí poměrně známá. Otázkou definic a názvosloví se budu důkladněji věnovat v kapitole Terminologie.

Bohužel však reprezentují 15 procent všech lidí žijících v chudobě (IFAD, 2009).

Mluvím zde o lidech, kteří často patří z různých důvodů k těm nejzranitelnějším skupinám, což je sám o sobě důvod, aby jim měla z hlediska rozvojové spolupráce byla věnována větší pozornost. Kromě toho jsou to právě oni, kdo v mnoha případech žije v oblastech velmi cenných z hlediska enviromentálního. Jejich znalost prostředí a přirozená provázanost kultury s přírodou je velmi důležitá pro uchování zdravé biodiverzity a cenných vědomostí. Zejména dnes, když je jedním z předních světových témat udržitelný rozvoj a zodpovědný přístup k živonímu prostředí.

Přesto, „*indigenous peoples stále trpí diskriminací, přehlížením, extrémní chudobou a konflikty. Někteří jsou vysídlováni ze svých tradičních území, čímž přicházejí o obživu. Zatímco jejich náboženství, kultura, jazyky a způsoby života jsou stále v ohrožení, někdy i vyhlazením.*“²(DESA, 2009, s. 5)

Co se týče kulturního dědictví naší planety, postupně přicházíme o její bohatství. Stejně tak, jako mizí nejrůznější rostlinné i živočišné druhy, vymírají i jazyky a s nimi kultury jichž jsou nositelé. 96 procent světových jazyků je používáno pouhými čtyřmi procenty všech lidí (McIvor, 2005). „*Obecně se jedná o sociálně a politicky marginalizované etnické minoritní skupiny, včetně členů domorodých skupin, kdo uchovává většinu dnešních ohrožených jazyků.*“³(McIvor, s. 17)

Jak uvádí prof. Šatava (2009, s. 41), počet živých jazyků se v současnosti rychlým tempem zmenšuje; asimilační procesy intenzivně působí i v nejzapadlejších koutech světa a jejich tempo je mimořádně vysoké. Více než desetina jazyků světa se dnes nachází v poslední fázi své existence a dalších cca 80 % z nich je – vzhledem k jejich nepředávání mladším generacím – vážně ohroženo zánikem. Očekává se, že v roce 2050 zbyde na Zemi pouze okolo 1000 živých jazyků.

I když se tato čísla mírně liší zdroj od zdroje (Corry, 2011; McIvor, 2005; Chambers, 2014; Šatava, 2009), poselství je stejné. Jedná se o smutnou prognózu, ovšem kdo ví, mnoho lidí na světě dělá všechno pro to, aby nedošlo k jejímu naplnění.

2. CÍLE PRÁCE A OSOBNÍ MOTIVACE

V roce 2010 jsem strávila půl roku na Novém Zélandu, kde jsem se poprvé setkala s maorskými *Te Kohanga Reo*, tedy takzvanými jazykovými hnízdy, jak se nazývají jazykové imerzní programy. Jako nástroj jazykové a kulturní revitalizace mě přístup zaujal a tak jsem se o Te

2 „Yet, indigenous peoples continue to suffer discrimination, marginalization, extreme poverty and conflict. Some are being dispossessed of their traditional lands as their livelihoods are being undermined. Meanwhile, their belief systems, cultures, languages and ways of life continue to be threatened, sometimes even by extinction.“

3 „It is generally the socially and politically marginalized ethnic minority groups, including members of the world's Indigenous groups, who hold the majority of today's threatened languages.“

Kohanga Reo snažila dozvědět co nejvíce informací. Po návratu do České republiky mě ovšem překvapilo, že ačkoliv se jedná o přístup, který se již po více než třicet let úspěšně rozvíjí v různých částech světa, stopa, kterou do té doby zanechal v českém akademickém prostředí, byla mizivá. Do současnosti se situace příliš nezměnila a tak bych svojí prací chtěla přispět a na případu fungování jazykových hnízd v Britské Kolumbii ukázat klady ale i limity tohoto modelu.

Kromě toho, jak jsem psala v úvodu, považuji pozornost věnovanou přírodním národům za více upozaděnou, než si dle mého názoru zaslouhuje. I v bohatých státech patří nezdědka k vyloučeným skupinám obyvatelstva a mimo oblast rozvinutých zemí patřívají k těm nejchudším z nejchudších. Jsou kráceni na svých právech, přicházejí o tradiční způsoby obživy nebo se díky nedostatku adekvátního vzdělání nedokáží orientovat ve většinové společnosti, díky čemuž přicházejí o potencionální výdělky a bývají tak předními představiteli obětí venkovské chudoby. A tam, kde po táhlých bojích s vládou nakonec přišli o nárok na svá území obývaná po stovky, tisíce let, končí vykořenení ve slumech, kde ztráta identity ještě podporuje rozpad hodnot a živí rozvoj sociálně patologických jevů (IPU, 2014). Ráda bych proto, skrze tuto práci, pro začátek na problémy přírodních národů alespoň upozornila s tím, že se třeba do budoucna dostanou více do hledáčku některých českých neziskových organizací.

Speciální přístupy ke vzdělávání přírodních národů, mezi které programy jazykových hnízd patří, pak doufám můžou pomoci trend rozpadu kultur a jejich rozpouštění v mase chudých zvrátit a na místo toho napomoci udržet zdravé a prosperující komunity. Ve středu zájmu těchto programů totiž nebývá pouze řeč, ale i identita a sebevědomí příslušníků etnických minorit.

3. SPOJENÍ TÉMATU S OBOREM MEZINÁRODNÍ HUMANITÁRNÍ A SOCIÁLNÍ PRÁCE

Téma Indigenous Peoples a jejich postavení v současném světě je úzce spojeno s mnoha otázkami, jejichž řešením se zabývá humanitární a sociální práce i rozvojová spolupráce.

Znalosti prostředí a zkušenosti lidí předávané po staletí jsou zásadní při snižování hrozeb katastrof (DRR). Pro přírodní národy je charakteristická jejich vazba na území obývané po generace, se kterým mají vytvořen pevný vztah, který se odráží v různých sférách kultury, jako je jazyk nebo náboženství. Na rozdíl od migrující populace, která tento vztah již ztratila, tak mnohdy dokáží předvídat blížící se přírodní katastrofy a mají vytvořené mechanismy, jak se v takových případech zachovat.

„ Pamatuju si například v Indonésii po tsunami v 2005 – vyvstala otázka proč nebyli lidé na Sumatře a okolí (která zažívá 10 tajfunu každý rok)

připravení na tsunami? Jen na malých ostrůvcích, kde žijí malá etnika, která nemigrují, byly ztráty na životech minimální, protože se lidé včas přesunuli do vyšších poloh dál od moře (a to bez systému včasného varování apod. prostě po generace, které tam žijí, už vědí, jak se chovají zvířata a příroda, jak vypadají mraky apod. před velkou přírodní udalostí). Zatímco na hlavním ostrově, kde lidé migrují, je přerušena kontinuita historické paměti, lidé neznají známky přicházející pohromy a bagatelizují ji.“

(pracovnice v neziskovém sektoru, dotazník 2015)

Sdílení těchto znalostí s ostatním obyvatelstvem, pokud by o ně někdo projevil zájem, by mohlo v dotyčných lokalitách pomáhat dobudoucna zmírňovat následky dalších katastrof. Ovšem nejen ve spojení s DRR je tato zkušenost cenná. Mnohé z přírodních národů, jako jsou na příklad původní obyvatelé Austrálie nebo Sanové v jižní Africe, se během své historie musely vypořádat s nucenou migrací do nehostinných oblastí. Na život v nových podmínkách se ale dokázali výborně adaptovat a v relativní prosperitě přežít do současnosti. Na druhou stranu na mnoha místech světa se klimatické změny dějí rychleji, než jim jsou lidé schopni se sami přizpůsobit. Pomoc při adaptaci, která je jednou z výzev dneška, by měla být nabízena vždy tak, aby jí lidé rozuměli a aby se na projektech mohli spolupodílet. I v této oblasti je proto velký prostor pro stavění na zkušenostech a znalostech nabytých po staletí.

Pevný vztah člověka s jeho okolním prostředím však na většině místech planety vymizel a i ti, co v něm setrvali nejdéle byli nebo jsou nuceni své zvyky měnit, přišli nebo přichází o tradiční způsoby obživy a nátlak je na ně vyvíjen i v rovině filosofické. Kromě boje o svá území tak stále musí hájit i své právo na sebeurčení. Toto jsou jedny z mnoha důvodů, proč se v rámci světové populace řadí k těm nejchudším a to často i v bohatých státech. Ruku v ruce s chudobou se objevují i jiné negativní společenské jevy, jako je alkoholismus, zneužívání drog, etc. a ztráta identity podporovaná klasickým vzdělávacím systémem rozvoji těchto negativních jevů pomáhá. Zde cituji slova staré sanské ženy:

„Postavili jste školy a poslali jste do nich naše děti, abyste je naučili vašemu způsobu myšlení. Já vám ale říkám, že naše výchova není stejná, jako ta vaše. Ti, kteří se vrací vyzbrojeni vědomostmi podle vašich pravidel hovoří anglicky, ale nedokáží číst ze stop zvěře. Neumějí rezeznávat rostliny. Naše dívky se už nechtějí věnovat sběru a naši chlapci se stydí za staré vesničany. Ale všude jinde zůstávají těmi malými lidmi z buše, opovrhovanými a vykořisťovanými, jako dobytek.“

(dokumentární film, Pierre, 2007, min. 37)

Programy jazykových hnízd bychom mohli zařadit mezi speciální metody komunitní práce. Nejedná se, jak by pojmenování mohlo vypovídat, pouze o nástroj zachování jazykové diverzity, ale

o model, jehož cílem v dlouhodobém kontextu je pomáhat vytvářet a udržovat zdravé komunity tvořené sebevědomými lidmi, kteří jsou ukotveni ve své kultuře a zároveň se orientují v okolním světě. Díky tomu dokáží lépe hájit své zájmy, mají větší šanci na soběstačnost a spokojený život, což může být ve výsledku výhodné i pro samotný stát, ve kterém žijí a zároveň jim i okolnímu světu zůstanou živé jedinečné vědomosti a zkušenosti.

4. VYSVĚTLENÍ POJMŮ

4. 1. Indigenous peoples

Stěžejním termínem této práce je samotné pojmenování lidí o kterých píše, které ovšem skýtá v českém i anglickém jazyce různá úskalí. V tento moment přikyvují citátu: „...*slova nejsou lidé, ale mohou určovat, co si myslíme o těch, které jsme nepotkali.*“⁴(Corry, 2011, s. 3)

Sami lidé, o kterých mluvíme jako o domorodých, původních či kmenových, se většinou ve vlastním jazyce nazývají prostě lidé.

Obecně známým případem, kdy se do širokého povědomí a tedy běžně používaného označení pro skupinu lidí vžil exonym, jenž mívá často negativní zabarvení, namísto etnonymu⁵, jsou ku příkladu Inuité. O Inuitech se stále běžně mluví jako o Eskymácích, což v jazyce sousedních Kriů znamená Pojídači syrového masa (Rovná, 2000).

V českém jazyce nejčastěji mluvíme o domorodých obyvatelích nebo původních kmenech. Pod těmito termíny si ale, dle mého názoru, většina lidí představí obrázky z příběhů o dobývání Ameriky nebo Afriky, tedy dokumenty z 19. století. Navíc jsou i dnes často spojeny se slovem primitivní – odkaz knihy průkopníka kulturní antropologie sira Edwarda Burnett Taylora, *Primitive Culture*, vydané též ve století devatenáctém. Koho přesně těmito termíny označujeme ale není vlastně jasné. Z množství používaných pojmenování jsem si sama pro úvodní část práce vybrala termín přírodní národy. Ten pochází z pera Jiřího Pechara, který původní dílo Clauda Lévi-Strausse *La pensée sauvage*⁶ v roce 1971 přeložil a knihu tak pojmenoval. Samotný termín poukazuje na vztah k zemi, místu zděděnému po předcích. Ale použít slovo národy z mého pohledu není úplně na místě, neb národ je prvek hlavně státotvorný.

Který z termínů, jenž nám čeština nabízí si tedy vybrat? Na to je odpověď nesnadná a proto se podívejme, jak se k problému staví angličtina, co by jazyk mezinárodní, do kterého se překládá většina důležitých textů.

4 ...words are not people, but they can determine what we think about those we have not met.

5 exonym - termín, kterým skupina lidí nazývá jinou skupinu
etnonym – termín, kterým skupina lidí označuje sama sebe

6 Přesný překlad by byl ale spíše Myšlení divochů.

Používaných výrazů najdeme znovu velké množství. Z těch nejčastějších to jsou: *Aboriginal People*, *Native Peoples*, *Indigenous Peoples* nebo *groups*, *Tribal Peoples* a *First Nations*. Tyto termíny se proměnlivě používají ve vztahu k původním skupinám obyvatel různých částí světa, které žili na územích dnešních států před kolonizací jinými národy (McIvor, 2005).

Je nutné si uvědomit, že slovo *people* je v tomto případě používáno jako singulár, tedy ne jako množství jednotlivých osob, ale jako jeden celek (Corry, 2011). Zároveň se pro překlad do českého jazyka nehodí slovo *národ*, ale spíš *lid*. Ovšem nenašla jsem vhodné slovo v mém jazyce k překladu plurálu *peples*, protože *lidy* čeština nepoužívá.

Tento kolektivní přístup vychází ze zacházení, které preferují samotné komunity a který je ukotven v mezinárodních úmluvách. Ve stěžejní konvenci č. 169 Mezinárodní organizace práce (ILO) používá termín „*peoples*“ oproti předchozí konvenci č. 107 přijaté roku 1957 k „*indigenous and tribal populations*“. Během diskuzí vedoucích k přijetí konvence č. 169 bylo rozhodnuto, že tento termín byl jediný, který mohl být použit k popsání *indigenous* a *tribal peoples*: „ukazuje se obecná shoda, že termín „*peoples*“ lépe odráží osobitou identitu, kterou by měla revidovaná konvence pojmut k rozpoznávání těchto skupin obyvatel“⁷ (International Labour Conference, 75th Session. Partial Revision of the Indigenous and Tribal Populations Convention, 1957 (no. 107). Report VI(2), Geneva 1988, pp.12-14, podle Feiring, 2009, str. 25). Také druhý stěžejní mezinárodní dokument, *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples 61/295*, přijatá v září 2007, pracuje s tímto termínem.

Na mezinárodním poli mají sice některé státy s označením *indigenous peoples* ve vztahu k vlastním obyvatelům výhrady – ku příkladu indická vláda se brání označování pouze některých skupin obyvatel jako „*indigenous*“ s odůvodněním, že všichni obyvatelé Indie jsou „*indigenous*“ vzhledem ke státu, kde se narodili a upřednostňuje označení „*Scheduled Tribes*“.

Ale přesto budu z následujících důvodů nadále používat anglický termín *indigenous peoples*, pokud nebude možnost užití vhodného označení českého:

- Slovo „*peoples*“ je preferováno samotnými lidmi a skupinami, o kterých zde mluvím a v českém jazyce pro něj nenacházím adekvátní překlad.
- Překlad slova „*indigenous*“ jako domorodý, je podle mě zatížen předsudky.
- Spojení „*indigenous peoples*“ je součástí mezinárodních dokumentů, vzešlo ze široké debaty a je přijímáno lidmi, kterých se týká.

⁷ „It was decided during the discussions leading to the adoption of Convention No. 169 that this term was the only one which could be used to describe indigenous and tribal peoples: "there appears to be a general agreement that the term "peoples" better reflect the distinctive identity that a revised Convention should aim to recognise for these population groups.“

České prostředí

V práci používám termín české prostředí, místo čistě geografického označení Česká republika. Důvodem je, že českým prostředím nemyslím pouze území České republiky, ale i prostředí českých pomáhajících organizací, které své projekty realizují v zahraničí.

Model Jazykových hnízd (Language nests model)

Název pochází z maorského *Te Kohanga Reo* (Hnízdo řeči). Tento model byl vyvinut na ostrově *Aotearoa* (Nový Zéland) jeho původními obyvateli v 80. letech minulého století k záchraně vlastního jazyka a kultury. Jedná se o formu imerzní předškolní péče, která se odehrává plně ve vlastní řeči a jejíž fungování je celé v rukou konkrétního etnika. V programech se děti učí od starších členů komunity a zapojují se do nich celé rodiny.

5. METODOLOGIE

Práce se skládá ze třech odlišných částí, které na sebe plynule navazují. První je zaměřena na postavení, které mají indigenou peoples na mezinárodním poli. Mapuje stěžejní dokumenty týkající se jejich práv, pozornost, jakou jim věnují mezinárodní instituce, zprávy, které monitorují jejich situaci v různých státech a výstupy, které vychází z výzkumů, jednání a konferencí vedených samotnými indigenou peoples. Zpracovat dopodrobna toto téma by bylo samo o sobě velmi obsáhlé, proto se zaměřuji na analýzu dokumentů hlavně ve vztahu ke vzdělávání.

Druhá část představuje model jazykových hnízd a soustředí se zejména na současnou situaci v Britské Kolumbii v Kanadě.

Poslední, třetí část, analyzuje postoj a přístup českých nevládních neziskových organizací a jejich pracovníků k indigenou peoples ve světě a dále hledá prostor pro využití modelu jazykových hnízd v našem prostředí.

Všechny tři části navazují jedna na druhou a dohromady vytváří jeden celek. Vzhledem k nedostatku prací v českém jazyce a minimálnímu zájmu o tuto problematiku vůbec, úvodní kapitola pomáhá pochopit, proč je specifický přístup ke vzdělávání indigenou peoples důležitý. Druhá kapitola představuje jednu z forem tohoto přístupu a zároveň ukazuje důležitost předškolní výchovy. Třetí pak zkoumá možnosti, kterými by si tento zdánlivě exotický model mohl najít cestu i k nám.

Informace jsem pro tuto práci získávala skrze analýzu dostupných pramenů a různé metody kvalitativního výzkumu. Účastníky pro výzkum jsem vždy hledala mezi lidmi, kteří mají s tím konkrétním tématem osobní zkušenost.

Vzhledem k tomu, že se mi nepodařilo získat kanadská víza, jak jsem původně doufala,

abych mohla provádět výzkum přímo na místě, musela jsem se pokusit o alternativní způsob sbírání informací. Oslovila jsem přes email pracovníky z *First Peoples' Culture Council*⁸ (FPCC) a na mou prosbu o spolupráci odpověděla Aliana Parker, Ph.D, která zde pracuje jako specialista na jazykovou revitalizaci. Díky ní jsem se dostala k mnoha zajímavým dokumentům a informacím. Při získávání podkladů pro tuto kapitolu byla stěžejní analýza dokumentů, zpráv a dalších výzkumů. Ovšem odpovědi na otázky, kterými se tyto písemné prameny nezabývaly jsem získávala polostrukturovanými rozhovory přes program Skype a skrze dotazník s otevřenými otázkami. Ačkoliv to může znít neprofesionálně, teď, tedy poté co jsem prošla procesem výzkumu a psaní práce, jsem si jistá, že i kdybych se do Britské Kolumbie dostala osobně, nepodařilo by se mi zdaleka získat tak kvalitní data, jako autorkám dvou stěžejních prací na téma jazykových hnízd v Britské Kolumbii, ze kterých jsem velkou měrou čerpala – Natalie A. Chambers, Ph.D a Dr. Onowa McIvor a to z důvodů, jež podrobněji popíší v části věnované etice. Bohužel, vzhledem k tomu, že jsem výzkum nemohla provádět přímo v terénu, nemluvila jsem osobně s lidmi, kteří se Language nests programů přímo účastní. Kdykoliv je to ale možné, cituji přímé výpovědi z jiných výzkumných prací.

Vzhledem k tomu, že všechny materiály pro první a druhou kapitolu, ze kterých jsem čerpala jsou dostupné pouze v anglickém jazyce, používám vlastní překlad. Pokud v práci cituji doslovně, uvádím v poznámce pod čarou celou citaci i v anglickém jazyce.

Třetí kapitola, ve které se zabývám možnostmi využití modelu jazykových hnízd v českém prostředí je založena hlavně na podkladech získaných vlastním výzkumem a na osobní zkušenosti. Částečně jsem zde využila podněty ze zúčastněného pozorování, které mi umožnila pětítýdenní praxe ve východoslovenské obci Kojatice, kde jsme pobývaly v prostředí romských osad.

Dále jsem prováděla dotazníková šetření, otevřené otázky formou elektronické korespondence, kdy jsem kontaktovala pracovníky tří neziskových organizací – ADRY, Charity Česká republika a Člověka v tísni, kteří se věnují buď vzdělávacím projektům nebo zemím, kterých se téma indigenous peoples týká. V rámci tohoto šetření mě zajímaly osobní postřehy a názory, nikoliv oficiální stanovisko organizace. Konečně poslední výzkumnou metodou použitou pro tuto práci byly dva skupinové rozhovory, jež jsme za pomoci místní terénní sociální pracovnice z organizace Český Západ uspořádaly v obcích Nová Farma a Dobrá Voda v severních Čechách.

5. 1. Etika

Otázka, kterou by si měl každý položit před začátkem vlastního výzkumu, je, „K čemu

⁸ FPCC je jedna z kanadských organizací podporujících kulturní, jazykové, vzdělávací, umělecké a jiné projekty původních obyvatel Britské Kolumbie.

budou výsledky mého výzkumu vlastně sloužit?“ Výpovědi lidí a cenné postřehy z rozhovorů by přeci neměly sloužit pouze pro účel výzkumu samotného, ale na jejich základě by se věci měly měnit, tedy měnit k lepšímu. Nad stejnou otázkou jsem se mnohokrát zamýšlela i já. Čemu poslouží, když napíši práci o vzdělávání indigenous peoples a jazykové revitalizaci v Kanadě, když žiji v republice tak vzdálené.

Odpovědí je, že v modelu Jazykových hnízd vidím nadějný nástroj společenské změny. Model sám o sobě nevyvede lidi z chudoby, nezabrání ztrátě kultury, ani nenapraví škody způsobené nadužíváním alkoholu či drog. Ale je dílkem skládačky, který v kombinaci s dalšími pozitivními vlivy může do budoucna pomáhat měnit realitu na mnoha místech světa k lepšímu.

„... ale samotné programy, jako jsou jazyková hnízda, jsou opravdu jen modely. Mohou být adaptovány jakoukoliv komunitou, v jakékoliv situaci a nejspíš kdekoliv, dokud budou angažovaní lidé, kteří mají zájem a kteří opravdu chtějí pracovat směrem k výzvám, podle jejich programu.“
(Aliana Parker, rozhovor, 2015)

Má práce sama o sobě tyto pozitivní společenské změny nezařídí, může být ale impulsem pro další lidi a ukázat jednu z cest.

Během výzkumu jsem se držela etických standardů. S každým člověkem, kterého jsem oslovila s prosbou o účast na výzkumu, jsem nejprve projednala, čeho by se měl výzkum týkat a zodpověděla jsem otázky a nejasnosti. Pokud se oslovený rozhodl k účasti, dostal k prostudování návrh studie, informovaný souhlas a dotazník. Součástí informovaného souhlasu je volba způsobu, jakým má být dotazovaný v práci citován, mezi možnostmi je i anonymní citace, je v něm zdůrazněna dobrovolnost a možnost kdykoliv z výzkumu bez udání důvodu odstoupit a také v něm nabízím výsledné zpracování odpovědí ke schválení. Všechny tyto body považuji za důležité pro udržení vzájemné důvěry mezi výzkumníkem a respondentem, která je při jakémkoliv výzkumu stěžejní.

A nyní se dostávám k důvodu, proč jsem si téměř jistá, že bych vlastním terénním výzkumem v Britské Kolumbii nezískala kvalitnější výsledky, než autoři výzkumů, ze kterých cituji. Stěžejními příčinami je fakt, že do výzkumu vstupuji jako *non-indigenous* výzkumník bez vazeb na místní prostředí a také velmi omezený čas, který bych mohla na místě strávit. Vytvořit pouto důvěry mezi oběma stranami je dlouhá cesta.

Právě ona důvěra ve výzkumníka se nedá vybudovat v krátkém čase a ochota lidí spolupracovat se úzce váže na víru v užitečnost výzkumu pro samotnou komunitu. Toto platí tím spíše pro výzkumy u *indigenous peoples*.

5. 2. Výzkumné otázky

Na základě výzkumného problému mé práce jsem si stanovila čtyři rovnocenné výzkumné otázky a při jejich tvorbě jsem se snažila o to, aby dostaly co nejsrozumitelnější podobu.

1. Jak funguje model Jazykových hnízd, aby jeden z nástrojů vzdělávání Indigenou peoples a v čem jsou jeho pozitiva pro rozvoj jedince a komunity?
2. Jaká je opora pro vzdělávání indigenous peoples v mezinárodních dokumentech a jak jsou práva z těchto dokumentů vyplývající využívána?
3. Jak ovlivňuje identita člověka úspěch v životě, přičemž úspěchem myslím spokojený život?
4. Jak by se dal model Jazykových hnízd a principy na kterých model staví využít v českém prostředí?

5. 3. Limity práce

Vzhledem k dostupnosti relevantních písemných pramenů jsem byla limitována zejména mou jazykovou výbavou. Bohužel na dostatečné úrovni mluvím pouze anglicky a česky. Zůstaly pro mne proto neprozkoumané práce ve španělštině a portugalské, kterých, jak věřím, několik bude a dále pak texty v jazycích místních. Nedocenitelnou pomůckou pro mne byl internet, protože k mnohým anglicky psaným publikacím, vzhledem k jejich fyzické nepřítomnosti v mě dostupných knihovnách, jsem se dostala pouze skrze on-line knihovny nebo díky výměně materiálů elektronickou poštou. Jsem si proto jistá, že mi snadno mohly uniknout některé zajímavé informace.

Dále bych chtěla znovu podotknout, že tato práce představuje spíše úvodní studii. Každé z témat v ní obsažené by zasloužilo hlubší výzkum. A to nejen v rámci České republiky, ale celosvětově.

6. INDIGENOUS PEOPLES A LIDSKÁ PRÁVA V KONTEXTU MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE

6. 1. Kdo vlastně jsou *indigenous peoples*

Přestože je tato práce do značné míry věnovaná právě *indigenous peoples*, až do teď se mohli představy o tom, o koho se vlastně jedná, různit. Teď bych proto ráda popsala, na jakém základě je rozpoznává mezinárodní právo a některá úskalí, která tyto definice přinášejí. *Indigenous and Tribal Peoples Convention (ILO Convention No. 169) z roku 1989* hovoří takto:

1. Tato konvence se vztahuje k:

(a) tribal peoples⁹ v nezávislých zemích, jejichž sociální, kulturní a ekonomické podmínky je odlišují od ostatních částí národní komunity a jejichž status je regulován zcela nebo částečně jejich vlastními zvyky nebo tradicemi nebo speciálními zákony nebo předpisy;

(b) peoples v nezávislých zemích, kteří jsou považováni za indigenous na základě toho, že pochází z populací, které obývaly zemi nebo geografický region, ke kterému země náleží, v časech dobytí nebo kolonizace nebo ustanovení současných státních hranic, a kteří si bez ohledu na svůj právní status uchovali některé nebo všechny ze svých vlastních sociálních, ekonomických, kulturních a politických institucí.

2. Sebeidentifikace jako indigenous nebo tribal by mělo být považováno za fundamentální kritérium pro určení skupiny, na kterou se ustanovení této konvence vztahují.

3. Užití termínu peoples v této konvenci by nemělo být vykládáno tak, že má nějaké důsledky co se týče práv, která se mohou vztahovat k tomuto termínu v rámci mezinárodního práva.

(ILO, Convention No. 169, Article 1)¹⁰

Konvence tedy přímo nedefinuje, kdo jsou *indigenous* a *tribal peoples*, ale spíše popisuje, kdo jsou lidé, které se snaží chránit. A to kombinací objektivních a subjektivních kritérií. Jedná se totiž o první mezinárodní instrument, který rozpoznává zásadní důležitost sebeidentifikace, tedy subjektivní kritérium, zda se dotyční lid považuje za indigenous nebo tribal ve smyslu konvence a jestli konkrétní osoba identifikuje sama sebe jako součást tohoto lidu (Feiring, 2009, s. 10).

Další, kdo zformuloval určitá kritéria, podle kterých rozpoznávat indigenous peoples, je Jose Martínez Cobo ve své studii o jejich diskriminaci (Cobo, 1981). Ani OSN indigenous peoples přímo nedefinuje a to z důvodu, že „je nemožné pojmut veškerý rozsah a diverzitu indigenous peoples

9 Možný vhodný překlad by byl „kmenová společenství“.

10 1. This Convention applies to:

(a) tribal peoples in independent countries whose social, cultural and economic conditions distinguish them from other sections of the national community, and whose status is regulated wholly or partially by their own customs or traditions or by special laws or regulations;

(b) peoples in independent countries who are regarded as indigenous on account of their descent from the populations which inhabited the country, or a geographical region to which the country belongs, at the time of conquest or colonisation or the establishment of present state boundaries and who, irrespective of their legal status, retain some or all of their own social, economic, cultural and political institutions.

2. Self-identification as indigenous or tribal shall be regarded as a fundamental criterion for determining the groups to which the provisions of this Convention apply.

3. The use of the term peoples in this Convention shall not be construed as having any implications as regards the rights which may attach to the term under international law.

po celém světě¹¹ (IPU, 2014, s. 11). Ale na základě výše jmenovaných dokumentů používá vodící principy pro jejich rozpoznávání. Tyto principy jsou:

- sebeidentifikace jako příslušníka „domorodého lidu“, národa nebo komunity;
- společný původ a historická kontinuita s předkoloniálními nebo předosadnickými společnostmi;
- specifický vztah k zemi po předcích, která často tvoří základ kulturní odlišnosti indigenous peoples;
- odlišné sociální, ekonomické a politické systémy, stejně jako odlišný jazyk, kultura, víra a zvykové právo;
- tvoření nedominantní skupiny ve společnosti; a
- odhodlání chránit, rozvíjet a předat příštím generacím své území a svou etnickou identitu coby základ pro pokračování své existence jako peoples ve shodě se svými vlastními kulturními vzory, sociálními institucemi a právními systémy.¹² (IPU, 2014, s. 12)

Klíčovým kritériem je znovu právě sebeidentifikace. Ovšem předposlední kritérium o nedominanci ve společnosti je důležité hlavně v Africe, kde slovo indigenous není vnímáno ve smyslu první obyvatel, protože všichni afričané jsou původními obyvateli Afriky. Ve zprávě z roku 2005 Pracovní skupina expertů na indigenous populations/communities při Africké komisi doporučuje při identifikování indigenous peoples, ve smyslu, jak je pojímá tato práce, na africkém kontinentu, kromě zmiňované sebeidentifikace a fundamentálního významu vztahu k zemi zděděné po předcích, zohledňovat také stav podmanění, marginalizace, vyvlastňování, vyloučení nebo diskriminace z důvodu vlastní kultury, způsobu života nebo získávání obživy lišící se od hegemonického a dominantního celostátního modelu¹³ (IPU, 2014).

Proč je ale důležité umět rozeznat indigenous peoples mezi ostatními obyvateli jednotlivých států? V ideálním případě by to mělo být proto, aby stát mohl lépe reagovat na jejich specifické potřeby, pomáhat rozvoji podle jejich priorit, mít podklady pro evaluaci dopadů intervencí a data pro porovnávání situací v různých regionech a komunitách. Pravdou ale je, že v mnoha zemích

11 ...as it is impossible to capture the full range and diversity of indigenous peoples around the world.

12 • self-identification as belonging to an indigenous people, nation or community;

- a common ancestry and historical continuity with pre-colonial or pre-settler societies;
- a special relationship with ancestral lands, which often forms the basis of the cultural distinctiveness of indigenous peoples;
- distinct social, economic and political systems, as well as a distinct language, culture, beliefs and customary law;
- formation of non-dominant groups within society; and
- determination to preserve, develop and transmit to future generations their ancestral territories, and their ethnic identity, as the basis of their continued existence as peoples, in accordance with their own cultural patterns, social institutions and legal systems.

13 African Commission on Human and Peoples' Rights and International Work Group for Indigenous Affairs, *Report of the African Commission's Working Group of Experts on Indigenous Populations/Communities* (New Jersey, 2005).

chybí i základní data o počtech lidí a etnik.¹⁴ Riziko se skrývá v tom, že specifická situace indigenous peoples a rozdíly v rámci komunit i mezi nimi nejsou vidět v národních statistikách. Politikům, úředníkům a jiným pracovníkům pak chybí důležité informace při vytváření plánů a programů (Feiring, 2009). Některé z hlavních obtíží při sběru statistických dat u indigenous peoples jsou:

- Kontroverze ohledně definic a terminologie
- Přelévající se etnická identita
- Migrace, konflikty, války
- Nedostatek právních předpisů/politického zastání
- Nedostatek porozumění pro důležitost statistických dat
- Slabé státní kapacity pro sběr dat, jejich analýzu a zpracování
- Odpor ze strany indigenous peoples, pokud sami nekontrolují sběr dat¹⁵

(Feiring, 2009, s. 9)

Zkušenosti z Latinské Ameriky a Asie ale ukazují, že základem překonání těchto obtíží je dialog a rozvoj hlubšího porozumění. Do sčítání lidu se už od jeho příprav zapojily organizace sdružující indigenous peoples ve spolupráci s vládou a donory na příklad v Nepálu a na Filipínách (Feiring, 2009).

Uvedený příklad souvisí se vztahem, který mají státy a jejich instituce k lidem žijícím na jeho území. Ovšem velmi důležité jsou i nároky indigenous peoples na stát a to zejména ve smyslu práv na využívání svých teritorií nebo práva na sebeurčení a vlastní kulturu. Zde právě to, jestli zapadají do určitých kritérií určuje, zda mají nárok na ochranu vyplývající ze zmíněných dokumentů (ILO, Convention No. 169¹⁶; United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples 61/295).

Na konec pár slov k sebeidentifikaci jako „tribal“ nebo „indigenous“. Je bez pochyby, že na příklad kmeny žijící v amazonských pralesích, pojmají sebe jako tribal peoples a na základě způsobu života a přístupu ke své zemi je tak na ně nahlíženo i zvenčí. Vezměme si ale Afriku, kde stále lidé vnímají příslušnost ke kmeni mnohdy nadřazenou příslušnosti k národu. Kolik zla způsobila necitlivá tvorba hranic a mocenské ambice zástupců různých „kmenů“ svázaných v těchto

14 Dovolím si poznámku, že nedůvěra ke statistikám a sčítání lidu je společná pro většinu etnik, která mají špatnou historickou zkušenost se státní mocí, včetně Romů ve střední Evropě.

15 • Controversy over definitions or terminology

- Fluidity of ethnic identity
- Migration, conflicts and wars
- Lack of legal provisions/political acceptance
- Lack of understanding of the importance of disaggregated data
- Weak national capacity for data collection, analysis and disaggregation
- Resistance from indigenous peoples if they are not themselves in control of data collection

16 Pokud nebude uvedeno jinak, dále v textu používám pouze výraz „konvence“.

hranicích je mimo rámeček této práce. Ale vezměme si Nigérii, kde žije sto padesát miliónů lidí, hlásících se nejméně ke dvěšest padesáti různým etnikům (Corry, 2011, s. 27). Ovšem kmen Yoruba, který tvoří většinu dominantní společnosti a vládnoucí třídu Nigérie, čítá třicet miliónů lidí a lidé cítící se součástí tohoto „kmene“ mohou, ani by nechtěli, být těžko považováni za tribal people ve smyslu, jak jsou vnímáni v tomto textu (s. 28). Zde se jedná spíše o křehkou otázku národnosti a nacionalismu, na kterou mnohdy doplácí právě ti indigenous peoples, o kterých zde píší. Na příklad Keňská vláda prosazuje odlišnost Keňanů oproti obyvatelům Tanzánie, ale odmítá odlišnost Maasajů a dalších jiných etnik v rámci svých hranic (str. 28).

6. 2. Indigenous peoples, lidská práva a mezinárodní spolupráce

Všichni lidé na světě mají stejná práva. To je fakt, který bereme jako samozřejmost. Pro mnoho lidí ale stále znamená spíše přání, než realitu. Bohužel vcelku univerzálně platí – čím výš stojí člověk na společenském žebříčku, tím snáze jsou jeho práva uznávána a dodržována. Indigenous peoples po celém světě většinou tvoří nevýznamnou menšinu v rámci ostatní populace států, ve kterých žijí. Kromě toho, tam kde je to ještě možné, žijí v oblastech těžko dostupných nebo obyvatelných pro lidi nesžitě s krajinou. Připojme k tomu fakt, že jsou pro stát málokdy významnou ekonomickou silou a že území, na kterých žijí mohou být na opak zdrojem zisku, ať už skrze těžbu dřeva a nerostného bohatství, zemědělskou produkci nebo stavby velkých děl jako jsou ropovody či vodní elektrárny. Dostáváme se k tomu, že jsou to právě oni, kdo bohužel až příliš často musí ustupovat zájmům jiných a jejich práva, včetně práva na život, jsou přehlížena a hájena velmi slabě.

Během minulých let se ale čím dál častěji a s větší silou objevovaly známky aktivismu a odhodlání za svá práva bojovat a velkými úspěchy těchto snah bylo právě přijetí *Indigenous and Tribal Peoples Convention (ILO Convention No. 169)* z roku 1989 a *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples 61/295* přijatá roku 2007¹⁷.

Konvence č. 169 reviduje předchozí *Indigenous and Tribal Populations Convention, 1957 (No. 107)* a uvádí, že se od té doby změnila situace jak na poli mezinárodního práva, tak u indigenous a tribal peoples ve všech regionech světa. Proto je třeba přijmout nové mezinárodní standardy a odstranit asimilační orientaci standardů minulých. Uznává snahy těchto lidí vykonávat kontrolu nad svými vlastními institucemi, způsobem života a ekonomickým rozvojem, stejně jako udržováním a rozvojem vlastní identity, jazyka a náboženství v rámci států ve kterých žijí a poznamenává, že na mnohých částech světa nemohou požívat jejich základní práva na stejné úrovni, jako zbytek populace států, kde žijí. Upozorňuje na význačný přínos indigenous a tribal

17 Dále, pokud nebude uvedeno jinak, používám pouze výraz „deklarace“

peoples kulturní diverzitě a sociální a ekologické harmonii lidstva.¹⁸ Od roku 1989 ratifikovalo konvenci 22 států, z nichž zatím posledními jsou Španělsko a Nepál (2007), Chile (2008) a Středoafriická republika (2010).¹⁹ Za povšimnutí stojí, že mezi zeměmi, které ratifikovaly dokument chybí jak USA, tak Kanada nebo Rusko (ILO).

Deklarace pak prohlašuje, že *indigenous peoples* jsou si rovni se všemi ostatními lidmi, přičemž uznává právo všech lidí na jejich odlišnost, považovat se za odlišné a být tak respektováni a odsuzuje rasistické přístupy a obhajobu nadřazenosti jedněch nad druhými za nemorální. Obává se, že *indigenous peoples* trpí historickou nespravedlností, jako výsledku jejich kolonizace a vyvlastňování jejich půdy, území a zdrojů, čímž je jim bráněno v uplatňování především jejich práva na rozvoj v souladu s jejich vlastními potřebami a zájmy. Uznává tak urgentní potřebu respektovat a prosazovat vrozená práva *indigenous peoples*, která pramení z jejich politických, ekonomických a sociálních struktur a z jejich kultury, spirituální tradice, historie a filosofie, zejména jejich práva na zemi, teritoria a zdroje. Uznává také urgentní potřebu respektovat a prosazovat práva stvrzená ve smlouvách se státy. Z deklarace vyplývá přesvědčení, že kontrola *indigenous peoples* nad rozvojovou činností²⁰, která ovlivňuje je a jejich území a zdroje, jim umožní zachovat a upevňovat jejich instituce, kulturu a tradice a prosazovat rozvoj v souladu s jejich úsilím a potřebami. Dále uznává, že respekt pro *indigenous* znalosti, kulturu a tradiční postupy přispívá k udržitelnému a spravedlivému rozvoji a správnému přístupu k životnímu prostředí²¹ a zcela uznává právo *indigenous* rodin a komunit si ponechat sdílenou zodpovědnost při výchově, učení, vzdělávání a péči o jejich děti, pokud je v souladu s právy dítěte. Kromě jiného deklarace opětovně ujišťuje, že *indigenous* jednotlivci bez diskriminace požívají všechna práva vyplývající z mezinárodního práva a že *indigenous peoples* mají kolektivní práva, která jsou nepostradatelná pro jejich existenci, spokojený život²² a rozvoj jako *peoples* (*United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, 2007, Preamble).

Přijetí deklarace bylo výsledkem více než dvaceti let snah a vyjednávání mezi *indigenous peoples*, vládami, nevládními organizacemi, politiky, akademiky a dalšími. Mezi jinými je obrovským krokem vpřed uznání práva *indigenous peoples* na využívání dědičných území, právo na sebeurčení, právo na kulturu a vlastní instituce, uznání kolektivních práv nebo právo na dobrovolný

18 Tvorba konvence, její propagace a zajišťování uvádění jejích ustanovení do praxe probíhá ve spolupráci s United Nations (UN), Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), World Health Organization (WHO) a Inter-American Indian Institute (Convention No. 169)

19 Více aktuálních informací k nalezení na:

<http://www.ilo.org/indigenous>

<http://www.pro169.org>

<http://www.ilo.org/ilolex>

20 ...developments...

21 ...proper management of the environment.

22 ..., well-being, ...

informovaný souhlas. Deklarace byla přijata velkou většinou hlasů Všeobecného shromáždění OSN roku 2007. V roce 2010 změnil svůj postoj i USA, Kanada, Nový Zéland a Austrálie, které původně hlasovaly proti přijetí deklarace i Kolumbie a Samoa, které se původně zdržely. Deklarace staví na právech již obsažených v existujících mezinárodních smlouvách, umisťuje je do kontextu reality indigenous peoples a definuje tak minimální standardy nutné pro jejich přežití, důstojnost a prosperitu (IPU, 2014, s. 3).

OSN představuje velmi důležitý prostor, který umožňuje skrze účast zástupců indigenous komunit posilovat globální hnutí indigenous peoples. Již v roce 1923 se pokusil náčelník *Deskaheh*, mluvčí Rady irokézské konfederace přednést na shromáždění Ligy národů spor jeho lidu s Kanadou. V roce 1925 ho následoval *W. T. Ratana*, představitel Maorů, který chtěl přivést k jednání porušování *Smlouvy z Waitangi* Novým Zélandem. Nebyli vyslyšeni, ale jejich návštěva byla ujištěním, že indigenous peoples jsou také subjektem mezinárodního práva (Tauli-Corpuz, 2008).

Je důležité si uvědomit, že miliony indigenous peoples stále přicházejí o svou půdu, práva i zdroje a že tvoří skoro třetinu z miliardy lidí potýkajících se s venkovskou chudobou (IPU, 2014, s. 9). Pro složitost situace si představme ženy, které mnohdy musí čelit hned trojitě diskriminaci na základě pohlaví, indigenous identity a socio-ekonomického statusu. V mnoha státech stále dochází k popírání práv indigenous peoples skrze nucené vysídlování, zdravotní problémy způsobené toxickou kontaminací jejich území, únosy, mučení, vraždění, etc. Příčiny porušování jejich práv se liší region od regionu, ale jedním ze základních důvodů je rozsáhlá systematická diskriminace indigenous komunit i jejich členů a jejich vyloučení z rozhodovacích procesů i v záležitostech, které se jich bezprostředně týkají, což mnohdy ústí v právní předpisy, které jejich práva nerespektují a často, když se indigenous peoples veřejně ozvou, stávají se oběťmi zastrašování, vyhrožování a dalšího vyloučení (IPU, 2014, s. 10).

Přesto, že Komise pro lidská práva ujasňuje zodpovědnost státu za dodržování lidských práv, že Vysoký komisař pro lidská práva (Navi Pillay) kritizuje přístup mnoha států k projektům a využívání půdy v rozporu s právy indigenous peoples (str. 11) a přes výše zmíněná fakta, podle studie zveřejněné v roce 2010, čtvrtina politiků považuje za diskriminační vůči ostatnímu obyvatelstvu, uplatňovat speciální přístupy ke zvýšení participace indigenous peoples na rozhodovacích procesech (IPU 2014 a UNDP, 2010). Přitom „ve světě sužovném klenoucí se výzvou klimatických změn – se kterou politici jsou a budou konfrontováni – tradiční znalosti a politické systémy indigenous peoples mohou skýtat vodítka při hledání udržitelných řešení.“²³ (IPU, 2014, str. 9).

Adekvátní zastoupení v rozhodovacích procesech a participace na plánování je mylníkem na

23 In a world plagued by the overarching challenge of climate change – which parliamentarians are confronting and will continue to confront – the traditional knowledge and systems of governance of indigenous peoples can provide guidance in the search for sustainable solutions.

cestě v boji s diskriminací, porušováním jejich práv a klíč k řešení mnoha dalších problémů. Na mnohých místech světa se ale dnes situace indigenous peoples pomalu posunuje k lepšímu. Na příklad Jihoafrická republika schválila roku 2003 „*The Traditional Leadership and Governance Framework Act*“, kterým provázala tradiční instituce s ústavou. Indie v roce 2006 přijala „*The Scheduled Tribes and Other Traditional Forest Dwellers Act*“. Zákon je významným krokem pro uznání práv „obyvatel lesa“ a uznává členy komunity jako výchozí rozhodovací instituci, přičemž pro jakýkoliv návrh na přesídlení je nutný dobrovolný informovaný souhlas celovesnického shromáždění (*Garam Sahba*). Značně pokroková je v tomto směru Bolívie, která v roce 2007 zakomponovala deklaraci do své legislativy, o dva roky později provedla změnu ústavy a mnohé zákonodárné změny v souladu s deklarací a dále pokračuje v reformách, jejichž hlavním cílem je posilování práv indigenous peoples. Roku 2011 došlo v Republice Kongo po skoro osmi letech vyjednávání ministerstva spravedlnosti s občanskou společností a za účasti indigenous komunit k přijetí zákona 5-2011, který se zaměřuje na ochranu práv lidu *Babongo, Baaka* a dalších indigenous komunit a obsahuje mnohé z článků deklarace. Jako poslední bych chtěla zmínit Filipíny, které roku 1997, tedy deset let před vznikem deklarace přijaly *Indigenous Peoples Rights Act (IPRA)*, jenž uznává kolektivní právo indigenous peoples na dědičná území a specificky vykládá koncept vlastnictví v kontextu indigenous peoples (IPU, 2014).

Všechny tyto příklady jsou pozitivní, ale jedná se teprve o vykročení na cestu ke zlepšování postavení indigenous peoples. Samotné právní předpisy nezajistí prosperitu. Ilustrativní může být právě situace *Scheduled Tribes* v Indii, kde podle analýzy vládních statistik dochází ke snižování míry chudoby a to i mezi *Scheduled Castes*, z dat ale vyplývá, že situace u *Scheduled Tribes* se od roku 1993 skoro nezměnila, což ještě zvětšilo propast mezi nimi a ostatním obyvatelstvem. Podobné výsledky vykazují oblasti vzdělání, zaměstnanosti nebo zdraví (DESA, 2009). Dále, kromě Bolívie na příklad zatím ani jedna ze zmiňovaných zemí neratifikovala konvenci č. 169. Indie se problematicky staví k termínu „indigenous peoples“ a Filipíny jsou ve fázi vyjednávání.

Dalšími úspěchy na mezinárodním poli směrem ke zlepšování situace indigenous peoples na celém světě jsou ustanovení *United Nations Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples* vzniknuvší v roce 2007 coby podřízený orgán při Radě pro lidská práva, *Special Rapporteur on the Rights of Indigenous Peoples* a zejména vznik *United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues*. Fórum je poradním orgánem Ekonomické a sociální rady a od května roku 2001 zasedá jednou ročně v New Yorku. Victoria Tauli-Corpuz (2008, s. 39), zástupce při *Permanent Forum on Indigenous Issues*²⁴ předkládá, jaký význam bude mít přijetí deklarace pro práci fóra.

- Bude sloužit jako hlavní rámec pro fórum při prosazování doporučení členským státům ECOSOC, agenturám OSN, programům a fondům.

24 Dále, pokud nebude uvedeno jinak, uvádím pouze výraz „fórum“

- Je to klíčový instrument a nástroj pro zvyšování povědomí o indigenous peoples a pro monitoring vývoje v ochraně, respektu a naplňování jejich práv stejně jako v tom, jak je dosahován rozvoj se sebeurčením.
- Objasňuje a usnadňuje zavádění lidskoprávního přístupu k rozvoji ve vztahu k indigenous peoples.
- Bude návodem pro státy, systém OSN, indigenous peoples a občanskou společnost při práci na tom, aby se téma Druhé dekády *World's Indigenous Peoples* „Partnerství pro akci a důstojnost“, stalo realitou.
- Vzhledem k tomu, že utváří minimální mezinárodní standardy pro ochranu a propagaci práv indigenous peoples, bude to rámec pro přetvoření stávajícího a vytváření budoucího práva, politiky a programů týkající se Indigenous peoples.²⁵

Abych ukončila tuto a zároveň uvedla další kapitolu, pozastavme se nad tím, že po šesti desetiletích byl po nezměrném úsilí při vyjednávání mezi indigenous peoples a státy opět přijat dokument, který říká, že všichni lidé jsou si rovni.

6. 3. Rozvoj s právem na sebeurčení²⁶

Pro začátek se podívejme, co v moderní historii přinesla rozvojová politika indigenous peoples. Když se po druhé světové válce začalo pohlížet na svět ve dvou rovinách jako na ten rozvinutý a na ten rozvíjející, většina indigenous peoples připadla do té rozvíjející se části. Se stejnými problémy a praktikami ze strany států se ale potýkali i ti, co připadly do rozvinutého světa. Pomyslnou metou se stal industrializovaný a institucionalizovaný životní standard, vystavěný na základech evropské morálky, hodnot a tužeb. V touze po dosažení tohoto standardu docházelo k překotnému industriálnímu rozvoji. K otevírání vlastních zdrojů zahraničním investorům, k výstavbě obřích projektů. Cenou za tento přístup byla a je devastace rozsáhlých oblastí, často právě dědičných území indigenous peoples, vysídlování a nezřídka i krvavé války o zdroje ve kterých se

25. It will serve as the major framework for the Forum in providing advise to the members-states of the ECOSOC and the UN agencies, programmes and funds.

- It is a key instrument and tool for raising awareness on indigenous peoples and for monitoring progress on how their rights are protected, respected and fulfilled and how self-determined development is being achieved.
- It enflashes and facilitates the operationalization of the human rights-based approach to development as it applies to Indigenous Peoples.
- It will be the guide for States, the UN System, Indigenous Peoples and civil society in making the theme of the Second Decade of the World's Indigenous Peoples "Partnership for Action and Dignity" a reality...
- As this sets the minimum international standards for the protection and promotion of the rights of Indigenous Peoples it will be the framework for redesigning existing and future laws, policies, and programs on indigenous peoples.

26 Self-determined development

utopilo mnoho z finančních prostředků původně vygenerovaných právě v touze po dosažení „západního“ standardu. Rozdíl mezi indigenous peoples žijících v odlišných částech světa byl hlavně v tom, že zatímco v rozvíjejících se zemích se jich nikdo neptal, jestli obětují svou zemi a způsob života ve prospěch „rozvoje“, v již rozvinutých zemích se většinou alespoň jednalo o tom, za jakých podmínek tak učiní. Za své právo na sebeurčení tak museli neustále bojovat. Nejprve proti prvním dobyvatelům, poté proti koloniálním vládám a když vzniklé státy přijaly stejnou asimilační politiku rozvoje, museli pokračovat dodnes (Tauli-Corpuz, 2008). Možná proto si udrželi silné vědomí vlastní identity až do současnosti. Přijetí deklarace v podobě, jakou má, je tak výsledkem boje za právo na vlastní identitu a vlastní přístup k rozvoji, přičemž problémy i jejich řešení jsou úzce spjaty s právem na využívání vlastního území. Dá se říct, že teď probíhá zpětný postup, který má napravit více než půl století chybné politiky asimilace a zachránit, co jen je ještě možné.

Skrze deklaraci dochází k pomalému posunu k rozvoji založenému na lidských právech. Deklarace uznává právo na sebeurčení, na jehož základě mohou indigenous peoples volně usilovat o ekonomický, sociální a kulturní rozvoj (Článek 3). Stanovuje právo bez diskriminace vylepšovat ekonomické a sociální podmínky včetně vzdělání, zaměstnanosti, zlepšování kvalifikace, bydlení, sanitace, zdravotního a sociálního zabezpečení (Článek 21.1). Zajišťuje právo stanovit a rozvíjet priority a strategie pro uplatňování práva na rozvoj. Zejména právo na aktivní zapojení do tvorby a rozvoje ekonomických a sociálních programů, které se jich týkají a jak je to jen možné, zajišťovat tyto programy skrze vlastní instituce (Článek 23). Pro soběstačnost a rozvoj se sebeurčením je pak velmi důležité právo na určování a vytváření priorit a strategií pro využívání vlastních území nebo teritorií a dalších zdrojů (Článek 32.1). Zdravý přístup k zemi a přírodě reflektuje právo na konzervaci a ochranu životního prostředí a produkčních kapacit jejich území, teritorií a zdrojů (Článek 29.1). V příkrém rozporu s tímto právem a mnoha dalšími je pak současná snaha některých zemí o konzervaci krajiny, po tisíciletí obývané indigenous peoples, způsobem, který tyto kmeny, jedny z posledních lovecko-sběračských společenství, z chráněných oblastí vylučuje (DESA, 2009). Tito lidé pak dvojitě doplácí na náš nezodpovědný přístup k zemi. Kromě námi způsobených změn klimatu, které již tak velmi ovlivňují tradiční způsoby jejich života, dochází k jejich vyhánění z území, která dokázali obhospodařovat od nepaměti, aniž by zemi zničili. To vše v zájmu „konzervace a ochrany“ přírody. Za citlivý přístup ke „konzervaci“ krajiny se silně angažuje nevládní nezisková organizace *Survival International*.²⁷

Již výše zmiňované právo na informovaný souhlas je stěžejní pro zvyšování participace na rozhodovacích procesech. Obecně nedostatečné zastoupení ve vládních strukturách a při rozhodování na státní úrovni v kombinaci s již popsáním problémem neexistence nebo slabé

27 www.survival-international.org

vypovídající hodnoty statistických dat ohledně indigenous peoples je viděno jako konkrétní riziko vzhledem k ustanovením Pařížské deklarace, která velkou měrou posiluje pravomoce a odpovědnost vlád „rozvojových“ zemí v rámci procesu mezinárodní rozvojové spolupráce (Feiring, 2009).

Průběžné zprávy o naplňování MDG's pak ukazují další riziko. Ačkoliv indigenous peoples často žijí v o poznání horších podmínkách, než ostatní obyvatelstvo, vzhledem ke komplexnosti jejich problémů, komplikovaných ještě jazykovou a kulturní bariérou, státy mnohdy soustředí své úsilí na snáze řešitelnou situaci početnějších skupin. Statisticky tak sice dosáhnou naplnění cílů, ale životní úroveň indigenous peoples se příliš nezmění. V některých případech dokonce vládní programy působily v neprospěch indigenous peoples (Foley, 2010; IFAD, 2009; DESA, 2009).

V rámci propagace problematiky indigenous peoples na mezinárodní úrovni bylo vyhlášeno období 1994-2004 První dekadou *World's Indigenous Peoples*, přičemž nejvýraznějším úspěchem tohoto období bylo ustanovení *United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues*, jehož hlavními oblastmi zájmu je vzdělávání, ekonomický a sociální rozvoj, životní prostředí, kultura, zdraví a lidská práva a na jeho pravidelných zasedáních se řeší konkrétní návrhy, jak o rozvoj se sebeurčením usilovat. Pro Druhou mezinárodní dekádu *World's Indigenous Peoples (2005-2015)*, jejímž tématem je „partnerství pro akci a důstojnost“ byl přijat Akční plán, který pomáhá dále prosazovat rozvoj se sebeurčením. Cílem Akčního plánu je znovu definovat rozvojovou politiku tak, aby byla v souladu s vizí rovnosti a aby byla kulturně citlivá včetně respektu pro kulturní a jazykovou diverzitu *indigenous peoples*.²⁸ Dekáda chce vytvořit opatření, která zajistí aktivní participaci *indigenous peoples* při vytváření, implementaci, monitoringu a evaluaci rozvojových projektů. Pro úspěch Akčního plánu a implementace deklarace je právě velmi důležitá kvalita partnerství mezi *indigenous peoples*, státy ve kterých žijí a systémem OSN (Tauli-Corpus, 2008, s. 6). „Rozvoj se sebeurčením pro *indigenous peoples* není nějakým velkým všeobecným paradigmatem, alternativním běžnému rozvojovému přístupu. Je to jednoduše součástí uplatnění našeho práva na sebeurčení a na to přetrvat jako rozmanité a rozdílné kultury a komunity.“(str. 4)²⁹

7. INDIGENOUS PEOPLES A VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělání je klíčový prvek pro rozvoj na individuální, komunitní, národní i globální úrovni. Pro jednotlivce je vzdělání celoživotní vklad a jedna z nejrozumějších investic, kterou může člověk udělat. V průměru se dá každý dokončený školní rok navíc přepočítat v o deset procent vyšší příjem

28 ...redefining development policies that depart from a vision of equity and that are culturally appropriate including respect for cultural and linguistic diversity of indigenous peoples.

29 Self-determined development for indigenous peoples is not a grand paradigmatic generic alternative to mainstream development. It is simply part of our assertion of our right of self-determination and to remain as diverse and distinct cultures and communities.

dobudoucná. Toto platí zejména pro dívky, kdy jediný rok středoškolského vzdělání koreluje s až o čtvrtinu vyšší mzdou v dalším životě. Vzdělání přináší také široký zdravotní a sociální užitek. Vzdělané ženy se později vdávají, méně často umírají při porodu a mají méně dětí, z nichž jich více přežívá. Také se ukazuje, že vzdělání dramaticky ovlivňuje pravděpodobnost vzniku občanské války a je stěžejní pro vypořádání se s největšími globálními výzvami, jako jsou klimatické změny, konflikty nebo růst světové populace (IASG, 2014).

Všichni *indigenous peoples* se dostávají do kontaktu s okolním světem.³⁰ Tento kontakt trvá po různě dlouhou dobu, v závislosti na konkrétní oblasti, ale zasahuje do všech rovin jejich života. Pro zlepšování životních podmínek *indigenous peoples* je tedy důležité nejen znát svou vlastní kulturu, ale i dokázat se orientovat v okolní společnosti, rozumět jí a naučit se v ní prosadit. Kulturně cílivé vzdělávání tak nejen že zásadně přispívá k udržení a rozvoji tradičních znalostí a systémů, ale výrazně zvyšuje kompetence pro dosahování všech ostatních práv. Přístup k adekvátnímu vzdělání je proto stěžejní pro rozvoj se sebeurčením.

„Vzdělání indigenous dětí přispívá k jejich individuálnímu i komunitnímu rozvoji, stejně jako jejich participaci v širší společnosti. Kvalitní vzdělání umožní těmto dětem uplatňovat a využívat ekonomická, sociální a kulturní práva pro jejich osobní prospěch, stejně jako ku prospěchu jejich komunity. Navíc posiluje schopnost dětí využívat svá občanská práva, aby ovlivňovaly politické procesy směrem ke zlepšování ochrany lidských práv. Implementace práva na vzdělání má tedy stěžejní význam při dosahování zplnomocňování jedinců a sebeurčení indigenous peoples“
(Friering, 2009, s. 130, podle *The Committee on the Rights of the Child, general comment No. 11, 2009*)³¹

Příčin, proč nespočet lidí po celém světě nemá přístup k adekvátnímu vzdělání, je celá řada. Konflikty, nedostatek finančních prostředků, původ, způsob života, odlehlost oblasti v kombinaci se slabou infrastrukturou nebo zděděná nedůvěra k institucím jsou důvody, kvůli kterým miliony lidí nedosáhnou na své právo na vzdělání. Při tom je to základní kámen, bez kterého se hroubí všechny snahy o změny k lepšímu.

Indigenous peoples trpí všeobecně nedostatečným přístupem ke vzdělání. Školní systémy a osnovy většinou nerespektují jejich kulturní odlišnost, učitelé málokdy mluví jejich jazykem a školní materiály, které reflektují jejich způsob života, jsou vzácné. Navíc je více než časté, že možnost účasti *indigenous peoples* při vytváření studijních osnov, materiálů, výběru metod výuky

30 Vyjma posledních několik nekontaktovaných kmenů v amazonských pralesích.

31 The education of indigenous children contributes both to their individual and community development as well as to their participation in the wider society. Quality education enables indigenous children to exercise and enjoy economic, social and cultural rights for their personal benefit as well as for the benefit of their community. Furthermore, it strengthens children's ability to exercise their civil rights in order to influence political policy processes for improved protection of human rights. Thus, the implementation of the right to education of indigenous children is an essential means of achieving individual empowerment and self-determination of indigenous peoples.

nebo učitelů je minimální. Ve spojení s politicky, sociálně i ekonomicky marginalizovaným statutem, vzniká propast ve vzdělání v porovnání s ostatními obyvateli v rámci stejných států. Méně studentů z indigenous komunit je zapsáno ke studiu, více jich předčasně končí a obecně dosahují slabších studijních výsledků (DESA, 2009 s. 130).

7. 1. Vzdělání jako právo

Existuje řada mezinárodních dokumentů, které řadí vzdělání mezi základní lidská práva. Z těch všeobecných to jsou Všeobecná deklarace lidských práv (1948), *World Declaration on Education for All* (1990), *Dakar Framework for Action* (2000) a *The Convention on the Rights of the Child* (1989), kde se přímo uvádí, že „dítěti..., které je indigenous, nesmí být upíráno právo užívat spolu s ostatními členy jeho/její vlastní komunity vlastní kultury, vyznávat a praktikovat jeho/její vlastní náboženství nebo používat jeho/její vlastní řeč (Článek 30), (DESA, 2009, s. 131).³²

Další, již vícekrát zmiňované dokumenty, se pak soustředí přímo na vzdělávání indigenous peoples. Konvence č. 169 (ILO) stanoví, že by měla být přijata opatření, aby příslušníci indigenous komunit měli příležitost dosáhnout vzdělání na všech stupních alespoň ve stejné míře, jako ostatní občané (Čl. 26). Dále z ní vyplývá, že vzdělávací programy by měly respektovat specifické potřeby indigenous peoples, měly by s nimi být spoluvytvářeny a dává jim právo na vlastní vzdělávací instituce a zařízení, která mají naplňovat standardy vytvořené státními autoritami ve spolupráci s indigenous peoples. Kromě toho udává, že mají být za tímto účelem zajištěny patřičné zdroje (Čl. 27). Přímou tak ukládá spoluzodpovědnost státu za financování takových programů a podporuje rozvoj a udržování vlastní kultury a způsobu života indigenous peoples v rámci širší národní společnosti.

Deklarace také podtrhuje zodpovědnost států, zdůrazňuje kulturně citlivé vzdělávání a soustředí se i na městské obyvatelstvo, tedy na indigenous peoples žijící mimo svá tradiční osídlení. Podle Článku 14, mají indigenous peoples právo na ustanovení a kontrolu vlastních vzdělávacích systémů a institucí, kde vzdělávání probíhá ve vlastní řeči v souladu s vlastními metodami výuky a učení. Zároveň mají ale právo bez diskriminace užívat všech stupňů státního vzdělání. Stát by měl také ve spolupráci s *indigenous peoples* vytvořit vhodná opatření, aby kulturně citlivé vzdělání ve vlastním jazyce bylo dostupné pro lidi žijící v komunitě i mimo ní.

Situace na poli mezinárodního práva a spolupráce zástupců *indigenous peoples* s mezinárodními institucemi se významně posunula kupředu. Ale bohužel, jako se nezdá, tak

³² “a child... who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practise his or her own religion, or to use his or her own language”

(Article 30).

uvádění deklarovaných práv do praxe je proces složitý a jeho výsledky se dostávají velmi pomalu.

„Je nepřijatelné, že přes významný přínos minulých dvou dekád, dnes děti z indigenous komunit stále čelí širokému znevýhodnění, často evidentnímu ve vyšší úmrtnosti a míře vylučování ze škol v porovnání s ostatními skupinami dětí.“

*Anthony Lake, výkonný ředitel UNICEF, 2011
(SPFII, 2011, str. 40)³³*

Celosvětově je úroveň vzdělání u *indigenous peoples* vzhledem k ostatní populaci výrazně nižší ve všech ohledech. Zde uvádím pro představu jen několik případů. Jako přímý důsledek vyloučení ze vzdělávání, nedostatečného financování, kulturně a lingvisticky neadekvátního vzdělávání a slabě vybavených učitelů, mezi *indigenous peoples* přetrvává vysoká míra negramotnosti.

Indigenous peoples zaostávají i v celkové době školní docházky, dokončení prvního stupně vzdělání a dokončení středního stupně³⁴ vzdělání. Z rozvinutých zemí je tento rozdíl nejvíc patrný v Austrálii a Kanadě. Střední školu dokončilo v Austrálii 49 procent studentů z *non-indigenous* prostředí v porovnání s 23 procenty mezi *indigenous* studenty (2008). V Kanadě to pak bylo 65 procent oproti 37 procentům mezi *indigenous peoples* (2006). Příčin těchto rozdílů ve vzdělání mezi *indigenous peoples* a ostatní populací je mnoho a o některých jsem se již zmiňovala výše. Kromě velké nevýhody spočívající ve faktu, že se mnohdy jazyk výuky liší od jazyka mateřského bych chtěla ještě zmínit vyšší podíl dětské práce, který úzce souvisí s nižším socioekonomickým statusem u *indigenous* populací (DESA, 2009, s. 145).

7. 2. Vzdělání jako nástroj

Vzdělání a vzdělávací systém je bezpochyby účinný nástroj společenské změny. Je proto zcela zásadní, jakým způsobem se tento nástroj využívá.

Institucionální vzdělání mělo v minulosti vůči *indigenous peoples* striktně asimilační funkci. Tedy přesněji řečeno, jeho cílem nebylo plně včlenit původní obyvatelé mezi ostatní, ale zničit jejich kulturní identitu a připravit je na život námezdních dělníků a domácích služebných. To vše se navíc velmi často dělo za nepředstavitelně krutých podmínek. V severní americe konce 19. století se názor na řešení „indiánského problému“ dělil na dva tábory. První prosazoval fyzickou likvidaci, zatímco ten druhý, humánnější, považoval za řešení kulturní genocidu. Nakonec převážila druhá

³³ “It is unacceptable that, despite significant gains over the past two decades, indigenous children today still face widespread disadvantages, often evident in higher mortality and school dropout rates compared to other groups of children.” (Anthony Lake, UNICEF Executive Director, 2011)

³⁴ Secondary education

varianta a to hlavně z důvodu, že se válečné řešení ukazovalo být příliš drahé (Smith, 2009).

Richard Prett v té době přišel s myšlenkou internátních škol, jejichž heslem se stalo „Zabij indiána v zájmu záchrany člověka“.³⁵ Jejich cílem bylo pokřesťanstění a „zcivilizování“ dětí z *indigenous* komunit a velice rychle se tento model rozšířil po celém světě. Internátní školy se nacházely dostatečně daleko, aby děti nemohly utíkat domů. Děti byly rodičům násilím odebírány v nízkém věku, v Austrálii to bývalo již ve čtyřech letech a pokud přežily, bývaly pouštěny až jako dospělí. Cílem zařízení byla naprostá asimilace na nejnižší socioekonomické úrovni. Děti byly již odmala využívány jako laciná pracovní síla, chlapci jako dělníci a dívky jako služebné, kdy dívky musely přijmout svou podřízenou roli ve společnosti.³⁶ Tato zařízení byla charakteristická krutými tresty za projevy vlastní kultury (UNESCO, 2011), velmi špatnou stravou a zdravotní péčí a sexuálním zneužíváním. Tisíce dětí zemřely v těchto internátních školách na podvýživu, nemoci, pracovní úrazy, byly zavražděny nebo si život vzaly samy. Případy sexuálního zneužívání se v některých zařízeních týkaly až sta procent dětí, chlapců i dívek a účastnil se ho rovněž personál obou pohlaví. Soudce nejvyššího soudu Britské Kolumbie Douglas Hogarth popsal systém internátních škol jako „*nic jiného, než institucionalizovanou pedofilii*“³⁷ (Smith, 2009, s. 9).

Výsledkem internátních škol byly vykořeněné děti, rozdělené rodiny a zdecimované celé komunity. Absolventi těchto škol byly zanechány jako cizinci v *indigenous* komunitách a zároveň outsidersy mezi majoritní populací (DESA, 2009, s. 141). Zkušenosti, které získala tato „ztracená generace“ během dětství a dospívání se ukazují mít vliv i na další pokolení. Jedná se o vyšší míru případů zneužívání dětí a sklony k násilí v rodině u obětí stejných činů. Vlivem výchovy v přísném režimu pak mnoho absolventů internátních škol přiznává závislost na fungování v rámci dalších institucí, jako je na příklad vězení. To, že nevyrostali v rodinném prostředí pak má, zdá se, vliv na časté rozpady jejich vlastních rodin. Spíše také nevěří svým schopnostem ovlivňovat dění ve svém okolí a většinou neprojevují účast v kulturně revitalizačních snahách v rámci komunit. Mimo jiné na základě vlastní špatné zkušenosti s institucionálním vzděláním nepodporují vlastní děti ve vzdělávání. Ne všude na světě byly ale podmínky v těchto zařízeních tak drastické a někteří absolventi hodnotí pozitivně přístup k lepšímu vzdělání, ke kterému by se jinak nedostali. Někteří učitelé se opravdu snažili pracovat ve prospěch *indigenous peoples*. Několika jedincům se podařilo následně dosáhnout i na vysokolškolský titul a mnozí z nich se pak stali aktivními v boji za lidská práva. Kromě středního východu, kde byla situace odlišná od odstatních regionů, neboť zde angličané vychovávali mezi beduíny elity pro koloniální správu, se ale dětem kvalitního vzdělání nedostalo. Naučily se sice číst a psát, další složky výuky pak často tvořil pouze základy počtů, katechismus a „praktická výchova“. Navíc obecně odloučení způsobilo rodinná traumata a

35 Kill the Indian in order to save the Men.

36 V mnoha *indigenous* komunitách je základním principem rovnost a v některých mají ženy dokonce vůdčí postavení.

37 „nothing more than institutionalized pedophilia“

zapříčinilo kulturní odcizení a mizení jazyka (Smith, 2009, s. 29).

Přístup ke vzdělání, jako k nástroji asimilace je již, alespoň oficiálně, minulostí. Nedostatečný přístup ke kvalitnímu a adekvátnímu vzdělání jako problém u indigenous peoples však zůstává. Díky MDG's se zmobilizovaly značné síly, aby se děti dostaly do škol a pozornost se upřela i na důležitost vzdělání a tréningu dospělých. Přínos pro indigenous peoples z těchto snah je ale stále slabší v porovnání s ostatní populací. Zpráva UNESCO z roku 2010 s podtitulem „*Reaching the Marginalized*“³⁸ zdůrazňuje, že „dosáhnout na ty, kteří byli zanecháni v pozadí v důsledku nerovností spojených s chudobou, pohlavím, etnicitou, jazykem a dalšími známkami znevýhodnění by se mělo stát hlavní prioritou.“³⁹(UNESCO, 2010, s. 271)

K tomu, aby vzdělání u *indigenous peoples*, ale i u jiných znevýhodněných skupin obyvatel, začalo plnit funkci nástroje k rozvoji se sebeurčením, se musí překonat tři hlavní bariéry. První z nich je dostupnost. Aby se děti dostaly ke vzdělání, musí pro ně existovat škola s bezpečným přístupem, vybavená studijními materiály a učiteli. Toto je problém zejména lidí žijících v odloučených oblastech, migrujících komunit nebo zemí postižených konflikty. Druhou bariérou je nízká kvalita vzdělání. Dětem z nejchudších komunit se často dostává podřadného vzdělání v porovnání s ostatními. Velmi často se nemohou vzdělávat ve vlastním jazyce a studijní metody a materiály bývají ukotveny v cizí kultuře, která na ně dokonce nahlíží jako na podřadné (IASG, 2014; Episcopal Commission on Indigenous Peoples, nedatováno). Zmiňované internátní školy moho figurovat v rámci řešení těchto dvou problémů. Pokud se adaptují v souladu s preferencemi komunit a vlády si dají práci s očištěním jejich pověsti a usmířením s oběťmi časů minulých, mohly by sloužit dál ku prospěchu *indigenous peoples*. Tam, kde je jejich jedinou alternativou intergace do veřejných škol totiž *indigenous peoples* stále často preferují internátní školy, z důvodu navyhovujících studijních plánů a hlavně rasismu, kterému na veřejných školách musí čelit (Smith, 2009). Třetí bariérou jsou relativně slabé výsledky. Dětem z *indigenous* komunit a zejména dívkám, nevyplyvají ze vzdělání stejné výhody, jako ostatním dětem. Je pro ně těžší si sehnat práci a vzdělání, které se jim dostává, často nevede k významnému přínosu pro život jejich komunit (IASG, 2014, s. 5). Často totiž děti, které byly vychovány v „západních hodnotách“, buď odcházejí do měst nebo ztrácí smysl pro komunitu, tradice a vztah k zemi. Touha jednotlivců po finančním zisku pak nezřídka ohrožuje jak vztahy v komunitě, tak životní prostředí (Episcopal Commission on Indigenous Peoples, nedatováno).

7. 3. Interkulturní dvojjazyčné vzdělávání

38 UNESCO's 2010 Education for All Global Monitoring Report, *Reaching the Marginalized*, UNESCO (2010a)

39 “reaching those who are being left behind as a result of disparities linked to poverty, gender, ethnicity, language and other markers of disadvantage should be established as a first order of priority.”

Jedním z přístupů, který se zdá mít velmi dobré výsledky a který se ukazuje být cestou k naplnění práva na sebeurčení, udržení a rozvoji kultury, tradic i jazyka a zároveň k dosažení úspěchu v širší společnosti je interkulturní dvojjazyčné vzdělávání. Aktivní a multikulturní pedagogické metody nabízí nástroj pro zlepšení přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro indigenous peoples. V latinské Americe tento přístup⁴⁰ prosazuje UNICEF i UNESCO.

V rámci tohoto přístupu se prosazují oba jazyky, jak mateřský, tak národní. Ačkoliv jsou oba jazyky rovnoměrně zakomponovány ve vzdělávacím plánu, jejich užívání se v průběhu studia mění. Děti se většinou začínají učit číst a psát v mateřském jazyce a postupně se přidává druhý jazyk. Výuka pak zohledňuje hodnoty a vědomosti indigenous kultury, stejně jako to, co je vlastní zbytku společnosti. Jazyk a kultura indigenous peoples je v tomto přístupu důležitým pedagogickým zdrojem (IASG, 2014, s. 6) a při vytváření studijních programů je stěžejním nástrojem *Participatory Action Research* (Reason, 2008).

UNICEF popisuje interkulturní přístup jako „ukotvený v porozumění a respektování indigenous vědomostí, know-how a formách sociální organizace, v prosazování práv indigenous dětí a žen a v poskytování tak důležitých služeb, jako je vzdělání, zdravotní péče a právní ochrana“⁴¹ (UNICEF, 2009). A *The Innocenti Research Center* mluví o interkulturním dvojjazyčném vzdělávání tak, že „...se vztahuje k učení, které je zakořeněné v něčí vlastní kultuře, ale zároveň je otevřené znalostem ostatních kultur. Díky prosazování respektu a porozumění pro ostatní kultury je interkulturní vzdělávání klíčovým elementem při eliminaci diskriminace a jako takové je stejně relevantní pro děti z indigenous i non-indigenous prostředí. V tomto směru se rozdílnost stává pedagogickým zdrojem, který přispívá k lepšímu vzdělání pro všechny děti. Dvojjazyčné vzdělávání nabízí dětem příležitost učit se v jejich vlastní řeči a zároveň realizovat jejich plný intelektuální potenciál v postupném zdokonalování oficiálního jazyka dané země“⁴² (SPFII, nedatováno, s. 42).

Z výsledků evaluace těchto programů vyplývá, že děti z dvojjazyčných programů dosahují oproti kontrolní skupině lepších výsledků v prvním i druhém jazyce. Povědomí o vlastní kultuře se pak ukazuje být důležitým prvkem pro zvýšení sebedůvěry dospívajících a znalosti indigenous peoples o životním prostředí jsou důležité pro udržitelný rovoj (Fiering, 2009). Programy zapojují

40 Intercultural Bilingual Education (IBE) approach

41 „grounded in understanding and respecting indigenous knowledge, know-how and forms of social organization in the promotion of indigenous children’s and women’s rights, and the delivery of such relevant services as education, health and legal protection.”

42 „... refers to learning that is rooted in one’s own culture but that is, at the same time, open to knowledge of other cultures. By promoting respect for and understanding of other cultures, intercultural education is a key element in eliminating discrimination and, as such, is equally relevant for indigenous and non-indigenous children. In this way, diversity becomes a pedagogical resource that contributes to better education for all children. Bilingual education offers children the opportunity to learn in their own community’s language and to realize their full intellectual potential while, at the same time, progressively mastering their country’s official language“

skrze plánování a provoz škol celé komunity a díky využití vlastního jazyka a vědomostí v osnovách se zvyšuje zájem jak studentů, tak rodin o vlastní historii a také o další možnosti vzdělání a rozvoje (IASG, 2014). Důležitým přínosem interkulturního vzdělávání všeobecně je zvyšování povědomí o druhých, které pomáhá překonávat předsudky a spolu s rozvojem komunikace mezi různými etniky má potenciál předcházet a redukovat vznik konfliktů (Fiering, 2009). Metody předškolní výchovy⁴³ jsou také velmi důležité, neboť učí děti základním dovednostem, které poté potřebují ve škole a mohou jim tak první školní roky zásadně ulehčit. Rozšířit předškolní péči a vzdělávání je i prvním z šesti cílů rámcového programu *The Education for All*, který tvoří část MDG's (Fiering, 2009, s 135). Mezi kulturně citlivé přístupy předškolního vzdělávání patří na příklad ORA metoda (*Observe, react, act*). Jde o neformální výuku v mateřském jazyce, jejímž základem je pozorování a pochází z Kamerunu (IASG, 2014). Na podobných základech staví i model jazykových hnízd.

Mezikulturní dvojjazyčné vzdělávání se zdá být správnou cestou. Přesto jeho rozvoji brání určité obtíže. Zejména je to nedostatečné nebo nejisté financování a vysoké nároky na přípravu programů. Úspěšnost programů závisí na kvalitně vytvořených studijních plánech, které vznikají v rámci akčního plánování s indigenous peoples. Dále je tu potřeba studijních materiálů v mateřském jazyce žáků, které odráží realitu jejich života a pak jsou nezbytní vyučující schopní kvalitně učit v jazyce indigenous peoples. Trénink dospělých a vytváření kapacit jsou tak nedílnou součástí vytváření programů (DESA, 2009).

Aby bylo vzdělávání indigenous peoples efektivní a podporovalo rozvoj se sebeurčením, je důležité při tvorbě vzdělávacích programů zohledňovat následující :

- výuka indigenous dětí, dospívajících i dospělých by měla probíhat v mateřském jazyce,
- vzhledem k tomu, že mnoho indigenous jazyků je v ohrožení nebo přímo vymírá, tam, kde se kulturní dědictví a identita nepřenáší z generace na generaci a původní řeč již není mateřským jazykem, by měly být do vzdělávacího systému integrovány jazykově revitalizační programy,
- formální vzdělávání by nemělo pouze učit o okolním světě, ale také podporovat tradiční znalosti, kulturu, živobytí, pohled na svět a způsob učení. K tomu je potřeba vhodná infrastruktura, studijní plány a materiály, které odpovídají konkrétním potřebám indigenous peoples – žákům i komunitám a měly by v tomto směru být využity veškeré dostupné metody výuky,
- v souladu s deklarací by měli být indigenous peoples zapojeni do všech fází vytváření i fungování vzdělávacích programů,
- aktivní, praktické pedagogické metody, které zapojují celou komunitu se ukazují být nejvhodnější k přenášení indigenous znalostí. Proto by takové metody, jako je na příklad

43 early childhood education

ORA měly být podporovány,

- účelné financování je nutné k zajištění přístupu ke kvalitnímu vzdělávání pro indigenous peoples,
- velice důležité je zvyšování kapacit učitelů, jejich training, podpora i ohodnocení tak, aby byli schopni mluvit indigenous řečí, chápat důležitost zapojování celých komunit, rozumět žákům a podporovat je,
- národní vzdělávací osnovy a materiály by měly být také interkulturní a měly by obsahovat pravdivé informace o indigenous peoples, zároveň by měly být ze všech sfér vzdělávání odstraněny diskriminační a negativní stereotypy,
- adekvátní monitoring a statistická data jsou důležitá pro relevantní hodnocení vývoje v oblasti vzdělávání,
- všechny formy vzdělávání pro dospělé jsou důležité pro podporu uplatnění indigenous peoples ve veřejném životě (IASG, 2014, s. 8)

8. PROGRAM JAZYKOVÝCH HNÍZD – KULTURNĚ A JAZYKOVĚ IMERZNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V RANÉM A PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Během období před nástupem do školy se děti učí mnoha dovednostem, získávají zkušenosti a rozvíjí modely chování, které později uplatňují a staví na nich v rámci dalšího vývoje a vzdělávání (Bytešníková, 2012). V tomto čase od narození do šesti, sedmi let mohou získat kompetence, které jim další život usnadní nebo naopak ztíží. Výzkumy ukazují, že kvalitní vzdělání a péče v raném dětství jsou prospěšné v mnoha směrech, v sociálních a ekonomických aspektech, vytváří lepší pocit pohody dítěte, ovlivňují jeho učební výsledky a pokládají základy pro celoživotní učení, můžou podporovat snižování chudoby a zvyšování mezigenerační sociální mobility (Syslová, 2014).

Předškolní věk je také považován za nejlepší období pro učení jazyka (Fishman, 1996; Lee, 1996; Stiles, 1997; podle McIvor, 2005). Malé děti vstřebávají informace větší měrou než v dalších fázích života. Do třech let věku se utváří základy pro tvorbu zvuků a do pěti let děti zdokonalí zvukový projev a gramatiku mateřského jazyka. I nabytí druhého jazyka je pro malé děti snazší. Crystal (1997) uvádí, že až dvě třetiny dětí se rodí do dvojjazyčného prostředí a naučí se být plně kompetentní v obou jazycích (McIvor, 2005).

Díky tomu, že kulturně a jazykově imerzní programy, jako je i program jazykových hnízd, pomáhají vychovávat děti, které indigenous jazyk ovládají na stejné úrovni, jako hlavní jazyk země, můžeme je zahrnout do již zmiňovaného interkulturního dvojjazyčného vzdělávání (IBA approach).

Jazyková hnízda se uplatňují zejména v prostředích, kde byla narušena kontinuita přenosu kultury a jazyka a využívají mizejících znalostí starších členů komunity, kteří v rámci imerzní výchovy předávají tyto znalosti nejmladší generaci. Jsou tak nástrojem jazykové a kulturní revitalizace a uzdravujícího procesu, který v komunitách indigenous peoples pomáhá napravovat rány minulosti (Chambers, 2014).

K tomu, abychom pochopili, proč je zachování jazyka nejen u indigenous peoples důležité, je podstatné si uvědomit, že řeč formuje celý vesmír, ve kterém se pohybujeme a to, jak přistupujeme ke světu. Tvoří nejhmatatelnější symbol kultury a skupinové identity. A vědomí vlastní identity a její přijetí je mocným zdrojem síly a odhodlání pro překonávání životních překážek. Bez jazyka předků se oslabuje individuální i kolektivní identita (McIvor, 2005)

Jazyk odráží vidění světa konkrétní kultury, což je často nepřenositelné do jiné řeči.

„Mate tě, když mluvím o zvířatech, jako o lidech? V mé řeči to není matoucí...my považujeme lidi i zvířata za žijoucí bytosti...když můj lid vidí v dálce stvoření, říká: Awiiyak (někdo tam je). Neznamená to, že by můj lid neuměl rozlišovat zvířata od lidí. Spíše se k nim chová se stejnou úctou...“⁴⁴
(starší citovaný v *Royal Commission o Aboriginal Peoples*, 1996, vol. 4, str. 123; citováno z McIvor, 2005, str. 12)

A kromě toho, že jazyk ztělesňuje kulturu a vědění lidu, symbolizuje také politickou autonomii, sebeurčení a etnokulturní identitu (Boseker, 2000; Brittain 2002; Hinton 2001b; podle McIvor 2005). Toho jsme důkazem i my, Češi, neboť bez úsilí během národního obrození by čeština pravděpodobně zanikla a s ní i vědomí naší identity.

8. 1. Vznik a rozvoj programů jazykových hnízd

Princip kulturně jazykových imersních programů se začal objevovat na různých místech světa od sedmdesátých let dvacátého století. Průkopníci těchto programů si vzájemně předávali zkušenosti a tak se i metody a způsoby fungování programů vzájemně ovlivňovaly a ovlivňují dodnes.

První jazyková hnízda vznikala v 70. letech minulého století na Novém Zélandu, kde je zakládaly ženy z komunit imigrantů z tichomořských ostrovů. Ženy původem ze Samoi a Cookových Ostrovů seznaly, že ostatní formy předškolního vzdělávání nenaplnují jejich potřeby a začaly se sdružovat v centrech s jazykově imerzními programy. Matky a Starší⁴⁵ hráli v programech

⁴⁴ „Does it confuse you when I refer to animals as people? In my language it is not confusing...we consider both animals and people to be living beings...when my people see a creature in the distance they say: Awiiyak (someone is there). It is not that my people fail to distinguish animals from people. Rather, they address them with equal respect...“

⁴⁵ Výrazem Starší, se myslí starší členové komunity. Uvádím výraz s velkým počátečním písmenem, aby nemátl v textu. V angličtině se používá výraz *Elders*.

významnou roli. Matky jako učitelky jazyka a starší se zde setkávali a vyprávěli dětem legendy. V hnízdech se děti učily respektu, kulturní hrdosti, rodinné důstojnosti, jazyku, tradicím a naslouchání i úctě ke starším (Utumapu, 1998, s. 32 podle Chambers, 2005). Tato prvotní centra nebyla podporovaná státem a stěžejní oporou jim byla církve (Oborn, 2002).

Nedlouho poté, na počátku 80. let vzešla iniciativa od původních obyvatel Nového Zélandu, Maorů. V té době došlo k uvědomění, že rapidně ubývá dětí, které plynule ovládají jazyk a že zapojení maorských rodin do předškolní péče je minimální. V roce 1981 tak vznikl pilotní experimentální program předškolního vzdělávání založený na plné imerzi v maorském jazyce a maorských rodinných hodnotách. Program byl financován vládou a měl úspěch. V roce 1990 již existovalo více než 540 *Te Kohanga Reo* - jazykových hnízd (Pihama, 1993). Ve stejném čase skupina rodičů na Havai inspirovaná *Te Kohanga Reo* a kanadsko-francouzskými „superimerzními“ programy otevřela první jazykové hnízdo *Punana Leo* a v Kanadě vznikly programy v mohawské komunitě v *Kahnawà:kein* a hnízdo *Secwepemc Ka* v komunitě *Adam's Lake*. Od té doby se programy jazykových hnízd rozvíjí po celém světě. Zdokumentovány jsou u tichomořských ostrovních národů, Maorů, původních obyvatel Havaje, Austrálie, USA i Kanady, irských i skotských Gaelů, Welšanů, u původních obyvatel karelské oblasti Ruska (Chambers, 2015), komunit Lule Sámi i Inari Sámi v Laponsku (Olthuis, 2013). V rámci mezinárodní etnoemancipační spolupráce lidé zapojení do programů sdílí své zkušenosti s jinými, kteří se o model zajímají nebo programy připravují, inspirují se a navzájem motivují (Chambers 2014; 2015). I já mám pozitivní zkušenosti v tomto směru.

Jazyková hnízda jsou velmi účinným nástrojem jazykové a kulturní revitalizace z toho důvodu, že jsou děti vystavovány nebo „ponořeny“⁴⁶ do jazyka a kultury ve velmi raném věku, kdy nejlépe vstřebávají okolní vlivy a učí se mluvit. Oba jazyky – svou původní řeč i jazyk většinové společnosti, se tak mohou naučit na stejné úrovni a bez přízvuku.

Model programů, jejich životaschopnost a úspěšnost jsou velmi variabilní v závislosti na konkrétním etniku, stavu vitality jeho kultury, právních podmínkách státu, možnostech financování a míře zapojení členů komunity do programu. Také pohled jednotlivců na předškolní výchovu se liší, stejně tak jako jednotliví rodiče byť v rámci jedné komunity nebo etnika jsou různé osobnosti, na což by se nemělo nikdy zapomínat.

„Při naší práci s maorskými ženami si musíme uvědomovat, že stejně jako jakákoliv jiná komunita žen, nejsou homogenní skupinou. Mnoho faktorů ovlivňuje rozvoj maorských žen. Mezi ostatními jsou to na příkad: kmenová příslušnost, společenská třída, sexuální orientace, znalost tradic, znalost jazyka, venkovský nebo městský původ, identifikace v politickém spektru od radikálního smýšlení po tradiční, místo v rodině, úroveň vzdělání.“

46 Immersion = imerze = ponoření

(Kathy Irwin, 1992, podle Pihama, 1993, s. 65)⁴⁷

Přesto, že se mohou výrazně lišit podmínky, ze kterých programy vychází, základy, na kterých model jazykových hnízd stojí jsou stejné.

- Jedná se o otevřené programy pro děti předškolního věku, kdy se nejmenší příchozí učí od starších dětí, které jsou v programu déle.
- Stěžejní roli pro přenos jazyka a kultury hrají starší členové komunity, podílí se na vytváření a struktuře programu a ten se přizpůsobuje jejich možnostem. Za svou práci bývají ve většině případů odměňováni.
- Jediným jazykem programu je cílená řeč a náplň vychází z kultury, tradic a znalostí dotyčné komunity.
- Rodiny dětí jsou přímo zapojeny do programu různými formami – pomoc s během programu, participace při vývoji a formulování cílů programu, společenské události a rodiče jsou podporováni ve vlastním studiu jazyka.

9. JAZYKOVÁ HNÍZDA V BRITSKÉ KOLUMBII V KANADĚ

Na začátek bych ráda osvětlila, proč jsem si vybrala tuto oblast. V popředí byla dostupnost. A to v tom smyslu, že vzhledem k rozvinutosti země je snadnější elektronická komunikace, která pro mě byla stěžejní. Dále je to dostupnost jazyková, vzhledem k mé jazykové výbavě a do třetice i dostupnost fyzická, neboť vzhledem k příznivým vizovým podmínkám bych chtěla v budoucnu pokračovat ve sbírání zkušeností na místě. Důležitým faktorem pro volbu lokality je i výjimečná rozmanitost *indigenous peoples* a tím pádem i jazyků, je zde proto podobnost s jinými etnickými pestrými lokalitami, kde žije mnoho *indigenous peoples*, jako jsou na příklad Filipíny, Bolívie nebo Indonésie. Podobnost nikoli v rámci životního standardu, ale ve smyslu možnosti sdílení informací a zkušeností při řešení podobných problémů, kterým *indigenous peoples* na různých místech světa čelí.

V této části práce se opírám zejména o informace vzešlé z rozhovorů s Alianou Parker, která je zaměstnankyní *First Peoples' Culture Council* (FPCC), kde má na starosti jazykovou revitalizaci, pod kterou programy jazykových hnízd spadají. Je sice non-*indigenous* původu, ale s problematikou je propojena profesně i osobně. Dalšími cennými materiály jsou zatím jediné práce na téma

⁴⁷ „In our work with Maori women we need to recognize that they, like any other community of women, are not a homogenous group. A number of factors influence Maori women's development: tribal affiliation, social class, sexual preference, knowledge of traditional Maori tikanga, knowledge of Maori language, rural or urban location, identification on the political spectrum from radical to traditional, place in the family, the level of formal schooling and educational attainments to name but a few.

jazykových hnízd v Britské Kolumbii, založené na terénním výzkumu. Výzkumy probíhaly ve třech komunitách, z toho ve dvou již programy běžely (McIvor, 2005) a ve třetí byla autorka součástí vzniku a vývoje programu, kdy její syn byl jedním z dětí navštěvujících program (Chambers, 2014). Dalšími zdroji jsou publikace a aktuální zprávy FPCC a jiné relevantní výzkumy.

9. 1. Příčiny mizení jazyka

Britská Kolumbie je provincií Kanady oplývající největší kulturní diverzitou. Je domovem až 60% indigenous jazyků celého státu, tedy 34 jedinečných řečí (FPCC, 2014a), náležících do osmi jazykových rodin (McIvor, 2005). Všechny z těchto jazyků jsou ale ve stavu ohrožení a to i přes to, že populace indigenous peoples celkově roste. Kde jsou tedy příčiny mizení jazyka, který je jedním z nejvýraznějších znaků kulturní identity?

Za nejdůležitější příčiny se považuje:

- silná asimilační politika kanadské vlády, která v minulosti postavila kulturní praktiky původních obyvatel mimo zákon a oddělila komunity od jejich země,
- systém internálních škol, následovaný Indiánskými denními školami, který odvedl indigenous děti z jejich domovů a zakázal jim mluvit vlastní řečí,
- sociální, industriální a kulturní tlak ze strany dominantní, anglicky mluvící společnosti,
- vyloučení indigenous jazyků z veřejné správy, obchodu, průmyslu, umění, vzdělání a médií (FPCC, 2014a)

K pochopení, proč se lidé vzdávají svého jazyka a cíleně jej neučí své děti je v tomto případě důležité si představit prostředí, ve kterém vyrůstaly dvě předchozí generace.

„Historie kolonialismu a oddělování od jejich řeči je tady v Britské Kolumbii opravdu docela nedávná. ... Takže vládní politika byla odebírat děti z jejich domovů, pryč od rodičů a umisťovat je v internálních školách, což je oddělilo od jazyka, od kultury, od jejich komunit a od jejich rodin. Poslední z nich (internálních škol) byla oficiálně zavřena v roce 1996, takže je to pro nás stále ještě velmi nedávná historie.“

(Aliana Parker, rozhovor 2015)

Ačkoliv byly děti často odebírány rodičům a umisťovány v internálních školách proti jejich vůli, nezdávka posílali rodiče děti do škol sami a to zejména, pokud rodiny žily v existenční nouzi. Hlavní motivací jim bylo zajištění jídla a základních potřeb a také vědomí, že děti do nového světa vzdělání potřebují a že se díky němu budou mít lépe (TRC, 2015). Během školní výchovy však byla vyvíjena účinná snaha dětem bránit v jakýchkoliv kulturních projevech, včetně jazyka, nejrozličnějšími způsoby.

„Do té doby (před nástupem do školy) jsem nikdy, nikdy nemluvila anglicky [pláče]. Mojí tetičce řekli, aby mi řekla, že odted' už mi není dovoleno mluvit Kwak'wala. Řekla jsem jí, „Ale tetičko, já neumím mluvit anglicky.“ A ona řekla, „Tak to se to budeš muset dost rychle naučit.“ [pláče] Řekla, „Od teď budeš mluvit jen anglicky.“ Nevím, jak dlouho mi to trvalo. Většinu času jsem držela svou pusou zavřenou. Raději jsem byla potichu, než bych se dostala do potíží.“

(Lily Bruce, TRC, s. 49)

*„Kdykoliv mluvím Tlingit, cítím stále chuť mýdla.“
(muž z knene Tlingit).⁴⁸*

A vzhledem k celkovému prostředí, ve kterém tyto generace vyrůstaly, mnoho z nich, když se stali rodiči, dospělo k názoru, že pro dobro vlastních dětí je budou učit pouze anglicky (McIvor, 2005) nebo francouzsky a přizpůsobí se životu bílé většiny. Díky fyzické odlišnosti ale museli a musí stále čelit různým formám diskriminace a předsudků.

„Kanada má historii diskriminace vůči indigenous peoples, která se projevuje v množství různých směrů. ..., zatímco se situace zlepšuje, něco z této diskriminace přetrvává v odlišné míře v různých částech kanadské společnosti.“

(Aliana Parker, dotazník 2015)

Aliana jako příklad přetrvávající diskriminace uvádí případ Briana Sinclaira. Muže indigenous původu, který zemřel v čekárně na pohotovosti v jeho místním zdravotním středisku, kde čekal na pomoc více než 34 hodin, aniž by mu někdo věnoval pozornost (Puxley, 2014).

9. 2. Kulturní a jazyková revitalizace

Snahy o kulturní a jazykovou revitalizaci zde probíhají již od 80. let minulého století a podle loňské Zprávy o stavu indigenous jazyků Britské Kolumbie (2014a) se zdá, že se pomalu dostávají výsledky. Zpráva zpracovává údaje od 185 z 203 indigenous komunit. Týká se tedy 129 730 lidí. Vyplývá z ní, že jazyky stále čelí velkým výzvám, ale že se jejich stav velmi pomalu mění k lepšímu. Výsledky ukazují, že lidé ovládající jazyk plynule (*fluent speakers*) tvoří v rámci měřené populace 4,08% (5289 osob), což je oproti roku 2010 pokles. Není ale překvapivý, vzhledem k věku plynulých mluvčích, neboť 59% z nich je starších 65 let. Co je ale povzbudivé, je nárůst poloplynulých mluvčích (*semi-fluent speaker*). Ti tvoří 9,32% (12092 osob), což je od roku 2010 nárůst o 3144 jedinců. A co je důležité, 88% z nich je mladší 65 let a skoro jedna třetina, tedy 29% je mladších 25 let (FPCC, 2014a).

Zejména nárůst mladých lidí zapojených do jazykové a kulturní revitalizace je povzbudivý,

48 Dauenhauer & Dauenhauer, 1998; podle McIvor, 2005, str. 14. Citace je mimořádně zde, aby nenarušovala text.

protože aby řeč nebyla v ohrožení, je třeba, aby se jí jako mateřský jazyk učilo alespoň 30% dětí z komunity (Hallett, 2007). Toho zatím nedosahuje žádná z komunit v Britské Kolumbii, ale zájem mezi mladými lidmi narůstá.

„Absolutně tu je velký zájem mezi mladými lidmi být spojeni nebo znovu propojeni s jejich řečí, s jejich kulturou. V reakci na to jsme my, jako organizace (FPCC) vyvinuli různé webové základny a mobilní aplikace, aby byli mladí lépe schopni být propojeni s jejich řečí a kulturou v moderním kontextu. Takže mobilní aplikace jim dovolují psát si v jejich jazyce nebo mají v telefonech slovníky s jejich jazykem a vidíme, že mladí jsou lídry jazykově revitalizačních projektů v mnoha komunitách a opravdu se snaží učit jejich jazyk a prosazují komunitní programy a také podporují jazykové vzdělávání pro všechny ostatní.“

(Aliana Parker, rozhovor 2015)

Lidé, kteří se nějakým způsobem učí vlastní indigenou jazyk je zatím 9,14% z měřené populace (11862 osob). Pro mnoho indigenou dětí je škola jedinou možností, jak se se svým jazykem mohou potkávat. Ačkoliv plná imerze do jazyka je ideální situací pro učení se jazyka, průměrný počet hodin věnovaný týdně na školách výuce vlastního jazyka je pouze 5,73. Aby bylo učení efektivní, je ale třeba v jazykovém prostředí trávit co nejvíce času, přičemž cokoliv méně, než duální imerze⁴⁹ není dostatečné pro rozvoj dobře fungující plynulosti. Je znatelný i nárůst předškolních programů, což je povzbudivé, protože tento věk je klíčovým pro nabytí jazyka (FPCC, 2014a). Plně imerzních programů typu jazykových hnízd je ale stále málo. Celková nebo alespoň částečná imerze je tedy z různých příčin, kterým se budu věnovat později, zatím spíše přáním a vzdáleným cílem.

Důvody, proč je imerzní metoda viděna tak pozitivně jsou dva. Prvně je to její efektivita – na Novém Zélandu se podařilo díky plně imerznímu přístupu v *Te Kohanga Reo* (jazykových hnízdech) a v dalších stupních vzdělání zvýšit počet lidí mluvících maorsky z 20% v roce 1980 na přibližně 50% v roce 2006 (Gallegos et al., 2010; podle Chambers, 2014). Druhým důvodem je její přirozenost – skrze tuto metodu je žák ponořen do jazyka, všechny aktivity jsou provozovány v jazyce, tedy spíše než že se žák učí jazyk, učí se skrze něj vědomosti a dovednosti. Tato metoda je tedy spíše metodou žití, než metodou učení (Daniels, nedatováno).

9. 3. Role *First Peoples' Culture Council* (FPCC) a přístupu vlády ve vztahu k revitalizaci indigenou komunit v Britské Kolumbii

First Peoples' Culture Council byl založen roku 1990 vládou Britské Kolumbie jako

⁴⁹ Způsob vzdělávání, kdy polovina výuky je vedena ve většinovém jazyce a polovina v indigenou řeči.

provinční královská společnost, jejímž cílem je podpora revitalizace umění, kultur a jazyků *indigenous peoples* v provincii.

„..., jak jsem již řekla, jsme královský úřad, takže je to vládní organizace, ale jsme organizace vedená indigenous peoples. Je to „prodloužená ruka“ státu, ale nejsme přímo provozováni a kontrolováni vládou a místo toho máme představenstvo a poradní radu, které jsou tvořeny členy indigenous komunit. Takže naše vedení je indigenous vedení a naše organizace opravdu touží podporovat komunity na komunitní úrovni, na rozdíl od uplatňování top-down politiky. A já myslím, že to je důležité, to propojení. To je jedna z věcí, která se začíná měnit. Že organizace, jako je ta naše, se stávají silnějšími a jsou schopny udělat více práce.“

(Aliana Parker, rozhovor 2015)

Fakt, že je organizace vedena lidmi z indigenous komunit, je bezpochyby základním kamenem úspěchu. Jedná se přesně o ono stěžejní zvyšování podílu indigenous peoples na rozhodovacích procesech a na vytváření politiky a programů, které odráží jejich potřeby.

Smyslem organizace je chránit, obnovovat a povznášet kulturní a jazykové dědictví, dále pak rozvíjet porozumění a sdílení znalostí mezi indigenous komunitami i většinovou společností, zvyšovat uznání a úctu k bohatství kulturní diverzity Britské Kolumbie (FPCC, 2014a). Způsoby, kterými FPCC naplňuje své cíle ve vztahu k jazykové a kulturní revitalizaci je více. Zejména to je ale poradenství, podpora a financování. FPCC je financován z několika různých zdrojů⁵⁰ a prostředky pak přerozděluje formou grantů. Další přínos FPCC je v přístupu k získávání dat, která poté slouží jako podklady pro evaluace a další plánování. Zdrojem je databáze Hodnocení jazykových potřeb⁵¹, do které komunity doplňují informace pokaždé, když žádají o financování z FPCC. Tímto způsobem se data neustále aktualizují a vzhledem k tomu, že pochází přímo z komunit, jedná se o nejpresnější dostupné informace (FPCC, 2014b).

Existence a fungování FPCC v současné podobě, odráží měnící se přístup vlády na cestě ke smíření s indigenous peoples Kanady.

„... kanadská vláda a první národy Kanady neměly příliš dobrý vztah po velmi dlouhou dobu. A jistě, historie kolonizace, internátních škol a mnohé další politiky, ... byly velmi asimilační a negativní a v mnoha ohledech měly velmi ničující efekt na indigenous komunity této země, ale to se mění...věřím...je to pomalé, ale musí to být řečeno. Kanadská vláda a kanadská společnost jako celek, začíná rozpoznávat hodnoty indigenous peoples a vláda začíná měnit jejich politiku směrem k podpoře indigenous peoples, k vyslyšení jejich hlasů ... a role koncilu je velmi důležitá.

(Aliana Parker, rozhovor 2015)

⁵⁰ Ministry of Aboriginal Relations and Reconciliation, New Relationship Trust, First Peoples' Cultural Foundation, Department of Canadian Heritage, B.C. Arts Council, Canada Council for the Arts

⁵¹ Language Needs Assessments (LNAs)

Proces smířování je pro budoucí vztahy mezi indigenou peoples, majoritní společností a vládou velice důležitý. A vstřícné kroky v tomto směru kanadská vláda již učinila. Roku 2008 se veřejně omluvil kanadský premiér za útrapy způsobené internátními školami a za následky ve formě sociálních problémů, které přetrvávají dodnes. Byla založena Komise pravdy a smíření⁵², jejímž cílem je hledat pravdu o tom, co se dělo v internátních školách a informovat o tom veřejnost (www.trc.ca). Mandát komise končí roku 2015 a jedním z výsledků její činnosti je i veřejně přístupný sborník vzpomínek bývalých studentů. Do třetice v roce 2010 kanadská vláda podepsala *UN Declaration of the Rights of Indigenous Peoples*. Sice s výhradami a prohlášením, že to nebude mít vliv na kanadské právo (www.culturalsurvival.org), ale přesto se jedná o významný krok na cestě k překonání minulosti.

9. 4. Jazyková hnízda

Pro začátek si vysvětlíme, co to přesně model jazykových hnízd je. Jedná se o jazykový program pro děti od narození do pěti let, ve kterém jsou obklopeny svou původní řečí. Program by se měl odehrávat v bezpečném, domácím prostředí, ve kterém malé děti tráví čas smysluplnými aktivitami s lidmi, kteří plyně ovládají jazyk, často staršími členy komunity (FPCCb, 2014). V souladu s imerzní metodou není cílem programů učit jazyk, ale vytvářet prostředí, ve kterém mohou děti nabývat řeč přirozeně, stejně, jako nabývají svůj první jazyk. O jazykových hnízdech můžeme přemýšlet jako o „babiččině domě, kde se o děti pečuje tradičním způsobem dané kultury v daném jazyce.“⁵³(FPCCb, 2014, s. 15)

Cílem je plně imerzní program, ve kterém by děti trávily svůj čas pravidelně, protože čím delší je období, ve kterém jsou děti v jazykovém prostředí ponořeny, tím lepší jsou výsledky. Ovšem otevření programu postaveném na modelu jazykových hnízd je náročné a cesta k němu většinou vede postupně.

„Jsou tu variace v druzích jazykových programů, které jsou malým dětem poskytovány. Od plné imerze, po poskytování takového množství jazyka, kolik je jen možné. Ne každý dosáhl plné imerze, takže plně imerzní programy jsou stále výzvou. Nicméně rozhodně vidíme rostoucí počet jazykových hnízd.“

(Aliana Parker, rozhovor 2015)

Aby došlo k pochopení toho, jaký je tedy rozdíl mezi jazykovými hnízdy a běžnou předškolní denní

52 Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC)

53... Granny's house, where children are cared for in a traditional, cultural way in the language.

pěči, byť obohacenou o kulturní prvky, překládám porovnání obou programů.

Jazyková hnízda		Denní předškolní péče
<ul style="list-style-type: none"> • Plně v indigenous jazyce, majoritní jazyk by měl být úplně vytěsněn. 	Jazyk, ve kterém program probíhá	<ul style="list-style-type: none"> • Majoritní řeč, doplněná o výuku indigenous jazyka.
<ul style="list-style-type: none"> • Otevřená skupina, do které děti průběžně přichází a v určitém věku odchází. 	Uspořádání dětí v programu	<ul style="list-style-type: none"> • Jednotlivé třídy dětí podobného věku, které spolu vyrůstají.
<ul style="list-style-type: none"> • Skupinové aktivity a činnosti, při kterých děti komunikují navzájem a s těmi, kdo o ně pečují, • aktivity vychází z tradic a znalostí indigenous peoples, hodně času se tráví venku, • program respektuje možnosti a potřeby Starších, • není přený denní plán, program se může měnit podle okolností. 	Náplň programu	<ul style="list-style-type: none"> • Samozřejmě se liší, ale často individuální zábava, obohacená o skupinové činnosti a hry s prvky indigenous kultury, • strukturovaný program s časovým harmonogramem
<ul style="list-style-type: none"> • K výchově dětí se přistupuje skrze konkrétní indigenous filozofii, • učení probíhá pozorováním, poslechem, pochopením, učním se z chyb, hrou a spoluprací. 	Způsob výchovy a výuky	<ul style="list-style-type: none"> • Důležitá je autorita učitele/učitelky, který/á děti vychovává, • běžná forma výuky je vysvětlení a zapamatování.
<ul style="list-style-type: none"> • Důležitá součást programu, často jsou přímo iniciátory jejich vzniku, • liší se v konkrétních případech, ale jedná se o: <ul style="list-style-type: none"> ➤ spolupráci při určování priorit a vytváření plánů, ➤ pomoc s během programů, ➤ přímou účast rodičů s dětmi, ➤ společenské události (oslavy, obřady, výlety, ...) ➤ motivaci rodičů k vlastnímu studiu jazyka, aby mohli s dětmi řečí mluvit i mimo jazyková hnízda. 	Zapojení rodičů	<ul style="list-style-type: none"> • Záleží na zařízení, ale přímé zapojení rodičů do dění v programu nebývá prioritou.

Pro porozumění, v čem je hlavní podstata významu jazykových hnízd pro udržení a rozvoj kultur a jazyků je stěžejní pochopení principu odlišného způsobu učení v ranném věku, kdy děti přijímají okolní vlivy přirozeně a ty se stávají jejich součástí, oproti pozdějšímu, již cílenému učení, kterému se musí věnovat úsilí. To právě zásadní měrou formuje vztah k jazyku a formuje identitu dítěte.

Ilustrativní je zkušenost Natalie A. Chambers (2014), kdy její nejmladší syn, který byl zapojen do jazykového hnízda v jejich komunitě ve dvou letech, začal již během prvního měsíce v programu spontánně mluvit i doma. Bez pobízení odpovídal na otázky v indigenous jazyce a rozuměl většině z frází používanými v programu Staršími. Později, když se ho starší bratr zeptal, jak to, že to umí, odpověděl čtyřletý Devon: „*Znám Okanagan řeč, protože chodím do jazykového hnízda. Všichni tam mluví Okanagan a já vím, co říkají.*“⁵⁴ (Chambers, 2014, s. 16) V kontrastu popisuje, jak její ostatní děti, které se začaly učit jazyk až ve škole na její snahy o konverzaci v Okanagan řeči anglicky odpovídají způsobem „*mluv normálně, mluv anglicky*“ nebo „*nechci mluvit Okanagan, teď nejsem ve škole.*“⁵⁵ (Chambers, 2014, s. 18)

Zprávy z komunit, kde jazyková hnízda fungují, ukazují, že mají reálné výsledky. Ale když se některé komunity pro založení programu nadchnou, tak ačkoliv se jedná o velmi jednoduchý princip, stojí to spoustu úsilí myšlenku realizovat. I to je jeden z důvodů, proč je jejich počet v Britské Kolumbii zatím poměrně nízký.

„První jazykové hnízdo v Britské Kolumbii vzniklo vlastně poměrně brzo v 80. letech 20. století a program stále běží a je jedním z nejúspěšnějších hnízd a je stále lídrem v oblasti jazykově imerzních programů pro všechny ostatní v provincii. ... Momentálně koncil (FPCC) poskytuje financování deseti programům jazykových hnízd v provincii.⁵⁶ Existuje jich víc, ale nemáme dostatečné zdroje, abychom je financovali všechny.“
(Aliana Parker, rozhovor 2015)

9. 5. Výzvy a problémy vzniku i fungování programů

Jak již bylo řečeno, každý program vychází z konkrétní komunity, z konkrétní kultury a z konkrétního zázemí. Z toho vyplývá, že vzhledem k různým podmínkám, čelí každý program odlišným výzvám, musí překonávat jiné překážky a má i různé kapacity k jejich řešení. Není tu tedy jednoduchá, všeobjímající odpověď na všechny problémy, kterým můžou jednotlivé programy čelit (FPCCb, 2014). Přesto se dá vysledovat několik společných obtíží, s kterými se musí vypořádat

54 „I know Okanagan language because I go to the language nest. They all talk Okanagan and I know what they are saying.“

55 „speak normal, speak in English“, „I don't want to speak Okanagan, I'm not at school now.“

56 Chief Atahm School, Gitwangak Education Society, Lower Nicola Band, Nunwakola Cultural Society, Okanagan Indian Band, Qaqaailas Day Care Centre, Seabird Island Band, St'z'uminus Firs Nation, Tl'etinqox T'in Health Services, Xení Gwet'in First Nation (FPCC, 2014)

skoro každý program.

Financování

Mezi všemi je efektivní a udržitelné zajištění finančních prostředků na předním místě. Kanada jako oficiální jazyk uznává angličtinu a francouzštinu, oproti kterým podpora indigenous jazyků výrazně zaostává. Vláda ustanovila *Aboriginal Language Initiative* (ALI), skrze kterou se každý rok do jednotlivých provincií přerozděluje 8 milionů kanadských dolarů. Na všechny jazykové programy v Britské Kolumbii z toho připadá 818 228 kanadských dolarů ročně. V přepočtu na počet indigenous obyvatel tedy vychází na jednu osobu 3,48 dolarů. Pro porovnání, je v rámci Kanady každoročně vynaloženo 2,4 miliardy na podporu „oficiálního bilingualismu“ včetně 900 milionů na jazykový servis pro minority, tedy imigranty (Chambers, 2014).

„Takže to se liší (náklady na provoz). Ale typicky program stojí mezi 50 a 100 tisíci dolary ročně a FPCC může zajistit grand 20 tisíc dolarů na jedno hnízdo ročně. Takže nepokrýváme celkové náklady na běh programů. Programy využívají další zdroje financování. Jsou schopni získat nějaké zdroje skrz fundraising mimo komunity, získávají nějaké prostředky skrz Ministerstvo rozvoje dítěte a rodiny, což je součást vlády Britské Kolumbie, která podporuje dětskou péči pro indigenous i non-indigenous děti. Mohou také žádat další grantové organizace, které uznávají žádosti pro programy jazykových hnízd...nebo programy běží jako denní či předškolní péče a někdy rodiče platí poplatky v zájmu fungování hnízd.“
(Aliana Parker, rozhovor 2015)

Prostředí pro získávání financí je vysoce soutěživé a vzhledem k omezeným zdrojům se nedaří zajistit dlouhodobé stabilní pokrytí finančních nákladů. Programy tak musí často přizpůsobovat svoje fungování konkrétní finanční situaci a někdy musí přerušit nebo ukončit svou činnost. Dalším, zatím ojedinělým způsobem, kterým podporuje svůj program Chief Atham School, je pořádání workshopů a seminářů. Coby nejstarší jazykové hnízdo v Britské Kolumbii založené Kathy Michel již roku 1987 tak zúročují své dlouholeté zkušenosti (Chambers, 2014).

Přes zmíněné obtíže se získáváním financí účastníci výzkumu Onowy McIvor projevovali snahu kompenzovat nedostatek peněz dobrovolnictvím a snižováním nákladů. Základní věci, na které jsou peníze nutné podle jejich odpovědí jsou – místo, kde se program odehrává a pokrytí nákladů spojených s provozem, postýlky, židličky a stolečky, několik hraček a něco na jejich skladování a konečně dostatek prostředků na zaplacení Staršího (McIvor, 2005, s. 71).

Nedostatek kvalifikovaného personálu a dobré organizace

Vzhledem k tomu, že veškerý program v hnízdě probíhá v cílové řeči, nezřídka nastává

problém, kdy buď plynulí mluvčí nemají zkušenosti s učením nebo kvalifikovaný personál nemá dostatečné jazykové schopnosti. Některé komunity zase řeší omezený počet Starších, kteří rychle odcházejí. Zde vše závisí na kvalitě týmu, komunikaci, přípravě programu a odhodlání.

„Neuměla jsem tou dobou řeč správně. Vstoupila jsem a byla jsem potichu, běhala kolem dětí a tak. Starší, kterého jsme najali opravdu neměl tušení, co dělat, tak jsme si řekli, že si s nimi prostě budeme hrát, budem dělat cokoli se dělá s dětmi, ale budem zkrátka mluvit řečí. Časem jsem se zlepšila v jazyce a Starší získal trochu více sebejistoty a to je, jak jsme začínali. Né moc plánování na začátku, spíše jako nádherná inspirace, než cokoli jiného.“

(administrátorka, lid Secwepemc; podle McIvor, 2005, s. 65)

Právě péče věnovaná přípravě programu, jeho organizaci a tréninku personálu ve výsledku ovlivňuje velkou měrou jak výsledky, tak spokojenost s programem.

„Potřebujeme jiného plynulého mluvčího nebo spíš člověka, který je schopen učit. Máme mnoho plynulých mluvčích, ale oni nemají schopnost učit. ... Potřebují mít pedagogické vzdělání. Nemůžete jen vzít někoho, kdo mluví plynule a říct, že to je učitel.“

(rodič, lid Lil'wat; podle McIvor, 2005, s. 65)

Naproti tomu v komunitě *Tsarlip* zbývá již jen jeden Starší, mluvící plynule SENĆOTEN (Fox, 2012).

Jazykové hnízdo ideálně stojí na spolupráci mnoha lidí, z nichž každý má svou roli. Starší, plynulí mluvčí, předávají a sdílejí své vědomosti. Další pracovníci pomáhají s péčí o děti, strukturují a pomáhají vést program, vaří, uklízí, zajišťují financování, etc. Pro úspěch tedy musí fungovat jako tým nebo spíše jako rodina. Pomáhat si, respektovat se a komunikovat spolu.

„Myslím, že jsme se měli setkat před tím, než jsme začali. Abychom věděli, kdo je zodpovědný a kdo není a vytvářet doporučení, namísto, jak bych to měla říct, namísto pokusů měnit něco sami.“

(K'i'semtkw – Pauline Archachan, starší; podle Chambers, 2014, s. 155)

Certifikace

Jadním z hlavních dilemat je v rámci přípravy programu rozhodnout, zda jazykové hnízdo certifikovat nebo ne. V případě certifikace, jako služby předškolní péče, je snadnější získávat peníze z vládních zdrojů a zajistit tak bezpečné fungování programu po celý rok (Chambers, 2014). Také mnozí rodiče věří spíše certifikovaným programům (FPCCa, 2014).

Přináší to ale i obtíže, které ovlivňují chod programu v jeho podstatě. Certifikace s sebou přináší nutnost zaměstnat pečovatele a učitele s vysokoškolským diplomem, kteří se často hledají

mimo komunitu a tudíž je problematická jejich schopnost mluvit indigenou jazykem, což je základní princip jazykových hnízd. Další obtíže přináší nutnost dodržovat oficiální standardy péče, které zvyšují nároky na hygienu a bezpečnost a také rozdělení dětí podle věku. Naproti tomu bez certifikace mohou fungovat programy více v domáckém prostředí a opravdu jako jazyková hnízda (McIvor, 2005; Chambers, 2014). Mají větší svobodu ve výběru personálu a absenci pedagogického vzdělání mohou díky práci FPCC a dalších suplovat kvalitními metodickými materiály. Zajištění udržitelného financování programu je však velmi nejisté.

Nedůvěra a přelížení

Počáteční snahy o rozběhnutí programu často čelí nedůvěře ze strany rodičů i ostatních členů komunity. Hlavní důvody bývají dva a to obava, že by učení dvou jazyků zároveň mohlo poškodit kompetence dětí v anglickém jazyce (FPCCb, 2014) a pak je to rozporuplný vztah rodičů k tradiční řeči, zapříčiněný zkušenostmi z internátních škol.

„Pravděpodobně nejdůležitější věcí, kterou musí každá komunita zvážit při začínání s jakýmkoliv jazykovým programem, musíš se vypořádat s tím...jaké emoce mají s jazykem spojené.“
(Eric Mitchell; podle Chambers 2014, s. 137)

Onowa McIvor ve své práci (2005) uvádí, že všichni účastníci jejího výzkumu, až na jednoho, uvedli negativní zkušenosti z internátních škol jako hlavní důvod, proč se členové komunity straní od používání a regenerace jazyka. Nedůvěra je spojena i s nízkým statutem, který mnozí tradiční řeči přisuzují.

„Víš, jako jsme měli jednu osobu, která školu (jazykově imerzní) odsoudila. Říkajíc, „Chci, aby z mého dítěte byl doktor a nepošlu ho tam nahoru. ...“ Zeptal jsem se, „Bojíš se řeči?“ To je to, čeho se bojí. Vzali ji pryč, teď se bojíš si ji vzít zpátky.“
(rodič, lid Secwepemc; podle McIvor, 2005, s. 73)

Nedůvěra nezřídka hraničí s podkopáváním všech snah o fungování programu. Překonat tento problém je obtížné a cestou je snaha o zapojení co největšího množství členů komunity do diskuze o smyslu, způsobu fungování a cílech. V dostupné literatuře se univerzálně vyzdvihuje budování důvěry skrze osobní zkušenost. Rodiny se často zapojily do programů až poté, co viděli pozitivní vliv na děti z okolí, které hnízdo navštěvovaly. Při zakládání nového programu v komunitě pak fungovala návštěva v jiném, již úspěšně fungujícím programu jako významný prvek, který bořil předsudky a budoval pochopení pro nově vznikající program (Chambers, 2014).

Získat ale pozornost a podporu komunity pro podporu jazyka není v porovnání s

palčivějšími problémy jednoduché. Výsledky jazykových hnízd se dostávají pomalu a postupně a indigenou komunitu trápí akutní problémy.

„ ... je těžké získat podporu pro jazyk, protože členové komunity a vedení komunity soustředí své priority na palčivější témata, jako je chudoba, jako je závislost na drogách a alkoholu. Nedávný rozvoj, jako je plyn a těžba, je tu velký průmysl a to způsobuje mnoho mnoho problémů s půdou⁵⁷ a zejména v teritoriích indigenou peoples. A tak se komunitní vláda, místní vláda a vedení více zabývá těmito problémy, než jazykem. A může být velmi složité před nimi obhájt, aby viděli hodnotu v podporování jazyka, protože přínos je, samozřejmě, méně okamžitý a spíše dlouhodobý.“
(Aliana Parker, rozhovor 2015)

10. PŘÍNOS SPOJENÝ S PROGRAMY JAZYKOVÝCH HNÍZD

Na první pohled nejzřetelnějším přínosem je oživení, zachování a rozvoj jazyka. Zachování kulturní a jazykové diverzity pro kulturní dědictví lidstva je důležité zejména z akademického hlediska. V této kapitole bych ale chtěla spíše ukázat, co znamená vlastní kultura pro dotyčnou komunitu a jak přispívá model jazykového hnízda k jejímu rozvoji a zdraví.

Model jazykového hnízda v sobě spojuje dva principy, které v různých směrech ovlivňují jak jednotlivce, tak komunitu jako celek. První princip spočívá v přirozenosti přístupu, kdy se děti jazyk, ani kulturu neučí, ale žijí ji. V důsledku toho ji přijímají za vlastní a tradiční znalosti, filozofie, obřady, jazyk, zkrátka přístup k životu zůstávají živé, tedy jsou součástí života a mohou se dál přirozeně vyvíjet. V jazykových hnízdech děti neobklopuje jen tradiční řeč, ale i nejrůznější projevy kultury. Druhým principem je komunitní podstata programů. Primárním cílem sice je zachování jazyka, ale v práci na naplnění tohoto společného cíle se sdružují lidé různých generací, profesí, sociálního statusu, rodinného zázemí i historie.

10.1. Důsledky ztráty kultury a tradičního způsobu života

Pro indigenou peoples na celém světě jsou kultura, obživa a země vzájemně propojené a narušení tohoto vztahu má vážné důsledky na život komunit i jednotlivců. Můžeme bolest hlavy donekonečna mírnit utišujícími léky, dokud ale nevyлéčíme příčinu, bude se stále objevovat. Stejně tak budou přetrvávat negativní společenské jevy v komunitách, pokud se nebudou řešit jejich příčiny. V Kanadě *indigenou peoples* nejprve přišli o velkou část svých území, což silně ovlivnilo podmínky jejich života, poté se skrze silně asimilační politiku vzdávali své kulturu, ale i tak na ně

57 ...with the land...

ze strany většinové společnosti bylo a někdy stále je, nahlíženo s předsudky.

„Historicky, postoje mnoha osadníků a kolonizátorů Kanady byly zatíženy předsudky. Tyto postoje přetrvávají dodnes, ačkoliv se je daří pomalu mírnit, jak společnost rozvíjí povědomí a pochopení indigenou kultur. Postoje k indigenou peoples se liší člověk od člověka a region od regionu. Ačkoliv mnoho kanadčanů indigenou peoples respektuje, jsou tu stále ti, kteří si drží negativní dědičné představy a názory.“

(Aliana Parker, dotazník 2015)

Otázka ztráty kultury a následků nucené asimilace se dotýká mnoha lidí na celém světě. Míra jejích důsledků se různí. V souvislosti s indigenou peoples ale můžeme sledovat podobné dopady globálně. Konkrétně v Kanadě měly tyto faktory dopady obrovské.

„Ztráta země, ztráta jazyka a kultury se ukazuje v tolika oblastech života a v tolika oblastech společnosti...tak...tady v Britské Kolumbii můžeme vidět její projevy v chudobě mnoha indigenou komunit. Vidíme to v nízkých výsledcích ve vzdělání, tak že tu jsou statistiky, které nasvědčují, že indigenou děti mají méně úspěchu ve škole, než non-indigenou děti. Vidíme to v problémech s alkoholismem a zneužíváním drog a vidíme to v rámci komunit, které prostě ztrácí spojení se zemí, ztrácí spojení s jazykem, způsobuje to problémy s duševním zdravím a ovšem sociálně zdravotní problémy v komunitách. Týká se to každého, když komunita není zdravá. Takže efekt může být opravdu obrovský.“

(Aliana Parker, rozhovor 2015)

V nedávné minulosti bylo zveřejněno několik výzkumů, které přednesly výsledky poukazující na silný vztah mezi zdravím indigenou komunit a úrovní kulturní kontinuity. Při ověřování hypotézy, že „snahy na komunitní úrovni přispívají k udržení indigenou jazyka tvoří doplňující znak kulturní kontinuity, který znovu prokáže být silně spojen s mírou sebevražd mladistvých“⁵⁸(Hallett, 2007, s. 393), byla sesbírána data z více než 150 indigenou komunit Britské Kolumbie. Výsledkem této studie je zjištění, že u skupin, ve kterých většina členů uvedla konverzační znalost indigenou jazyka, byla míra sebevražd mladistvých nízká nebo nulová. V porovnání, u skupin, kde uvedla méně než polovina členů konverzační znalost indigenou jazyka, byla míra sebevražd mladistvých šetkrát vyšší. Jiný výzkum se zaměřuje na fakt, že zdravotní stav lidí z indigenou komunit je v Kanadě statisticky horší, než stav ostatní populace a zkoumá vztah mezi kulturní kontinuitou a zdravotním stavem v komunitách, hlavně diabetem. Výzkum prokázal, že indigenou komunity, které byly lépe schopny ochránit svou kulturu, mohou být relativně chráněny před cukrovkou (Oster, 2014). Celosvětově na téma vztahu prosperity komunity a prosperity její kultury bylo publikováno mnoho prací a výsledky se často shodují.

⁵⁸ „community-level efforts to contribute to the preservation of indigenous languages constitute an additional marker of cultural continuity that will again prove to be strongly and independently associated with youth suicide rates.“

10.2. Jazyková hnízda jako cesta ke zdraví a prosperitě komunit

Jazyková hnízda jsou malé komunitní projekty, ale svou podstatou pomáhají v různých směrech rozvoji jednotlivce, komunity i společnosti. Jsou nástrojem uzdravujícího procesu, který pomáhá překonat rány minulosti a do budoucna řešit problémy, kterým indigenou peoples čelí.

„Takže...myslím, že jazyková hnízda jsou opravdu klíč, esenciální, zásadní ingredience ke tvorbě zdravé komunity znovupropojené se svou řečí, cílem jazykových hnízd je vytvořit novou generaci mluvící indigenou řečí a ovšem, jak víme, děti se jazyk učí rychleji, snadněji, než dospělí a učí se jí lépe a znějí blíže rodilému mluvčímu, když se jazyk učí děti, než když se učí dospělí. Takže je velmi důležité z těchto důvodů poskytovat dětem jazyk skrze jazyková hnízda. Ale je to také důležité, protože víme, že jazyk, propojení s jazykem a tvojí kulturou má velký vliv na tvojí identitu, na tvoje duševní i fyzické zdraví, spokojenost a budoucí akademický úspěch. ... Takže mít jazykové hnízdo v komunitě je začátek, který pomáhá vychovávat zdravé děti v komunitě. Děti, které jsou ukotvené v kultuře, v jejich jazyce a které jsou spojeny s komunitou, se staršími a dalšími členy komunity, mají silnou identitu. A zajisté podporují zdraví identity. Druhý způsob, kterým jazyková hnízda podporují zdraví komunity, je, protože požadují zapojení celé komunity do programu. Takže zapojují rodiče, zapojují starší, zapojují ostatní členy komunity. A velmi pozitivní věc je, že svádí členy komunity dohromady, aby sdíleli společný cíl a pracovali směrem ke společnému cíli a všichni, všichni se usmívají, když vidí jejich malé mluvit jejich řečí. Jo...to samo o sobě má obrovský efekt na každého zapojeného do jazykových hnízd, na každého v komunitě.“

(Aliana Parker, rozhovor 2015)

To, že hnízda pomáhají udržovat pocit sounáležitosti mezi různými členy komunity je důležitý prvek. Zapojené rodiny spolu musí překonávat obtíže spojené se založením a provozem jazykového hnízda, skrze děti se rodiny znovu zajímají o svou historii a minulost komunity, děti se v hnízdech učí mít úctu ke starším, dospělí se navzájem podporují v učení jazyka.

„Je to dobrý pocit, když víš trošku...i když víš jen trošku, jsi na sebe tak pyšná...jseš jak, ó můj bože, znám svou řeč...bože...a myslím, že oni to tak cítí také...jo...je to krásný, těší mě, že jsem tam, to je na co jsem čekala dlouho...být mezi mými staršími, mojí rodinou.“

(Nistah-cee; podle Chambers, 2014, s. 131)

Natalie A. Chambers i Onowa McIvor ve svých pracích zdůrazňují i pozitivní vliv na starší, kteří se zapojili do programů jazykových hnízd. Starší se stávají lídry při formování programů, společně vymýšlejí a přinášejí další nápady, těší se z práce s dětmi a z času stráveného společně.

„Je to hodně práce. Je to dobrá práce. Cítíme se dobře, unavíme se, ale cítíme se dobře po tom, co odtud odcházíme. Je to tak. Máme s dětmi dobrý čas.“⁵⁹

(K'i'semktw – Pauline Archachan; podle Chambers, 2014, s. 125)

Autorky zdůrazňují i adekvátní péči, která by měla být starším věnována, jak z hlediska respektu, tak z hlediska toho, že se často jedná o opravdu staré lidi a mělo by jim proto být zajištěno co největší pohodlí a kompenzace. Z výzkumu Natalie A. Chambers vyplývá, že práce v programech dodává Starším sílu, pomáhá jim „vystoupit z ulity“ a znovu se těšit ze života. Kathy Michel pak vysvětluje, že přístup, využívaný v programech jazykových hnízd může vrátit starším jejich právoplatné role, coby lídrů komunity a ocenit přínos každého jednotlivého staršího (Chambers, 2014, s. 128).

10.3. Přínos jazykových hnízd pro děti

Jedním z přínosů pro děti, je bilingvismus. Bilingvní jedinci mají přístup k širšímu objemu informací, jejich mysl bývá více flexibilní, bývají více tolerantní a jejich myšlenkové pochody a pohled na svět bývá více vyvážený (Wurm, 1997; podle McIvor 2005). Výzkumy ukazují, že u dětí v imerzních programech se obě řeči vyvíjí zároveň, od dětí se požaduje, aby věnovaly větší pozornost vodítkům a strukturám komunikace. To vede k výsledku, že bilingvní děti mají vyšší úroveň kognitivní flexibility, než monolingvní děti (FPCCb, 2014).

„Máme mnoho výsledků, které ukazují, že mít víc, než jednu řeč, je velmi prospěšné pro tvé zdraví, pro tvůj akademický úspěch, pro tvůj ekonomický úspěch.“

(Aliana Parker, rozhovor 2015)

Děti obecně v jazykových hnízdech rozvíjí své komunikační schopnosti, jsou v neustálé interakci mezi sebou navzájem i s ostatními lidmi různého věku. A navíc v počátečních stádiích, když se teprve začínají učit jazyk, musí být vynalézavé v jiných formách nonverbální komunikace.

Dále účastníci výzkumu Onowy McIvor v souvislosti se zapojením do jazykových hnízd zmiňovali vzrůstající sebevědomí dětí, hrdost nebo pozitivní formování kulturní identity. U dětí pozorovali také „širší rozhled“, větší spojení se zemí a zdvořilost. Vyvinulo se u nich klidnější chování, lepší vnímání historie, identity a tradic a účastníci výzkumu z obou komunit (lid Lil'wat a Secwepemc) uváděli, že věří, že si děti také vytvářeli systém hodnot v souladu s kulturou díky vlivu starších na hodinách a díky příběhům, které vyprávěli (McIvor, 2005, s. 79).

⁵⁹ „It's a lot of work. It's good work. We feel good, we get tired, but we feel good after we leave from here. I do anyway. We have a good time with the kids.“

Z jazykových hnízd také vychází budoucí lídři. V jedné komunitě první absolventi dostupného imerzního vzdělání, kteří již dostudovali střední školu, pracují v imerzní škole na vyvíjení studijních plánů. Učitelé si k nim chodí pro rady ohledně jazyka a jedna učitelka se o nich s úctou zmiňuje, jako o „malých Staších“ (McIvor, 2006).

10.4. Přijetí indigenous identity

Jak již bylo zmiňováno, existuje silný vztah mezi kulturní kontinuitou a prosperitou komunity i jedinců. Indigenous peoples skrze svou novodobou historii prošli těžkými časy a stále se musí potýkat s mnohými výzvami.

„Všechno to závisí na tom, jak zničený člověk [byl] a jak dobře skrze to prošli...někteří dopadli až na dno a nezůstalo jim vůbec nic a jiní se zvládli postavit čelem a být kým jsou.“⁶⁰

(Eric Mitchell; podle Chambers 2014, s. 113)

Přijetí indigenous identity, tedy historie, kultury, hodnotového systému, jazyka a své sounáležitosti s komunitou, přispívá ke spokojenému životu, vytváří vazbu se zemí, vědomí spoluzodpovědnosti za prosperitu komunity a dává sílu k překonávání životních překážek.

„Silný smysl identity může fungovat jako stěžejní zdroj, který dodává vnitřní sílu a schopnost se vypořádat a být úspěšná v různých situacích. Po pravdě jsem slyšela mnoho indigenous lidí říkat, že znalost jejich jazyka, kultury a historie jim dala sílu se vyrovnat s náročnými situacemi a poskytovala jim vodítko pro to, jak žít správně.“

(Aliana Parker, doazník 2015)

Rozvoj silného vědomí vlastní identity ovlivňuje mnoho faktorů, ale jazyková hnízda v tomto směru mohou sehrát důležitou roli, vzhledem k tomu, že zprostředkovávají spojení s komunitou a kulturou, stejně jako s řečí. Jazyková hnízda v Britské Kolumbii zapojují mnoho tradičních činností, jako je bubnování, tančení, zpívání, vyprávění příběhů a podávání tradičního jídla. Pokud by děti nenavštěvovaly program, nemusely by se s těmito aktivitami vůbec setkat.

Vzhledem k tomu, že programy bývají pouze pro děti do pěti let, je důležité, jaké možnosti skýtají další stupně vzdělávání. Většina škol v indigenous komunitách v Britské Kolumbii má určitý čas vyhrazený pro vlastní jazyk. Podle zprávy FPCCa z roku 2014 ale většinou velmi málo. Aliana Parker zmínila, že většina komunit, ve kterých existují jazyková hnízda usiluje o přenesení přístupu

60 „It all depends on how damaged the person [was] and how well they got through that...some were beaten right down and they got nothing left, and others managed to stand up straight and be who they are.“

ke kultuře a jazyku i do školních let dětí.

V rámci interkulturního vzdělávání vidím ve vyšších stupních školní výuky nadějný zejména program duální imerze. Z mého pohledu může rozvíjet silný smysl pro *indigenous* identitu a zároveň poskytovat znalosti a zkušenosti, důležité pro úspěch v současném světě.

„Již zesnulý Starší a indigenous náčelník ze Severozápadních teritorií mluvil o tom, „být silný jako dva lidé“. Tímto prohlášením odkazoval k tomu, mít solidní identitu a zázemí v indigenous kultuře, ale také ke schopnosti jednat a fungovat v dominantní bílé společnosti.“

(Aliana Parker, dotazník 2015)

11. MOŽNOSTI VYUŽITÍ MODELU JAZYKOVÝCH HNÍZD V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

Východiskem pro hledání možností uplatnění modelu jazykových hnízd v českém prostředí, ve smyslu, jak jsem ho definovala v začátku práce, pro mě bylo přesvědčení získané na základě zjištěných faktů, že je jedná o model, který je značně variabilní a tím pádem se dá vždy přizpůsobit konkrétním podmínkám, prioritám a potřebám konkrétního etnika. „České prostředí“ jsem si rozdělila na dvě oblasti, kdy první se nachází mimo rámec České republiky a ve kterém jsem hledala možnost uplatnění modelu skrze zahraniční projekty českých neziskových organizací se zaměřením na rozvoj ve světě. Druhou oblast jsem si definovala v rámci České republiky, do které jsem vzhledem k provázání vztahů zahrнула i oblast Slovenska. Ve smyslu tohoto rámce jsem se zaměřila na možnosti využití modelu u romských komunit. A to z důvodu, že ačkoliv se nejedná o *indigenous peoples* ve smyslu, jak je pojímá tato práce, romové splňují mnohé znaky, na základě kterých uznává *indigenous peoples* i mezinárodní právo. Těmito znaky jsou odlišná kultura, řeč, způsob života i fyzické znaky. Nejsou sice původními obyvateli této země, ale na našem území žijí po staletí.

11.1. Možnosti uplatnění modelu jazykových hnízd mimo rámec České republiky

Moje prvotní idea byla, prozkoumat způsoby, kterými by se model jazykových hnízd a principy IBE vzdělávání, mohly uplatnit v přípravě a fungování vzdělávacích projektů českých NGO's, které působí v oblastech, kde *indigenous peoples* žijí a v programech, které se jich mohou

dotýkat. Z toho důvodu jsem sestavila dotazník, který zjišťuje přístup k indigenous peoples a povědomí o nich u jednotlivých pracovníků. Zároveň jsem zjišťovala pohled na důležitost zachování rozmanitosti kultur, míru povědomí o modelu jazykových hnízd a speciálnímu přístupu ke vzdělávání indigenous peoples.

S prosbou o pomoc ve formě zodpovězení dotazníku jsem obeslala pracovníky ADRY, Charity České republiky a Člověka v Tísni. Oslovila jsem celkem deset pracovníků a pracovníc na základě toho, že se specializují na vzdělávání nebo země, kde žijí indigenous populace nebo obojí, přičemž v dotazníku mě zajímaly jejich osobní názory, nikoliv oficiální stanovisko organizace. Na mou prosbu reagovalo pět pracovníků, přičemž většina mě mile odmítla s odůvodněním, že s daným tématem nemají žádnou zkušenost. Jedna z odpovědí zněla následovně.

„Vybrala jste si pro diplomku moc zajímavé téma. Co se týče aktivit společnosti Člověk v tísni ve světě, tak v rámci vzdělávání (pokud vím ani jiných programů) s domorodými obyvateli nepracujeme. Naše vzdělávací programy v Africe a Asii se zaměřují na většinovou populaci, proto s přístupy k „indigenous groups“ nemáme žádné praktické zkušenosti, které bychom mohli sdílet. Obávám se, že do Vašeho výzkumu nemohu ničím relevantním přilížit přispět.“

(osobní korespondence, 2015)

Nakonec se mi vrátili dotazníky dva. Jeden od Jakuba Dostála z organizace ADRA a druhý od pracovnice, která si přála být uváděna jako „pracovnice v neziskovém sektoru“. Ačkoliv se mi podařilo získat jen dva pohledy na téma a znovu podotýkám, že se nejedná o oficiální stanoviska organizací, ale o náhledy na základě osobní zkušenosti, vyplývají z nich některé zajímavé skutečnosti. Ty zde ukazují v kombinaci se závěry, které vychází z informací obsažených v předchozích kapitolách.

První skutečností je problematika identifikace indigenous peoples mezi ostatními komunitami, ve společnostech s výraznou etnickou rozmanitostí. „Pracovnice v neziskovém sektoru“ indigenous peoples vnímá jako „původní obyvatele, etnické skupiny, které žili na daném území na příklad před jejich kolonizací“. Jejich problémy vidí hlavně ve vztahu „původní etnika versus přistěhovalci“ a směřuje je spíše do blastí Austrálie, USA, Iráku nebo Turecka. Znovu se ukazuje problém českého překladu slova *indigenous*, jako domorodý, protože i když v otázkách uvádím termín v obou jazycích, svádí označení „domorodý“ pojímat tyto komunity spíše ve vztahu původní menšiny v rámci odlišné většiny, nikoliv jako komunity, které se považují za indigenous na základě odlišné kultury, způsobu života, sebeurčení a vztahu k zemi zděděné předcích.

„Zase, já pracuju v oblastech (Filipíny, Kambodža, Severní Kavkaz), kde tato otázka není relevantní, protože neexistuje „většinová společnost“ a

etnika. Existuje „jen“ velké množství etnik.“
(pracovnice v neziskovém sektoru, dotazník 2015)

Identifikace etnika jako indigenous people totiž může mít vztah k již mnohokrát zmiňovaným mezinárodním dokumentům, také mnohé země, včetně Filipín mají vlastní zákony vztahující se na indigenous peoples a některé velké organizace, jako je IFAD a WB mají speciální politiku na financování programů podporujících indigenous peoples (Tauli-Corpuz, 2008). Znalost a osvěta v tomto směru tak může podporovat úsilí ve snaze o naplňování lidských práv a zlepšování životní situace indigenous peoples.

Dále „pracovnice v neziskovém sektoru“ trefně vystihuje jeden z problémů, se kterým indigenous peoples bojují po celém světě, tedy nedostatek zapojení do rozhodovacích procesů a poukazuje na další problematický prvek.

„Pokud fungujete na principu demokracie, rozhoduje o vás většina (tedy teoreticky, tedy většina voličů), a řeší problémy většiny, logicky. Pokud by se etnika více angažovala, měla by větší slovo a více by se řešily otázky etnik. V naší společnosti (v ČR) etnika vůbec neřešíme a máme za to, že neexistují. Pokud už připustíme, že existují, máme za to, že je to přežitek nebo že je to taková muzeální záležitost nebo pěkný námět na film pro National Geographic. Což je škoda.“

(pracovnice v neziskovém sektoru, dotazník 2015)

Přesně tyto archetypální představy mnoha lidí, nejen v České republice, totiž, podle mě, brání pohlízet na indigenous peoples v kontextu současného světa a brát je jako rovnocenné partnery s vlastní vizí, potenciálem a přístupem k rozvoji, ve kterém není vlastní kultura překážka, ale zdroj.

Jakub Dostál definuje problémy, kterým čelí indigenous peoples jako „*ztrát(u) kulturní identity, rozbití vlastního způsobu života, ale neschopnost začlenit se do většinové společnosti, s tím souvis(ející) různé sociálně patologické jevy.*“ Bohužel jsem nenašla žádný program, který by se řešení těchto problémů cíleně věnoval, kromě lidskoprávního projektu ADRY, zmiňovaného Jakubem Dostálem, v Karenském státě v Barmě, který je zaměřen na podporu občanské společnosti. „*Pracovnice v neziskovém sektoru*“ uvádí, že pokud ví, „*žádný projekt (v rámci její organizace), není zaměřen čiste na původní obyvatelstvo, cílovou skupinou je vždy nejvíce ohrožené obyvatelstvo, nehledě na původ. Nicméně, při designu aktivit se vždy přihlíží na místní podmínky, tradice, náboženství, množství etnik a jejich vzájemné vztahy.*“ To považuji za velmi důležité. Ale na základě zjištěných informací si myslím, že aby projekt mohl být dobudoucí úspěšný a mohl pomoci prolomit kruh chudoby a marginalizace indigenous peoples i jiných menšin, spíše než přihlížet na místní podmínky, měl by se projekt na základě místních podmínek s místními lidmi spoluvytvářet. Co se týče výzev ve vzdělání, i přes svou náročnost na přípravu projektu vidím

velký potenciál v Interkulturním bilingvním přístupu (IBE)⁶¹, který se na základě zkušeností z Andských států, Kanady nebo Nového Zélandu ukazuje být efektivní. Rozvoj předškolního vzdělávání má mezinárodní podporu v rámcovém programu *The Educadion for All* a využití modelu jazykových hnízd, jako předstupně takového vzdělávacího programu mi přijde smysluplné. Jazykové hnízdo je model, dá se tedy přizpůsobit a jeho hlavním cílem tak nemusí být jen záchrana jazyka a kultury, ale i jejich udržování. Základem jazykových hnízd je příjemné domácí prostředí, spojení se Staršími a s kulturou. V rámci přípravy na školu se tak do programu může postupně zapojovat většinový jazyk, aby během prvních let školy dosáhly stejných schopností v obou jazycích. Pozitivní vlivy, jako sdružování komunity, vliv na Starší i na děti budou pravděpodobně přetrvávat a navíc by mohla vzniknout možnost zaměstnání přímo v komunitě nebo by existence komunitního hnízda mohla ulehčit práci starším dětem a podpořit jejich školní docházku. Toto vše je ale oblastí pro další výzkumy.

Jakub Dostál závěrem glosuje, zda ve světle současné celosvětově komplikované situace, kdy jako lidstvo čelíme globálním bezpečnostním hrozbám a enviromentálním katastrofám není snaha o podporu a řešení problémů indigenous peoples léčení „zápalu plic, když se čím dál tím víc šíří Ebola, HIV apod.“ Já osobně si myslím, že ano i ne. Samozřejmě, že momentálně existují mnohem palčivější globální problémy, ale jak jsem již psala, indigenous peoples jsou součástí těchto problémů, stejně jako mohou být součástí jejich řešení.

11.2. Možnosti uplatnění modelu jazykových hnízd v rámci České a Slovenské republiky

Romové žijící na území České a Slovenské republiky tvoří velmi heterogenní skupinu. Můžeme na ně pohlížet jako na jedno etnikum ve smyslu pradávného společného původu v Indii, ovšem během staletí jejich putování a postupného usazování v oblastech našeho regionu se mezi různými skupinami vytvořily značné rozdíly. Rozdíly ve způsobech života, používání jazyka, zdrojích obživy.

Před druhou světovou válkou na našem území žili čeští a moravští romové, kteří již v tom čase vedli usedlý nebo polousedlý život a často již mluvili česky. Slovenští Romové žili taktéž usedle, zejména na venkově v osadách při vesnicích. Oproti českým a moravským Romům si ale až dodnes udrželi jazyk a tradice ve větší míře. Kromě nich tu kočovali olašští romové a méně Sintové. Olašští romové přišli v průběhu 18. století z Rumunska po tom, co byli osvobozeni od nevolnictví a Sintové žili převážně na německém území. Kromě odlišného způsobu života, každá z těchto skupin mluvila i jiným romským dialektem.

61 Intercultural Bilingual Education

Druhá světová válka znamenala pro Romy katastrofu. Díky tomu, že se Čechy a Morava dostaly zřízením protektorátu přímo pod správu Německa, byli romové žijící na tomto území určeni, stejně jako Židé, k vyhlazení. Většina jich tak byla odvečena do koncentračních a vyhlazovacích táborů, odkud se nikdy nevrátila. I na Slovensku Romové zažívali velmi kruté časy, mnoho jich bylo také odvečeno, zabito či jinak umučeno. Ale díky tomu, že fašistický Slovenský stát nespadal přímo pod Třetí říši, vyhlazovací politika tu nebyla tak efektivní a více Romům se podařilo válku přežít. Po válce pak slovenští Romové v různých vlnách přicházeli do Česka. Nejprve v rámci osidlování pohraničí, poté průběžně za prací a později byly státem bourány osady a rodiny byly různě umisťovány po celém území Československa. A přeshraniční migrace, ať už trvalá nebo pouze dočasná trvá dodnes. I v rámci stejných skupin pak existuje mnoho rozdílů na základě příbuznosti a vztahů rodin mezi sebou, rituální čistoty, míry asimilace do většinové společnosti, ekonomické situace, městského nebo venkovského původu etc. A kromě toho je samozřejmě každý člověk, ať již rom či ne, individuální osobnost s vlastním pohledem na svět.

Tímto velmi povrchním úvodem jsem chtěla poukázat na fakt, že neexistuje žádná jednotná romská komunita. Existují spíše lokální komunity, jejichž členy spojuje místo, kde lidé bydlí. Také míra uchování jazyka a prvků původní kultury se velmi liší, markantně se pak liší životní standard. Romové na Slovensku sice stále mluví romsky, ale podmínky, ve kterých žijí, zejména v některých osadách, jsou velice špatné. Původem slovenští Romové v Česku si pak udrželi romštinu v závislosti na tom, jak dlouho tu žijí a alespoň v porovnání s osadami, v čechách žijí v lepších podmínkách. Z těchto faktů vyplývá, že každá romská komunita, rodiny i jednotlivci žijí ve specifických podmínkách, specifickým způsobem a z toho vychází konkrétní problémy, které musí řešit. Ať již ale romové mluví romsky, či ne, bydlí na vesnicích nebo ve městech, celkově až příliš často selhávají v rámci vzdělávacího systému České i Slovenské republiky.

11. 3. Slovenská republika

V roce 2012 jsem absolvovala pětítýdenní praxi v oblasti Prešovska. Byly jsme ubytovány v obci Svinná a za svojí praxí jsme docházely do Kojatic, vzdálených tři kilometry. Při obou z těchto obcí existují romské osady.

Hlavní náplní praxe v Kojatických byla práce s předškolními dětmi ve školce, která zde funguje pod patronátem Charity Litoměřice. Jedná se o klasickou předškolní výuku, která má ale dát dětem základní sociální dovednosti pro fungování ve škole. Zejména tedy znalost slovenštiny, ovládnutí hygienických návyků a slušného chování. Dále praxe spočívala v doprovázení terénní sociální pracovnice při práci s klienty – sanace rodin, monitoring záškoláctví, vyplácení dávek v hmotné nouzi a koordinace a účast při aktivačních pracích. Zatímco v Kojatických jsme pracovaly,

ve Svinné jsme bydlely a zpřátelily jsme se tam s jednou velkou místní rodinou a s mnoha dětmi, které si zvykly za námi chodit.

Situace Romů v této oblasti je velmi komplikovaná. Já se zde omezím pouze na moje osobní zkušenosti získané pozorováním a povídáním s místními lidmi a postřehy právě ve spojitosti se vzděláním.

Projekt školky stojí na jasných a logických základech, že když budou mít děti šanci se na školní prostředí připravit, bude jim pak v počátcích činit studium menší problémy. Některé děti z osad totiž do školy opravdu vstupují jako do naprosto neznámého a cizího prostředí, kde se mluví jazykem, kterému nerozumí a chce se po nich, aby se podřídily řádu, který je jim cizí. I takové věci, které jsou brány jako samozřejmost, tedy sdandardní hygienické návyky, jsou mnohdy problémem. Pro ilustraci, v době, kdy jsme v kojatické osadě pobývaly, z patnácti domů, ve kterých žilo přibližně 108 lidí pouze dva měly záchod, umyvárka (dvě sprchy a umyvadla s tekoucí teplou vodou), vybudované na náklady obce byla společná pro celou osadu v jedné buňce, která se zamykala a zdrojem pitné vody a vlastně veškeré vody byl pramen vytékající trubkou ze stráně na kraji osady.

Tuto realitu si ale nikdo z většinové společnosti, kdo osadu osobně nenavštívil, neumí představit. Přímo v Kojaticích měli sice přípravný ročník základní školy, ale slovy naší mentorky si tam děti spíš hrají, než že by tam probíhala intenzivnější příprava a navíc vyučování často odpadalo. Velmi časté byly i případy, kdy malé děti školou povinné byly posílány z vyučování domů, že nejsou učesané nebo že jsou špinavé. Samozřejmě zásadní je i rodinné zázemí, ze kterého děti vychází a to je různé i v rámci tak malé osady, jako je ta kojatická. V osadě přetrvávala extrémní chudoba a alkoholismus se týkal i žen, na což pohlíželi skrz prsty i romové ze sousední osady ve Svinné.

Všechny tyto faktory zapříčiňují, že děti, než se srovnají s ostatními žáky, opakují mnohokrát již na prvním stupni a základní školu opouští v patnácti letech nezřídka z páté, šesté třídy. V osadě jsem potkala i osmnáctiletou slečnu, která byla negramotná.

O nějaké prosperující kultuře tu nemůže být řeč. Co se udrželo je vztah k hudbě, ale vzhledem k tomu, že hudební nástroje obyvatelé osady většinou cyklicky zastavují a vykupují jen v období vydávání dávek, nevyrůstají děti v muzikálním prostředí. V době naší přítomnosti děti ze školky uměly jedinou romskou písničku, kterou ale zpívali stále. Z tradičních dovedností se v jedné rodině udrželo košíkářství a prodejem proutěných výrobků si tato rodina občas přivydělávala. V osadě stále ještě žilo několik starých lidí, kteří ještě pamatovali jiné časy.

To, že je v osadě provozována školka je jednoznačný přínos. Když jsme mluvili, o naší práci s romskými ženami ve Svinné, většinou si postesklly, že to by se jim taky líbilo. Školka byla původně oddělená od osady a nacházela se o asi 200m níže u cesty. V době, kdy jsme zde byly na praxi, už byla buňka, ve které se výchova odehrávala, přemístěna do osady.

O děti se starala na půl úvazku zaměstnaná vychovatelka, slovenka, která pocházela přímo z Kojatic a měla bakalářské vzdělání. Školka měla omezenou kapacitu a do programu byly přednostně přijímány děti předškolního věku. Výuka probíhala celý rok od pondělí do pátku a díky dárkyni z ciziny byly dětem hrazené svačiny, což pro některé znamenalo jedno z mála jídel za celý den. Denní náplň ve školce byly procházky, malování, různé hry, ale materiály i přístup vycházely z klasické většinové předškolní výchovy. Rodiče a komunita do programu byli zapojováni minimálně, vychovatelka měla k rodičům velmi odměřený přístup, romsky nemluvila vůbec a za dobu, co jsme byly přítomny ve školce nedocházelo ani k žádné cílené výuce slovenštiny. Přitom mnohé děti při nástupu do školky mluvily pouze romsky. Jednalo se tedy taky o jakousi nezamýšlenou imerzní výuku, ale v opačném směru. Jedni sourozenci ze Svinnej, kteří jako jediní, ještě s dcerou místního romského obchodníka, navštěvovali běžnou školu,⁶² vyprávěli, že „*je mamka učila doma slovensky, ještě než šli do školy, ale že co vědí, tak jsou spíš výjimkou.*“

Projekt školky by se dal podle mě přizpůsobit lépe tak, aby se zvýšily pozitivní dopady na děti, rodiny i komunitu, přičemž je podle mě možné se inspirovat i u modelu jazykových hnízd. Nároky na takový program by ale byly mnohem vyšší a to zejména v rovině osobního vkladu a kompetencí účastníků projektu. Za prvé považuji za důležité, aby vychovatel/ka mluvil/a romsky nebo aby se výchovy účastnil druhý člověk, alespoň jako asistent, který by pocházel z romského prostředí. Výuka slovenštiny by pak měla být zakomponována do programu smysluplně a cíleně. Aktivity by měly být voleny tak, aby rozvíjely dvojí identitu dětí, více využívaly jejich energii a skrze možné zapojení starších lidí do výchovy pomáhaly předávat dětem znalosti a vzpomínky, které se jinak utopí v alkoholu. Samozřejmě základem vývoje takového programu by bylo komunitní plánování. Ale vzhledem k tomu, že mají romové z kojatické osady zkušenost s komunitním plánováním bydlení, díky projektu Člověka v Tísni, třeba by se něco podobného mohlo podařit i v oblasti vzdělání.

11. 4. Česká republika

S realitou života romů v České republice jsem neměla žádnou výraznou zkušenost. Při občasném setkání nebo neformálním vyprávění zůstávají podstatné věci skryty. Proto jsem velmi vděčná Heleně Humňalové a Anně Řehákové, díky kterým jsem mohla udělat dva skupinové rozhovory v komunitách, ve kterých pracuje organizace Český Západ. První rozhovor se odehrál na Nové Farmě a druhý v Dobré Vodě. Oba rozhovory se odehrávaly v zázemí organizace a obou se účastnili tři lidé. Na Nové Farmě se jednalo o paní středního věku, jejího dospělého syna a mladou maminku, která pochází z neromského prostředí a žije s romem. Druhého rozhovoru se účastnily tři

62 Všechny ostatní děti chodily do zvláštní školy v osadě Svinná. V Kojaticích mají jen školu pro první stupeň.

ženy, z nichž jedna pracuje jako sociální pracovnice pro organizaci. V rozhovorech mě zajímal vztah k romštině a romským kořenům, zkušenosti se vzdělávacím systémem a také přístup k životu všeobecně.

Všichni zúčastnění mají své kořeny na slovensku, kdy do Česka přišla generace jejich rodičů. Ze zúčastněných romsky již nikdo nemluvil, ani nerozuměl a důvody toho, že je rodiče jazyku neučili byly různé. Někteří uváděli, že jim rodiče říkali, že to v Čechách nebudou potřebovat a některé k tomu vedli špatné zkušenosti.

„A co já si myslím, tak za komunistů, když lidi mluvili romsky, tak si lidi mysleli, kdo ví co neříkaj, tak se to z nich chtělo vytlouct, tak že je jako donutit, aby to nepoužívali. Má máma říkala, že to potřebovat nebudete a jednou mi za to poděkujete. Tak si jako myslím, že tím, že nemluvíme romsky, nemáme přízvuk, takže když s někým mluvíme po telefonu, tak tak jako nepoznaj, jestli sem černá nebo nejsem, takže to je jistá výhoda, kterou to má...aa...jinak myslím si jako že je to škoda...“

(Dobrá Voda, rozhovor 2015)

„...aa, když vyprávěly naše baby, jak přišly do školy a že tam měly natažený ruce na lavici a dostávaly rákoskou za to, že o přestávce mluvily s dětma romsky. ...“

(Dobrá Voda, rozhovor 2015)

Obecně ženy z Dobré Vody spíše mrzelo, že jazykem se nemluví. A mluvily o tom, jak nejprve byla romština všemi způsoby potlačována a teď se zase po nich často chce, aby něco romsky řekly, zazpívaly písničku, atp. Někteří ze starší generace ale ještě prý jazyk znají, i když ho málokdy používají. Co se týče tradic, vzpomínaly ženy hlavně na babičku, na tradiční jídla a zmínily vinšování. Písničky, které se při něm zpívaly, si již nepamatují, ale podle jedné z účastnic se vinšování přetransformovalo do tradičního přit'uknutí, kdy všichni vyjdou před dům si popřát.

Otázka vzdělávání u romů se řeší již dlouho na nejrůznějších úrovních a z různých stran. Proto jsem se ptala i na zkušenosti ze školních let, jak osobní, tak jejich blízkých a zajímal mě i pohled na vzdělávání obecně. Z vyprávění zúčastněných vyplývá, že hlavním důvodem, proč mnohé děti nechtějí chodit do školy, tedy do běžné školy, je nepřátelské prostředí, kterému jsou tam vystavené. Vlastně všichni ze zúčastněných přispěli nějakým příběhem, kdy se oni v dětství nebo současné romské děti, musely potýkat s různými formami stigmatizace, diskriminace, odstrkování. Agresivní chování některých romských dětí pak dvě z žen označily za „*způsob, kterým se brání posměchu a urážkám.*“ Jednu z ukázkových situací popsala jiná žena, když vyprávěla, jak v jedné škole učitelé, když berou děti na oběd, pošlou romské děti, které nemývají zaplacené obědy, do rohu jídelny, aby tam počkaly, až se ostatní najedí. Chápu učitele, že chce mít třídu pod dohledem, ale z pohledu dítěte mi to přijde smutné. Také vyprávěla, jak měla škola možnost získat dar, který by

romským dětem zaplatil obědy na celý rok, ale paní ředitelka příležitost odmítla z důvodu, že by to pro školu bylo příliš administrativy.

Na možnosti plošné integrace a inkluzivního vzdělávání se zúčastněné dívají s despektem. Jedna z žen si několikrát posteskla „*a zase jsme to my, kdo se musí podřizovat.*“ K inkluzi měly největší výhrady v tom smyslu, že na to český systém není připravený, vzhledem k nedostatku kvalifikovaných pedagogů, mála asistentů, velkého množství dětí ve třídách a vzhledem k tomu, že by se děti z praktických škol dostaly opět do prostředí „*kde na ně bude poukazováno, jako támhleto jsou zvláštníci, přijdou zase bitky, nadávky urážky.*“ Jedna z účastnic z tohoto důvodu aktivně bojuje za zachování zvláštní školy v Toužimi. Další žena pozitivně hodnotila svou zkušenost z romské školy, kterou navštěvovala, ale nedokončila, „*protože to bylo daleko, kdyby to nebylo tak daleko, tak bych se tam vyučila a možná bych uměla i romsky, protože tam byl předmět romština.*“

„No tady v České republice byly jenom dvě romské školy a už je jenom jedna, v Kolíně. Byla v Sokolově jedna pobočka, ale ta už je zrušená. ... a kdyby jich tady bylo víc, tak si myslím, že do nich lidi chodí. Kdyby tady bylo víc romských škol, tak by nebyly jenom zvláštní školy a děti by měly i větší docházku. Takhle chodí děti třeba jenom tři dny v týdnu, jednou za týden, protože se tam necítí dobře, dostávají vynadáno od učitelky, dostávají vynadáno od dětí a je to pro ně psychický trauma.“

„A proč si myslíte, že je takových škol málo?“

„No protože je málo vzdělaných romů. Nebo spíš ty učitelé se bojí (fungovat mezi většinou romů)“

(Dobrá Voda, rozhovor 2015)

Důvod, proč je málo vzdělaných romů, tedy alepoň ve vyloučených lokalitách jako je Nová Farma nebo Dobrá Voda spočívá zejména v nedostatku motivace. Rodiče často ve vzdělání nevidí smysl, mají omezený rozhled a možností zaměstnání v lokalitě příliš není. „*Živit děti, které studují na střední škole je pro tu rodinu finančně náročný, náký tři, čtyři roky se musí do toho dítěte cpát, nic nepřinese, že jo (smích), až za nějakou dobu.*“ A navíc, „*děti z vesnice nechtěj jít studovat do města, oni se bojí.*“ Na Nové Farmě obě ženy účastné rozhovoru říkaly, že své děti do vzdělání nenutí, ani nebudou, když se jim nebude chtít. Muži jsou většinou zaměstnaní u technických služeb a k tomu vzdělání nepotřebují.

Navíc děti, které by si chtěly najít lepší zaměstnání, by musely nejspíše z lokality odejít, což je další problém, protože „*na vesnicích jsou vždycky jakože větší rodiny...rodič, dítě a děti toho dítěte, to takhle prostě je u romů. ... Prostě u romů je rodina na prvním místě. Ono se říká, když odejdeš, tak odcházíš od nás a už s náma nechceš mít nic společného, stydíš se za nás. To sou vlastně ty kořeny, který ti vsugerujou už odmalička.*“ Ale i tak se postupně objevují případy dětí,

kteře dokončily střední odborné vzdělání. „(P)ostupem času se začíná měnit prostě to myšlení těch lidí, což je jako dobrý, aspoň některý to osvítilo.“

Ženy z Dobré Vody zdůraznily roli rodiny, v rámci které se děti učí příkladem od rodičů. Vidí proto je důležité, aby rodiče pracovali, protože pak budou pracovat i děti. Z pasivity mnohých částečně viní stát, který je naučil být závislé na dávkách a shodly se na tom, že pozitivní stránkou komunismu bylo, že u lidí udržoval pracovní návyky. Z hypotetické debaty na téma, co by se stalo, kdyby byly dávky zrušeny, vzešlo, že některé „by to určitě zničilo, ale některé by to vybičovalo, že by v sobě našli sílu, vysoké potenciál...“ a že vzdělání „může být minimální, ale takový, aby když přijdou ty těžké chvíle, aby to člověka nezničilo, aby dokázal přemýšlet a reagovat na tu změnu tak, aby přežil.“

Také z rozhovorů vzešlo několik cílů, které by měla mít předškolní výchova a péče. Na Nové Farmě zdůrazňovaly, že by se děti měly učit základním vědomostem jako je počítání a podobně a vyzdvihovaly individuální přístup k dětem. V Dobré Vodě pak zdůraznily učení se a rozvoj komunikačních schopností dětí a komunikaci mezi dětmi navzájem, protože „oni se straní. Oni si třeba myslí ona si se mnou hrát nebude, oni sedí třeba v lavici, v koutku a nejdou do té společnosti, že se bojí odmítnutí nebo zahambení. ..Takže spíš tu komunikaci a dělat ty sbližovací, skupinové aktivity...třeba teď se chytneš za ruce a uděláme kolečko. Protože když se řekne udělejte dvojice, tak oni dělají takhle (odtažené gesto).“ V Dobré Vodě také přišly s myšlenkou, že by školky mohly pomáhat hlídat správný vývoj dětí a radit rodičům, jak případné problémy řešit a propojovat je s organizacemi na konkrétní problémy specializované. Protože v současnosti jediní, kdo v tomto směru fungují, jsou praktičtí lékaři a ženy uváděly několik případů, kdy praktický lékař v této funkci z různých důvodů selhal.

Je to smutné říct, ale obávám se, že ústrkům a rasizmu budou romské děti v českých čelích i do budoucna. V rámci principů, které jsou obsažené v modelu jazykových hnízd, tak vidím důležitou podporu dětí v tom, aby se jim zvyšovalo sebevědomí, aby si vytvářely identitu, ze které potom mohou čerpat v těžkých chvílích a aby pro ně romský původ nebyl pouze problémem, ale aby na něj mohly být hrdé.

„Dědkův příběh mi dával sílu. Bojoval proti náckům a teď přišla řada na mě, ...“

(Jozef Miker, romský aktivista; idnes.cz, 2015)

Dokud bude žít starší generace, může svým svědectvím z minulosti v tomto směru velmi pomáhat. Co se týče obnovy romštiny jako jazyka, určitě by model jazykových hnízd v tomto případě mohl být úspěšný. Ale to by museli místní romové sami dospět k tomu, že je to pro ně důležité. Předškolní výuka je ale důležitá sama o sobě a podněty, které z rozhovoru vzešly, rozhodně mohou

přispět k jejímu zkvalitnění. Další informace vyplývající z rozhovoru vedou podle mě k mnohým zamyšlením, kromě jiného o správnosti cesty, kterou se ubírá současný vývoj ve vzdělávání. A také, o tom, jak moc se daří bojovat českému školskému systému proti rasismu a xenofobii. V situaci, kdy se romové a většinové obyvatelstvo čím dál tím méně setkávají ve veřejném prostoru, neboť příležitostí k tomu ubývá jak v zaměstnání, tak ve školách, vzniká více prostoru pro rozvoj předsudků. Jak vidíme v současné veřejné debatě kolem uprchlíků, xenofobie i u velkého množství mladých lidí převažuje nad lidskostí. Školní osnovy by proto měly více rozvíjet interkulturní vzdělávání a učitelé na všech stupních by se pak ideálně měli zaměřovat i na kolektivní rozvoj tříd.

12. ZÁVĚR

Komunity *indigenous peoples* po celém světě bojují každý den za svá práva a za svou budoucnost. Tvář země a konkrétní podmínky jejich života se liší místo od místa, ale výzvy, kterým musí v současném světě čelit, jsou často velmi podobné. Během posledních let jejich usilovná aktivita na mezinárodním poli vyústila v několik úspěchů. Bylo založeno *Permanent Forum on Indigenous Peoples Issues* a po více než dvaceti letech jednání na nejrůznějších úrovních se podařilo přijmout *UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. Tyto mezinárodní instrumenty jsou velmi důležité, ale slouží pouze jako opora v úsilí o naplňování lidských práv v konkrétních situacích. Rozmanitost kultur a filozofií *indigenous peoples* je stále ještě cenným pokladem lidstva. Ale ačkoliv je vidět vzrůstající snaha o jejich ochranu, postupně tyto poklady mizí.

Ve světě, ve kterém čelíme nejrůznějším enviromentálním katastrofám a hrozbám, zaviněným naší sobeckou činností, je stále na *indigenous peoples* pro jejich blízký vztah k zemi pohlíženo jako na primitivní. A ačkoliv se celosvětově ekologické myšlení velmi pomalu mění, je těmto lidem dále nezákoně vyvlastňována jejich půda v rámci rozvoje zemědělství a průmyslu, ze kterého oni nemají žádný užitek, přichází o domov a způsob obživy a navíc mají tyto aktivity negativní globální dopad. Zmiňme například rapidní odlesňování tropických oblastí v zájmu pěstování olejových palem nebo rozvoj těžby ropy v severních oblastech.

Pro to, aby mohli lidé efektivně za svá práva bojovat a rozvíjet svůj svět k lepšímu, musí se jim dostat adekvátního vzdělání. Takového, které je jim srozumitelné, podporuje jejich osobnostní i komunitní rozvoj, nepopírá jejich právo na sebeurčení ani jejich kulturu a dá jim základy pro život v současném složitém světě. Ačkoliv to zní neuvěřitelně komplikovaně, cesta k tomu by mohla být vlastně jednoduchá, skrze interkulturní bilingvní vzdělávání přizpůsobené konkrétním podmínkám. Jedním z manifestů tohoto přístupu je i model jazykových hnízd. Díky nejrůznějším výzkumům, které prokazují vztah mezi zdravím kultury a zdravím komunity jak psychickým, tak fyzickým,

můžeme říct, že je to model, který přispívá nejen k revitalizaci jazyka, ale také k ozdravným procesům v celých komunitách. Zároveň vzhledem k tomu, že se jedná o model, může být adaptován na různé konkrétní podmínky, ve kterých může mít rozvoj kulturní identity pozitivní vliv na sebevědomí jednotlivců a to zejména tam, kdežijí v pro ně ne příliš přátelském prostředí.

Romové čelí podobným problémům, jako mnohé komunity *indigenous peoples*. Ať už se jedná o předsudky, stigmatizaci, pro ně nevyhovující nastavení školství nebo ztrácení jejich vlastní historie a kultury. Příběhy jejich předků často mizí, aniž by byly vyprávěny a přitom zrovna příklady statečnosti a odhodlání, díky kterému Romové přežili až dodnes, by mohly napomoci rozvoji jejich vlastní silné identity, která pak mnohým může dodat sílu adekvátně reagovat na projevy nepřátelství ze strany většinové společnosti a napomoci jim v naší společnosti uspět.

13. SEZNAM ZKRATEK

DESA	UN Department of Economic and Soacial Affairs
DRR	Disaster Risk Reduction
FPCC	First Peoples' Culture Council
IFAD	The International Fund for Agriculture Development
ILO	International Labour Organisation
IBE	Intercultural Bilingual Education
MDG	Millennium Development Goals
ORA	Observe, React, Act
OSN	Organizace spojených národů
TRC	Truth and Reconciliation Commision of Canada
UN	Unitred Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Curtural Organization
WB	World Bank

14. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, a. s.

Cobo, J. M. (1981). *Study of the problem of discrimination against indigenous populations*. DESA.

Dostupné z: <http://undesadspd.org/IndigenousPeoples/LibraryDocuments/Mart%C3%ADnezCoboStudy.aspx>

Corry, S. (2011). *Tribal peoples for tomorrow's world*. London: Freeman Press.

Chambers, N. A. (2015). Language nests as an emergent global phenomenon: Diverse approaches to program development and delivery. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, č. 1, s. 25-38.

Chambers, N. A. (2014). „*They all talk Okanagan and I know what they are saying.*“ *language nests in the early years: insights, challenges, and promising practices* (Ph.D. Thesis/disertační práce). Vancouver: University of British Columbia.

Daniels, D. (nedatováno). *Language and Culture Immersion Programs Handbook*. Brentwood Bay, BC: FPHLCC. Dostupné z: <http://www.fpcc.ca/about-us/Publications/Default.aspx>

Episcopal Commission on Indigenous Peoples (nedatováno). *Indigenous Peoples Education: „From Alienation To Rootedness“*. In Episcopal Commission on Indigenous Peoples, *Human Rights Education in Asian Schools* (s. 113-125). Dostupné z: <http://www.hurights.or.jp/pub/hreas/11/>

Feiring, B. (2007). *Indigenous & Tribal Peoples' Rights in Practice – A Guide to ILO Convention no. 169*. Nepal: ILO.

First Peoples' Culture Council. (2014a). *Report on the Status B.C. First Nations Languages*. Brentwood Bay, BC: FPCC. Dostupné z: <http://www.fpcc.ca/about-us/Publications/Default.aspx>

First Peoples' Culture Council. (2014b). *Language Nest Handbook for B.C. First Nations Communities*. Brentwood Bay, BC: FPCC. Dostupné z: <http://www.fpcc.ca/about->

[us/Publications/Default.aspx](http://www.un.org/News/Press/docs/2007/07/070519.htm)

Foley, Ch. (2010). *MDG Reports, CCAs, UNDAFs and Indigenous Peoples: A Desk Review*. SPFII. Dostupné z:

<http://undesadspd.org/IndigenousPeoples/LibraryDocuments/MDGsandIndigenousPeoples.aspx>

Fox, J. K. (2012). British Columbia's newest Language Nest Opens in WJOLELP!. *Caring for our Children*, č. 15/2, s. 1-2.

Hallett, D., Chandler, M. J., Lalonde, C. E. (2007). Aboriginal language knowledge and youth suicide. *Cognitive Development*, č. 22/3, s. 392-399.

ILO (1989). *Indigenous and Tribal Peoples Convention No. 169*. Dostupné z: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

International Fund for Agricultural Development (2009). *Engagement with Indigenous Peoples Policy*. Rome: IFAD

Inter-Agency Support Group on Indigenous Issues (2014). *Education and Indigenous Peoples: Priorities for Inclusive Education*. IASG. Dostupné z:

http://www.un.org/en/ga/president/68/pdf/wcip/IASG%20Thematic%20Paper_%20Education%20-%20rev1.pdf

Inter-Parliamentary Union (2014). *Implementing the UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples - Handbook for Parliamentarians No. 23*. IPU. Dostupné z:

<http://www.ipu.org/PDF/publications/indigenous-en.pdf>

Lévi-Strauss, C. (1996). *Myšlení přírodních národů*. Praha: Dauphin

Lorenc, D. (2015). Nebyli jen oběťmi. Romové, zapomenutí hrdinové protinacistického odboje [on/line]. Dostupné 20.5.2015 z http://xman.idnes.cz/romove-protinacisticky-odboj-dk1-/xman-styl.aspx?c=A150518_122519_xman-styl_fro

McIvor, O. (2006). *Language nests programs in BC: Early childhood immersion programs in two First Nations communities. Practical questions answered and guidelines offered*. Victoria, BC:

FPCC.

McIvor, O. (2005). *Building the nests: Indigenous language revitalization in Canada through early childhood immersion programs* (M.A Thesis/diplomová práce). Vancouver: University of British Columbia.

Oborn, G. (2002). Early Childhood Services in New Zealand. *Exchange Magazine*, č. 32, s. 14-17.

Olthuis, M., Kivelä, S., Skutnabb-Kangas, T. (2013). *Revitalising Indigenous Languages: How to Recreate a Lost Generation*. Great Britain: Short Run Press.

Oster, R. T., Grier, A., Lightning, R., Mayan, M. J., Toth, E. L. (2014). Cultural continuity, traditional Indigenous language, and diabetes in Alberta First Nations: a mixed methods study. *International Journal for Equity in Health*. Dostupné z: <http://www.equityhealthj.com/content/13/1/92>

Pihama, L. (1993). *Tungia te Ururua, kia tupu whakaritorito te tupu o te harakeke: A critical awareness of parents as first teachers* (M.A. Thesis/magisterská práce). Auckland: University of Auckland. Dostupné z: <http://kaupapamaori.com/action/21/>

Puxley, C. (2014). Aboriginal groups fume when 'systematic racism' not explored for reason behind man's death after waiting 34 hours in ER [on-line]. Dostupné 12.6.2014 z <http://news.nationalpost.com/news/canada/aboriginal-groups-fume-when-systematic-racism-not-explored-for-reason-behind-mans-death-after-waiting-34-hours-in-er>

Reason, P., Bradbury H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*. LONDON: SAGE Publications.

Rovná, L., Jindra, M. (2000). *Dějiny Kanady*. Praha: Lidové noviny.

Secretariat of the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (nedatováno). *Partnering with Indigenous Peoples: Experiences and Practices*. SPFII. Dostupné z: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/LibraryDocuments/partnering-with-ips.pdf>

Smith, A. (2009). *Indigenous Peoples and Boarding Schools: A comparative study*. SPFII. Dostupné z: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/E_C_19_2009_crp1.pdf

Syslová, Z., Borkovcová, I., Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR

Šatava, L. (2009). *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Praha: SLON.

Tauli-Corpuz, V. (2008). *The Concept of Indigenous Peoples' Self-Determined Development or Development with Identity and Culture: Challenges and Trajectories*. UNESCO. Dostupné z: http://portal.unesco.org/culture/en/files/37745/12197591975Concept_paper_Indigenous_Peoples_Development_with_Identity.pdf/Concept%2Bpaper%2BIndigenous%2BPeoples%2B%2BDevelopment%2Bwith%2BIdentity.pdf

Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015). *The survivors speak : a report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. TRC. Dostupné z: <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=4>

UNESCO (2011). *ICTs and Indigenous People*. Dostupné z: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214689.pdf>

United Nations (2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. Dostupné z: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf

Zukang, S. (2009). Foreword to the State of the World's Indigenous Peoples; Joji, C. (2009). Poverty and Well-being; Champagne, D. (2009). Contemporary Education. In DESA, *State of the World's Indigenous Peoples*. New York: United Nations Publications

15. PŘÍLOHY

Příloha 1: Study proposal

STUDY PROPOSAL

Title of the study:	Indigenous peoples education The Language Nests model on the case of British Columbia and the possibilities of its use in czech enviroment
Solver of the study:	Hana Plzáková
Degree Program:	International Humanitarian and Social Work
Period of project implementation:	November 2014 – June 2015
Theme of the study:	<p>The theme of indigenous peoples as the target group of international social work and developmental cooperation is very marginalized. Even though are the voices of Indigenous peoples heard more and also UN agencies pay them more attention nowadays, is often still very difficult to protect their rights and welfare.</p> <p>And yet these are often the most vulnerable groups of citizens threatened not just by poverty and related social phenomena, but by prejudices, human rights abuse and identity loss as well.</p> <p>Language Nests model is one of the ways, which can help to reverse trend of identity and culture loss and contribute to restoration or maintaining of healthy and self-confident communities. The model also brings hope, that children who reach higher education or are however successful in adulthood will keep their relationship to the place and people of origin, thanks to the bonds they have created in childhood.</p> <p>The advantage of Language Nest model is its variability and therefore possibility to use it in the whole world and adjust it everytime to specific local conditions.</p> <p>In Czech Republic could the model find its use within Roma communities and then in various modifications in creation of educational programs for developing countries where the intelligibility and practical use are crucial for possitive effect of education.</p>
Objectives of the study:	<ul style="list-style-type: none">- <u>Highlight the theme of Indigenous Peoples in contemporary world.</u>- <u>Introduce the Language Nests model, its theoretical basis and practical use on the case of British Columbia</u>- <u>Find a space for the use of Language Nests model in CZ</u>

Příloha 2: Informed consent

INFORMED CONSENT

For project: Thesis
Solver of the project: Hana Plzáková

I. TABLE OF INFORMATIONS

1. Introduction

My name is Hana Plzakova, I am a student of a Master program of International Humanitarian and Social Work in Palacky University in Olomouc. I ask you for your consent for participation in research for my thesis. Theme of the thesis is Indigenous Peoples Education. Your participation will lie in answering of questions in questionnaire. With your consent I will be able to analyze your answers and process them into my thesis.

2. Purpose of the research

Purpose of this questionnaire is to gather opinions, experiences and attitudes to the Language Nest programs in British Columbia and to the possibilities of utilization of the Language Nest programs in general.

3. Preferences for the choice of respondents

I have searched respondents for this research among people who are involved in the topic.

4. Treatment of the Personal Informations

All the informations given by respondents are gathered exclusively for the purposes of my thesis. I am going to write the thesis in Czech language, but the parts where I would quote you I would translate into English and send you both the czech and english version to confirmation.

5. Outcome

The outcome of this research will be my thesis.

6. Voluntariness of your participation

Participation in this research is fully voluntary and respondent can refuse cooperation in any time without giving a reason.

II. STATEMENT

Statement of respondent

I have read the Table of Informations where I got the key informations about the research. I agree with my participation in the research and with publishing of informations written in questionnaire in term of conditions given in Table of Informations. I know about voluntariness of my participation and about the possibility to refuse my participation in any time.

First name, sure name:

In _____ Date: _____

Signature: _____

Příloha 3: Návrh studie

NÁVRH STUDIE

Název výzkumu:	Možnosti uplatnění modelu Jazykových hnízd (Language Nests model) v českém prostředí
Ukotvení výzkumu:	Tento výzkum je součástí širšího výzkumu, jehož vyústěním bude má diplomová práce.
Téma diplomové práce:	Vzdělávání domorodých obyvatel Model jazykových hnízd na případu Britské Kolumbie v Kanadě a možnosti jeho využití v českém prostředí
Řešitel projektu:	Hana Plzáková
Studijní program:	Mezinárodní humanitární a sociální práce
Cílová skupina:	Romové jakéhokoliv původu. Důležité je, aby se účastníci výzkumu sami považovali za Romy. Nebo lidé z většinové populace s tématem osobě propojeni.
Klíčová slova:	Identita, Jazyk, Předškolní vzdělávání, Kultura
Téma výzkumu:	Jedná se o malou úvodní studii na toto téma v České republice. Zajímám se v ní o vztah k romštině a ke kořenům, o vnímání svého postavení v České republice, o postoj k předškolnímu vzdělávání a o představy, jak by mělo vypadat.
Cíle studie:	Cílem studie je získat základní podklady pro možnosti uplatnění modelu Jazykových hnízd v českém prostředí a pro další výzkum v tomto směru. Výstupy výzkumu do budoucna by měly sloužit ke zlepšování postavení Romů v České republice a ke zvyšování kvality života vůbec.
Model Jazykových hnízd:	Název pochází z maorského Te Kohanga Reo (Hnízdo řeči). Tento model byl vyvinut původními obyvateli Nového Zélandu v 80. letech k záchraně vlastního jazyka a kultury. Jedná se o formu imersního předškolního programu, ve kterém se děti učí od starých členů komunity a do programu se zapojují celé rodiny.

Příloha 4: Poučený souhlas a)

Pro projekt: Diplomová práce
Řešitelé projektu: Hana Plzáková

I. INFORMAČNÍ LIST

1. Úvod

Jmenuji se Hana Plzáková, jsem studentkou navazujícího magisterského programu Mezinárodní humanitární a sociální práce na Univerzitě Palackého v Olomouci. Žádám Vás o souhlas s účastí na výzkumu pro mou diplomovou práci, kterou píše na téma:

„Vzdělávání domorodých obyvatel - Model jazykových hnízd na případu Britské Kolumbie v Kanadě a možnosti jeho využití v českém prostředí.“

Vaše účast bude spočívat v zodpovězení dotazníku. Tento dotazník bude sloužit jako podklad pro část práce, která se zabývá možnostmi uplatnění modelu v českém prostředí. S Vaším souhlasem budu moci odpovědi analyzovat a zpracovat je do své práce.

2. Cíl výzkumu

Cílem tohoto dotazníkového šetření je prozkoumat vztah Romů, popřípadě i lidí z většinové populace mající k tématu osobní či profesní vztah, k romštině a ke kořenům, k tomu, jak vnímají své postavení v České republice, k předškolnímu vzdělávání a jaké mají představy o tom, jak by mělo vypadat.

3. Výběr respondentů

Respondenty jsem hledala mezi lidmi, kteří by mohli mít k tématu osobní vztah.

4. Vyplnění dotazníku

Na otázky prosím odpovídejte přímo do dotazníku. Jakoukoliv otázku, na kterou nebudete chtít odpovídat, nechte bez udání důvodu nezodpovězenou.

5. Nakládání s osobními údaji

Všechny informace vámi sdělené budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce.

V případě, že budu z Vašich odpovědí ve své práci citovat, mám Vás uvádět

- a) celým jménem
- b) anonymně

Z výše uvedených možností prosím vyznačte tu, která Vám nejvíce vyhovuje.

6. Výstup

Výstupem by měla být diplomová práce, kterou Vám v případě zájmu zašlu k vyjádření.

7. Dobrovolnost

Účast na výzkumu je plně dobrovolná a respondent má možnost spolupráci kdykoliv bez udání

důvodů ukončit.

II. PROHLÁŠENÍ

Prohlášení respondenta

Přečetl/a jsem si informační list, ve kterém mi byly sděleny klíčové informace o výzkumu. Souhlasím s účastí na výzkumu a zveřejnění jeho výsledků v diplomové práci tazatelky. Víím o dobrovolnosti mého počínání a možnosti kdykoliv odstoupit bez nutnosti zdůvodnění.

Jméno, příjmení a podpis účastníka projektu:

V _____ dne: _____

Příloha 5: Poučený souhlas b)

POUČENÝ SOUHLAS

Pro projekt: Diplomová práce

Řešitelé projektu: Hana Plzáková

I. INFORMAČNÍ LIST

1. Úvod

Jmenuji se Hana Plzáková, jsem studentkou navazujícího magisterského programu Mezinárodní humanitární a sociální práce na Univerzitě Palackého v Olomouci. Žádám Vás o souhlas s účastí na výzkumu pro mou diplomovou práci, kterou píšete na téma Vzdělávání domorodých obyvatel. Vaše účast bude spočívat v zodpovězení dotazníku. S Vaším souhlasem budu moci odpovědi analyzovat a zpracovat je do své práce.

2. Cíl výzkumu

Cílem tohoto dotazníkového šetření je prozkoumat postoje pracovníků českých neziskových organizací zaměřených na rozvojovou spolupráci a lidská práva k tématice původních obyvatel (Indigenous peoples).

3. Výběr respondentů

Respondenty jsem hledala mezi pracovníky výše zmíněných organizací, kteří se věnují projektům vzdělávání a oblastem, kde původní obyvatelé (Indigenous peoples) žijí.

4. Nakládání s osobními údaji

Všechny informace vámi sdělené budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce. V případě, že budu z Vašich odpovědí ve své práci citovat, mám Vás uvádět

- a) celým jménem a jménem organizace, ve které pracujete,
- b) anonymně, ale jménem organizace, ve které pracujete,
- c) zcela anonymně jako pracovníka v neziskovém sektoru.

Z výše uvedených možností prosím vyznačte tu, která Vám nejvíce vyhovuje.

5. Výstup

Výstupem by měla být diplomová práce, kterou Vám v případě zájmu zašlu k vyjádření.

6. Dobrovolnost

Účast na výzkumu je plně dobrovolná a respondent má možnost spolupráci kdykoliv bez udání důvodů ukončit.

II. PROHLÁŠENÍ

Prohlášení respondenta

Přečetl/a jsem si informační list, ve kterém mi byly sděleny klíčové informace o výzkumu. Souhlasím s účastí na výzkumu a zveřejnění jeho výsledků v diplomové práci tazatelky. Vím o dobrovolnosti mého počínání a možnosti kdykoliv odstoupit bez nutnosti zdůvodnění.

Jméno, příjmení a podpis účastníka projektu:

V _____ dne: _____