



KOMUNIKACE ŠKOLY S RODIČI CIZINCI

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7503T114 – Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Aneta Hanáková**
Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Aneta Hanáková**
Osobní číslo: **P13000762**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základních škol**
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základních škol
Název tématu: **Komunikace školy s rodiči cizinci**
Zadávající katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je popsat způsoby a formy komunikace školy s rodiči cizinci. Autorka zasadí problém komunikace s rodiči cizinci do širšího kontextu komunikace školy s rodiči a interkulturní komunikace, vysvětlí základní pojmy, popíše problémy, které při takové komunikaci nastávají. V další části zformuluje doporučení pro efektivní komunikaci v uvedené situaci.

Autorka bude vycházet z analýzy dostupné literatury. Při práci se bude držet organizačních a metodických doporučení vedoucí práce a bude pravidelně konzultovat.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

PRŮCHA, Jan. Interkulturní komunikace a vzdělávání menšin a imigrantů. In Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu Sborník příspěvků: Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu. ISBN 978-80-903953-4-3. Liberec : Liberecké romské sdružení, 2010, s. 5-10.

PRŮCHA, Jan. Interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha : Grada, 2010. 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3069-1.

MORGENSTERNOVÁ, Monika - ŠULOVÁ, Lenka - SCHOLL, Lucie. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Vyd. 1. Praha : Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

HASIL, Jiří. Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace. Vyd. 1. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. 221 s. Acta Universitatis Purkynianae ; 165. Studia didactica. ISBN 978-80-7414-400-4.

KOSTELECKÁ, Yvona. Žáci-cizinci v základních školách : fakta, analýzy, diagnostika. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Stanislava Exnerová**
Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce: **10. dubna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 24. 4. 2015

Podpis: Hanašková

Poděkování

Děkuji Všem, kteří mi pomohli a byli trpěliví při realizaci mé diplomové práce. Především děkuji PhDr. Stanislavě Exnerové za její inspirativní podněty a připomínky. Její ochotný přístup mi při tvorbě práce velmi pomohl.

Anotace

Moje diplomová práce se zabývá problematikou komunikace mezi školou a rodiči cizinci.

V teoretické části se zabývám otázkami komunikace všeobecně, jak komunikace probíhá, jaké jsou druhy a formy komunikace, ale také možné problémy a bariéry, které mohou v průběhu komunikace nastat. Vše je poté zaměřeno na interkulturní diference komunikace. V této části jsou uvedeny i vlivy na interkulturní komunikaci jako je klima školy, specifická účastníků a kompetence pedagoga.

Na část teoretickou navazuje praktická část, která se zabývá komunikací s rodiči cizinci a je doplněna dotazníkem s žákyní cizinkou. Na základě uvedených teoretických informací o odlišnostech kultur navrhuji způsoby komunikace pro snazší spolupráci mezi školou (konkrétně učiteli) a rodiči cizinci. V závěru mé praktické části podávám rady, jak by konkrétně měla verbální a neverbální (písemná) komunikace probíhat, aby nedocházelo ke zbytečným bariérám a informace byly správně předány.

Klíčová slova

komunikace, verbální a neverbální komunikace, kultura, interkulturalismus, interkulturní rozdíly, bariéry, problémy v komunikaci, rodič cizinec, spolupráce

Anotation

My diploma thesis focuses on communication between school and foreign parents.

The theoretical part of my thesis deals with communication in general, how communication works, the specific types and forms, as well as the possible problems and barriers that can occur during communication. The main focus is then on intercultural differences in communication. This part shows some of the effects on intercultural communication such as the school climate, the particularity of a participant and the competence of a teacher.

The theoretical part is followed by the practical part, which focuses on communication with foreign parents and includes questionnaire that was completed by a foreign student. Based on the theoretical information about the cultural difference I propose communication methods that can improve the cooperation between a school (specifically teachers) and foreign parents. In the final part I give advices on how exactly should the verbal and nonverbal communication look like, so it does not cause uncessesary communication barriers and that the information are correctly presented.

Key words

communication, verbal and nonverbal communication, culture, interculturalism, intercultural differences, barriers, problems in communication, foreign parent, cooperation

Obsah

Úvod.....	9
1 Interkulturní komunikace	10
1.1 Vymezení interkulturní komunikace.....	10
1.2 Průběh interkulturní komunikace.....	18
1.3 Druhy a formy komunikace	24
1.4 Interkulturní komunikace ve školním prostředí	32
2 Bariéry v interkulturní komunikaci	39
2.1 Bariéra kulturní	40
2.2 Bariéra jazyková.....	46
2.3 Bariéry v podobě stereotypů a etnofaulismů.....	49
2.4 Problémy v komunikaci s rodičem cizincem	52
3 Specifická komunikace ve škole	55
3.1 Klima školy	55
3.2 Účastníci komunikace	56
3.3 Pedagogické a interkulturní kompetence	59
4 Komunikace s rodiči cizinci	62
4.1 Vymezení cizince	62
4.2 Vzdělávání cizinců na českých školách	63
4.3 Možnosti spolupráce s rodiči cizinci.....	65
4.4 Způsoby komunikace s rodiči cizinci.....	70
5 Závěr.....	78
6 Seznam použitých zdrojů	80
7 Seznam příloh.....	83

Seznam použitých zkratek a symbolů

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
resp.	respektive
tzv.	takzvaně
ZŠ	základní škola

Úvod

Komunikace je jedním ze základních témat pedagogické praxe. Vzájemné nepochopení a nedorozumění, odlišná interpretace a rozdílné způsoby řešení problémů, s nimiž se setkáváme ve školním prostředí, výrazně omezují výsledky společného snažení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Komunikace se pak stává ještě složitějším procesem při interakci s lidmi z různých zemí a kultur. O velmi specifické interkulturní komunikaci pojednává tato diplomová práce, která je zaměřena na komunikaci školy s rodiči cizinci.

V teoretické části práce jsou pro lepší seznámení s tématem vysvětleny základní pojmy související s interkulturní komunikací, jejím průběhem, druhy a formami. Poté je interkulturní komunikace zasazena do školního prostředí. Obsah druhé kapitoly se věnuje bariérám, které mohou nastat v interkulturní komunikaci, zvláště ve školním prostředí. Bariéry jsou vybrány dle hlediska největší pravděpodobnosti výskytu v tomto specifickém druhu komunikace a největšího vlivu na komunikaci. Další kapitola se věnuje již prakticky specifické komunikaci ve škole a dalšími souvisejícími vlivy, které na ni mají dopad. Zajímavou a důležitou částí je podkapitola o pedagogické a interkulturní kompetenci jako návodu, jak zlepšit interkulturní komunikaci. Čtvrtá kapitola se zabývá konkrétními praktickými kroky komunikace školy s rodiči cizinci. Na začátku je nutné vymezit, kdo je cizinec, jak je možné jeho vzdělávání a dále pak jaké jsou možnosti spolupráce s rodiči cizinci. V poslední části práce je uveden rozhovor s žákyní cizinkou, která prošla českou vzdělávací soustavou a může tak přiblížit svůj a náhled rodičů na způsoby komunikace školy s rodiči cizinci.

Výsledným cílem této práce by měla být snaha o pochopení problematiky interkulturní komunikace a významných vlivů, které tuto komunikaci ovlivňují. Hlavním cílem je následně navržení možností, jak tuto komunikaci vylepšit na základě praktických návodů, které může škola a její pracovníci využít do praxe. Nutnou podmínkou totiž je při komunikaci školy s rodiči cizinci uvědomit si kulturní rozdíly, znát své možnosti a omezení, které je dobré rozvíjet a pracovat na svých nejen interkulturních, ale i pedagogických a celkově lidských kompetencích.

1 Interkulturní komunikace

1.1 Vymezení interkulturní komunikace

V sousloví interkulturní komunikace se pojí dvě slova: *interkulturní* a *komunikace*. Existují různé druhy komunikace, kdy jednou z nich je i ta mezi různými kulturami, tedy interkulturní. V doslovné české vědecké terminologii je k *interkulturní* synonymem spojení mezi kulturami, neboli mezikulturní. Tento pojem vycházející z angličtiny byl přeložen z anglického spojení: cross-cultural. V českém odborném vyjadřování se objevuje problém s nalezením vhodného ekvivalentu ke slovu cross. Průcha zabývající se mimo jiné oborem interkulturní psychologie vysvětluje: Setkáváme se s třemi terminologickými řešeními: interkulturní psychologie, mezikulturní psychologie anebo transkulturní psychologie. Nejběžnější je vysvětlovat pojem interkulturní v souvislosti s vědeckou disciplínou interkulturní psychologie.¹

Teorie a výzkumy interkulturní psychologie zkoumají obsah komunikace, subjekty začleněné do procesu, podmínky a překážky jejího průběhu a efekty vznikající působením komunikace. Příkladem může být výzkum o interkulturní komunikaci determinující zaměstnanost, vzdělávání a celkovou integraci početných skupin migrantů v dané vybrané zemi.

Slovo interkulturní pak významově směřuje ke slovu *interkulturalismus*. „Pojem interkulturalismus odráží záměrnou snahu společenského systému harmonizovat společnost v situaci, ve které jsou přítomny řady různorodých kultur, etnik, národností, národů a národnostních menšin. Interkulturalismem nazýváme určitou ideologii, politiku, která směřuje k usměrňování dialogu a komunikace mezi těmito jednotlivými subjekty, k jeho řízení a ovlivňování takovým způsobem, aby nedocházelo ke konfliktům a mimořádným excesům, jejichž původem jsou multikulturní a pluralitní rozdílnosti.“²

Pojem interkulturalismus se uvádí často ve vědecké teorii i v praxi v souvislosti s pojmem *multikulturalismus*. Například autoři Kominarec a Kominarecová ve své knize *Multikulturalita a edukácia v podstatě ztotožňují interkulturalismus s teorií*

¹ Interkulturní psychologie je vědecké zkoumání variant lidského chování se zřetelem na způsoby, jimiž je chování ovlivňováno kulturním kontextem, ...zkoumání toho, jak faktory kultury (etnické, národní) ovlivňují myšlení, komunikaci a chování lidí. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5. S. 15, 16, 24.

² BALVÍN, J. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3. S. 56.

multikulturalismu³. V souvislosti s těmito pojmy hovoří o vzájemném kulturním ovlivňování a způsobech řešení možných rozdílů, ale přece jen však připouští určitý minimální významový rozdíl. Na kulturu je z jejich pozice nahlíženo jako na homogenní a striktně ohraničenou entitu a „inter“ tak vyjadřuje přesně vymezené prostory kultur.

Nad otázkou o novějším zavedení přívlastku „interkulturní“ se zamýšlí i Ľuptáková. „...pojem multikulturalismus se váže spíše k americkému kulturnímu prostředí, kdežto interkulturalismus vykazuje těsnější vazby k prostoru evropskému.“⁴ Americká kultura vznikla soužitím různých kultur na jednom území ve smyslu *melting pot*.⁵ Stala se tak samostatnou oblastí spojující různé národy či etnické skupiny, která i přes řadu odlišností vykazuje jako celek společné kulturní rysy. Pokud tedy hovoříme o americké společnosti jako o multikulturní, vycházíme z faktu, že v rámci ní žije velké množství minoritních kultur, které sdílejí znaky dominantní jedné dávno vytvořené americké kultury. Toto mohlo vzniknout za předpokladu velkého množství společných znaků, širším komunikačním polem a užším prostorem pro vznik případného konfliktu.

Naopak společný evropský prostor spojuje Ľuptáková s pojmem interkulturalismus. Vychází ze skutečnosti, že na rozdíl od Ameriky žijeme v Evropě, tedy na jednom geograficky ohraničeném území, s množstvím samostatných kultur s poměrně silnými tradicemi a vlastní historií. Tedy zde samotná předpona „inter-“ (lat. mezi) představuje jakousi vzájemnost či výměnu. „V interkulturní společnosti nejde o pouhou koexistenci dvou nebo více sociokulturních skupin, ale o navázání mezikulturního dialogu, spolupráce. Interkulturní dorozumívání na pozadí evropského prostoru tedy musí zákonitě směřovat alespoň k částečnému přizpůsobení komunikačních stylů, neboť vykazuje jistou míru nejistoty způsobené zejména: menším množstvím společných znaků; užším komunikačním polem; širším prostorem pro vznik případného konfliktu.“⁶

Jak je patrné, chápání pojmu interkulturalismus může být lehce rozdílný. V některých případech autoři přesně vymezují pojem interkulturní a interkulturalismus, někteří ho směřují s pojmem multikulturní a multikulturalismus. Jedním z důvodů je společensko-hospodářské pojetí multikulturalismu jako politiky integrace přistěhovalců.

³ KOMINAREC, I.; KOMINARECOVÁ, E. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: FHPV PU, 2005. ISBN 80-8068-380-8. S. 27.

⁴ ĽUPTÁKOVÁ, K. *Interkulturná výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2004. ISBN 80-8055-920-1. S. 21-25.

⁵ ĽUPTÁKOVÁ, K., pozn. 4, s. 21-25.

⁶ ĽUPTÁKOVÁ, K., pozn. 4, s. 25.

Nyní se spíše projevuje novější pojetí a to individuální evropská občanská integrace, která souvisí s procesem začleňování nově příchozích cizinců do země (migrace a imigrace). V našem případě Česká republika není homogenní národní společností s dominancí české a slovenské národnosti, jak tomu bylo dříve. Ale nyní jsme součástí Evropské unie a globalizovaného světa.

Zajímavou společenskou tendencí dnešní doby stejně jako interkulturní je *intrakulturní*. „Kulturní diference dnes existují na jednom teritoriu a uvnitř jedné a téže – nadto značně homogenní – kultury. Ve vyspělých společnostech je intrakulturní pluralita výraznější než kdykoli v minulosti. Už prostě nelze pomíjet mnohost hluboce rozdílných orientací, které je nutné stejnou měrou respektovat.“⁷ Intrakulturní pluralita znamená pluralitu uvnitř společnosti. Na jedné straně je ve světě kulturní uniformita a homogenita, svět se kulturně propojuje díky vlivům postmoderního světa globalismu. Na druhé straně se zde objevuje protichůdný směr proti unifikovanosti a tou je kulturní pluralita společností. Tak jako se společnosti se svými kulturními prvky stírají, tak se budou chtít společnosti odlišit a vykazovat svou specifickou a vzájemnou různorodost. Problém je v tom, že rozdílné životní světy a následné jednání nejsou nikdy kompatibilní. Rozdílné typy racionalit a formy života sice vykazují určité společné znaky, ale zčásti se překrývají anebo zcela vylučují.

Pojem *komunikace* v námi sledované interkulturní komunikaci vystihuje jeho překlad z latiny: někomu něco dát, přenášet, vyměňovat si informace, být ve spojení, sdílet něco s někým. Na základě tohoto vymezení je zřejmé, že komunikace nepředstavuje banální proces přenosu informací, ale tvoří základní složku interakce mezi lidmi a v podmínkách sociálního styku je různým způsobem dotvářena, zpřesňována či transformována. V našem tématu je to přímo specifický druh komunikace – *komunikace sociální*, jako odevzdávání a přijímání jistých významů a informací v sociálních vztazích, výměna významu a smyslu znaků mezi lidmi. Jedná se o zpřístupnění informace a zkušeností prostřednictvím vzájemně sdíleného kódu mezi komunikujícími jedinci.

Jakýkoliv komunikační akt je vždy vázán na určitý čas, prostředí, specifické cíle, které jsou dány rozličným záměrem – je determinován konkrétní komunikační situací. Gavora rozlišuje trojí vymezení komunikace:

⁷ WELSCH, W. *Postmoderna: pluralita jako etická a politická hodnota*. 1. vyd. Praha: KLP, 1993. ISBN 80-901508-4-5. S. 38, 39.

1. komunikace jako dorozumívání ve smyslu vzájemného pochopení se, jehož podmínkou je stejný jazykový kód všech zúčastněných komunikantů a totožný komunikační obsah;
2. komunikace jako sdělování pocitů, postojů, názorů, předávání poznatků;
3. komunikace jako výměna informací mezi lidmi, kdy jeden komunikující informaci vysílá, druhý ji přijme, zpracuje a reaguje na ni. Nezbytnou podmínkou je skutečnost, že se na předávání informací podílejí oba partneři, sociální role produktora a recipienta jsou v průběhu komunikačního aktu pravidelně střídány.⁸

Specifika sociální komunikace se ale v průběhu staletí dost měnila. Pokud srovnáme například rétoriku a osobnost řečníka několik století před naším letopočtem a komunikaci ve 21. století, můžeme uznat velké rozdíly. Dříve byl důraz na tom, „kdo“ to říká a „co“ to říká, poté se v druhé polovině 20. století zásadně přesunulo těžiště v sociální komunikaci v několika směrech. „V prvé řadě je to růst zájmu o toho, komu je řeč určena, o posluchače. Roste povědomí o tom, že posluchač má nejen právo být informován a přesvědčován, ale dochází se k poznání, že posluchače je také třeba lépe znát a poznávat, má-li být naše komunikace účinná. Zájem se soustřeďuje na to, jak posluchač asi vnímá hovořícího a jak hovořící vnímá posluchače, tj. na otázky tzv. percepce.“⁹ Celkový zájem o slovo se již přesouvá na celý soubor nelingvistických a paralingvistických složek řeči a také na soubor neverbálních projevů doprovázejících naši řeč. Nově je tedy zdůrazňována skupina lidí v interakci, rozhovoru a dialogu, posluchač/adresát, souvislosti spojené nejen s řečí, ale se vším, co se děje okolo, konotace (expresivní význam slova), informační stránka řeči, sociálně psychologické jevy, nonverbální sociální komunikace, emocionální stránka sdělení, vnitřní vlivy lidí v interakci, kauzalita a zpětná vazba.¹⁰

Odlišnost sociální komunikace od dalších jejích druhů tedy spočívá v tom, že přenos informace umožňuje navázání společné činnosti. Účastníci sociální komunikace jsou ti, kdo informace vysílají, a ti, kdo je přijímají. Mohli bychom je nazvat komunikační partneři, kteří jsou ve vzájemném vztahu. „Partnerství znamená i to, že se (obyčejně) střídají v rozhovoru. Nejprve hovoří jeden, druhý naslouchá, poté se role vymění. Výměna rolí probíhá pravidelně, střídání je cyklické. Jedná se o typický znak

⁸ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. S. 9.

⁹ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. S. 29.

¹⁰ KŘIVOHLAVÝ, J., pozn. 9, s. 30, 31.

dialogu mezi lidmi.“¹¹ Toto vysvětlení naznačuje, že jde o vzájemné působení a ovlivňování se za určitým cílem při určitých rolích komunikujících.

Společenská role je důležitá z hlediska chování osoby v určitém sociálním postavení. Každá role má svůj způsob chování a vystupování, který se od ní očekává. Z hlediska zaměření diplomové práce nás bude zajímat hlavně role učitele a rodičů žáků, která je úzce spjata s rolí žáků. Role učitele pak zahrnuje mnoho dílčích rolí: učitel jako odborník na učivo, jako pomocník při učení, jako poradce, jako model člověka pro žáky, jako formální autorita, jako činitel socializace dítěte, jako představitel vzdělávací instituce, jako výzkumník a jako člověk.¹² Mnoho z těchto rolí se bude přímo dotýkat a ovlivňovat komunikaci s rodiči žáků cizinců.

Učitel je také součástí společenské skupiny. V tomto případě je členem společenství, kde probíhá komunikace mezi lidmi v různých rolích. Zde se jedná o profesní skupinu, ve které musí být splněny základní charakteristiky: uvědomění si sebe sama jako člena skupiny a uvědomění si společných cílů a záměrů skupiny. Toto vymezení skupiny je významné pro celkový rámec komunikace mezi školou jako formální skupinou fungující na základě institucionálního principu, a rodiči jako neoficiální skupina neformálního charakteru.

Zároveň je zde také předpoklad, že každý jedinec má charakteristický způsob orientace vůči ostatním a že především tato teorie orientace určuje jeho interpersonální chování. Jak tvrdí Morgensternová: „Charakteristický způsob chování dvou jedinců v interpersonálním vztahu může být kompatibilní nebo inkompatibilní, jejich chování jim umožňuje dobrou spolupráci nebo nikoli. Interpersonální kompatibilita je dána vyjádřením stupně vzájemného uspokojování interpersonálních potřeb, a tedy i harmonické spolupráce.“¹³ Skupinová atmosféra a efektivnost její činnosti je pak do značné míry určována stupněm kompatibility či inkompatibility chování jednotlivých členů skupiny.

„*Interkulturní komunikací* rozumíme druh komunikace, které se účastní příslušníci odlišných kultur.“¹⁴ Jako interkulturní vnímáme komunikaci tehdy, hraje-li právě kulturní rozmanitost v rámci komunikačního procesu významnější roli. Doplnění definice nabízí další autoři z oblasti pedagogiky a psychologie. „Interkulturní

¹¹ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. S. 15.

¹² GAVORA, P., pozn. 11, s. 16.

¹³ MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1. S. 82

¹⁴ MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L., pozn. 13, s. 115.

komunikace je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství.¹⁵ Děje se tak zejména v profesních oborech, jako jsou například mezinárodní vztahy a politika, mezinárodní obchod a podnikání, zdravotnictví a školní edukace. Pro nás bude nadále stěžejní interkulturní komunikace v oblasti školní edukace.

Interkulturní komunikace je determinována specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů. Proto se vyznačuje tím, že účastníci komunikace naráží na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech a na rozdílné vnímání a chování. „Interkulturní kontakt může způsobit nejistotu a *kognitivní disonanci* (nesoulad)¹⁶, protože účastník je vystaven cizímu jazyku, odlišnému komunikačnímu stylu, neznámému chování a používání neverbálních výrazů.“¹⁷ Člověk může být v reálné situaci zmaten, protože nesprávně rozumí jazykovým výrazům a také pak i špatně interpretuje neverbální i verbální signály. Interpretace verbálních i neverbálních zpráv je v interkulturní situaci mnohem obtížnější než při běžné komunikaci dvou lidí stejné kultury. Mohou také nastat určité bloky, které vše komplikují. Například v tom, jak účastníci předpokládají podobnost ve své komunikaci, nebo narážejí na rozdílnost jazyků. Nastat mohou bloky nesprávnou interpretací neverbálního chování i přítomností předsudků a stereotypů, vliv má i tendence hodnotit a vysoká úzkostnost.

Konkrétně v České republice to znamená, že komunikace mezi Čechy a Vietnamci je silně determinována odlišnostmi jazykovými a kulturními – jiný jazyk (i jazyková větev), mentalita, hodnoty a další kulturní rysy. V komunikaci mezi Čechy a Romy, je hlavní odlišností kultura, zcela jiný hodnotový žebříček a zároveň i úroveň českého jazyka. Jejich jazyk je ovlivněn sociálně-kulturním prostředím. Romové sice

¹⁵ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 17.

¹⁶ Jde o jev, který popisuje obecně lidskou tendenci věnovat více pozornosti signálům, jež jsou v souladu s hodnotovými preferencemi a postoji jedince, a méně těm, které jsou s jeho postojem a hodnotami v konfliktu. Tento nesoulad je projevem rozdílných myšlenek a celkově rozdílného poznání. Člověk interpretuje jev izolovaně a vytrženě z kontextu. Je nutné se snažit o interpretaci celého komplexu sdělení v co nejširších souvislostech a soudit soulad nebo nesoulad řeči s chováním, či různých neverbálních projevů. Pedagog může například neuznávat zvyky či tradice určité kultury, má jiný názor na odlišné stravování či oblékání dítěte. Může se jednat až o střet kulturních hodnot, který ve vlastním kontaktu může fungovat jako jakési závaží, které ztěžuje komunikaci. MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3. S. 69.

¹⁷ MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L., pozn. 16, s. 69.

mluví většinou česky, protože nynější generace neumí již tolik romsky, ale vyskytuje se u nich jazykový deficit. Deficit, přesněji omezený jazykový kód, je důsledkem méně rozvinutých vyjadřovacích schopností, které vycházejí z málo podnětného sociálně-kulturního prostředí.¹⁸ Nejmenší odlišnost se dá určit mezi Čechy a Slováky, a to především díky minimálnímu kulturnímu rozdílu. Významnější je ale v této komunikaci jazyková odlišnost i přes velkou příbuznost jazykové větve (oba jazyky jsou slovanskými). Avšak vzhledem k čím dál vzdálenější době rozpadu Československa v roce 1993 již tolik lidí neumí slovensky, jak bylo dříve naprosto přirozené.

Interkulturní komunikaci můžeme chápat třemi způsoby – interkulturní komunikace je proces, je i výskytem v pedagogickém prostředí, a jak už jsme zmínili, je i součástí vědecké disciplíny interkulturní psychologie.

Zprv je to hlavně proces verbálního a neverbálního sdělování probíhající v různých sociálních situacích. Můžeme interkulturní komunikaci pouze pozorovat, zároveň můžeme být jejími přímými účastníky a tedy ji prožívat. Tento proces probíhá většinou spontánně bez záměrného úsilí a vyskytuje se v podstatě každodenně. Jeho význam totiž stále roste v důsledku zesilujících globalizačních tendencí v mnoha sférách lidské činnosti – v mezinárodním obchodu, v diplomacii, ve vědě a v umění stejně jako v turismu či sportu, při výměnných pobytech studentů a učitelů, při přesunech migrantů z jedné země do jiných aj. „Je to přímý důsledek toho, že lidé různých zemí se stále intenzivněji stýkají, vzájemně obchodují, spolupracují, ale také procházejí etnickými konflikty a vedou mezi sebou vážné spory a bohužel někdy i války.“¹⁹

Schopnost komunikovat a jednat s různými lidmi by však měla být v dnešní době dovedností každého člověka. „Komunikace neznamená pouze mluvit stejnou řečí, ale komunikace také obnáší rozumět řadě nonverbálních sdělení, rozumět řadě

¹⁸ Basil Bernstein rozlišil dva specifické jazykové kódy: omezený jazykový kód a rozvinutý jazykový kód. Obecně rozvinutý kód znamená velkou slovní zásobu, schopnost formulovat složitější větné struktury, správně používat gramatiku, schopnost zobecnování a vyjádření abstraktních představ a umět vyjádřit osobní stanovisko. To záleží také na výchově, četbě, příležitosti ke kvalitní komunikaci.

¹⁹ Interkulturní komunikace je v podstatě přirozeným důsledkem kontaktu lidí různých etnik a národů, jejich kultur a příslušných jazyků již na počátku lidské civilizace před mnoha tisíci lety. Existovaly rozdílné jazyky k dorozumívání, ale i různorodé postoje a předsudky k jiným etnikům a jejich jazykům. Prolínaly se zde tedy lingvistické, psychologické a kulturní determinanty, které přetrvávají až do dnešní doby. Předsudky a omezení v komunikaci nejsou fenoménem až dnešní doby, ale byly tu od doby, kdy se různé kultury stěhovaly, pohybovaly a mísily. Ale až v moderní době se o specifčnosti kultur, vymezení interkulturní komunikace a o bariérách v komunikaci začalo mluvit a i řešit, jak napomoci dorozumívání mezi odlišnými kulturami. PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 17.

konotačních, symbolických, sémantických a kulturních prvků.²⁰ Interkulturní komunikace je v zásadě schopnost empatie a jednání bez předsudků s lidmi pocházejícími z jiných kulturních prostředí.

Druhá oblast specifická pro interkulturní komunikaci je pedagogické prostředí, a to ve smyslu edukační a podpůrné aktivity zaměřené na praxi a vycházející z poznatků vědy a výzkumu. Pod tímto si lze představit konkrétní realizované metody v aktivitách jako je výuka, kurz či například trénink. Těmto aktivitám se nabízejí četné instrukce, rady, doporučení a modely, jež jsou obvykle určeny k aplikaci pro pracovníky určitých profesí, ale některé také k vytváření určitých kompetencí v rámci školního vzdělávání. Pedagogická zaměřenost interkulturní komunikace má stále větší význam zvláště v souvislosti se vzděláváním dětí imigrantů a jiných cizinců, žáků z etnických minorit a se začleňováním multikulturní výchovy do školního vzdělávání. Samozřejmě možnosti interkulturní komunikace jsou i v rámci vyučování cizích jazyků a v dalších předmětech, kde by měl být kladen důraz na rozvoj komunikačních a sociálních klíčových kompetencí. Tomuto zájmu o interkulturní komunikaci pomohlo zavedení Rámcových vzdělávacích programů a trendu inkluzivního vzdělávání. V této práci nás komunikace v pedagogickém prostředí bude zajímat hlavně v interakci škola – rodič cizinec.

Ideálně by každý učitel měl mít interkulturní komunikační kompetence a celkově se zdokonalovat v komunikaci se svými žáky a dalšími účastníky školní komunikace. Obecně kompetence znamená způsobilost vykonávat s využitím osvojených znalostí, dovedností a zkušeností v požadované kvalitě nějakou činnost, zpravidla profesní. „Interkulturní kompetence je způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifičnostech národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifičností partnerů.“²¹ Z toho lze vyvodit, že taková osoba se naučila vnímat zvláštnosti jiné kultury, a také je chápat a adekvátně se dle nich chovat, a to aniž by se vzdala vlastní kulturní identity.

V rámci školního vzdělávání je však s touto záležitostí spojen velký problém: Jak zjišťovat a hodnotit, v jaké kvalitě, a zda vůbec, si určitý pedagogicky pracovník či

²⁰ *Sborník příspěvků Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu - 2. mezinárodní konference, 19.-20. listopad 2009.* Vyd. 1. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2010. ISBN 978-80-903953-4-3. S. 71.

²¹ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 46.

student učitelství osvojil interkulturní kompetenci. Stupeň a kvalita osvojení této kompetence se projeví až v praxi, v konkrétním interkulturním styku, což je ovšem obtížně měřitelné. Proto můžeme považovat osvojování interkulturní kompetence jako žádoucí cíl v komunikaci, avšak není zde skoro žádné faktické a reálné ověření tohoto osvojení. Této problematice je věnována část 3. kapitoly s názvem Specifická komunikace ve škole – Pedagogická a interkulturní kompetence.

Třetí způsob porozumění interkulturní komunikaci je skrze vědeckou disciplínu interkulturní psychologii. Největší část empirického výzkumu je založena na lingvistickém bádání (se zvláštním vyzdvižením neverbální komunikace v sociální psychologii a nalézáním podobností mezi těmito specifickými prvky). Jednoduše řečeno, v rámci výzkumu v interkulturní komunikaci jsou popisovány problémy a nástrahy vzájemného neporozumění a naopak zaznamenávány dovednosti a kompetence potřebné pro úspěšné pochopení zástupců různých kultur.

Existuje také přehled relevantních koncepcí a s nimi spojených výzkumů, které reprezentují současnou disciplínu zabývající se interkulturní komunikací. Celkově jde zejména o tyto koncepce objasňující různé aspekty interkulturní komunikace:

- variabilita komunikace v důsledku specifických tzv. lingvokultury;
- interkulturní komunikace v aspektu etnické adaptace a akulturace;
- bariéry působící v interkulturní komunikaci;
- konflikty způsobované kulturními odlišnostmi komunikace.²²

Tyto hlavní vědecké koncepce nám přispějí k pochopení problematiky interkulturní komunikace ve školním prostředí. Pojmy jako adaptace, akulturace, bariéra, kulturní odlišnost odrážejí reálnou situaci v komunikaci mezi různými kulturami, etniky, národy a rasami.

1.2 Průběh interkulturní komunikace

Základní charakteristiky a vlastní průběh procesu komunikace bývají obvykle vyjadřovány formou komunikačních modelů, kde jsou uvedeni účastníci a jejich přenosy. Často uváděný je *Laswellův komunikační model*:

1. Kdo? (předává sdělení) – komunikátor
2. Co? (se předává) – sdělení

²² PRŮCHA, J., pozn. 21, s. 50.

3. Jak? (se uskutečňuje přenos) – kanál
4. Komu? (je orientováno sdělení) – auditorium (posluchačstvo)
5. S jakým efektem? – efektivita.²³

Významné je, že odesílatel a příjemce sdělení se vzájemně ovlivňují, a proto neexistuje žádný optimální, nezkraslený přenos informací. Mezi jednotlivými účastníky komunikačního procesu se vytváří vždy alespoň minimální vztahová vazba, která tento přenos umožňuje, ovlivňuje a i deformuje.

Komunikační chování vůči druhým lidem je ovlivněno jak faktory, které se podílely na formování jeho osobnosti a dosavadních zkušeností, tak i bezprostředními vlivy (momentálně probíhající interakce a komunikace, a vlivy související s interpersonálními procesy). V rámci sociálního styku má největší význam *sociální interakce*, která představuje proces vzájemného působení (reagování, ovlivňování) jedince a druhého člověka či skupiny. Jejím nezbytným základem a zároveň východiskem je *sociální percepce* (vzájemné vnímání lidí).

Vnímání je silně ovlivněno sociálními faktory a projevuje se v něm sociální zkušenost. Specifickým případem je pak *percepce interpersonální*, to jest vnímání a poznávání druhých lidí v psychologické, kulturní i sociální dimenzi. „Interpersonální percepce je výsostně subjektivním procesem, v jehož průběhu nevnímáme druhého tak, „jaký objektivně je“, ale pouze na základě selektivně přijímaných informací si vytváříme vnitřně sjednocený, soudržný a také dosti strukturovaný obraz o každém člověku, o jeho osobnosti.“²⁴ Postupujeme v tomto procesu vnímání pak následujícím způsobem: pozorujeme určité znaky druhého člověka a poté vypozerované znaky poměrujeme se svými identifikačními pravidly, tím vyvodíme závěr o osobnostních charakteristikách pozorované osoby. Pozorované skutečnosti pak řadíme do různých kategorií a přiřazujeme lidem určité charakteristiky.

Nejdůležitějším nástrojem či prostředkem je pak proces *sociální komunikace*, kdy si lidé sdělují nejrůznější informace a prožitky. „Proces hledání „společné řeči“ však bývá v každých nových podmínkách – v kontextu odlišného sociálního postavení jednotlivých lidí, v kontextu značných interindividuálních rozdílů i různého kulturního zázemí či původu – vždy velmi komplikovaný.“²⁵ Individuální odlišnosti mezi lidmi dále prohlubují takové skutečnosti, jejichž zdrojem a příčinou bývá rozdílné sociální

²³ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 15.

²⁴ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S., pozn. 23, s. 12.

²⁵ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S., pozn. 23, s. 9.

postavení. Svůj podíl na individuálních odlišnostech má i určitá specifičnost sociálních situací, v jejichž rámci spolu lidé přicházejí do styku. Neméně významnou determinantou je však i kultura, která prostřednictvím procesu socializace významně určuje nejen rozhodující mantinely, ale i základní pravidla sociálního styku.

Na celkové vnímání cizince má velký vliv právě *percepce*, ve které lidé prostřednictvím svých smyslů přijímají informace z okolního prostředí a zpracovávají je za účelem jejich interpretace. V tomto procesu se uplatňují dvě hlavní činnosti: výběr přijímaných podnětů z okolí a jejich organizace. „Určitý výběr podnětů je základem odfiltrování méně důležitých informací, aby bylo možné se zaměřit na informace podstatné. Přitom se často stává, že lidé nemají pro takový výběr odpovídající kritéria, nebo jsou při něm ovlivňováni určitými subjektivními (kulturními, profesními, zájmovými apod.) preferencemi.“²⁶

Významným krokem vpřed v rozvoji vlastních percepčních dovedností člověka je porozumění procesu interpersonální percepce. Jde o proces, v němž se podle Johnse uplatňují především tři komponenty:

- a) vnímající osoba (subjekt percepce);
- b) vnímaná osoba (objekt percepce);
- c) situační kontext.²⁷

a) *Vnímající osoba (subjekt percepce)* a její vnímání druhých lidí může být ovlivněno jak faktory fyziologickými, tak charakteristikami psychickými a sociálními. Jsou to především zkušenosti, motivační zaměření a emocionální stav.

Existuje mnoho chyb ve vnímání, které jsou zdrojem obtíží v komunikaci. Můžeme se setkat s reakcí nazývanou *percepční obrana*. Je to určitý obranný mechanismus a může nastat tehdy, pokud člověk nerozumí cizímu jazyku. Uplatňuje se, když jedinec nevnímá signály, které by mohl chápat jako ohrožující (například řeč). Percepční obranu lze též vysvětlit jako zvláštní formu vyhýbání se, tzv. *kognitivní disonanci* (nesouladu) v interpretaci, která byla již dříve zmíněna.

Nepřehlédnutelným a také obtížně odstranitelným problémem při poznávání druhých lidí bývá dále skutečnost, že si vnímající subjekt sám svým jednáním může poznání druhých lidí podstatně zkreslit. Poznání si sami zkresluje na základě prvního dojmu navozeného vlastním jednáním při prvním setkání, které vyvolává specifickou odezvu druhé strany. Můžeme tak vůči někomu vystupovat dominantněji a důrazněji

²⁶ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S., pozn. 23, s. 10.

²⁷ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S., pozn. 23, s. 11, 12.

než je pro nás obvyklé. Příkladem je *efekt pořadí*, který se projevuje buď jako tendence podléhat prvnímu dojmu o druhém člověku, či naopak jako přehnaný vliv posledního dojmu na celkovou představu o člověku.²⁸ V prvním případě se jedná o *haló efekt* jako neoprávněné zobecňování a vztahování určitého dojmu z člověka na celou jeho osobnostní charakteristiku. Posuzovatel se nechal přehnaně ovlivnit nějakým výrazným znakem druhého člověka, což může přetrvávat i nadále do budoucího vztahu komunikačních partnerů a zůstane v paměti vliv prvního dojmu z dané osoby.

Paralelně s percepcí probíhá i proces *kauzální atribuce*, jejímž cílem je najít vysvětlení, proč v dané situaci druzí jednájí určitým způsobem. To pak způsobuje předčasné přisuzování příčin určitému chování. Lidé často chybují, když hned určitým projevům chování přisuzují nějaké příčiny (často negativní) a svou zkušenost s tímto člověkem zobecní a aplikují na celou jeho osobnost. Poznat člověka je možné až po delší době díky projevům v různých situacích. Kauzální atribuce by také měla být posuzována odlišně v různých kulturách, protože může působit zcela odlišné interpretační schéma. Dalším případem chyby může být *projekce*, kdy připisujeme vlastní chyby druhým nebo nacházíme příčiny vlastních problémů ve svém okolí. Konkrétně to vypadá tak, že si „promítneme“ své vlastní rysy do druhých lidí a připisujeme tak své pocity či motivy jiným osobám.

Pokud nepronikneme pod povrch jednání druhé osoby, získali jsme o daném člověku naprosto nesprávný obrázek. Ten pak může komplikovat každé naše další jednání s ním. Pokud je nesoulad v komunikaci dlouhodobější, dojde k nastolení trvalejší nedůvěry, která zabrání jakékoliv další smysluplné komunikaci. To může přejít až do vyhroceného stavu nedůvěry (nepřátelství) s nepřátelskými postoji a chováním.

Nedorozumění ve vnímání nastávají tehdy, když člověk předpokládá univerzální lidskou podobnost a vychází z toho, že druhý člověk komunikuje stejným způsobem. V komunikaci s cizincem či s dítětem cizinců dochází mnohem častěji k tzv. *konfúzi*. Ke konfúzi (zmatku) dochází v důsledku komunikace, která ztroskotala a ponechává příjemce v nejistotě či nepochopení. K tomu stačí například jen jiný výklad slova či vět, nebo neverbálních sdělení. Reakce člověka se pak mohou pohybovat od stavu drobného zmatku až po akutní úzkost. „Pokud člověk při interkulturní komunikaci nerozumí nečekané reakci ze strany druhého partnera, dosadí si do kontextu svoje vlastní kulturní zdůvodnění. Je to ta nejrychlejší a nejpohodlnější cesta, jak pochopit

²⁸ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S., pozn. 23, s. 14.

sdělení partnera. Není třeba zdůrazňovat, že z toho mohou pramenit nejrůznější nedorozumění či trapné situace.“²⁹

Hovoří se také o tzv. blocích, o které při interkulturní komunikaci zakopáváme. Překážkou bývá předpokládaná podobnost. Nedorozumění přijde, když člověk předpokládá univerzální lidskou podobnost a vychází z toho, že ten druhý komunikuje stejným způsobem.

Obtížnou překážkou v komunikaci z hlediska chyb ve vnímání je dále stereotypní hodnocení. Kulturně podmíněné stereotypy, předsudky a chybné interpretace chování druhého člověka mohou sehrát mimořádně závažnou a většinou negativní roli. Často tomuto podlehneme z důvodu nabízející se zdánlivě jednoduché a obecně platné informace. Přiměřená míra stereotypizace může urychlit a zkvalitnit proces poznávání druhých lidí, ale musí být chápána jako určitá hypotéza, která se ověřuje v dalším procesu vzájemného poznávání.³⁰ Na tuto problematiku se zaměřuje podrobněji 2. kapitola – Bariéry v interkulturní komunikaci.

Druhá komponenta v interpersonální percepci je:

b) *Vnímaná osoba (objekt percepce)* a její vnímání je ovlivněno takovými faktory jako jsou:

- fyzický vzhled a vnější úprava;
- verbální a neverbální komunikační projevy;
- sociální status;
- chování;
- domnělá či skutečná shoda s pozorovatelem v některých individuálních či sociálně demografických charakteristikách;
- míra nejednoznačnosti či „nečitelnosti“ pozorovaného člověka;
- jeho sociální a kulturní prostředí;
- výsledky jeho činnosti.

Zajímavým faktorem je sociální status a sociální role. *Sociální status* je určitá pozice člověka v sociální struktuře dané společnosti, přičemž status může nést i skupina. Z toho vyplývá, že status v jedné společnosti může být vnímán například jako vysoce ceněný, v jiné pak níže. Problémy zcela jistě budou při vynucování práv

²⁹ MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3. S. 71.

³⁰ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 14.

a povinností jedince a formování očekávání, která může mít okolí od držitele statusu v určitých situacích. Vztah mezi různými sociálními statusy a očekávání od nich spojuje pojem *sociální role*, tedy konkrétně sociálně definovaná očekávání, jimiž se osoba s určitým statutem řídí. Člověk chce být dobře přijímán okolím, proto se identifikace se svou rolí a znalost očekávání druhých od nás umožňuje toto očekávání plnit. Stává se, že některé role přijmout nechceme a bráníme se jim. Můžeme se také dostat do konfliktu našich rolí nebo jsme přetíženi velkým počtem rolí a tím, že nejsme schopni plnit všechny své povinnosti z nich vyplývající. Problémy nastávají, když si některou roli příliš oblíbíme a nechceme se jí vzdát.

Obě strany mohou pociťovat při komunikaci nejistotu, kterou si ani nemusí uvědomovat. Spočívá ve vzájemném oťukávání, kritickém pohledu a nevyjasněných očekávání. Pokud se člověk cítí vnitřně nejistě, navenek se může chovat zcela odlišně. Nejistotu může třeba maskovat sebejistým až arogantním chováním. To může probíhat zcela nevědomě. Pokud se jedna strana chová arogantně, druhá strana na toto chování reaguje určitým způsobem (vyhýbá se komunikaci, může také reagovat arogantně a další podobné projevy).

Snadněji se přitom poznávají lidé, kteří nemají problémy s tím, jak se projevit, jsou si dobře vědomi toho, co a jakým způsobem jejich projev ovlivňuje a dokážou se svými schopnostmi v tomto směru vhodně pracovat.

c) *Situační kontext* pak doplňuje informace, které máme o objektu vnímání a ovlivňuje jejich interpretaci. Zejména v české kultuře je celkový komunikační kontext velmi významný, protože přebírá značnou část sdělovaného obsahu. Diference mezi tím, co má být sděleno, a tím, co je skutečně řečeno, může být poměrně velká. Předpokládá se, že právě kontext nese mnoho informací, které již není nutné ani sdělovat, natož podrobněji vysvětlovat. Jedná se o konotativní stránku sdělení jakoby „mezi řádky“.

Na kulturní kontext mají pak vliv kulturní vzorce ovlivňující naše chování a komunikační styly (standardy) jednotlivých národů a kultur. Oproti kulturám s nízkým komunikačním kontextem tak může být verbální stránka komunikace podstatně úspornější. Tím však často vznikají mnohé komunikační problémy a nedorozumění díky špatné interpretaci významu. „Nízký komunikační kontext je běžný v kulturách těch národů, které se vyjadřují explicitně, tj. vše, co má být sděleno, je vyjadřováno

jednoznačně a není nutno obsah komunikace vyvozovat z kontextu.³¹ Takovou komunikaci uplatňují zejména Němci, Švýcaři, příslušníci skandinávských národů a Nizozemci. „Vysoký komunikační kontext je příznačný pro kultury, jejichž příslušníci se vyjadřují méně otevřeně, často je nutné interpretovat skutečný obsah sdělení z kontextu, např. z doprovodného neverbálního chování mluvčího.“³² Tento styl komunikace je charakteristický pro národy jižní Evropy (Italy, Francouze, Španěly), ale i pro národy asijských kultur (Japonce, Vietnamce, Číňany).

1.3 Druhy a formy komunikace

Nejen obsah ale také způsob, jak co sdělujeme, je důležitým hlediskem komunikace. Pokud s někým komunikujeme, měli bychom se zaměřovat zejména na rozpor mezi tím, co je nám sdělováno verbálně a jaké jsou signály neverbální. „V rámci interkulturní komunikace je však třeba vzít v úvahu odlišný význam a interpretaci těchto signálů v jednotlivých kulturách. Nelze proto automaticky předpokládat, že sdělovaný obsah bude cizincem očekávaným způsobem dekodován a interpretován.“³³ Bez znalosti konkrétních kulturních standardů a kontextu nelze přesně odhadovat všechny signály v komunikaci.

Dle užívaných znakových systémů můžeme komunikaci rozdělit na *verbální* (ústní a písemnou) a *neverbální*. Tyto dva druhy ale nelze přímo oddělovat, protože význam je v různých kulturách odlišný a pokud jedinci komunikují přímo, uplatňují se oba druhy komunikace. Nonverbální komunikace pak může provázet verbální komunikaci následujícím způsobem:

- posiluje, zdůrazňuje verbálně vyjádřené významy;
- protičečí verbálně vyjádřenému významu (tento jev nazýváme dvojité vazby).

Nonverbální vyjadřování může vystupovat i samostatně, zvláště některé nonverbální signály jsou dostatečně srozumitelné i bez verbálního doprovodu.³⁴ Na druhé straně v samotném hovoru nás neovlivňuje pouze obsah sdělovaného, ale vnímáme například i tvář, postoj a gesta druhého účastníka.

³¹ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 40.

³² PRŮCHA, J., pozn. 31, s. 40.

³³ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 16.

³⁴ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. S. 100.

Nový a Schroll-Machl tvrdí, že lidé a konkrétní kultury se od sebe liší různou mírou projevů citlivosti a v mezilidské komunikaci je to znát. Lidé s vyšší mírou empatie (schopnosti vcítit se do druhého) jsou zpravidla schopni vnímat více znaků, lépe se orientují a působí na lidi v komunikačním procesu. Tato schopnost je do určité míry vrozena, ale dá se ovlivnit a zlepšit. „Rozvinutí těchto schopností by se proto mělo stát neoddělitelnou součástí rozvoje sociální, resp. interkulturní kompetence. Problém však spočívá v tom, že schopnost empatie jedince může být vysoká, ale jeho ochota ji využít k dodatečnému vnímání partnera a dodatečné interpretaci jeho chování či uvažování malá.“³⁵ Kulturní senzitivita (citlivost) je pak zároveň ovlivněna určitými osobnostními rysy, například orientace na lidi, vnímavost, otevřenost. Lidé, kteří jsou osobnostně rigidní, mají velký problém při zvládnání cizího prostředí.

Verbálně komunikujeme, když používáme specifický znakový systém – řeč a písmo³⁶, který je dán konvencí a představuje obecný systém významů přijímaný všemi členy určitého společenství. „K tomu, aby mohla komunikace probíhat bez větších problémů, však nestačí, aby lidé znali jen významy jednotlivých slov. Důležité také je, aby k nim měli podobný vztah a aby dokázali shodně chápat i danou situaci sociálního styku.“³⁷ Právě význam situačního kontextu, jak už bylo zmíněno, je v různých kulturách odlišný.

Kulturně specifickým rysem komunikace je způsob oslovování a používání titulů. „V české a slovenské kultuře je pro komunikaci ve formálních situacích příznačné to, že se hojně používají akademické tituly a označení pro různé pracovní funkce či postavení ve firmě. Ostatně tento způsob titulování je běžný také v Rakousku, Maďarsku, Polsku či Itálii. Naproti tomu v kultuře Britů, Američanů a také Skandinávců se titulování neuplatňuje. Obdobné odlišnosti se týkají rozdílů v tykání a vykání.“³⁸ Je známé, že Američané používají v komunikaci jak mezi příslušníky vlastní kultury, tak ve styku s cizinci již po krátkém seznámení oslovení partnera křestním jménem. Přispívá to sice k neformálnosti styku, ale příslušníkům jiných kultur, v nichž je tento způsob oslovování neuplatňován, to způsobuje rozpaky.

³⁵ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 17.

³⁶ Řeč je mluvená podoba jazyka v podobě tváří v tvář, telefonicky, nebo za užití moderních technologií – skype apod. Písemná komunikace probíhá v podobě dopisů, vzkazů, nebo moderních metod jako jsou SMS, e-mail, různé chaty a sociální sítě.

³⁷ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S., pozn. 35, s. 18.

³⁸ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 40.

Kromě jazyka je důležitou složkou verbální komunikace *paralingvistika*. „Jde o nejrůznější zvukové mimoslovní projevy, které běžně řeč doprovázejí. Může to být například opakování slov, vyplňování mezer mezi slovy nebo větami nejrůznějšími zvukovými či slovními projevy.“³⁹ Jde o formální stránky řeči, která je dána mimoslovními charakteristikami v podobě hlasitosti, výšce tónu řeči, rychlosti, plynulosti, výslovnosti, délce odmlk atd.

Častější výskyt negativně zabarvených paralingvistických projevů většinou znamenají projev úzkosti nebo nejistoty. Také to ale může být důsledek nízké jazykové kultury mluvčího, kdy nedokonalá znalost cizího jazyka vede k používání známých slov a ne těch, která doopravdy chtěl použít. Paralingvisticky v podstatě komunikujeme i neverbálně výrazem obličeje, oddálením, dotekem, postojem, pohyby, gesty, pohledy nebo úpravou zevnějšku. Oděvem vyjadřujeme příslušnost k určité kultuře, sociálnímu postavení a identitě jedince. Důležitým prvkem jsou barvy, které mají svoji kulturní interpretaci (barvy smutku, smrti, atd.) a psychologickou interpretaci (osobní naturel a aktuální pocity). Dále i další různá úprava těla má působí na druhé lidi, protože často tím člověk vyjadřuje svůj životní postoj, příslušnost ke skupině nebo se snaží zvýšit svou atraktivitu. Běžně se můžeme setkat s umělými úpravami těla a deformacemi různého typu a záměru (kulturní zvyky).

Gavora zařazuje *paralingvistické prostředky* do neverbální (nonverbální) komunikace spolu s *extralingvistickými prostředky*. Skrze paralingvistické prostředky se zvukově realizuje slovní vyjadřování – hlasitost řeči, rychlost řeči, pauzy, slovní důraz a barvu hlasu. Extralingvistické prostředky jsou pak mimořečové prostředky komunikace. Nevyjadřují se zvukem, ale tělem. Hlavními prostředky jsou zde gesta, mimika, pohled, dotyk, poloha a držení těla, vzdálenost mezi komunikujícími a vzhled člověka.⁴⁰

Komunikace je komplexní proces a řeč je doplněna řadou neverbálních komunikačních prostředků. Nelze tedy na základě určitého jednoho prvku komunikace usuzovat základní pohnutky člověka. A to zvláště pokud se jedná o příslušníka jiné kultury. Významy různých projevů neverbální komunikace nemusejí být (a často ani nejsou) stejné v rámci různých kultur.

³⁹ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 18.

⁴⁰ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. S. 100.

Podstatná část neverbální (paraverbální) komunikace souvisí s emocemi.⁴¹ Neverbální projevy nesou silný emoční význam a naopak emoce se odráží na našem neverbálním projevu. Projevujeme je navenek a jsou vidět, i když se je někdy snažíme skrýt nebo předstírat. „Tím, co si prostřednictvím těchto signálů sdělujeme, vyjadřujeme to, jak se cítíme a co prožíváme. Vždy zaujímáme určitý postoj k řečníkovi, naznačujeme určitou dynamiku společné komunikace, předáváme si slovo, sdělujeme si, co cítíme k tomu druhému. Často právě prostřednictvím neverbálních signálů vyjadřujeme naše skutečné postoje.“⁴² Například hlas sděluje hodně o psychickém stavu mluvčího. Rozrušený člověk často nemluví plynule a hlasitě tím dává najevo své emoční naladění. Nervózní a podráždění lidé také dýchají nepravidelně a mají nepravidelné pauzy v řeči.

Neverbální komunikace je formou sociální komunikace, při níž lidé nevyužívají řeči. K neverbální výměně významů používají hlavně různých částí těla, různých sensorických systémů, neverbálních zvukových projevů, uměle vytvořených doplňků, nebo úprav těla, motorických projevů, které umožňují komunikaci v prostoru. Část neverbálního vyjadřování je dána biologicky a člověk ho používá mimovolně a spíše automatickými a nevědomými projevy. Většina neverbálních signálů je ale zcela vědomá, protože se snažíme o kontrolu svých projevů v rámci své sebe prezentace. Naučené neverbální signály máme a cvičíme už od dětství, kdy si v rámci socializace osvojujeme různá konvenční gesta, pohyby a postoje. „Protože socializace dítěte je vázána na konkrétní kulturu, dítě si osvojuje nonverbální způsoby vyjadřování, které jsou s ní spojeny, ale v jiné kultuře platit nemusí. Jestliže se člověk střetne s příslušníkem jiné kultury, může docházet ke komunikačním problémům. ... Ve školním prostředí jsou důležité nonverbální projevy, které signalizují přehnané submisivní nebo naopak sebevědomé chování žáka – tichý hlas, uhýbání pohledem, ale na druhé straně také úsměv tam, kde není potřeba (naznačuje ironii).“⁴³

Podobné rozdíly jaké jsou mezi kulturami existují také mezi generacemi. Mladá generace používá gesta, která jsou odlišná od gest starších, například způsob oblékání, úprava vlasů a obecně rozdílné postoje. Víme to díky vědeckému pozorování a analýze.

⁴¹ Emoce jsou subjektivní zážitky libosti a nelibosti doprovázené fyziologickými změnami (např. zrychlení srdeční frekvence), motorickými projevy (např. gestikulace), stavy pohotovosti a zaměřenosti (např. strach). EXNEROVÁ, S. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-357-6. S. 10.

⁴² NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 17.

⁴³ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. S. 99.

Nonverbální komunikace je do určité míry objektivně popsatelná a měřitelná. Existuje množství výzkumů, které zjišťují parametry jednotlivých prvků nonverbální komunikace v různých podmínkách a z různých hledisek.

Některé složky našeho neverbálního chování jsou vrozené, geneticky dané a způsobují podobnost v neverbálním chování. Avšak většina složek v našem neverbálním projevu je určena naším pohlavím, osobností, aktuální stavem, životní zkušeností a kulturním kontextem, ve kterém vyrůstáme. Kulturní rozdíly nejsou náhodnou událostí, nýbrž se váží na povahu kultur a vyvíjejí se i pod vlivem různých náboženství a rituálů. „Při studiu interkulturní komunikace musí člověk nejprve vnímat, reflektovat a analyzovat svoje vlastní neverbální, ale i verbální komunikační vzorce. Teprve po uvědomění si vlastních kulturních zvyklostí může přistoupit ke studiu kulturních aspektů neverbální komunikace u cizích kultur.“⁴⁴

Mezi neverbální komunikaci patří:

- prostorové uspořádání a dodržování vzdálenosti (proxemika);
- postoje a držení těla (posturika);
- pohyby těla (kinezika);
- tělesný kontakt (dotek);
- mimika a pohledy očí;
- gestika a další.

Pro člověka má prostor velký význam z hlediska zachování vlastní identity, pocitu moci a navázaných vztahů. Pokud máme snahu ovládat prostor, na který si děláme nárok a chráníme jej před vstupem jiných osob, jedná se o *teritorialismus*. Přiblížení lidí do našeho prostoru může být přátelské, vřelé, nebo také může znamenat ohrožení. Například přiblížení neznámých lidí a překročení určité naší hranice může způsobit napětí. S tím si v lepších případech poradíme formálněji, a to méně vstřícnou reakcí vzhledem k dané osobě.

Nejvýraznější kulturní rozdíly jsou v oblasti tzv. *proxemiky* neboli dodržování interpersonální vzdálenosti (vzdálenosti od druhého člověka). Nejcitlivějším prostorem je tzv. *intimní zóna* – prostor s hranicí na pár desítek centimetrů kolem těla (zhruba do 30 cm). Velmi těsné přiblížení normální jedinec zvládne, protože je to v danou chvíli nezbytné. Vnímání prostoru je odlišné vzhledem k osobnosti, vztahu mezi

⁴⁴ MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3. S. 73.

zúčastněnými, sociálnímu postavení, kultuře, etnicitě, věku, pohlaví, zdravotnímu stavu, velikosti prostoru atd.

Nejmenší průměrná vzdálenost při rozhovoru je udržována na Blízkém východě, zhruba 20 cm. V Latinské Americe je to v průměru 30 cm, v USA 40 cm, v Evropě 60 cm a v Thajsku 80–100 cm.⁴⁵ Existují samozřejmě rozdíly i v rámci Evropy. Největší vzdálenost je dodržována ve Skandinávii, naopak nejmenší v románských kulturách (konkrétně Španělsko, Itálie, Francie atd.).

Další zónou je tzv. *osobní zóna* – zhruba 45–75 cm, kde je prostor určen pro běžné osobní jednání. Tento prostor je stále ještě citlivý a pokud se druhý člověk dostane do naší osobní (či dokonce intimní zóny), reagujeme nepřátelsky až odmítavě. V danou chvíli se cítíme nepříjemně, aniž bychom si vždy uvědomili proč tomu tak je. Pro dobrou komunikaci je vhodné vzdálenosti respektovat, protože vzdálenost a prostorové uspořádání může být v komunikaci vážnou bariérou.

Velký vliv na komunikaci mezi například i učitelem a rodičem, má prostorové uspořádání u stolu, které snadno komunikaci podpoří nebo zkomplikuje. Chceme-li vytvořit vhodné podmínky pro dobrou komunikaci, je dobré se posadit s partnerem ze stran k jednomu stolu. Tato poloha usnadňuje spolupráci nad materiály na stole a dovoluje lepší sledování druhého bez nuceného konfrontačního dívání se vzájemně do očí. Toto uspořádání také dovoluje případný příklon, který ve vhodné chvíli může navodit atmosféru důvěry a spolupráce.

Další variantou neverbální komunikace jsou postoje a držení těla (*posturika*). Do této kategorie patří způsob sezení na židli, příklon a odklon postavy, poloha vstoje a vzájemné polohy částí těla. Z postoje těla můžeme nezřídka rozpoznat sebejistotu při komunikaci, namyšlenost, nebo také obavy, nejistotu a strach. U klidného a vyrovnaného člověka se projeví neverbální signály jako je sezení na celé ploše sedáku židle, opření se a klidné položení rukou. Příjemná atmosféra ke komunikaci může být navolena příklonem k partnerovi, mírným rozkročením, lehkým nakročením jednou nohou vpřed a držením páteře zpříma. Zajímá nás také, jak souvisejí určité polohy s významy sdělení. Poloha těla a uspořádání může mnoho napovědět o emocích, vztazích v daném interakčním kontextu, postojích k problému a hlavně o vývoji v dané situaci. Zajímavým jevem je tzv. polohová kongruence. Právě podobné nastavení určitých částí těla dvou nebo více lidí často signalizuje shodu jejich názorů.

⁴⁵ ŠRONĚK, I. *Kultura v mezinárodním podnikání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0012-3. S. 26.

Pohyby těla zahrnují oční kontakt, výrazy tváře, gesta. Tímto se přesněji zabývá mimika a gestika. Obecně mají lidé specifický způsob pohybu a často i podle chůze můžeme uvažovat o jejich psychickém rozpoložení. Charakter pohybu pak může mít vliv i na druhého a klid nebo nervozita se mohou přenášet mezi lidmi v interakci.

Některé kultury vykazují větší intenzitu pohybů těla než jiné. Národy jako Italové či Španělé jsou pohybově výraznější než střídmější Asiaté. Při komunikaci používají také větší množství gest, která podporují a dobarvují jejich mluvené slovo. Naopak přitakávání hlavou je častější v Japonsku než v Evropě. Stejně tak základní postoje mohou odrážet duch dané kultury. V Evropě či USA je pozitivně vnímán zpřímený a sebevědomý postoj, zatímco u asijských kultur zejména ženy působí schouleným či do sebe uzavřeným dojmem.

Tělesným kontaktem a dotekem se zabývá *haptika*. V našich podmínkách je takovým přijatelným dotekem formální podání ruky. Při podání ruky navozujeme první dojem, který působí na druhého člověka a ten vyvolá určitý vjem. Výsledný vjem spoluvytváří také síla a délka stisku, která by měla být přiměřená. Měli bychom si uvědomit, že už při podání ruky obě strany předvádějí svoje pojetí pravidel, představu o kvalitě vztahů, o poměru sil. Samozřejmostí jsou upravené a čisté ruce.

V naší kultuře při standardní komunikaci s rodiči zpravidla doteků využíváme minimálně, s výjimkou zmiňované podané ruky. Při vzájemném dotýkání se a kontaktu s komunikačními partnery platí, že příslušníci kontaktních kultur (Jihoameričané, Arabové, Jihoevropané) dodržují menší interpersonální vzdálenost, více se navzájem dotýkají a upřednostňují intenzivnější tělesnou stimulaci. V muslimských zemích například můžeme mnohem častěji vidět při komunikaci doteky mezi muži. Takové zvyklosti a projevy chování nás mohou překvapit. Zároveň je pravdou, že pokud mají lidé mezi sebou menší vzdálenost, více se navzájem dotýkají. „Kultury s kontaktem se nacházejí v zemích s teplým klimatem a jsou blíže rovníku. Naopak kultury s nízkým kontaktem jsou v chladnějším klimatu. Kultury v chladnějším klimatu jsou více orientovány na výkon a jsou i interpersonálně chladnější. Souvisí to pravděpodobně s drsnějšími životními podmínkami v minulosti, jako například s přežíváním dlouhé zimy či nedostatkem slunce.“⁴⁶

Mimika (výrazy tváře) jsou zrcadlem našeho vnitřního světa a prožívaných emocí. Tvář na nás prozradí většinou více, než bychom chtěli, a je právem označována

⁴⁶ MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3. S. 77.

za jakési okno do naší duše. Nejčastěji lidé projevují štěstí, strach, smutek a překvapení. Výraz obličeje může ukázat motivy lidského chování, přičemž člověk často předstírá či zastírá. Na výrazu obličeje se podílejí především oči a způsob, jak se člověk na druhé lidi převážně dívá. Významné bývá to, co sdělujeme úsměvem.

Asijské kultury v porovnání s evropskou či americkou kulturou spíše zachovávají neměnný výraz tváře. To naznačuje, že úsměv je v některých asijských kulturách považován za slabost a nerovnováhu. „Úsměv má ve Vietnamu mnoho různých významů: radost a veselí, ale i pocit nepříjemné situace, smutku, rozhořčení. Velice smutnou záležitost může Vietnavec sdělovat s úsměvem na tváři – nechce tak zatěžovat své posluchače. Čech si tak může toto chování mylně vysvětlit jako krutost a Vietnamci si nedostatek úsměvů u Čechů vysvětlují jako hrubé a negativní chování.“⁴⁷

U očního kontaktu záleží na zaměření pohledu, dobu pohledu, četnost pohledů a jejich sled, pootvěření víček, mrkání atd. Je důležité si uvědomit, že oční kontakt pomáhá získat zájem druhých, jejich důvěru a sympatie. Komunikace bez očního kontaktu je obtížnější a méně přesvědčivá. Zaměření pohledu může prozrazovat objekt zájmu. Na důležité osoby a na osoby, o jejichž přízeň usilujeme, se díváme častěji než na jiné lidi. Nápadně dlouhý pohled do očí může naznačovat skutečný zájem, ale jindy také snahu předstírat nebo odvést pozornost. Upřený dlouhý pohled bývá za daných okolností pro sledovaného velmi nepříjemný.

Chování a interpretace očního kontaktu je samozřejmě ovlivněna kulturou. Intenzivní oční kontakt je typický pro arabské země či oblast Středoziemního moře. Severní Amerika či Evropa (mimo Středozeší) se vyznačuje méně intenzivním či spíše umírněným očním kontaktem. Asijské kultury se vyznačují naopak nepřímým očním kontaktem.

Posledním neverbálním prostředkem gesty se zabývá *gestika*. Jedná se o pohyby převážně rukami, které běžně doprovázejí slovní projev. Gesta můžeme rozdělit na ilustrátory, regulátory a adaptéry. Gesta, která doprovázejí sdělení a zdůrazňují je, přispívají tak k porozumění sdělení. Ty nazveme ilustrátory. Další typ gest označujeme jako regulátory. Ty usměřňují a řídí průběh komunikace. Adaptéry pak pomáhají zvládat vlastní emoce. Znamená to však, že tyto emoce prozrazují pomocí určitých činností jako je mnutí ušního lalůčku či upravování vlasů.

⁴⁷ MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L., pozn. 46, s. 75.

Používání gest vychází z tradičních zvyklostí, což znamená, že mnohá gesta jsou kulturně podmíněná. Víceméně kulturně univerzální jsou gesta: vztyčený palec – *vše v pořádku* či dvěma prsty naznačené písmeno V jako *victory/vítězství*. Běžně stejně chápáné je mávání rukou na pozdrav, kývání nebo kroucení hlavou při nesouhlasu či nespokojenosti. Ale například vyjádření souhlasu a nesouhlasu je rozdílné v Bulharsku a ve zbytku Evropy. Některé kultury (Italové, Turci) při komunikaci gestikulují mnohem výrazněji než jiné kultury (západoevropské).

1.4 Interkulturní komunikace ve školním prostředí

Obecně se o komunikaci ve školním prostředí mluví jako o *komunikaci pedagogické*. Její průběh je vázán na vyučování, na proces interakce učitele a žáka. Lze k ní přistupovat z několika pohledů:

- pedagogického – sleduje přenos vědomostí a informací vzhledem k zamýšleným výchovně-vzdělávacím cílům;
- lingvistického – zabývá se především množstvím a kvalitou výsledného komunikátu, jeho správností z hlediska lingvistických zákonitostí;
- kybernetického – všímá si informací při vstupu a výstupu, šumů v komunikačních kanálech, způsobů a forem přenosu informací a jejich efektivity vzhledem ke komunikačnímu systému;
- psychologického – monitoruje všechno, co působí na psychiku učitele i žáka, jak jsou v průběhu vyučovacího procesu formovány psychické vlastnosti a kvality osobnosti, jak komunikace ovlivňuje sociální vztahy ve třídě apod.⁴⁸

Avšak tyto pohledy na pedagogickou komunikaci neumožňují obsáhnout všechny účastníky ve výchovně-vzdělávacím procesu. Výchova se chápe jako vzájemné působení vychovatelů a vychovávaných, jako zvláštní případ sociální komunikace a interakce. Ale výchovné působení učitele je jen jednou částí vzájemného působení ve velmi složitém systému, v němž:

- učitel působí na dítě;
- dítě působí na učitele;
- na dítě působí rodiče, další učitelé, kamarádi, ale také média aj;

⁴⁸ SEKEROVÁ, K. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-734-2. S. 56.

- dítě přijímá, nebo odmítá výchovné působení podle svých dosavadních zkušeností, postojů, návyků, přítomného stavu;
- dítě také sleduje své vlastní cíle, což může podporovat realizaci výchovného cíle, ale také ji to může brzdit.⁴⁹

Komunikace se samozřejmě nemusí uskutečňovat pouze ve školní třídě, ale také v jiných zařízeních jako jsou dílny, tělocvičny, sportovní stadiony, klubovny, místnosti vyhrazené pro zájmovou činnost apod. Gavora doplňuje: „Zajímavou úlohu v komunikaci hrají rodiče. Při výchově svých dětí používají komunikaci. Jejich role je v tomto momentu podobná učitelům – své děti usměrňují (vědomě či nevědomě) k jistým cílům, mají před sebou určitý ideál, ke kterému děti vedou. Mnoho z komunikace v domácím prostředí má výchovnou náplň. Jsou to různé aktivity, podněty, příkazy, otázky a úlohy, kterými rodiče formují sociální, kognitivní, afektivní nebo psychomotorickou stránku dítěte.“⁵⁰

Gavorova definice tímto rozšiřuje oblast chápání pedagogické komunikace. „Pedagogická komunikácia je výmena informácií medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Slúži na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Informácie se v pedagogickej komunikácii sprostredkujú verbálnymi i neverbálnymi prostriedkami. Pedagogická komunikácia se riadi osobitnými pravidlami, ktoré určujú právomoci jej účastníkov. Má svoje priestorové a časové dimenzie [...] a svoju stránku formálnu, obsahovú a vzťahovú.“⁵¹

Pro lepší vysvětlení, dle P. Gavory existují tři hlediska, která na sebe vzájemně působí a v mnohém se výrazně ovlivňují:

1. formální stránka pedagogické komunikace je představována pravidly pedagogické komunikace;
2. obsahovou stránku reprezentuje předmět komunikace, tedy souhrn všech informací, které si učitel a žáci vyměňují v procesu komunikace;
3. vztahová stránka vykazuje zvláště silné vazby na předchozí dva aspekty, neboť volba a způsob podání komunikovaného obsahu jsou částečně ovlivněny vztahy

⁴⁹ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3. S. 313, 314.

⁵⁰ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9. S. 29.

⁵¹ GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988. S. 22.

mezi učitelem a žáky, které tvoří základ při formování pravidel pedagogické komunikace.⁵²

Pokud budeme sociální styk zúčastněných komunikantů chápat jako součást činnosti, lze v podstatě pedagogickou komunikaci označit za specifickou pedagogickou činnost. Tato komunikace je jevem integrujícím veškeré dílčí pedagogické činnosti, neboť do nich vstupuje a je jimi zpětně ovlivňován.

Vzdělávací aktivity a instituce, které je zabezpečují, jsou výrazně ovlivňovány národní kulturou dané země. Jak objasňuje Jan Průcha v knize *Interkulturní komunikace*: „Kulturní faktory ovlivňují také obsahy a plánované výstupy vzdělávání, metody vyučování, způsoby hodnocení žáků a studentů aj. Na základě toho působí kulturní faktory i na to, jakých výsledků dosahují žáci a studenti ve svém vzdělávání v jednotlivých zemích.“⁵³ Faktory národního charakteru totiž ovlivňují výběr vzdělávacích obsahů, organizaci výuky, komunikaci mezi subjekty ve vzdělávacím procesu aj. Kulturní odlišnosti mají velké důsledky na vzdělávání a školství.

V praxi školního vzdělávání se dnes vyskytují fenomény interkulturní komunikace v několika oblastech. Konkrétní projevy interkulturní komunikace ve sféře vzdělávání by se daly shrnout do třech oblastí: v komunikaci mezi učiteli a žáky (studenty vysoké školy), mezi žáky českými a žáky cizinci⁵⁴ a v komunikaci mezi učiteli (i jinými pracovníky škol) a rodiči žáků cizinců.

- *V komunikaci mezi učiteli a žáky (studenty)* nastává situace, kdy jsou učitelé představiteli dominantní kultury té dané země, a mnozí z žáků pocházejí z jiného kulturního prostředí, zejména z rodin imigrantů, respektive cizinců vůbec, nebo z rodin etnických menšin. Dosavadní poznatky spíše svědčí o tom, že převládá

⁵² SEKEROVÁ, K. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-734-2. S. 56, 57.

⁵³ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 171.

⁵⁴ V současné literatuře i legislativě se setkáváme s pojmem žák cizinec (případně žák-cizinec). Tento pojem vychází z právního postavení těchto žáků a jejich rodičů coby cizinců. Z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že daný žák nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status. Často se pracuje také s pojmem žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ), neboť je to právě odlišnost mateřského od vyučovacího jazyka, která jejich začleňování do výuky znesnadňuje. Někteří z těchto žáků již jsou na základě školské legislativy zařazeni do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). RADOSTNÝ, L. et al. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Vyd. 1. Praha: Meta, o. s. - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1. S. 11, 12.

pozitivní a vstřícný přístup ze strany českých učitelů k žákům-cizincům.⁵⁵ Určité potíže se začleňováním cizinců v českém školním vzdělávání ovšem vyvstávají.

- *V komunikaci mezi žáky většinové společnosti (české) a žáky cizince nebo žáky menšinového etnika* dochází ke střetu kulturních tradic a myšlení. Je to přirozený důsledek toho, že v mnoha zemích Evropy i mimo ni stále vzrůstá počet imigrantů, jejichž děti docházejí do stejných škol jako děti domácí populace. I když si žáci z rodin imigrantů osvojí jazyk hostitelské země, tedy i jazyk školní výuky, mohou se v jejich chování a v komunikaci s vrstevníky projevovat kulturní odlišnosti rodin, v nichž vyrůstají.
- Poměrně časté problémy v interkulturní komunikaci nastávají *mezi učiteli i jinými pracovníky škol a rodiči žáků cizinců nebo žáků odlišného etnika*. „Nezřídka se stává, že rodiče žáků, kteří neznají dobře či neznají vůbec jazyk hostitelské země, mají problémy v komunikaci se školami, v nichž se vzdělávají jejich děti. Nejde přitom pouze o neznalost jazyka ze strany rodičů-cizinců, ale také o odlišné hodnoty a postoje vztahující se ke školnímu vzdělávání, k učitelům, k výchově dětí vůbec.“⁵⁶

Podstatné je vědět jaké je reálné multikulturní prostředí na českých školách. Obecně lze říci, že v České republice je velké zastoupení příslušníků polské menšiny a i německé. To jsou také etnické skupiny, pro jejichž děti byly zřízeny mateřské, základní a střední školy s vyučovacím jazykem těchto menšin. Nedochozí tak k problémům v komunikaci mezi učiteli a žáky, protože vzdělávání probíhá v rodném jazyce žáků. Zcela jiná je ale situace ve vzdělávání žáků, kteří jsou příslušníky etnicky, jazykově, případně i nábožensky odlišných populací přicházejících do ČR z evropských i mimoevropských zemí do běžného proudu školního systému vzdělávání. Zároveň s tím, jak stále vzrůstá počet cizinců, kteří z různých důvodů žijí nebo se přistěhují do ČR, se zvyšuje tento počet žáků cizinců a studentů cizinců ve všech druzích českých škol, jak dokládají údaje - viz Příloha 1 a Příloha 2.

Ve skutečnosti jsou ale čísla nepřesná a o něco vyšší, protože uvedené statistiky často vykazují jako cizince pouze osoby s jiným než českým státním občanstvím. Vedle toho žije v ČR také určitý počet cizinců, kteří již české občanství získali (např.

⁵⁵ Viz KOSTELECKÁ, Y. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7. nebo SEKEROVÁ, K. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 212 s. ISBN 978-80-7368-734-2.

⁵⁶ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 172.

Ukrajinci, Vietnamci), avšak stále si udržují etnickou identitu odlišnou od rodilých Čechů, která se projevuje i u jejich dětí. Lze shrnout, že v jednotlivých úrovních škol jsou nejvíce začlenění příslušníci etnik a národů Vietnamců, Ukrajinců, Slováků a Rusů. Vysoké školy mají nejvíce různorodé zastoupení - Slováci, Rusové, Ukrajinci, Vietnamci, Britové, Portugalci, Němci. Ale vysokoškolské vzdělávání je jiné než základní a předpokládá se v tomto vzdělávání i určitá míra migrace (studentské výměny atd.).

V praxi se můžeme setkat s žáky cizinci, kteří se již účastnili školní docházky ve své původní zemi. To má vliv na jejich pozdější školní komunikaci uskutečňovanou v České republice a i na komunikaci s jejich rodiči, kteří jsou zvyklí například na jiný přístup školy k jejich dětem a celkově i k nim. Co se týká specifčnosti školní komunikace v různých kulturách, žáci cizinci se v českých školách musejí přizpůsobovat našim kulturním specifčnostem komunikace. Ty jsou mnohdy odlišné od školní komunikace v jejich zemích původu, respektive od zkušeností jejich rodičů ze školní docházky v zemích, z nichž se přistěhovali do ČR. Tyto kulturní specifčnosti školní komunikace spočívají hlavně v odlišnostech sociálních vztahů mezi učiteli a žáky. Stručně shrnuto:

- Pro školní komunikaci v britské, americké, australské či kanadské kultuře je charakteristické, že vztahy mezi učiteli a žáky jsou dosti uvolněné, neformální, žáci a studenti si mohou k učitelům více „dovolit“, mohou s nimi otevřeně diskutovat, což ale vede mnohdy k vyšší míře nekázně žáků ve vyučování.
- V kontrastu charakteristik školní komunikace stojí kultury asijských zemí, zejména kultury čínské, vietnamské, korejské, japonské a další, kde se vztahy mezi učiteli a žáky vyznačují vysokou formálností, autoritativností učitelů, úctou žáků a studentů k učitelům, a zejména dodržováním kázně při výuce.
- Pro českou školní komunikaci, podobně jako v kultuře Slováků, Maďarů, Rakušanů a Němců je příznačné, že má některé rysy blízké oběma uvedeným typům školní komunikace: je poměrně demokratická, tj. žáci a studenti mají prostor pro vyjadřování svých názorů a stanovisek, na druhé straně zachovává stále určitý řád a formálnost v jednání mezi učiteli a žáky. Ovšem doklady z pozorování ve školách a výpovědi učitelů svědčí o stále vzrůstající nekázní až

agresivitě žáků (zejména ve velkoměstech), která se odráží i v častých komunikačních konfliktech mezi učiteli a žáky.⁵⁷

Na základě výše uvedených skutečností lze předpokládat, že počty původem nečeských žáků na českých školách i nadále porostou a je třeba začít systematicky řešit problémy týkající se dnes velmi ožehavé otázky výchovně-vzdělávacího procesu zaměřeného na nečeského žáka. Tím jsou konkrétně bariéry jazykové a kulturní, a specifickým typem jsou v druhé kapitole uváděny také bariéry v podobě etnofaulismů a stereotypů. Aby k takovým bariérám, ať už vzhledem k žákům cizinců či následně k rodičům cizinců nedocházelo, je nezbytnou podmínkou vyučování a celého výchovně-vzdělávacího procesu pracovat na komunikaci a na multikulturní (interkulturní) výchově.

Nyní by se ve výchově a vzdělávání mělo zdůrazňovat a projevovat: „provázanost multikulturní (interkulturní) výchovy a výchovně-vzdělávacího procesu, kdy podstata celého dění spočívá ve schopnosti vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury jako svou vlastní. Důraz je přitom kladen zejména na praktickou schopnost budovat kladné postoje vůči příslušníkům jiných národů, ras, imigrantům apod. ... Ve vzdělávacích systémech především evropských zemí, které jsou v současné době hlavním cílem stále rostoucích imigračních procesů, je více než potřebná výchova ke společnému kulturnímu odkazu. Právě princip jeho rozvíjení a kultivace by měl být základním imperativem při vytváření koncepcí směřujících k mezikulturní komunikaci.“⁵⁸

V procesu multikulturní výchovy jsou dle Petrucijové dva komplementárně spojené kroky, které by se měly vzájemně prolínat a doplňovat, aby byla splněna podstata multikulturní výchovy:

- edukace intrakulturní spočívající ve ztotožnění jednotlivce s danou kulturou jako se základem jeho identity, cílem tohoto výchovně-vzdělávacího snažení je dosažení úcty k vlastnímu kulturnímu dědictví a zesílení pocitů národní soudržnosti a sounáležitosti;

⁵⁷ PRŮCHA, J., pozn. 56, s. 182, 183.

⁵⁸ SEKEROVÁ, K. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-734-2. S. 19, 20.

- edukace multikulturní naopak poukazuje na rozmanitost kultur a s nimi spojených hodnotových systémů a modelů světa, učí toleranci k odlišnosti rozličného charakteru.⁵⁹

Pouze skrze pochopení a sebeidentifikaci s vlastní kulturní tradicí (intrakulturní složka) lze dosáhnout obecně formulovaného cíle multikulturní výchovy – sdílení společného světa, soužití založeném na vzájemné úctě a přijímání „jinakosti“ jako pozitivního jevu. Cílem je tedy nejen hledání odlišností, ale především pátrání po tom, co je nám společné (multikulturní myšlení).

⁵⁹ SEKEROVÁ, K., pozn. 58, s. 20.

2 Bariéry v interkulturní komunikaci

Existuje celá řada příčin zhoršení komunikace nebo nedorozumění. Obecně zdrojem obtíží mohou být rozdílné vlastnosti, vědomosti, zkušenosti, názory, nebo také lhostejnost či neochota naslouchat, nerovné postavení, v některých případech i zdravotní stav. Dalšími bariérovými postoji jsou také rasismus, sexismus, xenofobie nebo stereotypní hodnocení jako chyba ve vnímání (a předsudek jako negativní stereotypní hodnocení).

Bariéry by se daly třídit na čtyři skupiny:

1. na skutečné fyzikální bariéry, překážky;
2. na znalostní bariéry, dané buď neznalostí jazykového kódu (řečové), anebo neznalostí faktů (informační);
3. na interakční bariéry sociálně-psychického rázu;
4. bariéry transkulturní (způsobené odlišnými zvyklostmi národů a etnik).⁶⁰

V interkulturní komunikaci existují různé typy bariér, které mohou porozumění či jednání mezi komunikujícími partnery více či méně ztěžovat. Průcha tvrdí: „Z různých výzkumů je známo, že bariéry v interkulturní komunikaci působí s rozdílnou intenzitou v závislosti především na dvou faktorech:

- Jednak na tom, jak velká je odlišnost kultur komunikujících partnerů. Zde platí, že čím větší je kulturní odlišnost partnerů, tím vyšší je pravděpodobnost výskytu komunikačních bariér.
- A na tom, které jazyky jsou v interkulturní komunikaci používány. Bariéry jsou jiné v situacích, kdy je pro komunikaci používán jazyk, jímž mluví jeden z partnerů jako jazykem mateřským, a jiné mohou být v situacích, kdy oba partneři používají nějaký zprostředkující jazyk, který není mateřským jazykem žádného z komunikujících partnerů.⁶¹ Mohou se vyskytovat situace, kdy již používání určitého jazyka samo o sobě může vytvářet určitou překážku v komunikaci v důsledku negativních postojů k tomuto jazyku.

Vzhledem k tomu, že v komunikaci mezi odlišnými kulturami probíhající ve sféře vzdělávání dochází k různým bariérám, potížím nebo i konfliktům, jsou zde uvedeny tři hlavní možné příčiny, jimiž lze tyto skutečnosti podrobněji objasnit. Jsou to

⁶⁰ SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7042-175-4. S. 90.

⁶¹ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 63.

kultura, jazyk, stereotypy a předsudky. V rámci těchto příčin jsou vysvětleny bariéry kulturní, jazykové a bariéry v podobě stereotypů a etnofaulismů. Tyto komunikační bariéry způsobují, že je zde velká překážka v komunikaci a celkově v tom si porozumět. Na rozdíl od komunikačního šumu, kdy sdělení slyšíme, ale rozumíme mu zkresleně nebo ho přímo něco ruší (například hluk). Čím více se budeme snažit principy a pravidla komunikace uvědomovat a vědět o nich, tím snáze se s okolím dorozumíme.

2.1 Bariéra kulturní

Jak již je obsaženo v pojmu *interkulturní komunikace*, pro tento typ komunikace je klíčový význam *kultury*⁶². Lidé jednotlivých zemí žijí ve více či méně odlišných kulturách, jež jsou charakterizovány specifickými systémy sdílených hodnot, společenských norem, idejí a společných zkušeností, tradic a zvyklostí a i komunikačních rituálů. V interkulturní psychologii⁶³ jsou kultury chápány jako produkty minulého chování lidí a jako usměrňovatelé budoucího chování lidí. Tudíž tito jedinci jsou na jedné straně spoluvůrci kultury své společnosti, ve které nyní žijí a na druhé straně jsou touto kulturou řízeni ve svém chování. A to již záleží na nich, jak moc se nechají ovlivnit a zachovávají si svou kulturu. Kulturní bariérou či potíží může být i snaha přizpůsobit se partnerovi a snaha pokusit se přijmout některé jeho normy či zvyky. Partner pak ale bohužel často neví, zda jde o přizpůsobení anebo o něco jiného.

V kultuře jako zakládajícím elementu interkulturní komunikace jsou důležité dva předpoklady. „Každé etnické společenství, respektive každý národ, má svou vlastní kulturu. V tomto smyslu se používá koncept etnická kultura, respektive národní kultura. Jedním z projevů lidského chování je komunikační chování. Vzhledem k tomu existuje

⁶² Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvorů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování. Člověk se stává příslušníkem určité kultury díky procesu enkulturace, v interkulturní psychologii častěji kulturní transmise. Jde v podstatě o synonymní termíny označující proces osvojování určité kultury jedincem od jeho narození až do dospělosti. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5. S. 46, 48.

⁶³ Interkulturní psychologie je svou podstatou komparativní věda; popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, národů, rasových, náboženských či jazykových skupin. Psychologické zkoumání kulturních faktorů se zaměřuje na variabilitu vyskytující se mezi těmito společenstvími, jež se projevuje odlišnostmi v kognitivních procesech (v myšlení, v poznávání světa), v interpersonálním chování a komunikaci lidí, v hodnotových orientacích, v postojích a předsudcích, ve výchovných stylech rodin a škol aj. PRŮCHA, J., pozn. 62, s. 19.

těsná vazba mezi etnickou/národní kulturou určitého společenství a charakterem jejího komunikačního chování.“⁶⁴ Je jasné, že počet *etnik*⁶⁵ je opravdu početný, vnímáme širokou multikulturní realitu současného světa. Pokud se chceme orientovat v procesech interkulturní komunikace, měli bychom se zajímat o problematiku národních kultur a jejich typologii. Protože každý jedinec patří do určité sociální skupiny, nese si do života několik vrstev kultury dle každé sociální skupiny (například rodinná kultura, profesní či sociální třída). Avšak společná vrstva je ta, která je vytvářena příslušností jedince k určité zemi a k určitému *národu*. Je označována jako národní kultura.

Každý člověk, jenž se setká s příslušníkem jiného než vlastního národa, vnímá jeho odlišnosti, protože rozpozná jiný jazyk, odlišný způsob chování, odlišné odívání apod. Lidé jednotlivých národů mají svou typickou národní mentalitu. A vnímat takové rozdíly a nevidět v nich problém nebo dokonce bariéru v komunikaci může být někdy problém. Zásadní nesrovnalosti probíhají v žebříčku hodnot, který se dle národů různě mění. Hodnoty jsou chápány jako regulační mechanismy lidského chování, jež jsou pro určitou společnost charakteristické. Projevují se pak ve sdílených normách, postojích, názorech a preferencích. Přitom hodnoty národních společenství mají silnou setrvačnost a přenášejí se z generace na generaci.

Při setkávání se s jinými národními kulturami je dobré se zaměřit na specifickou jejich komunikaci, aby komunikace byla efektivní a netrpěla zbytečnými bariérami. Existují popisy kulturních specifit různých národů. A pokud jsme přímo začleněni do interkulturní komunikace, setkáváme se s tím, že existují dvě vrstvy této komunikace. „Jedna je spjata se samotným jazykem, s jehož pomocí se komunikuje; druhá je spjata s konvencemi a rituály, které doprovázejí sociální styk. Tato druhá vrstva komunikace je označována jako komunikační etiketa. Problémy vznikají tehdy, když účastníci interkulturní komunikace ovládají příslušný jazyk, avšak neznají – nebo znají, ale nerespektují – pravidla komunikační etikety svých partnerů. U některých etnik a v některých kulturách má totiž komunikační etiketa velice významnou roli.“⁶⁶ Velmi zajímavým tématem jsou komunikační rituály týkající se pozdravů. V naší kultuře se hodně setkáváme s asijským národem a tak by nás nemělo překvapit, že při setkání není

⁶⁴ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 31.

⁶⁵ Etnikum (etnická skupina) je společenství lidí, kteří mají společný rasový původ (někdy i rasový původ smíšený), obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou. Etnicita je vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu. *Velký sociologický slovník*. 1, A/O. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1. S. 275, 277.

⁶⁶ PRŮCHA, J., pozn. 64, s. 42.

vhodné podávat ruku, protože například Japonci se obvykle uklánějí. Číňané ale ruku podávají jak cizincům, tak mezi sebou.

Pro lepší pochopení problematiky bariér v interkulturní komunikaci je velmi vhodné uvést kritéria, která by mohla přehledně a srozumitelně ukázat na klíčové odlišnosti jednotlivých národních kultur. Zvláště na ty, jež významně modifikují interpersonální percepce, mohou zásadně ovlivnit oboustranné pochopení a porozumění mezi lidmi a pozitivně stimulovat či negativně limitovat společný úspěch a cíl v procesu vzdělávání. Důležité je to zejména v oblasti, kde jde o bezpodmínečně nutnou vzájemnou spolupráci a vzhledem k času se nelze věnovat studiu kulturních podobností a specifik daných kultur.⁶⁷

Níže uváděné *kulturní dimenze* vyjadřují nejobecnější úroveň kulturních rozdílů mezi zeměmi:

1. *Velká/malá snaha vyhnout se riziku a nejistotě* – jde o míru, v jaké se členové institucí a organizací v dané společnosti cítí být ohroženi nejistými, neznámými, nejednoznačnými a nevypočitatelnými situacemi. Velkou snahou je zde vše naplánovat do posledních kroků a mít přesná pravidla. Typickým představitelem této krajní polohy je bezpochyby kultura japonská a německá, představiteli opačného extrému jsou pak kultury latinskoamerické.
2. *Vzdálenost mocenských pozic* – spočívá v míře tolerance nerovného rozdělení moci, které se projevuje mocenskou distancí v hierarchii řízení. Toto se nejvíce prokáže v pracovním prostředí, ale i při běžné komunikaci se může projevit subjektivně vnímaná a tolerovaná vzdálenost. V Evropě je – kromě například kultury francouzské – i česká kultura poměrně výrazně hierarchizovaná, zatímco kultura německá již podstatně méně.
3. *Míra individualismu, resp. kolektivismu* – kolektivismus je typický pro společnosti, ve kterých jsou lidé od svého narození silně integrováni do silných a soudržných sociálních skupin. Skupina je vždy primární cíl a ovlivňování jedince se odehrává prostřednictvím více či méně intenzivního sociálního tlaku a kontroly jednotlivých sociálních skupin, jimiž je členem. Pro individualistické kultury je příznačný akcent na jednotlivce, jeho osobní svobodu, nezávislost a odpovědnost. Zatímco mezi kolektivistické kultury lze počítat zejména kultury asijské (Korea, Japonsko, Čína) a z evropských pak románské (Španělsko,

⁶⁷ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 23.

Francie), typickým příkladem kultur individualistických je kultura severoamerická (USA) a z evropských pak německá. Kultura česká se nachází zhruba uprostřed těchto krajních kulturních dimenzí.

4. *Převaha maskulinních, resp. femininních hodnot* – v maskulinní společnosti jsou sociální role mužů a žen jasně odlišné. Od mužů se očekává, že budou asertivní, houževnatí, přísní a orientovaní na výkon, materiální hodnoty a úspěch. Od žen je očekávána umírněnost, solidarita, zájem a péče o kvalitu. Ve femininní společnosti se tyto role překrývají a od mužů i žen se očekává umírněnost, tolerance, větší orientace na sociální vztahy než jen na výkon. Znát je ale spíše místo těchto hodnot v celkové hodnotové hierarchii a prosazování ve společnosti (než nositelé těchto hodnot). Nositelem maskulinních hodnot mohou být ženy a nositelem femininních hodnot mohou být muži. Maskulinními společnostmi jsou jednoznačně USA a Německo, naopak celá Skandinávie je považována za prototyp společností femininních. Kultura česká je na rozhraní s převahou maskulinity.
5. *Krátkodobá, resp. dlouhodobá orientace* – v krátkodobě orientované společnosti je rozhodující důraz kladen na současnost a minulost, souvislost je s tradicemi, plnění vlastních sociálních povinností a orientaci na činnosti, které přinášejí momentální nebo krátkodobý efekt. V dlouhodobě orientovaných společnostech je větší připravenost angažovat se v činnostech přinášejících efekt až v delším časovém horizontu. Příkladem krátkodobě orientovaných společností mohou být evropské země, země asijské jsou typickými reprezentanty kultur orientovaných dlouhodobě.⁶⁸

Teorii kulturních dimenzí je vhodné doplnit ještě o pojetí Fonse Trompanaarse, jež konkrétněji identifikoval dimenze ovlivňující uvažování i sociální chování příslušníků jednotlivých kultur. V jejich rámci je pak identifikováno sedm základních dimenzí kultury. *Kultura* je sdílený systém významů, který funguje jako proces vedoucí k automatickým řešením často se opakujících problémů. Tyto problémy jsou trojího druhu:

1. *vztah k druhým lidem;*
2. *vztah k času;*
3. *vztah k přírodě.*⁶⁹

⁶⁸ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S., pozn. 67, s. 23-25.

⁶⁹ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S., pozn. 67, s. 25.

První oblast, vztah k druhým lidem, vyhraňuje pět dimenzí kultury.

1. *Univerzalizmus versus partikularismus* - univerzální přístup znamená silnější orientaci na pravidla než na konkrétní lidi, se kterými by se mělo zacházet stejně. Partikularismus více zdůrazňuje individuální, osobní a situační aspekt, a proto připouští různé úhly pohledu, a tedy i různé pravdy. Konkrétní člověk může vyžadovat specifické ohledy, a to vzhledem k charakteru vzájemného vztahu a i měnícím se okolnostem. K tomu je třeba překonat normativní, univerzálně platné a neosobní přístupy a vsadit na specifické, individuálně orientované sociální vztahy.
2. *Kolektivismus versus individualismus* – toto pojetí je stejné jako výklad G. Hofstedeho.
3. *Neutrální versus emocionální* – neutrální kultury preferují věcnou racionalitu a chladnou rozvážnost, zatímco emocionální kultury velmi intenzivně pracují s mnoha emocionálními projevy. To může být vzájemně odlišným reprezentantům projevů velmi nepříjemné.
4. *Difúzní versus specifický* – specifické kultury zřetelně oddělují pracovní a soukromé záležitosti, zatímco difúzní kultury mají sklon je směřovat. Pro specifické kultury je příznačná malá soukromá zóna (soukromé až osobní záležitosti předpokládající zavazující vztah). K nedorozuměním v komunikaci dochází při vstupu partnerů do této soukromé zóny. Difúzní kultury mají často pocit osobního zklamání, protože nabyli dojmu navození osobního vztahu. Taková nedorozumění se často odehrávají mezi Američany (specifičtí) a Evropany (difúzní). V důsledku toho pak Američané dostávají nálepku povrchnosti, v jejímž rámci vytvářejí jen účelové sociální vztahy, Evropané pak pověst upjatých lidí se složitou strukturou sociálních vztahů.
5. *Úspěch versus přisuzování* – každá společnost je diferencována do sociálních vrstev i na základě společenského statusu. Velký rozdíl je však v tom, jakým způsobem se příslušného statusu dosahuje. Některé kultury (např. severoamerická) odvíjejí status jedince od činnosti, kterou vykonává a dle dosaženého úspěchu. Odlišný status je pak přisouzený – osobnost jedince ve smyslu jeho stáří, společenského původu, vzdělání, zaměstnání, příslušnosti ke konkrétním sociálním skupinám. Takový dosažený status je typický pro severoamerickou kulturu, naopak status přisouzený pro kulturu asijskou.

Další dimenze kultury je specifikována podle vztahu k času.

6. *Následný versus souběžný* – následný vztah představuje vnímání času jako sledu výlučně po sobě následujících událostí, které se prakticky nemohou překrývat. Důraz je kladen na přesný časový rozvrh a jeho striktní dodržování. Naproti tomu souběžné vnímání času znamená vzájemné překrývání se jednotlivých událostí nebo činností. V tomto smyslu by mohlo být problémové, pokud si jeden z partnerů neudělá čas výlučně pro toho druhého (první pojetí) anebo bezprostředně partner nereaguje na momentální požadavky druhého bez ohledu na časový rozvrh (druhé pojetí).

Poslední dimenze je vztahována k přírodě, nebo spíše k vnějšímu prostředí člověka v celém jeho komplexu.

7. *Vnitřní orientace versus vnější orientace* – vnitřní orientace předznamenává silného jedince, který je ochoten i schopen ovlivnit a podmanit si celé své okolí. Naopak vnějškově orientované kultury zdůrazňují přirozený soulad a splynutí s okolím. Připouštějí svou adaptabilitu⁷⁰ a hledání cest, jak nejlépe komunikovat, aby nedošlo k narušení rovnováhy. Zatímco vnitřně orientované kultury jsou spíše individualistické, univerzalistické, specifické, pragmatické a výkonově orientované, kultury vnějškově orientované jsou více kolektivistické, difúzní a partikularistické.⁷¹

Kulturní dimenze vymezily určité škály, kde se jaké kultury nacházejí. *Kulturní standardy* představují konkrétní sociální normy, které jsou příslušníky určité kultury sdíleny a závazně respektovány a jsou měřítkem toho, co je v určité kultuře považováno za normální a obvyklé. „Každá interakce mezi dvěma příslušníky různých kultur je mimořádně obtížná, protože každý z partnerů se nachází, obrazně řečeno, současně ve více než jedné sociální situaci. Oba partneři musí proto brát v úvahu

1. kulturu a kulturní standardy vlastní, domácí kultury;
2. předpokládanou kulturu, resp. standardy, druhé, hostitelské země;
3. skutečné jednání příslušníka cizí kultury;
4. představu příslušníka cizí kultury o naší kultuře.⁷²

⁷⁰ Adaptabilitu chápeme v širším slova smyslu než jako pouhou schopnost přizpůsobení se novým podmínkám. Chápeme ji obecně jako umění zachovat si duševní pohodu, pocit bezpečí a zdraví i při výrazné změně životních podmínek. Lidé se adaptují a reagují na změnu kultury různým způsobem v závislosti na svých životních zkušenostech, postojích, ale i v závislosti na jakémisi osobnostním vybavení. MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1. S. 86.

⁷¹ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 25-28.

⁷² NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S., pozn. 71, s. 29.

Problémy a kulturní bariéry pak vznikají, když vzniká rozpor mezi těmito jednotlivými body. Pokud nastane nekompatibilita mezi bodem 1 a 3, příčinou bývá psychická zátěž a tzv. *kulturní šok*.⁷³ Autoři knihy o interkulturní komunikaci uvádějí: „K odstranění vzájemného nedorozumění a z něho vyplývajících nepříjemných prožitků a pocitů a také i problémů ve spolupráci je nezbytné pozměnit a rozšířit svůj vlastní kulturní rámec ve směru kultury a kulturních standardů svého partnera. ... K tomu je však nezbytná poměrně důkladná znalost vlastních i cizích kulturních standardů, jejich vlivu na konkrétní jednání, stejně jako následná schopnost vnímat, správně interpretovat, hodnotit a přiměřeně prožívat společné sociální situace v kontextu vlastní i cizí kultury.“⁷⁴

2.2 Bariéra jazyková

V jednání mezi komunikujícími partnery hodně záleží na používaném jazyku. Panuje zde nesrozumitelná snaha o přizpůsobení se metakomunikační bariéře. Bariéry jsou jiné v situacích, kdy je pro komunikaci používán jazyk, jímž mluví jeden z partnerů jako jazykem mateřským a jiné v situacích, kdy oba partneři používají nějaký zprostředkující jazyk (a ten není mateřským jazykem žádného z partnerů).

Hlavním rysem interkulturní komunikace v prostředí školy je skutečnost, že čeští učitelé musejí pracovat s žáky a následně komunikovat s jejich rodiči, kteří mnohdy neovládají dostatečně český jazyk a musejí s nimi jednat jako s příslušníky odlišné etnické nebo náboženské skupiny. Příbuznost či vzdálenost jazyků a kultur má v kooperaci českých učitelů velkou důležitost. Je zřejmý rozdíl komunikovat s někým, kdo pochází z dalekých asijských krajín a kdo se přistěhoval ze sousedního slovenského

⁷³ Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou. Jedinec zažívá šok jako reakci na střet kultur, kultury vlastní a nové, nikoliv jako reakci na jednu kulturu. Akulturační stres se stejně jako proces akulturace samotný projevuje jednak na skupinové a jednak na individuální úrovni. Může vyvolat strach, zmatení, dezorientaci a depresivní reakce. V extrémních případech, často tehdy, pokud je pobyt nedobrovolný, nastupují i psychosomatické problémy, prohloubí se sociální izolace a může dojít k nastolení nepřátelského postoje k „domorodé“ kultuře či ztrátě identity. Na skupinové úrovni pak člověk přestává rozumět mechanismům, na něž je zvyklý. Setkání s novou kulturou a následný proces akulturace je v životě většiny lidí zátěžovou situací, s níž se více či méně úspěšně vyrovnávají. Na druhou stranu je třeba říci, že někteří lidé kulturní šok neprožijí a stresory, které u ostatních stres spouštějí, vnímají jako výzvu či příležitost. MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1. S. 87, 88.

⁷⁴ NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 29, 30.

státu. Jak totiž napovídá už samotná definice jazyka, stupeň kulturní vyspělosti a chápání je na jazyk přímo navázán. „Jazyk je systém slovních znaků, jež slouží k formulaci myšlenek v procesu odrážení objektivní skutečnosti subjektivním poznáním a ke společenskému sdělování těchto myšlenek a skutečností, jakož i s nimi spjatých prožitků emocionálních, estetických, volních aj.“⁷⁵

Z toho lze vyvodit, že diferenciaci jazyků ovlivňuje diferenciaci vnímání světa u mluvčích těchto jazyků. Tedy to, co jazyk, jiný pohled na svět. Jazyk není pouze ukazatelem příslušnosti k určité komunitě, ale je vázán na hodnoty, postoje a motivy, které komunita prosazuje a používá a dále udržuje a rozvíjí.

Zároveň jsou učitelé nuceni vyvíjet úsilí k tomu, aby čeští žáci vycházeli vstříc svým cizím spolužákům. Přitom vyšší obtížnost práce učitelů, kteří mají ve třídách žáky cizince, není finančně či jinak zvýhodněna ve srovnání s učiteli, kteří vyučují pouze české žáky. Na stav komunikace mezi českými učiteli a celkově školou na jedné straně a žáků cizinců a jejich rodičů na druhé straně působí nepříznivě to, že žáci cizinci většinou nemají možnost učit se český jazyk systematicky. Osvojují si jazyk pouze spontánně, tj. od svých spolužáků, v průběhu školní výuky, sledováním televize apod.

Jsou zde možnosti, jak začlenit odlišně jazykově mluvícího do kolektivu, ale překážkou jsou finanční prostředky. Asistent pedagoga⁷⁶ nebo kurzy českého jazyka⁷⁷ pro žáky cizince by bylo vhodné řešení. Ve druhém případě nejen pro žáky, ale i pro jejich rodiče. Školský zákon č. 561/2004 Sb. sice ukládá krajským úřadům zajišťovat ve spolupráci se zřizovatelem školy pro žáky cizince bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, avšak realita je jiná. Ve většině základních škol, do nichž docházejí nějací žáci cizinci, se speciální výuka českého jazyka pro ně nepořádá. „Jazykové kurzy nepořádají především školy s menším procentem žáků, které mají dostatek prostoru se jim věnovat individuálně, a ty školy, které díky své lokalitě mají relativně vysoké procento žáků-cizinců pocházejících z dobře situovaných rodin. Tyto rodiny svým

⁷⁵ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 51.

⁷⁶ Využití služeb asistenta pedagoga pro práci s žáky-cizinci školám umožňuje vyhláška 147/2011 Sb. - webové stránky MŠMT <http://www.msmt.cz/vzdelavani/informace-o-vzdelavani-cizincu-na-uzemi-cr-pro-krajske-urady>. Zajímavou a přínosnou možností je mít asistenty i rodiče, a to nejen rodiče z řad cizinců. KOSTELECKÁ, Y. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7. S. 63, 64.

⁷⁷ Kurzy češtiny pro cizince je možné financovat například z rozvojových programů MŠMT – více na www.msmt.cz/dotacni-programy nebo je zde možnost pořádat o pomoc zřizovatele. Školský zákon také umožňuje škole otevřít pro žáky se sociokulturním znevýhodněním přípravné třídy, ve kterých se žáci s OMJ mohou připravovat na vstup do českého vzdělávacího systému především výukou češtiny.

dětem platí hodiny českého jazyka v rámci mimoškolních aktivit a mnohdy nemají zájem o aktivity pořádané školou. Některé školy sice oficiálně neorganizují žádné jazykové kurzy, ale jejich pedagogové často v rámci svého volného času žákům-cizincům nabízejí individuální doučování.⁷⁸

Co se týká odbourání jazykové bariéry rodičů cizinců, možností jsou kurzy českého jazyka, stejně jako byly výše uvedeny kurzy pro žáky cizince. Ve školách je výskyt kurzů pro rodiče ještě menší než u žáků cizinců, i přesto, že ze stran rodičů by určitý zájem byl. Z výzkumu provedeným Yvonou Kosteleckou a kolektivem: „Školy se domnívají, že pořádání obdobných aktivit nemají v popisu práce a nemají pro ně prostředky ani personální zabezpečení. Navíc se domnívají, že o kurzy by nebyl ze strany rodičů dostatečný zájem. Předpokládají, že rodiče žáků jsou často velmi pracovně vytížení a na aktivity tohoto typu by z největší pravděpodobnosti neměli čas.“⁷⁹ I přesto se našla škola, která by mohla jít příkladem. Byly na ní zahájeny kurzy češtiny pro rodiče a přátele žáků školy. Takovýto projekt může zlepšit spolupráci s rodiči, navázat méně formální vztahy mezi školou a rodinou, demonstrovat otevřenost školy a pomoci celé rodině žáka.

Přínosným pomocníkem pro rozvoj češtiny cizinců jsou webové stránky Čeština pro cizince⁸⁰, které z pověření MŠMT ČR provozuje Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Portál je tematicky zaměřen především na zkoušku z českého jazyka na úrovni A1 pro trvalý pobyt cizinců v České republice. „Úspěšné složení zkoušky je totiž od ledna 2009 podmínkou k tomu, aby cizinec získal povolení k trvalému pobytu v České republice. Stránky přinášejí informace o tom, jak se na zkoušku připravit (znalosti je možné si ověřit v tzv. Zkoušce nanečisto), jaká jsou její pravidla a kde je možné zkoušku složit.“⁸¹

Součástí výuky cizího jazyka (i výuky češtiny pro cizince), musí být i předměty zabývající se výukou reálií a prohlubující znalosti sociokulturní kompetence. „Je to dáno snahou o překonávání kulturních odlišností a snahou po vzájemném sblížení rozdílných kultur tak, jak jsou reprezentovány na jedné straně kulturním povědomím studenta cizího jazyka a na straně druhé právě vyučovaným cizím jazykem, snahou o poznání, pochopení a respektování kulturních odlišností cizinců přicházejících

⁷⁸ KOSTELECKÁ, Y. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7. S. 64.

⁷⁹ KOSTELECKÁ, Y., pozn. 78, s. 67.

⁸⁰ *Čeština pro cizince*. [online]. [vid. 2015-04-16]. Dostupné z: <http://www.cestina-pro-cizince.cz>

⁸¹ HASIL, J. *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-400-4. S. 20.

k nám.⁸² Výuka reálií zahrnuje i oblast jevů důležitých pro zvládnutí náležité společenské role každého uživatele jazyka - *řečová etiketa*. V konkrétním smyslu to znamená vhodné užití gramatických a lexikálních prostředků, užívání nejrůznějších gest, pozdravů a oslovování (problémy s užíváním tykání a vykání). Patří sem také užívání přípitků a různých forem přání, nebo užívání titulů a znalost formální stránky dopisů.

2.3 Bariéry v podobě stereotypů a etnofaulismů

Stereotypy a předsudky odrážejí reálnou skutečnost v lidské společnosti, kde se tyto jevy vyskytují ve vztazích mezi etniky, národy, rasami⁸³ a kulturami. Stereotypy a předsudky mají stejnou podstatu: „Jsou to představy, názory a postoje, které určití jednotlivci či skupiny osob zaujímají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy). Tyto názory a postoje jsou relativně stabilní, jsou přenášeny mezi generacemi a jsou obtížně změnitelné.“⁸⁴

Rozdíl v těchto dvou pojmech je, že *předsudek* vyjadřuje spíše negativní mínění (dalo by se říci negativní stereotyp), kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou. *Stereotypy* jsou mínění o jedincích, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovitými způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují a nejsou produktem přímé zkušenosti. Mohou být neutrální, nebo dokonce obsahující příznivý, pozitivní vztah.⁸⁵

Předsudky a stereotypy představují jeden z nejzávažnějších problémů. Podle Průchy se předsudky považují „za univerzální rys interkulturních vztahů, nejsou tedy vázány na některé kultury či etnika. Přitom se stereotypy považují za komponentu předsudků, jak vyplývá z následující definice. Předsudky mají tři komponenty:

1. kognitivní (stereotypy, tj. sdílené názory o charakteristikách skupin);

⁸² HASIL, J., pozn. 81, s. 21.

⁸³ Rasa (race) je pojem používaný v biologii člověka a především ve fyzické antropologii. Historicky se vyvinul v souvislosti s rozvojem srovnávací anatomie, kdy věda objevovala a upřesňovala, že lidský rod (*homo sapiens*) není jednotný, nýbrž se odlišuje určitými anatomickými znaky, jako je barva kůže, vlasů a očí, tvar lebky a obličej, výška a tělesné proporce. S členěním lidstva na rasy je spojena neobyčejně rozsáhlá a silně kontroverzní problematika rozdílů mezi rasami. Jde o prokazované rozdíly nejen tělesné, ale především psychologické a sociální - zejména rozdíly v inteligenci, v osobnostních charakteristikách, v sociálním a reprodukčním chování aj. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5. S. 62, 63.

⁸⁴ PRŮCHA, J., pozn. 83, s. 67.

⁸⁵ PRŮCHA, J., pozn. 83, s. 67, 68.

2. afektivní (postoje, v nichž se odráží hodnocení skupin);
3. behaviorální (diskriminace v jednání se skupinami).

Potíže spojené se stereotypy a předsudky pramení z toho, že obsahují zevšeobecnující hodnocení a jsou velice stabilní. To znamená, že nositel předsudku vztahuje určité hodnocení na všechny příslušníky určitého etnika, národa či rasy, aniž by posuzoval jednotlivce podle reálných charakteristik.⁸⁶

Dá se říci, že obecně v každém etnickém či národním společenství existují určité stereotypy, tedy jazykem vyjádřené postoje a předsudky vztahující se k příslušníkům jiných etnik, národů, rasových nebo náboženských skupin. Přičemž se vyskytují i etnické stereotypy „jako postoje příslušníků jedné etnické skupiny vůči jiné nebo jiným etnickým skupinám, přičemž tyto postoje mohou obsahovat negativní hodnocení nebo i diskriminační prvky. Mají povahu předsudků, a tudíž jsou relativně trvalé, přenášené z generace na generaci a vyvíjejí se již u dětí raného věku.“⁸⁷

Bethlehem popsal v roce 1985 deset principů etnických předsudků, které shrnují výsledky výzkumů týkajících se této oblasti:

1. Existují dva druhy předsudků, které jsou ve vzájemné interakci; první má podklad v osobnosti, druhý ve špatné informovanosti a potřebě minimalizovat kognitivní úsilí.
2. Když spolu soutěží dvě skupiny lidí, nebo mezi nimi dojde ke konfliktu, stane se z diskriminace členů vnější skupiny oproti členům vnitřní skupiny společenská norma.
3. Čím méně informací o někom máme, tím spíše se uchýlíme ke stereotypům
4. Postoje a stereotypy akceptované společností jsou známé naprosté většině jejích členů. Výrazně ovlivňují lidské chování.
5. Předsudky mohou samy sebe naplnit a vytvořit si tak vlastní „důkazy“.
6. Kategorie lidí, proti níž jsou předsudky namířeny, se u různých skupin liší.
7. Předsudky přetrvávají, dokud přetrvávají společenské normy, a mění se, pokud se změní společenské normy.
8. Inteligence, vzdělání a příslušnost ke společenské vrstvě negativně koreluje s předsudky.
9. Děti si osvojují předsudky od svých rodičů a příbuzných.

⁸⁶ PRŮCHA, J., pozn. 83, s. 69.

⁸⁷ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 64.

10. Děti rozlišují mezi etnickými skupinami již od útlého věku, ale teprve ve starším věku si vytvářejí stálé postoje a preference.

Změna předsudků může nastat při dodržení pěti hlavních podmínek:

1. Zúčastnění musejí mít rovnoprávné postavení.
2. Musí být příležitost k osobnímu kontaktu.
3. Je nutný kontakt s nestereotypními jedinci.
4. Kontakt mezi skupinami musí být podporován společností.
5. Měla by existovat příležitost ke spolupráci.⁸⁸

Dalším projevem etnických a národních stereotypů jsou zvláštní jazykové výrazy – *etnofaulismy*. „Jsou to neoficiální označení používaná příslušníky jednoho etnického či národního společenství pro pojmenování příslušníků jiných etnik, národů, zemí. Mohou se vztahovat nejen k samotným obyvatelům, ale i k jejich jazyku, mentalitě, odívání, zvykům apod. Mohou mít humorný, lehce zesměšňující charakter...“⁸⁹ Například „Ivani“, tedy národ Rusů. Dokonce v některých případech vyjadřují i negativní, až nepřátelský postoj. Například Čechy používané slovo „rákosníci“ označující Vietnamce nebo označení černochoů „černé huby“.

S etnickými a národními stereotypy a etnofaulismy se určitě běžně setkáváme, protože se vyskytují ve všech kulturách a jazycích. Často jsou adresovány nežádoucím skupinám imigrantům či k etnickým menšinám. Etnofaulismy mohou vést až k politickým konsekvencím a tedy i proměně v mluveném projevu. Vznikají na základě uvedených principů:

- Početnost označované skupiny lidí – etnofaulismy se obvykle vztahují k etnickým minoritám, tedy početně slabším skupinám obyvatel.
- Odlišnost, vnímaná „cizost“ – etnofaulismy se často používají k označování skupin imigrantů, jejichž kulturní odlišnost je nápadná pro příslušníky majoritního společenství v určité zemi.
- Fyzické antropologické znaky – vnímaná barva kůže, typ obličeje a postavy apod. jasně vyznačuje fyzickou zvláštnost „jiných“ lidí.
- Jazyk – odlišnost jazyka zřetelně vymezuje cizince, respektive osoby jiného etnika, a jak je doloženo psychologickými výzkumy již z poloviny minulého

⁸⁸ HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9. S. 126, 127.

⁸⁹ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 65.

století (Piaget aj.), odlišnost jazyka je i pro děti předškolního věku kritériem k etnické diferenciaci lidí.⁹⁰

K uvedeným zdrojům je nutno připojit ještě faktor politický. Mnoho etnofaulismů vzniká v důsledku nutkání obyvatel určité země označit hanlivě či degradujícím výrazem příslušníky jiného národa či státu, který na nich spáchal určitou křivdu ve vzájemných vztazích.

2.4 Problémy v komunikaci s rodičem cizincem

Učitelé mají nesnadnou práci pohybovat se v multikulturním edukačním prostředí. Na jedné straně se musejí sami vypořádávat s jazykovou a kulturní odlišností svých žáků cizinců, na druhé straně musejí zároveň vést české žáky k žádoucím postojům a chování vůči jejich spolužákům cizincům. Kromě toho vyvstávají ještě další problémy, a to v komunikaci českých učitelů s rodiči žáků cizinců.

„Pokud pedagog komunikuje s rodičem cizincem, jedná se o interkulturní komunikaci. Cizinci mají v hostitelské zemi tendenci zdůrazňovat hodnoty své vlastní kultury a chovat se v souladu s nimi. Rodič-cizinec může třeba zcela odmítat výchovný styl v českých školách.“⁹¹

Jak už jsme zmínili, blokem mohou být stereotypy a předsudky či projevy etnocentrismu. Nebezpečí je v tom, že pokud se včas bloky v komunikaci neodstraní, vznikají mnohem složitější nedorozumění a půda pro vznik závažných konfliktů.

Konflikt je odvozený od slova *confligere* – někoho něčím zasáhnout. Předpona *con* naznačuje, že jde o vzájemné střetnutí dvou účastníků, a ne o jednostrannou záležitost. *Confligere* tedy znamená nejen někoho zasáhnout (boj), ale vzájemně se zasahovat (souboj). V podstatě jde o vyjádření současného nároku dvou až zcela na opačných stranách stojících a rozdílných zájemců o tutéž věc. A s tím je poté spojený boj. Konflikt pak znamená střetnutí dvou či více zcela (nebo do určité míry) navzájem se vylučujících a protichůdných snah, sil a tendencí.⁹² Podobně je třeba rozumět výrazu konflikt tam, kde jde o porovnávání, konfrontaci dvou nesourodých, až výlučně

⁹⁰ PRŮCHA, J., pozn. 89, s. 66.

⁹¹ MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3. S. 70.

⁹² KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6. S. 17-20.

protichůdných názorů, představ, postojů. Podle počtu zúčastněných osob je možné konflikty rozdělit do čtyř tříd:

1. intrapersonální konflikty – vnitřní, osobní konflikty jedné osoby;
2. interpersonální – konflikty mezi dvěma lidmi;
3. skupinové – konflikty, které existují uvnitř dané skupiny lidí;
4. meziskupinové – konflikty mezi dvěma skupinami lidí.⁹³

Konflikty interpersonální, které mohou nastat v interakci s rodičem cizincem, dělíme na vědomé a cílené, nebo nevědomé a nedorozumění. Konkrétně jde například o konflikty představ, vnímání, názorů, odlišné interpretace, zájmů, postojů. „Konflikty postojů vznikají tam, kde jde o rozdílné tendence a přístupy účastníků k jednání v obdobných situacích. Právě odlišné kulturní standardy účastníků komunikace mohou vést k rozdílné interpretaci sdělení a vzniku konfliktů, které omezují nebo dokonce znemožňují vzájemné pochopení a následnou spolupráci. Konflikty skutečných nebo jen pomyslných, zdánlivých zájmů pak vedou k rozdílnému až protikladnému úsilí jednotlivých účastníků komunikace o uspokojení svých potřeb.“⁹⁴

Konflikt existuje také mezi dvěma prostředími, a to domovem a školou. Přicházejí-li děti z domácího prostředí, které jim vštěpuje výrazně odlišné normy oproti škole, prožijí téměř nevyhnutelně názorový a citový konflikt. Dochází k tomu například v případech, kdy příslušníci rodiny patří k etnické menšině. „Konflikt mezi rozdílnými normami domova a školy může dítě vyřešit pouze tak, že buď přijme dvojí měřítko a chová se jinak ve škole a jinak doma, nebo buď školu, nebo domov zavrhne. V prvním případě si způsobí problémy s osobní identitou, ve druhém se mu vede zle v té instituci, kterou odmítá.“⁹⁵

Takový případ konfliktu nebývá vyvoláván samotným dítětem, ale spíše interakcí dvou rozdílných prostředí. „Je nesmírně důležité, aby škola učinila vše, co lze, aby tento konflikt včas rozpoznala a zmírnila jeho účinky. Některé školy to dokážou se značným úspěchem. Učitelé se seznamují s prostředím, z něhož pocházejí jim svěřené děti, varují se toho, aby jim vnucovali pravidla a normy, které s ním jsou zjevně neslučitelné, a zároveň je postupně a rozumně uvádějí do těch regulí, které jsou bezpodmínečně nutné. Jiné školy však trvají na vynucování takových způsobů chování,

⁹³ KŘIVOHLAVÝ, J., pozn. 92, s. 17-20.

⁹⁴ NOVÝ, I.; SCHRÖLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 21.

⁹⁵ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8. S. 42.

jež jsou mimo školu nepodstatné. Takové situace pak děti vnímají jen jako důkazy toho, jak je školní autorita vzdálena jejich životu.⁹⁶

Komunikace v okamžicích, kdy vznikl nějaký významný problém, znamená vždy hledání řešení. Měli bychom se především pokusit o prevenci předcházení problémů. Jednou z nejúčinnějších prevencí je cílené zapojení rodičů do života školy. Zvýšíme tak rodičovský zájem o školu a lépe je informujeme o jejích cílech a postupech.

Mohou to být činnosti týkající se školního provozu, např. hledání sponzorů, pomoc v knihovně nebo rodiče radí dětem při učení, a také se třeba podílejí na přípravě školních akcí. Vše vyústí v partnerský vztah, který rodičům umožňuje podílet se na rozhodování, navštěvovat jménem školy jiné rodiče, vést skupinové činnosti a pomáhat s poradenstvím.

Pedagog i rodič cizinec by si měli uvědomit, že jsou při interkulturní komunikaci vystaveni odlišnému komunikačnímu stylu a často i kulturním hodnotám, a proto je vhodné si promluvit blíže před přijetím dítěte do školy o specifikách výchovy v odlišné kultuře, očekávání rodičů, pravidlech v dané české škole. V interkulturní komunikaci totiž nedorozumění a konflikt může eskalovat rychleji než v monokulturní komunikaci. Naše komunikace je ovlivněna kulturním prostředím, ve kterém probíhá. Pro českou kulturu je typický komunikační styl, který klade váhu na komunikaci předpokládající porozumění účastníků a dávající důraz na situační kontext. Český komunikační styl vychází z předpokladu, že mnoho informací musí náš partner pochopit jednak z naší neverbální komunikace, jednak z kontextu situace, ve které se komunikace odehrává. Je tak plná náznaků, narážek, mnohoznačností, odkazů na širší souvislosti a současně jsou skutečnosti popisovány velmi zeširoka, mnoha slovy čímž se podstata sdělení postupně vytrácí. A to jistě může dělat velké problémy v komunikaci.

Při této komunikaci pedagoga a rodiče cizince hrají roli hlavní dva faktory:

- Do jaké míry jsou rodiče cizinci schopni se dorozumívat s učiteli česky na dostatečné úrovni vzájemné srozumitelnosti.
- Jaké postoje a hodnoty sdílejí tito rodiče na základě své vlastní kultury k české škole a českému stylu vzdělávání.⁹⁷

⁹⁶ FONTANA, D., pozn. 95, s. 42.

⁹⁷ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 178.

3 Specifická komunikace ve škole

Komunikace ve škole je specifická. Je ovlivněna školním klimatem a účastníky, kterými jsou žáci, učitelé a v našem případě i rodiče. Ještě více je vyhraněná, pokud je komunikace interkulturní, tedy s žáky cizinci a rodiči cizinci.

3.1 Klima školy

Klima reflektuje pocity, které lidé prožívají nebo prožívali v interakci v určitém prostředí (například škola). Týkají se zejména emočních prožitků a zkušeností, často natrvalo zakotvených v paměti. Psychology a pedagogy tato nálada či ovzduší zajímá v různých metodách měření psychosociálního klimatu jak ve třídě, tak i ve škole.

„Pojem edukační klima vyjadřuje to, jak účastníci vzdělávacích procesů vytvářejí, vnímají a prožívají vzájemné psychosociální vztahy v konkrétním každodenním životě třídy a školy. Tedy jde o vztahy jednak mezi učiteli a žáky, jednak mezi žáky navzájem. Edukační klima panující ve třídách a školách jednotlivých zemí je velmi ovlivňováno faktory příslušné národní kultury a na druhé straně toto klima určuje charakter školní komunikace.“⁹⁸

Pedagogickým cílem může být zaměřenost na rozvíjení znalostí a dovedností žáků, a to prostřednictvím předepsaného učiva. Někde může být prioritním cílem individuální rozvoj žáků. Odlišné je rovněž postavení učitelů. Někdy žáci chovají k učitelům vysoký respekt a ve třídách se zřídka vyskytují projevy rušivého chování žáků. Naopak někdy je nekázeň žáků běžným jevem, neboť učitelé se chovají k žákům jako k rovnocenným partnerům, nikoliv autoritativně. To má samozřejmě vliv nejen na charakter školní komunikace, ale i na komunikaci školy s rodiči. Nastavený respekt a komunikace ve škole je klíčovým prvkem, podle kterého komunikuje učitel o žákovi s jeho rodičem.

Průcha v knize *Moderní pedagogika* vysvětluje, kdo tvoří klima. „Názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. ... Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení a k učitelům apod. Jiní

⁹⁸ PRŮCHA, J., pozn. 97, s. 183.

odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy.⁹⁹

Moderní pedagogika ovšem nemůže jen předkládat učitelům doporučení, že mají pozitivní klima ve třídě vytvářet či stimulovat. Musí se nutně zabývat vysvětlováním toho, jak klima ve třídě funguje a jakými mechanismy je toto fungování realizováno.

Fungování určitého klimatu ve třídě, jak je doloženo výzkumnými nálezy, se zřejmě realizuje prostřednictvím různých mechanismů, zejména:

- komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel používá;
- strukturami participace žáků ve vyučování;
- preferencemi a očekáváními učitelů k žákům;
- klimatem či „étosem“ školy, jejíž součástí je určitá třída.¹⁰⁰

3.2 Účastníci komunikace

Řada problémů ve školní komunikaci se vztahuje k tomu, že jazyk a kultura učitelů mohou být ve větší či menší míře odlišné od jazyka a kultury žáků a samozřejmě rodičů. To se objevuje v různých zemích, v nichž jsou žáci menšinového etnika vzdělávání učiteli – představiteli majoritního etnika.

Podle výzkumu zaměřeného na zmapování specifík vzdělávání dětí z různých minoritních skupin na území ČR se zřetelem ke zvláštnostem rodinných systémů, kulturních tradic a specifík rodinné výchovy, a komunikace provedeného Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR v Praze jsou čeští učitelé pro svůj přístup k dětem cizincům hodnoceni rodiči velmi pozitivně.¹⁰¹ Na druhé straně existují i zjištění opírající se o výpovědi rodičů cizinců, která dokládají některé závažné problémy v interkulturní komunikaci mezi rodiči cizinci a učiteli. Švarcová a Mareš publikovali v roce 2006 zajímavé nálezy z výzkumného šetření zaměřeného na rodiče z různých

⁹⁹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5. S. 343.

¹⁰⁰ PRŮCHA, J., pozn. 99, s. 344.

¹⁰¹ MUHIČ, J. *Interkulturní poradenství 2004*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. S. 24.

etnických skupin přistěhovalců, kde byla nejvíce zastoupena etnická skupina¹⁰² Vietnamců. Názory rodičů lze shrnout takto:

- Na komunikaci Vietnamců s českými učiteli mají vliv pravidla chování v interpersonálním styku určovaná vietnamskou kulturou. Tudíž pro chování Vietnamců je typická např. snaha neobtěžovat ostatní lidi svými stížnostmi a problémy a také upozorňovat na nedostatky druhého je považováno za neslušnost. Ostrá argumentace je Vietnamci pokládána za nevhodnou a preferováno je klidné a umírněné chování.
- Vietnamští rodiče považují v české škole za největší obtíže svých dětí jazykové problémy. Největší potíže činí zvládnání českého pravopisu (jak uvádí 96% rodičů) a české výslovnosti (62%), zatímco čtení českých textů vyvolává potíže poměrně málo (15%). Autoři výzkumu k tomu připojili komentář o tom, zda akcent na jazykové bariéry odráží skutečné pořadí významnosti problémů anebo je pro vietnamské rodiče přijatelným typem odpovědi, aby nemuseli mluvit o jiných závažnějších bariérách a neobtěžovali tak svými stížnostmi.
- Také ve styku vietnamských rodičů s českou školou jsou nejčastější komunikační bariérou jazykové problémy (96% rodičů). Rodiče nemohou pomáhat dětem s domácími úkoly, nerozumějí vždy, co po nich škola vyžaduje a dokonce část rodičů (14%) vyjádřila obavy z komunikace s učiteli.
- Jazykové problémy vietnamských rodičů vyvolávají nesnáze také v případech, kdy se mají rozhodnout o něčem, co se týká jejich dětí, avšak nejsou si úplně jisti, zda rozumějí podstatě žádosti ze strany školy.¹⁰³

Celkově je ale situace na českých školách příznivá. Většinou bývá zvykem, že jakmile si tyto děti osvojí český jazyk, prospívají ve škole jako jedni z nejlepších. Je to v důsledku vysoké hodnoty přisuzované vzdělávání v kultuře Vietnamců, jejich píli a ukázněnosti. Daná zvyklost se možná trochu mění s ohledem na různorodý přístup ke

¹⁰² Termín etnická skupina je téměř synonymní, tedy obsahově totožný, s termínem etnikum. V české a evropské (kontinentální) terminologii je však jemné významové rozlišení: etnikum je výraz označující obvykle společenství rozvinuté na úroveň národa (např. Češi), kdežto výraz etnická skupina často označuje ta společenství, která do úrovně národa nedospěla (např. Romové v ČR nebo Laponci ve Finsku či Švédsku). Etnická příslušnost je chápána jako projev vědomí o sounáležitosti jednotlivce či skupiny s určitou etnicitou. Objektivními komponenty se považují postoje, zvyklosti nebo hodnotový systém. To, jak se projevuje etnická příslušnost, závisí především na tom, zda je uvědomována (a případně může být proklamována, či nikoliv), tedy na etnickém vědomí. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5. S. 51.

¹⁰³ ŠVARCOVÁ, E., MAREŠ, J. *Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin*. Pedagogická orientace, 16(1), 2006. S. 42-56.

vzdělávání a výchově vietnamských rodin. Často se také stává, že vietnamští rodiče nemají na své děti čas, jelikož tráví celé dny v pracovním procesu.

Jirasová v roce 2008 provedla výzkum zaměřený na komunikační charakteristiky vietnamských žáků v ČR, na který odpovídali žáci i rodiče. Výsledky lze shrnout takto:

- Většinu času běžného dne tráví vietnamské dítě ve škole a školní družině. Pobyt v dětském kolektivu je nejrychlejší způsob, jak se tyto děti naučí česky. Často jedinou částí dne, kdy tyto děti komunikují s rodiči, je čas večeře.
- Komunikačním jazykem v rodinách je vietnamština, neboť rodiče mnohdy ani češtinu neovládají. Na druhé straně mnoho vietnamských dětí neumí dobře vietnamsky a rodiče jim musejí některá slova vysvětlovat. Pokud jsou sourozenci znalí v češtině, mezi sebou mluví česky.
- Vzdelání je pro české Vietnamce důležitou hodnotou. Proto děti jsou od mladého věku vychovávány k tomu, aby byly ve škole úspěšné. Mnoho vietnamských dětí prožívá aktivně tuto motivaci a snaží se o co nejlepší výsledky. Vyšší vzdělání je chápáno jako cesta k dobrému zaměstnání a k lepšímu životu, než mají jejich rodiče.¹⁰⁴

Přitom bylo zjištěno, že může docházet až k výraznému komunikačnímu konfliktu v důsledku používání vietnamštiny a češtiny, protože vietnamské děti často preferují češtinu. Je to z důvodu, že v tom vidí podmínku zařazení se do kolektivu, a celkově do většinové společnosti a mají tak lepší šanci dosáhnout školního úspěchu. Často žáci odmítají mluvit vietnamsky za přítomnosti Čechů. Vietnamští rodiče pak obvykle prožívají s roztrpčením to, že i když jejich děti do určité míry vietnamsky umějí, jazyk používat nechtějí. V této situaci je dobré se snažit vytvářet takové podmínky a atmosféru, která podporuje vietnamskou identitu.

Odmítavý postoj vietnamských dětí se netýká ale jen komunikačního jazyka, je doprovázen přejímáním životního stylu a hodnotové orientace od českých vrstevníků. Vietnamské děti tak žijí vlastně ve dvou paralelních světech. Mají dvojí kulturní identitu – vietnamskou (ovlivněnou rodinou a kulturními tradicemi a zvyky) a českou (reprezentované školou a českými vrstevníky).

Toto jsou aspekty, které je dobré brát v potaz, pokud chceme pochopit myšlení a komunikaci rodičů Vietnamců.

¹⁰⁴ Jirasová in BITTNEROVÁ, D. (Eds.) *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat, 2006. ISBN 80-903086-7-8. S. 318-339.

3.3 Pedagogické a interkulturní kompetence

Současný učitel je nucen řešit dva zásadní aspekty: jak učit v multietnický heterogenní třídě a také jak učit v jazyce, který není mateřštinou žáka – tzv. *multikulturní pedagogická komunikace* neboli *interkulturní pedagogická komunikace*. Současné otázky multikulturní společnosti se řeší prostřednictvím nově zaváděné mezipředmětové disciplíny – *multikulturní výchovy*¹⁰⁵. Na základě přístupu učitelů k této problematice Banks předkládá podrobnou klasifikaci, v rámci níž vyděluje celkem 5 kategorií. U nich pak předpokládá, že se budou v učitelově činnosti více či méně prolínat:

1. *učit výjimečně a kulturně odlišně* – existuje jakési „jádro“ poznání, které by si měl každý osvojit, přičemž odchylky od jeho obsahu by měly být pouze minimální;
2. *přístup založený na lidských vztazích* – cílem školy je pomoci svým svěřencům žít v dnešním proměnlivém světě v co největší harmonii, výchovně-vzdělávací instituce učí pozitivním pocitům, podporuje skupinovou identitu mezi žáky a studenty jiných kultur a pokouší se o redukci stereotypů, předsudků a předpojatosti;
3. *studium jednotlivých skupin* – soustředí se na skupinu, která je veřejností spíše odmítána, směřuje k vypěstování jejího přirozeného postavení a respektování ze strany majority;
4. *přístup založený na multikulturní výchově* – přístup preferující úplnou školskou reformu, jež by měla obsahovat skutečnou kulturní rozmanitost společnosti; stejná pozornost je věnována různým skupinám, a to bez ohledu na to, zda mají či nemají ve škole své zastoupení;
5. *přístup založený na multikulturní a sociální přestavbě* – rozšiřuje předchozí přístup, který je však mimořádně akcentován rozvojem sociálního vědomí žáků

¹⁰⁵ Průcha považuje pojmy multikulturní výchova a interkulturní výchova jako rovnocenné. Ačkoli připouští, že multikulturní je typické především pro anglosaské země a naopak vědecká komunikace využívá spíše souloží interkulturní výchova. Jeho terminologická funkčnost je dána jednak délkou užívání, jednak skutečností, že se běžně vyskytuje také v jiných vědách (sociologii, psychologii, etnologii apod.) PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2. S. 39, 40.

a ti by měli mít možnost spolurozhodovat o důležitých otázkách a problémech, pomáhat při jejich řešení a přispívat k vyšší kvalitě společnosti.¹⁰⁶

Cílem interkulturního vzdělávání je připravovat žáky na život v kulturně-pluralitní společnosti tak, že je vybaví potřebnými *interkulturními kompetencemi*. Tato způsobilost je dále definována jako soubor:

- znalostí o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti;
- dovedností orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty, vést dialog k obohacení sebe i ostatních;
- postojů tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti.¹⁰⁷

Co se týče konkrétních charakteristik způsobilého pedagoga, je třeba stavět na tom, že jen osobnostně zralá a psychicky zdravá osoba¹⁰⁸ může vychovávat a vzdělávat. Interkulturní kompetence můžou být také popisovány jako:

1. seznámení se se základními problémy sociokulturních rozdílů žáků v etnicky či národnostně smíšených třídách;
2. psychosociální aspekty interkulturality spočívající ve sdílení představ o imigrantech, cizincích obecně;
3. metodické a didaktické dovednosti pro vyučování v heterogenních třídách;
4. podpora školní úspěšnosti založená především na odstraňování sebemenšího podceňování ze strany majoritní žakovské populace;
5. vztah k multilingvní situaci vystavěný na spojení jazykové a kulturní plurality;
6. spolupráce s rodiči;
7. podpora žáků a rodičů ke spolupráci s představiteli zaměstnavatelů zahrnující nejen zprostředkování informací o příležitostech na trhu práce,

¹⁰⁶ MISTRÍK, E; HAAPANEN, S; HEIKKINEN, H. a kol. *Kultúra a multikulturná výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava: Iris, 1999. ISBN 80-88778-81-6. S. 134-136.

¹⁰⁷ SEKEROVÁ, K. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-734-2. S. 37.

¹⁰⁸ Psychicky zdravá osoba vykazuje následující charakteristiky: akceptuje sebe i druhé lidi takové, jací skutečně jsou; kladně hodnotí sebe sama, druhé lidi i okolí; je schopna rozlišovat realitu od domněnek, podstatně od podružného; je vysoce tvořivá; je odolná vůči vlivu kultury bez účelové nekonvenčnosti; je tolerantní, snášenlivá a demokratická k odlišným názorům a způsobům života; je schopna navázat kladný a přátelský vztah, je vybavena dostatečnou mírou altruismu; je schopna přijmout všeobecné lidské hodnoty a starat se o tzv. blaho lidstva; pohlíží na život z objektivního hlediska.

ale v první řadě seznámení s pracovními zvyklostmi a specifiky konkrétních regionů.¹⁰⁹

¹⁰⁹ SEKEROVÁ, K., pozn. 107, s. 39.

4 Komunikace s rodiči cizinci

4.1 Vymezení cizince

Jako reakce na stále se zvyšující počet cizinců (viz Příloha 3) byla v roce 2000 přijata Koncepce integrace cizinců na území České republiky¹¹⁰, čímž byl vytvořen jeden z nezbytných předpokladů vedoucí k postupnému formování cílené a systematické politiky v oblasti integrace cizinců. Aktualizovaná forma dokumentu byla přijata usnesením vlády v roce 2005. Cílovou skupinou integračního snažení jsou dospělí cizinci, kteří na území naší země pobývají dlouhodobě či trvale, a to nejméně po dobu jednoho roku.¹¹¹ Do cílové skupiny aktualizované Koncepce integrace cizinců nejsou zahrnuti občané států Evropské unie a žadatelé o azyl. Občané Evropské unie mají garantován takový rozsah práv, který je srovnatelný s právy občanů České republiky.

Dokument definuje celkem čtyři klíčové předpoklady integrace, které představují podmínky pro úspěšné začlenění cizinců téměř ve všech oblastech života společnosti:

- znalost českého jazyka;
- ekonomická soběstačnost cizince;
- orientace cizince ve společnosti;
- vztahy cizince s členy majoritní společnosti.¹¹²

Cizinec se musí potýkat s mnoha složitými procesy, jako je například proces *akulturace*. Málokterý sociální proces je v lidské společnosti tak častý, a zároveň neuvědomovaný, a přitom probíhal už od dávné historie při vytváření rozdílných etnik a jejich jazyků. „Akulturace je totiž přejímání prvků jedné kultury příslušníky jiné kultury, a toto přejímání se samozřejmě uskutečňuje prostřednictvím komunikace. Ke spontánní akulturaci tak obvykle dochází ve všech případech, kdy se dostávají do trvalého či dlouhodobého kontaktu dvě rozdílné kultury nebo i několik kultur. ... Akulturace zahrnuje jak přebírání určitých prvků z jiné kultury, tak jejich odmítání, vylučování nebo jejich přetváření.“¹¹³

¹¹⁰ *Koncepce integrace cizinců*. [online] [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: http://www.cizinci.cz/files/clanky/324/KIC_akutalizovana.pdf

¹¹¹ SEKEROVÁ, K., pozn. 107, s. 32.

¹¹² SEKEROVÁ, K., pozn. 107, s. 33.

¹¹³ PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. S. 55.

Častým příkladem akulturace je začleňování imigrantů, nositelů jedné kultury, v hostitelské zemi, jejíž kultura je odlišná. V rámci této akulturace imigrantů nezřídka dochází ke kulturní *asimilaci*, kdy kultura příchozích se postupně přizpůsobuje kultuře hostitelů. „Asimilace je postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní, přejímané kultury.“¹¹⁴ Bez interkulturní komunikace nemohou akulturační procesy probíhat. Samozřejmě přitom dochází k tomu, že v této komunikaci představitelů odlišných kultur se postavení jazyka minoritní skupiny postupně zeslabuje nebo dokonce tento jazyk zcela zaniká v důsledku dominance jazyka majoritního společenství.

Jako významný faktor se prokazuje osvojení jazyka hostitelské země. Roli hraje jak jazyk obyvatel hostitelské země, tak i jazyk těch, kdo do určité země přicházejí nejen jako imigranti, ale také za prací, studiem nebo ze soukromých důvodů. Existují situace velmi paradoxní, kdy příchozí mají snahu si jazyk hostitelů osvojit, a proto chtějí vyhledávat komunikační kontakt s nimi, ale určité okolnosti tomu brání (např. nejsou dostatečně motivováni k osvojování českého jazyka, nebo nemají dost příležitostí k osvojení pokročilé úrovně jazyka, nebo mají omezenou možnost navázat vztahy s příslušníky hostitelské země).¹¹⁵

Faktor jazyka má dvojí působení: „Na jedné straně přispívá k rychlejší adaptaci imigrantů na nové prostředí, na druhé straně působí jako činitel akulturace, a zejména u druhé a další generace imigrantů jako činitel vzdalování se od původní kultury.“¹¹⁶ Je zajímavé hodnocení postupu akulturace zvažováním a vyšetřováním různých vlivů, jako zejména délka pobytu imigrantů v hostitelské zemi, kulturní blízkost či vzdálenost mezi imigranty a hostitelskou společností a také stupeň osvojení nového jazyka. To jsou všechno faktory ovlivňující asimilaci.

4.2 Vzdělávání cizinců na českých školách

Vzdělávání v České republice je založeno na rovném přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, na zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, na vzájemné úctě, respektu, názorové snášlivosti, na solidaritě a respektování důstojnosti všech

¹¹⁴ PRŮCHA, J., pozn. 113, s. 56.

¹¹⁵ SEKEROVÁ, K., pozn. 107, s. 33.

¹¹⁶ PRŮCHA, J., pozn. 113, s. 58.

účastníků vzdělávání. Základní a střední vzdělávání občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, je bezplatné.¹¹⁷ Vzdělávací systém poskytuje každému vzdělávat se po dobu celého života a také umožňuje vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, jako je například žák s odlišným mateřským jazykem.¹¹⁸ Děti všech cizinců, žijící na území ČR, mají ze zákona povinnost chodit do školy (stejně tak jako občané ČR). Při porušování této povinnosti hrozí zákonným zástupcům dětí sankce.

V případě, že děti cizinců mají již splněnou část školní docházky ze země, ze které migrují, mohou požádat o uznání rovnocennosti zahraničního vysvědčení. Osvědčení o uznání vydává krajský úřad v případech, kdy je ČR vázána mezinárodní smlouvou o uznávání rovnocennosti dokladů o vzdělání se zemí, kde je zahraniční škola zřízena a uznána.

Právo na vzdělání je v České republice zaručeno všem dětem, tedy nejen českým občanům, ale i cizím státním příslušníkům. Ty lze rozdělit do dvou základních kategorií:

- Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci, kteří tvoří první skupinu, mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky.¹¹⁹
- Ostatní cizinci, respektive cizinci ze třetích zemí patří do druhé skupiny. Stejně jako občané EU a ČR mají přístup k základnímu vzdělání, včetně vzdělání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky. Je zde nutné prokázat oprávněnost svého pobytu na území ČR řediteli školy či školskému zařízení.¹²⁰

¹¹⁷ Právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách je deklarováno v Listině základních práv a svobod. Všichni cizinci mají přístup k základnímu vzdělání, pokud pobývají na území ČR. Jako cizince definuje školský zákon ty osoby, které nejsou občany České republiky a pobývají oprávněně na jejím území.

¹¹⁸ *Informační publikace pro cizince - Česká republika*. Vyd. 1. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2009. ISBN 978-80-254-5998-0. S. 33.

¹¹⁹ Pro úplné pochopení problematiky je třeba uvést, kdo do této kategorie cizinců patří. V první řadě jsou to občané EU, včetně občanů států Evropského hospodářského prostoru (Lichtenštejnsko, Norsko, Island a Švýcarsko). Jde však i o jejich rodinné příslušníky. Ti mohou původně pocházet z tzv. třetích zemí (Kanada, Ukrajina či Austrálie), nebo jsou to osoby bez státní příslušnosti. Nesmíme zapomenout ani na fakt, že občan ČR je občanem EU, tedy i na jeho rodinné příslušníky pocházející z jiných zemí se nahlíží jako na občany EU.

¹²⁰ KENDÍKOVÁ, J. *Česká škola a žáci ze zahraničí: průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-62-6. S. 75, 76.

4.3 Možnosti spolupráce s rodiči cizinci

Ve spolupráci s rodiči cizinci je nutné probírat mnoho otázek týkajících se jejich dětí (žáků cizinců). Jednou z důležitých oblastí je adaptace žáků, kteří plnili povinnou školní docházku v zahraničí a musí si zvyknout na českou školu. Na žáky přicházející z ciziny do České republiky čeká adaptační proces na prostředí české školy. Také se musí vyrovnat s rozdíly mezi zdejším vzdělávacím programem a zahraničním kurikulem. To však nemusí být jediná odlišnost. Evropské i světové země mají různé vzdělávací systémy, které se liší nejen vzdělávacím obsahem, ale i používanými metodami, organizací vyučování a nároky, jež jsou na žáky ve výuce kladeny. Žáci se musí vyrovnat s nejrůznějšími problémy, které mohou mít mnoho rozmanitých příčin. Některé přímo souvisejí s osobností samotného žáka, jako je například věk, pohlaví, charakter žáka, individuální schopnosti, znalosti a nadání.

Lze těžko říci, jaký osobnostní typ žáků bude mít adaptační problémy a kterému se tyto obtíže vyhnou. Z dlouholetých zkušeností pracovníků s těmito žáky lze obecně konstatovat, že menší problémy mají žáci na 1. stupni základní školy, zejména v nižších ročnících. Z pochopitelných důvodů jsou ve výhodě děti extrovertní povahy, které se nebojí komunikovat s učiteli či spolužáky. Navíc bývají více otevřené novým zážitkům, zvyklostem, kamarádům, lépe a rychle si zvykají na neznámé prostředí. Také mají výhodu děti nadané, chytré, chápavé. Hůře jsou na tom žáci se SVP či nějakým typem postižení či jinými problémy v oblasti vzdělávání. U těch bývá adaptační proces složitý a bolestný. Pokud jde o pohlaví dítěte, lze říci, že určitou výhodu mají dívky, které jsou obecně pilnější a pečlivější než chlapci. Nemusí to však být pravidlem.¹²¹

„Existují však i další faktory, které silně ovlivňují proces adaptace žáků, kteří studovali v zahraničí na českou školu. Patří mezi ně:

- délka pobytu v zahraničí;
- rodinné zázemí – zejména jazyk/jazyky, kterými se v rodině komunikuje;
- země, kde žák pobýval, a typ školy, již zde navštěvoval;
- vzdělávací program zahraniční školy;
- česká škola, do níž žák přichází.“¹²²

Z výše uvedených faktorů lze poměrně lehce odvodit, že menší adaptační problémy mají žáci, kteří v zahraničí nepobývali příliš dlouho. „Je lepší, podobají-li se

¹²¹ KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 57.

¹²² KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 57.

vzdělávací programy zahraniční a české školy co nejvíce. K tomu dochází převážně v nižších ročnících, kdy se žáci učí základním dovednostem, které lze obecně využít (čtení, psaní a počítání). Velice také záleží na tom, jak odlišně se v dané zemi přistupuje k žákům. Lépe se tedy na český školský systém adaptují žáci, kteří v zahraniční zažili přísnější a striktnější přístup, obtížněji pak ti, kteří zažili přístup liberálnější.¹²³

Důležitou roli hraje také rodinné zázemí jednotlivých dětí. Záleží na tom, jakým jazykem se v domácnosti komunikuje. Existuje mnoho smíšených rodin, kde se velmi dbá na to, aby děti hovořily česky, a rodič cizinec se snaží také česky naučit. Nepochybně záleží také na tom, zda rodina udržuje české tradice, slaví české svátky, čte české knihy a časopisy, sleduje české filmy. V adaptaci žáků, kteří studovali v zahraničí, na český školský systém, hraje obrovskou roli také konkrétní škola, na níž se dané dítě vzdělává.

Ředitel školy by měl žáka při nástupu na ZŠ zařadit do třídy, kde vyučuje učitel, který je ochoten mu s adaptací pomoci. Velmi důležitá je v tomto ohledu vzájemná důvěra ve vztahu učitel – žák. Klíčový je i způsob komunikace mezi školou a rodinou. Vedení školy a třídní učitel (popř. další vyučující) by se měli se zákonnými zástupci sejit ještě před nástupem dítěte do školy a podrobně probrat jeho situaci. I v průběhu studia je nutné pravidelně a podrobně komunikovat a co nejrychleji řešit vzniklé problémy. Učitel může žákovi poskytovat konzultace, rodiče mu mohou sehnat doučování, škola může studentovi umožnit navštěvovat hodiny českého jazyka či jiného potřebného předmětu s jinou třídou. V souladu s platnou legislativou může ředitel školy umožnit žákovi odložit pololetní klasifikaci v některých předmětech.¹²⁴

Velkou roli může při adaptaci sehrát i třídní kolektiv, do něhož žák přichází. Není příliš vhodné, aby byly tyto děti zařazovány do problematických či nepřátelsky naladěných skupin. Velmi v tomto ohledu záleží na práci třídního učitele, který by měl třídu na příchod nového spolužáka připravit a vytipovat žáky, kteří by mohli při adaptaci pomoci. Je dobré pak žákovi i jeho rodičům ještě před nástupem do školy umožnit prohlídku školních prostor a rozhovor s třídním učitelem.

Faktory, podle kterých rodiče mohou poznat, že adaptace neprobíhá zdárně:

- Výrazně špatný prospěch – pedagogové nejsou například na příchod takového žáka připraveni a neumí mu pomoci překonat potíže.

¹²³ KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 58.

¹²⁴ KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 58.

- Špatná nebo nulová komunikace školy s rodinou – příčinou může být špatná práce třídního učitele, nekvalitní komunikace mezi jednotlivými pedagogy, ale i nevstřícný způsob komunikace ze strany vedení školy.
- Žák se ve škole necítí dobře (v krajním případě do ní odmítá docházet) – může docházet k problémům se spolužáky z různých důvodů.
- Škola komunikuje nadměrně a zbytečně a přehnaně řeší zdánlivé maličkosti – rodiče jsou neustále na něco upozorňováni, dítě je zavaleno velkým množstvím informací, se kterými si nemusí umět poradit. I když k těmto příliš častým projevům dochází většinou z dobré vůle, mohou nadělat více škody než užitku.
- Škola poskytuje žákovi úlevy, které nepotřebuje – dítěti mohou být dávány větší ulehčení, než skutečně potřebuje a nemá tak šanci se rozvíjet. Navíc může trpět jeho postavení v rámci třídního kolektivu.¹²⁵

V případě, že podle rodičů neprobíhá adaptace jejich dítěte dobře, je třeba co nejrychleji kontaktovat školu. Dobré je oslovit třídního učitele a situaci s ním konzultovat. Pokud se ani po rozhovoru s ním situace nezlepší, je dobré obrátit se na vedení školy. Vedení školy pak může žákovi nabídnout podpůrné aktivity a nástroje – konzultace, doučování, vytvoření jakéhosi srovnávacího plánu v předmětech, kde má dítě problémy, úpravu rozvrhu (možnost navštěvovat hodiny českého jazyka či problematických předmětů navíc), odklad klasifikace (v 1. pololetí je to možné zcela, ve 2. je nutné udělat zkoušky na konci prázdnin).

Výše uvedené faktory nesprávné adaptace žáka na nové prostředí byly zapříčiněny pochybným postupem školy. Může však nastat i opačná situace. Škola může dospět k závěru, že dochází k chybám znesnadňujícím adaptační proces daného žáka, a to ze strany rodiny. I zde lze vysledovat několik základních modelů:

- Rodina se školou příliš nekomunikuje – zákonní zástupci se nedostavují do školy na třídní schůzky, nebývají k zastížení na uvedených telefonních číslech, nereagují na e-maily. V tomto ohledu lze škole doporučit zvolit oficiální písemnou komunikaci a v krajních případech spolupráci s místně příslušným sociálním odborem.
- Rodiče mají na dítě přehnané nároky – rodiče často nejsou připraveni na to, že dítě může mít v české škole problémy. Je dobré zejména komunikovat s rodinou a vysvětlovat situace.

¹²⁵ KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 63, 64.

- Rodiče zaujímají úzkostlivý postoj, nadměrně komunikují, vyžadují nestandardní přístupy a řešení – zde je nutné se obrnit trpělivostí a jednotlivé záležitosti rodičům podrobně vysvětlovat.
- Rodiče jsou ze zahraničí zvyklí uplatňovat vůči dítěti i škole velmi liberální přístup – rodiče se příliš nezabývají možnými problémy, ale ani se příliš neinformují o dění ve škole a zapomínají plnit obvyklé věci jako je například podepisování žákovské knížky a kontrola domácích úkolů. Nečiní tak z nezájmu o dítě, ale ze zvyku.¹²⁶

Školský zákon ukládá krajským úřadům zajistit cizincům bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání. Jde o výuku českého jazyka, jenž má být přizpůsobena potřebám těchto žáků. Stejně tak má být ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporována výuka mateřského jazyka a kultury země jeho původu, což by mělo být koordinováno s běžnou výukou v základní škole. Bezplatná výuka českého jazyka by měla být zajištěna pro cizince občany EU a i ostatní cizince. Krajský úřad ve spolupráci se zřizovateli škol určuje pak konkrétní školy, v nichž bude bezplatná jazyková příprava pro cizince probíhat.¹²⁷

Cizinci se u nás musejí vyrovnávat s mnoha specifickými obtížemi. Mezi ty hlavní a pro oblast vzdělávání nejdůležitější patří především jiný mateřský jazyk, nejruznější kulturní odlišnosti, rozdílný vzdělávací systém či omezený přístup k informacím. Někdy vše komplikují nejen problémy náboženské, politické či další obecné povahy, ale také nejrozmanitější osobní či rodinné potíže a zážitky. Z uvedených důvodů je velmi důležité, aby byly české školy na příchod a vzdělávání žáků-cizinců v mnoha ohledech připraveny, protože to oběma stranám ulehčí vzájemnou komunikaci a pomůže překlenout množství problémů. Škola se může připravit na přijetí žáka už přípravou písemných materiálů v cizích světových jazycích, kde budou:

- obecné informace o českém vzdělávacím systému;
- informační materiál o škole, zaměřený zejména na organizaci výuky (objevit by se zde měla délka vyučování, přestávky, stravování, školní družina, akce pořádané školou apod.) a komunikace mezi školou a rodinou (systém omlouvání žáků z výuky, kontakty na vyučující, termíny třídních schůzek a konzultací apod.)

¹²⁶ KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 69, 70.

¹²⁷ KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 70.

- charakteristika jednotlivých vyučovacích předmětů a seznam pomůcek potřebných k výuce (učebnice, sešity, výtvarné potřeby, cvičební úbor atd.);
- školní řád a klasifikační řád nebo jeho výtah z těchto dokumentů;
- informace o mimoškolních aktivitách, zájmové činnosti, kroužcích pořádaných školou nebo v prostorách školy;
- plán jednotlivých budov školy;
- vzor žádosti o přijetí žáka na danou školu.¹²⁸

Za velmi důležitý moment procedury přijímání žáka cizince na školu lze bezesporu označit přijímací pohovor. Ten by se měl uskutečnit určitou dobu před nástupem dítěte do školy. Přijímací pohovor je klíčový pro další komunikaci mezi školou a rodinou daného žáka, proto je dobré se na něj dobře připravit. Vedení školy by si mělo uvědomit, jaké informace a jakou formou zákonným zástupcům předá a jaké si má od nich vyžádat. V rámci přijímacího pohovoru je třeba získat i informace, které pomohou škole a dítěti, případně jeho rodině, překlenout komunikační bariéru a s ní spojené obtíže. Jedná se o:

- informace o jménu či přezdívkce dítěte (jak se jméno vyslovuje, na jaké oslovení je dítě zvyklé apod.);
- informace o původu a rodinném zázemí (země původu, popř. etnická příslušnost, úplnost rodiny, případné traumatické zážitky);
- informace o jazykovém povědomí a vzdělání dítěte (které jazyky ovládá, jakým jazykem se komunikuje v rodině, do jaké míry dítě umí či neumí česky atd.);
- informace o dosavadním vzdělávání dítěte (studijní úspěchy či obtíže, chování ve škole, úspěchy v soutěžích, srovnání vzdělávacího plánu, podle něhož se dotyčný vzdělával, se školním vzdělávacím programem konkrétní školy a s rámcovým vzdělávacím programem);
- informace o zdravotním stavu a zájmech dítěte;
- další informace (náboženství, zvyky, stravovací návyky apod.).¹²⁹

Kromě výše zjištění uvedených dat doporučujeme také, aby si škola a rodina žáka-cizince na přijímacím pohovoru dohodly, jakým způsobem budou nadále komunikovat, aby vše probíhalo co možná nejlépe.

¹²⁸ KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 84, 85.

¹²⁹ KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 87.

Dalším bodem, kde by co nejvíce měla probíhat spolupráce a komunikace školy a rodičů cizinců je v dalším kroku zařazení dítěte do ročníku. Rozhodování, do kterého ročníku konkrétního žáka cizince zařadit, bývá velmi složité. Ředitel školy by se měl na věc dívat z mnoha úhlů pohledu a posuzovat mnoho faktorů. „Za klíčový lze bezesporu pokládat věk daného dítěte a počet ročníků, které již při vzdělávání absolvovalo. Za nejvhodnější lze považovat zařazení mezi vrstevníky a do takového ročníku, v němž by se žák vzdělával v zahraničí. ... Důležitým faktorem je i jazyková bariéra, respektive míra znalosti českého jazyka. Při přijímacím pohovoru lze od zákonných zástupců či přímo rozhovorem s dítětem zjistit úroveň jazykových dovedností žáka.“¹³⁰ Zahraniční i tuzemské zkušenosti ukázaly, že žákům cizincům vyšší vědomostní nároky, kurikulum odpovídající danému věku a sociální kontakt s vrstevníky velmi napomáhají v procesu integrace.

Velice často se stává, že zatímco děti se na české prostředí adaptují dobře a celkem rychle se naučí jazyk, jejich rodiče mají v této oblasti problémy. To se může projevit v mnoha ohledech. Neznalost češtiny například znemožňuje smysluplný telefonický a mnohdy i písemný kontakt mezi školou a rodinou. Rodině pak mohou chybět informace a dochází k nedorozuměním. Třídní učitelé i další vyučující by měli být s tímto komunikačním omezením seznámeni, aby byli připraveni na jednání s rodiči cizinci. Například zajištění překládání písemných materiálů či přítomnost tlumočníka. Snaha učitelů a školy pak často přispívá k projevům loajálnosti a vděku ze strany rodičů cizinců. Této problematice je věnována další a poslední podkapitola.

4.4 Způsoby komunikace s rodiči cizinci

Jak již bylo zmíněno, rozdíly v kulturních standardech různých národů se stávají zdrojem mnoha lidských nedorozumění a často i bariérou vzájemné spolupráce. Příčiny řady konfliktů mnohdy pramení jen ze vzájemné neznalosti, z odlišných interpretací a následného vzájemného nepochopení se. Je možné použít například publikaci s názvem *Žáci s odlišným mateřským jazykem*¹³¹, kde jsou také informace jak komunikovat s rodičem cizincem (viz Příloha 4).

¹³⁰ KENDÍKOVÁ, J., pozn. 120, s. 88.

¹³¹ RADOSTNÝ, L. et al. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Vyd. 1. Praha: Meta, o. s. - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1.

Je dobré zachovávat v komunikaci určitý postup, který vede k úspěšné spolupráci s rodiči cizinci. Jde jen o to, do důsledku a opravdově učinit tři následující kroky:

1. Cizí kulturu je třeba dobře znát

Moderní civilizace sice stírá rozdíly mezi kulturami, ale je třeba existenci určitých rozdílů připustit, a to především ve vnímání, interpretaci a hodnocení sociálních situací a lidí. Nestačí však rozdíly jen připustit, ale je třeba je pojmenovat, popsat, vysvětlit a pochopit. A to nejen specifika kultur cizích, ale reflektovat i kulturu vlastní. Poznání druhé kultury a jejich kulturních dimenzí a standardů je zcela určitě první podmínkou vzájemného pochopení a dobré spolupráce.

2. Cizí kulturu je třeba respektovat

Respekt k odlišné kultuře znamená především vzít v úvahu její odlišnosti, aniž bychom je hodnotili. Kultury představují optimální zvládnání široké škály životních situací jejich příslušníků v podmínkách, ve kterých dlouhodobě žijí. Chceme-li zdůraznit rozdíl v technické vyspělosti nebo úrovni bydlení, měli bychom používat pojmy jako civilizační úroveň, kultura bydlení nebo technologická vyspělost. Ale kultura jako taková je s jakýmkoli hodnocením neslučitelná. Respekt k cizí kultuře a zdržení se jakéhokoliv hodnocení však neznamena, že nemůžeme vyslovit větší či menší ochotu či přání v konkrétní cizí kultuře žít nebo s jejich reprezentanty spolupracovat.

3. Ve vztahu k cizí kultuře je třeba učinit vstřícný/é krok/y

Obdobně jako je v běžné sociální komunikaci pozitivně hodnoceno jakékoliv vstřícné gesto nebo krok, tak i v komunikaci interkulturní je to interpretováno jako snaha najít řešení a učinit krok k vzájemnému pochopení. Vstřícný krok se neobejde bez dobré znalosti komunikačního partnera a jeho kulturního zázemí. Nikdy bychom se samozřejmě neměli sami vzdát své vlastní identity a ani to nepožadovat od svých partnerů.¹³²

Morgensternová ve své knize *Bilingvismus a interkulturní komunikace* radí, jak co nejlépe a nejefektivněji v konfliktní a nepříjemné situaci jednat. Tato obecná pravidla lze zcela jistě uplatnit v praxi při komunikaci s rodičem cizincem.

¹³² NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-158-4. S. 32, 33.

- Snažme se komunikovat dospěle¹³³, bez skrytých vzkazů a emocionálních rovin.
- Nedohadujme se o pocitech. V tomto směru každý poskytuje platnou informaci, kterou nemá cenu zpochybňovat. Snažme se pochopit (a nevyvracet) pocity druhé strany. Současně se snažme druhé straně své pocity přiblížit. Některé kultury jsou více emotivní než kultura česká.
- V případě velkého emocionálního konfliktu raději dohadování odložme na později a v klidu přemýšlejme o vhodné komunikaci. Nadřaďme dlouhodobé řešení jednorázovému vítězství.
- Pokud si rodič začne na něco v afektu (silném emočním stavu) stěžovat, navrhneme pozdější termín schůzky.
- Pokud je příčinou konfliktu odlišnost mezi naší a cizí kulturou, snažme se tuto odlišnost druhé straně v klidu vyjasnit (příčinou mohou být rodinné rituály, postavení ženy v rodině, výchovný styl, odlišnosti v oblékání).
- Nejdříve se snažme pochopit, pak teprve být pochopeni. (A to zejména platí, pokud je nám druhá strana vzdálena – kulturou, zvyklostmi, ale i povahou.) Občas to může být velmi obtížné, zvláště pokud se zvyklosti přiči našim hodnotám.
- Nezapomínejme se tolik tím, co se stalo, ale tím, co s tím lze udělat.
- Neberme si věci osobně. Vztahovačnost může komunikaci vážně ohrozit.
- Dopředu přemýšlejme o nejvhodnější formě řešení. Věnujme konfliktům čas a hledejme, co můžeme udělat jinak. Pokud řešíme vážnější problém, dejme čas přípravě.
- Konflikty jsou neoddelitelnou součástí našeho života.
- Neexistuje neřešitelný konflikt, existuje pouze neochota konflikt řešit.¹³⁴

Spolupráce školy s rodiči je v případě každého žáka jednou z hlavních podmínek úspěšného začlenění do školy a plnění školních povinností. O rodičích s cizí státní

¹³³ Dospěle, tím myslíme chování a komunikace spíše věcného charakteru, nenechat se ovládat emocemi a umět naslouchat druhému. Eric Berne předpokládá, že člověk se ve svých postojích, citech, chování ocitá v některém ze tří kategorií tzv. ego stavů – rodič, dospělý, dítě. Rodič je stav ego, který odráží rodičovskou osobnost – hodnotí, radí; dospělý je stav ego, který usiluje o objektivní přezkoumání, ověření a dítě je stav ego, který představuje to, co bylo zafixováno v raném dětství. Člověk se může projevit v kterémkoli okamžiku buď jako rodič, dospělý nebo dítě. Je schopen přecházet z jednoho stavu do druhého. Dospělý pak žádá a zpracovává informace, využívá zkušenosti. Komunikaci charakterizuje věcnost, přirozenost, serióznost, otázky, vyjádření vlastních názorů. EXNEROVÁ, S. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-357-6. S. 54.

¹³⁴ MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3. S. 71, 72.

příslušností to mnohdy platí dvojnásob. Základní bariérou je zde kromě jazyka také nedostatek informací, často i těch základních, o systému školství a právech a povinnostech dětí a rodičů. Proto je důležité rodičům tyto informace poskytnout.¹³⁵

Existují internetové stránky (například www.inkluzivniskola.cz), které poskytují dvojjazyčné informace, žádosti a sdělení napomáhající vzájemnému porozumění mezi školou a rodiči žáků. Některé slouží zejména učitelům pro informování rodičů (přijetí do školy, akce školy, sdělení) a jsou zde i informace pro rodiče (žádosti a omlouvání). Jiné jsou určeny přímo pro rodiče k informování o českém školství a praktické informace o omlouvání nepřítomnosti a některé žádosti.¹³⁶ V příloze 4 je výňatek z příručky *Žáci s odlišným mateřským jazykem*, který může být též velmi užitečný.

Dobrym pristupem muze byt nabidnuti informačních materiálů pro cizince žijící v České republice. Pojednávají o tématech spojených s životem v ČR, jako je školství, zdravotnictví, zaměstnání, podnikání, instituce aj. Příručky jsou ke stažení v různých jazykových verzích.¹³⁷ Všechny tyto kroky by škola měla uskutečňovat už při přijímacím pohovoru dítěte. Toto setkání je pro nastavení spolupráce klíčové. Přijímací pohovor nabízí škole možnost sesbírat potřebné informace o dítěti, ale také poskytnout rodičům důležité informace o chodu a organizaci školy. Ideálně by se pohovor měl uskutečnit minimálně tři dny před samotným nástupem dítěte do školy.

Při pohovoru je důležité ujistit rodiče o tom, že informace, které škole předávají, jsou důvěrného charakteru. Zabrání to pocitům nejistoty a obavám, které zažívají například azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu, nebo nelegální migranti. Před pohovorem je nutné zvážit, kdo by měl být na úvodním setkání přítomen. Samozřejmým účastníkem je ředitel školy, třídní učitel, žák a jeho rodiče. Na místě je i účast koordinátora, který by měl na starost integraci žáka se specifickými vzdělávacími potřebami, dále metodik prevence nebo výchovný poradce, popřípadě speciální pedagog. V případě, že budou zjišťovány dovednosti v základních předmětech (český jazyk, matematika), měl by být přítomen i učitel těchto předmětů.

¹³⁵ *Inkluzivní škola*. Spolupráce s rodiči [online]. 2013, 2013-05-29 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/pro-rodice>

¹³⁶ *Inkluzivní škola*. Informace pro rodiče - jazykové verze [online]. 2013, 2014-09-23 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze>

¹³⁷ UNHCR (Úřad vysokého komisaře OSN pro uprchlíky) vydalo praktickou příručku *Vzdělávání v České republice (nejenom) pro rodiče dětí-uprchlíků od předškolní úrovně až po terciální vzdělávání*. Příručku je možné stáhnout nebo objednat na Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky.

Další důležitou skutečností, která hraje roli při plánování přijímacího pohovoru (ale i celkové spolupráce), je znalost češtiny u rodičů. Pro některé rodiče může být vhodnou variantou přivést si česky mluvícího příbuzného nebo známého, nebo se domluví s některým ze zaměstnanců školy vyučujícího cizí jazyky. V ostatních případech může být pro dostatečnou výměnu informací nezbytný tlumočník. Může jím být někdo z rodičů žáků cizinců, kteří již školu navštěvují nebo lze využít nabídky organizací, zabývajících se otázkou migrace. Používání mateřského jazyka totiž může při přijímací proceduře navodit příjemné a otevřené prostředí a také pocit většího bezpečí pro lidi, kteří se v nové zemi ocitli z mnoha různých důvodů. Kromě neznalosti jazyka je častým problémem neznalost vzdělávacího systému v České republice, organizace školního roku a dalších důležitých informací. Osvědčeným způsobem je si tyto informace na první komunikaci s rodiči cizinci připravit.¹³⁸

Při vzájemné komunikaci nám ve vlastním zájmu jde o to, abychom si vzájemně porozuměli a abychom se vzájemně dokázali domluvit. Proto se musíme snažit pochopit, co od nás rodič cizinec žádá, ale také druhá strana (například učitel) musí srozumitelně a jasně sdělit, co od druhého chce. Na to, jak komunikovat s těmi, pro které čeština není mateřský jazyk, existují určitá pravidla. Když se budeme těmito pravidly řídit, budeme si vzájemně rozumět. Musíme být ochotní:

- učit se nově mluvit a rozumět;
- respektovat pravidla;
- předvídat;
- předem odstranit všechny překážky, které by mohly způsobit nedorozumění.¹³⁹

Mluvte tak, že:

- budete informace podávat postupně;
- budete používat raději krátké věty nebo hesla, než dlouhá souvětí;
- uvedete přesné datum (5. 2. místo *pozítří*);
- uvedete přesné místo (*META, Rumunská 29, 1. patro* místo *v Metě* nebo *u nás*);
- uvedete přesný čas (*12.30* místo *po poledni*);
- uvedete konkrétní a celé názvy v prvním pádě;
- uvedete jména v prvním pádě (tyto informace i zapište).

¹³⁸ *Inkluzivní škola*. Přijímací pohovor [online]. 2013, 2014-09-23 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/prijimaci-pohovor>

¹³⁹ *Inkluzivní škola*. Komunikace: Jak komunikovat s těmi, pro které čeština není mateřský jazyk [online]. 2013, 2013-06-13 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/komunikace>

Ověřte si porozumění tak, že:

- si necháte vše zopakovat – nespokojte se s tím, že cizinec kývá, že rozumí;
- pokud někdo říká něco vám, raději to zopakujte nebo napište podle zásad psaní.

Nezůstávejte jen u mluvených instrukcí, všechny důležité informace poskytněte i v písemné podobě. Na kartičku napište všechny důležité informace (např. co potřebujete vy nebo co potřebuje on či ona).

Při písemné komunikaci je dobré pro snadné porozumění cizinců používat následující:

- přesné datum (5. 2. místo *pozítří*);
- přesné místo (*META, Rumunská 29, 1. patro* místo *v Metě* nebo *u nás*);
- přesný čas (*12.30* místo *po poledni*);
- celé názvy v prvním pádě – nepoužívejte zkratky;
- jména v prvním pádě;
- hesla, body, ne dlouhé věty;
- nepište psacím písmem, ale malým tiskacím;
- pokud můžete, netelefonujte, ale raději pište SMS.¹⁴⁰

Důležitou otázkou je jak přizpůsobit sdělení, aby mu měl šanci porozumět někdo, kdo umí špatně česky?:

- zamyslete se nad tím, co chcete sdělit: co přesně by měl cizinec udělat, co přinést, kam by měl přijít apod.;
- tyto informace si heslovitě napište;
- řekněte vše jasně a srozumitelně;
- ověřte si porozumění.

Hlavními zásadami jsou:

1. *Bud'te konkrétní a přesní*, protože ten, kdo neumí česky, vnímá sdělení jen jako množství slov, kterým nerozumí. Při psaném textu si cizinec často musí najít slova ve slovníku nebo vyhledat pomoc někoho, kdo mu text přeloží. V mluveném projevu často nerozpozná důležité informace, má obavu, že při opakování by to bylo stejné, a tak raději kývá, i když nerozumí.

- Vhodným příkladem je: Schůzka je 25. 11. v 18.00, místnost č. 2 „ředitelna“.

¹⁴⁰ *Inkluzivní škola*. Jak na to: Mluvení, Psaní [online]. 2013, 2013-07-03 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/jak-na>

Nevhodným příkladem je: Na základě našeho předchozího telefonátu Vám sděluji, že jsme naplánovali naši schůzku s vedením školy na příští pondělní podvečer.

- Vhodným: Strana 25, cvičení 5 a 6, pátek 8. 2.

Nevhodným: Cvičení 5 a 6 si uděláte do příště za domácí úkol.

- Vhodným: Škola začíná po-pá 8.00 hodin.

Nevhodným: Každý den začínáme s výukovou v osm.

- Vhodným: Musíte přijít v 8.50, autobusová zastávka Před školou. (Kdy: 12. 3., 8.50, Kde: autobusová zastávka Před školou.)

Nevhodným: Přijďte na zastávku raději o něco dřív před odjezdem autobusu.

- Vhodným: V pondělí 9. 4. budete mít pravítko, tužky, kružítko.

Nevhodným: Na příští hodinu si přineste rýsovací pomůcky.

- Vhodným: Cvičení 7, strana 8, v pátek 12. 9.

Nevhodným: Do příště dodělejte cvičení 7 na straně 8.

- Vhodným: Schůzka je v pondělí 2. 2. v 18.00, místnost č. 12 „kabinet zeměpisu“.

Nevhodným: Dovoluji si Vám sdělit, že jsme naplánovali naši předem domluvenou schůzku s vedením školy podle Vašich časových možností na příští pondělí na šestou hodinu.

2. *V 1. pádě uvádějte klíčová slova*, protože je lze najít ve slovníku (například názvy měst, ulic, budov, jména osob) a je to jednoznačné.

- Vhodným příkladem je: Kontakt: pan Továra.

Nevhodným příkladem je: Zavolejte panu Tovarovi. (Nelze určit, zda se pán jmenuje Tovar nebo Továra.)

- Vhodným: Plavání končí 2. 6.

Nevhodným: S plaváním končíme 2. června. (Plavat jdeme naposledy 2. června.)

3. *Používejte konstrukce s infinitivem*, protože infinitiv lze najít ve slovníku, ale nekomolte češtinu. Infinitiv + muset vyjadřuje *musíte udělat*. Infinitiv + moct + prosím vyjadřuje *můžete prosím udělat* a je více zdvořilostní. Kondicionál může zavádět k úvaze, že se jedná o minulost, protože se používá tvar pro vyjádření minulého času.

- Vhodným příkladem je: Musíte vyplnit žádost a přinést v pátek 8. 4. ve 14.00, místnost č. 25.

Nevhodným příkladem je: Vyplňte žádost a přijďte s ní v pátek po vyučování.

- Vhodným: Můžete prosím přijít 9. 6. 2007 v 6 hodin?

Nevhodným: Byl byste ochoten přehodit schůzku z odpoledne na ráno?¹⁴¹

Stránky o inkluzivní škole uvádějí obecné shrnutí pravidel čeho se vyvarovat a co způsobuje nepochopení při komunikaci s rodičem cizincem. Čeho se tedy vyvarovat:

- *Příliš mnoho slov* – když někdo neumí vůbec česky, vnímá sdělení v češtině především jako množství slov, kterým nerozumí. Je lepší předávat informace úsporně, aby si je cizinec mohl lépe a rychleji přeložit. Čím více slov, tím větší šance, že ten, kdo neumí česky, nepochopí sdělení.
- *Složitě a dlouhé konstrukce a složité tvary slov* – těžko udržíme pozornost a jsme těžko schopni identifikovat všechny vztahy mezi slovy a větami, takže porozumění stojí mnoho úsilí a není vůbec jisté, že mu adresát vůbec porozumí.
- *Imperativ (tvar rozkazovacího způsobu)* – když slovo cizinec nezná, z tvaru těžko identifikuje infinitiv a význam.
- *Kondicionál (tvar podmiňovacího způsobu)* – zdvořilostní funkci nemusí chápat a identifikují především sloveso v minulém čase, z čehož může vzniknout velké nedorozumění. Mohou ho také mást slova v negativní formě (*nepřišel byste* – pocit, že něco neudělal, nikoli, že se jedná o žádost o schůzku).
- *Neurčité, nepřesné údaje* – pro adresáta a v důsledku i autora sdělení je nevýhodné, když není jednoznačně a přesně dáno, co, kdy, kde a jak se má udělat.
- *Slovo příští, příště* – cizinec těžko chápe tyto slova, složitě se vysvětluje význam.
- *Zdvořilostní a hyperkorektní fráze, které odvádějí od podstaty věci* (a kterým cizinec stejně nerozumí) – takové porozumění může být obtížné i pro Čecha. Zdvořilostní fráze odvedou pozornost od toho, co má adresát udělat, a tak přestože je obsah sdělení vstřícný, formulace vstřícná není.¹⁴²

¹⁴¹ *Inkluzivní škola*. Co pomáhá porozumění? [online]. 2013, 2013-06-13 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/co-pomaha-porozumeni>

¹⁴² *Inkluzivní škola*. Čeho se vyvarovat? [online]. 2013, 2013-06-13 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/ceho-se-vyvarovat>

5 Závěr

Diplomová práce seznamuje s tématem komunikace mezi školou a rodiči cizinci a vlivy, které na tuto interkulturní komunikaci působí a ovlivňují ji. V procesu interkulturní interakce je důležité předejít různým bariérám znesnadňujícím komunikaci.

Škola, konkrétně učitel, by se měl zajímat o možné interkulturní rozdíly rodičů žáků, cizinců a snažit se jim předejít. Práce podává přehled různých rozdílů v daných kulturách hlavně v nonverbální sféře, protože předpokladem je, že rodič cizinec nemusí umět dobře česky.

Důležitá je zde i osobnost učitele a jeho pedagogické a interkulturní kompetence. Učitel a jeho zkušenosti se rozvíjejí po celou dobu praxe a podmínkou moderního přístupu ve výchovně-vzdělávacím procesu je stále se vzdělávat a být schopen se orientovat v dnešní moderní době.

Interkulturní komunikace má a bude mít stále větší význam v různých sférách, proto je nutné se zabývat tím, jak si společně porozumět. Obecně je komunikace natolik podstatnou součástí lidského života, že bez ní by společnost nemohla existovat. Interkulturní komunikace je dokladem toho, jak je důležité shromažďovat nové poznatky a vytvářet nové souvislosti při objasňování jevů podmíněných komunikací. Komunikující strany mohou představovat různé kultury a etnika se zcela jinými zvyklostmi a tyto odlišnosti ovlivňují významně průběh komunikace. Problematika komunikačních bariér je složitá a poměrně obsáhlá, proto jsou v práci vybrány hlavně specifika významná pro interkulturní komunikaci v interakci škola a rodič cizinec. Součástí práce je schéma komunikace mezi školou a rodiči cizinci (Příloha 5).

V této práci je hlavní snahou podat různé praktické rady pro učitele, ale i pro rodiče cizince. Učitel se může v praxi řídit předloženými konkrétními radami tak, aby to bylo pro rodiče co nejvíce srozumitelné. Jsou zde také uvedeny internetové odkazy nebo publikace pro cizince. Tyto materiály by učitel mohl nabídnout rodiči při seznámení.

Nutnou podmínkou pro dobrou a efektivní interkulturní komunikaci je spolupráce se školou. K práci je zařazen dotazník s cizinkou, která byla žákyní základní školy a měla zkušenosti s jazykovou bariérou a kulturními předsudky (Příloha 6). Zapojení rodičů do aktivit školy je přínosný pro celý výchovně-vzdělávací proces. Obě instituce (rodina a škola) začaly žít poněkud paralelně vedle sebe. Je v zájmu výchovy a vzdělávání dětí opět navázat vzájemnou komunikaci a spolupráci, i přes určitou časovou

náročnost na obou stranách. Vynaložené úsilí se ale v důsledku učitelům i rodičům vyplatí. Učitelům se bude dobře komunikovat s rodiči, protože budou vědět co od sebe navzájem očekávat, budou se lépe znát. Rodičům by mohl pomoci vřelejší přístup ze strany učitelů a pocit, že navštěvují školu nejen v případech, kdy řeší obtíže jejich dětí.

6 Seznam použitých zdrojů

BALVÍN, J. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2012. 232 s. ISBN 978-80-86798-07-3.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

EXNEROVÁ, S. *Komunikační dovednosti: otázky a odpovědi*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 107 s. ISBN 978-80-7372-357-6.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988. 248 s.

HASIL, J. *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. 221 s. Acta Universitatis Purkynianae; 165. Studia didactica. ISBN 978-80-7414-400-4.

HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. 166 s. ISBN 80-7178-763-9.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

Informační publikace pro cizince - Česká republika. Vyd. 1. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2009. 95 s. ISBN 978-80-254-5998-0.

Inkluzivní škola. Co pomáhá porozumění? [online]. 2013, 2013-06-13 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/co-pomaha-porozumeni>

Inkluzivní škola. Čeho se vyvarovat? [online]. 2013, 2013-06-13 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/ceho-se-vyvarovat>

Inkluzivní škola. Informace pro rodiče - jazykové verze [online]. 2013, 2014-09-23 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze>

Inkluzivní škola. Jak na to: Mluvení, Psaní [online]. 2013, 2013-07-03 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/jak-na>

Inkluzivní škola. Komunikace: Jak komunikovat s těmi, pro které čeština není mateřský jazyk [online]. 2013, 2013-06-13 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/komunikace>

Inkluzivní škola. Přijímací pohovor [online]. 2013, 2014-09-23 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/prijimaci-pohovor>

Inkluzivní škola. Spolupráce s rodiči [online]. 2013, 2013-05-29 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/pro-rodice>

Jirasová in BITTNEROVÁ, D. (Eds.). *Etnické komunity v české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Ermat, 2006. 411 s. ISBN 80-903086-7-8.

KENDÍKOVÁ, J. *Česká škola a žáci ze zahraničí: průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. Praha: Raabe, 2012. 124 s. ISBN 978-80-87553-62-6.

KOMINAREC, I.; KOMINARECOVÁ, E. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: FHPV PU, 2005. 145 s. ISBN 80-8068-380-8.

Koncepce integrace cizinců. [online] [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: http://www.cizinci.cz/files/clanky/324/KIC_akualizovana.pdf

KOSTELECKÁ, Y. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988. 235 s.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 189 s. ISBN 978-80-7367-407-6.

ĽUPTÁKOVÁ, K. *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2004. 124 s. ISBN 80-8055-920-1.

MISTRÍK, E; HAAPANEN, S; HEIKKINEN, H. a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava: Iris, 1999. ISBN 80-88778-81-6.

MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.

MUHIČ, J. *Interkulturní poradenství 2004*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004.

NOVÝ, I.; SCHROLL-MACHL, S. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7261-158-4.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2007. 220 s. Psychologie. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

RADOSTNÝ, L. et al. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Vyd. 1. Praha: Meta, o. s. - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1.

Sborník příspěvků Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu - 2. mezinárodní konference, 19.-20. listopad 2009. Vyd. 1. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2010. 166 s. ISBN 978-80-903953-4-3.

SEKEROVÁ, K. *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 212 s. ISBN 978-80-7368-734-2.

SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000. 191 s. Spisy Ostravské univerzity = Scripta Facultatis Paedagogicae Universitatis Ostraviensis; sv. 133/2000. ISBN 80-7042-175-4.

ŠRONĚK, I. *Kultura v mezinárodním podnikání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. 168 s. ISBN 80-247-0012-3.

ŠVARCOVÁ, E.; MAREŠ, J. *Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin*. Pedagogická orientace, 16(1), 2006.

Velký sociologický slovník. 1, A/O. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

WELSCH, W. *Postmoderna: pluralita jako etická a politická hodnota*. 1. vyd. Praha: KLP, 1993. 57 s. ISBN 80-901508-4-5.

7 Seznam příloh

Příloha 1 – Počty zahraničních studentů na různých typech škol – školní rok 2011/2012¹⁴³ a 2012/2013¹⁴⁴

Příloha 2 – Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy – studující cizinci; 2003/04-2012/13¹⁴⁵

Příloha 3 – Počty cizinců v České republice¹⁴⁶

Příloha 4 – Výňatek z brožury *Žáci s odlišným mateřským jazykem*¹⁴⁷

Příloha 5 – Model interkulturní komunikace s rodiči cizinci

Příloha 6 – Dotazník s žákyní cizinkou

¹⁴³ *Inkluzivní škola*. Počty cizinců na školách [online]. 2013, 2013-07-03 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/pocty-cizincu-na-skolach>

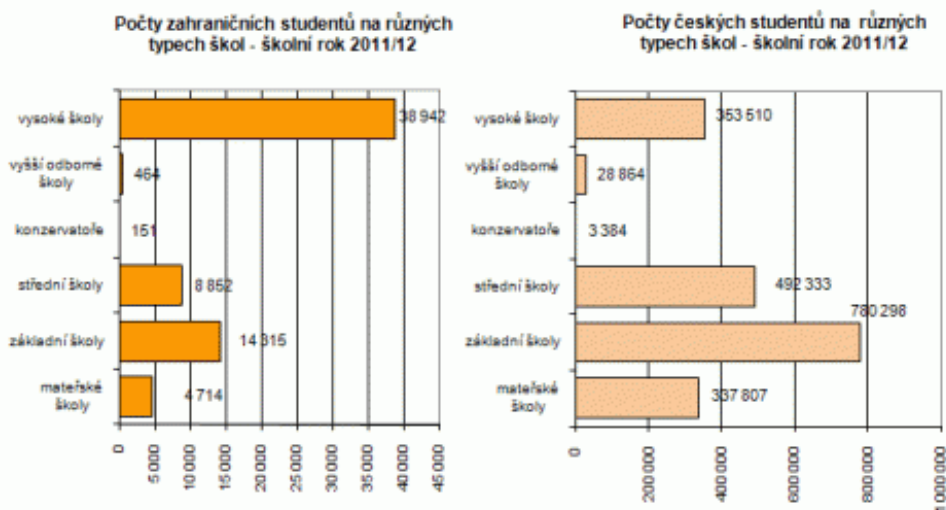
¹⁴⁴ *Český statistický úřad*. Cizinci: Vzdělávání [online]. 2014-02-27 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani

¹⁴⁵ *Český statistický úřad*. Cizinci: vzdělávání – datové údaje [online]. 2014-02-27 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/11292/23225698/c06r01.pdf/b5788761-5e58-4045-a1bf-37604794a2f5?version=1.0>

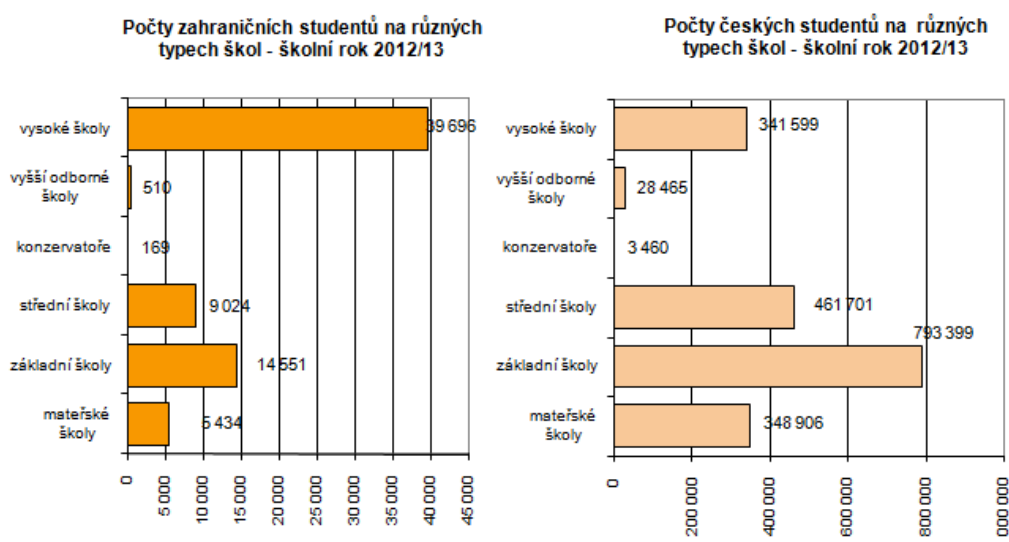
¹⁴⁶ *Český statistický úřad*. Cizinci: Počet cizinců [online]. 2015-04-09 [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

¹⁴⁷ RADOSTNÝ, L. et al. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Vyd. 1. Praha: Meta, o. s. - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1. S. 62-67.

Příloha 1



Graf 1: Počty zahraničních studentů na různých typech škol – školní rok 2011/2012¹



Graf 2: Počty zahraničních studentů na různých typech škol – školní rok 2012/13

¹ V České republice studovalo ve školním roce 2011/12 na všech typech škol 67 438 cizinců. Celkový počet všech žáků a studentů činil 1.955 740 (včetně občanů ČR), cizinci tvořili 3,4 % z nich. **Mateřské školy:** 4 714 cizinců (1,4 %) z celkového počtu 342 521 dětí. Z toho je 1 189 z EU (0,3 %) a 50 žadatelů o azyl. Děti cizinců s trvalým pobytem je 93,9 %. **Základní školy:** 14 315 cizinců (1,8 %) z celkového počtu 794 613 dětí. Z toho je 4 237 z EU (0,5 %) a 211 žadatelů o azyl. Děti cizinců s trvalým pobytem je 81,3 %. **Střední školy:** 8 852 cizinců (1,8 %) z celkového počtu 501 185 studentů. Z toho je 2 004 z EU (0,4 %) a 46 žadatelů o azyl. Studentů cizí státní příslušnosti s trvalým pobytem je 86,3 %. **Vysoké školy:** 38 942 cizinců (13,7 %) z celkového počtu 284 558 studentů. **Nejčastější země původu** (v závorce celkové součty všech občanů dané země na všech stupních škol kromě VŠ / procentní počet z celkového počtu cizinců na školách): **Vietnam** (6 493/22,8 %), **Ukrajina** (6 741/23,7 %), **Slovensko** (5 783/20,3 %), **Rusko** (2 569/ 9,0 %), **Mongolsko** (776/2,7 %), **Moldavsko** (562/2,0 %), **Kazachstán** (40/1,4 %), **Čína** (400/1,4 %), **Bělorusko** (391/1,4 %) atd. **Inkluzivní škola.** Počty cizinců na školách [online]. 2013, 2013-07-03[cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/pocty-cizincu-na-skolach>

Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci; 2003/04-2012/13

Nursery, basic and secondary schools, conservatories, higher professional schools and universities: foreign students;
2003/04-2012/13

Pramen: MŠMT ČR

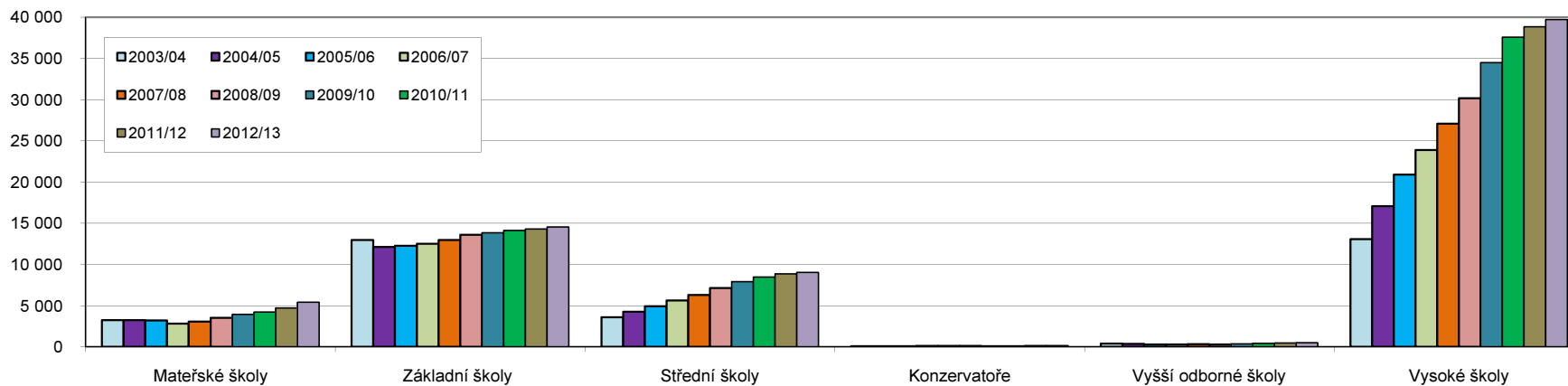
Source: Ministry of Education, Youth and Sports

Ukazatel	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	Indicator
Mateřské školy	3 252	3 244	3 213	2 811	3 078	3 535	3 963	4 233	4 714	5 434	Nursery school
Základní školy	12 973	12 113	12 279	12 504	12 963	13 583	13 839	14 109	14 315	14 551	Basic schools
Střední školy	3 584	4 250	4 940	5 615	6 314	7 134	7 900	8 458	8 852	9 024	Secondary schools
Konzervatoře	74	82	93	112	110	131	118	136	151	169	Conservatories
Vyšší odborné školy	385	353	313	304	321	307	349	426	464	510	Higher professional schools
Vysoké školy	13 080	17 086	20 882	23 879	27 059	30 146	34 472	37 557	38 820	39 696	Universities

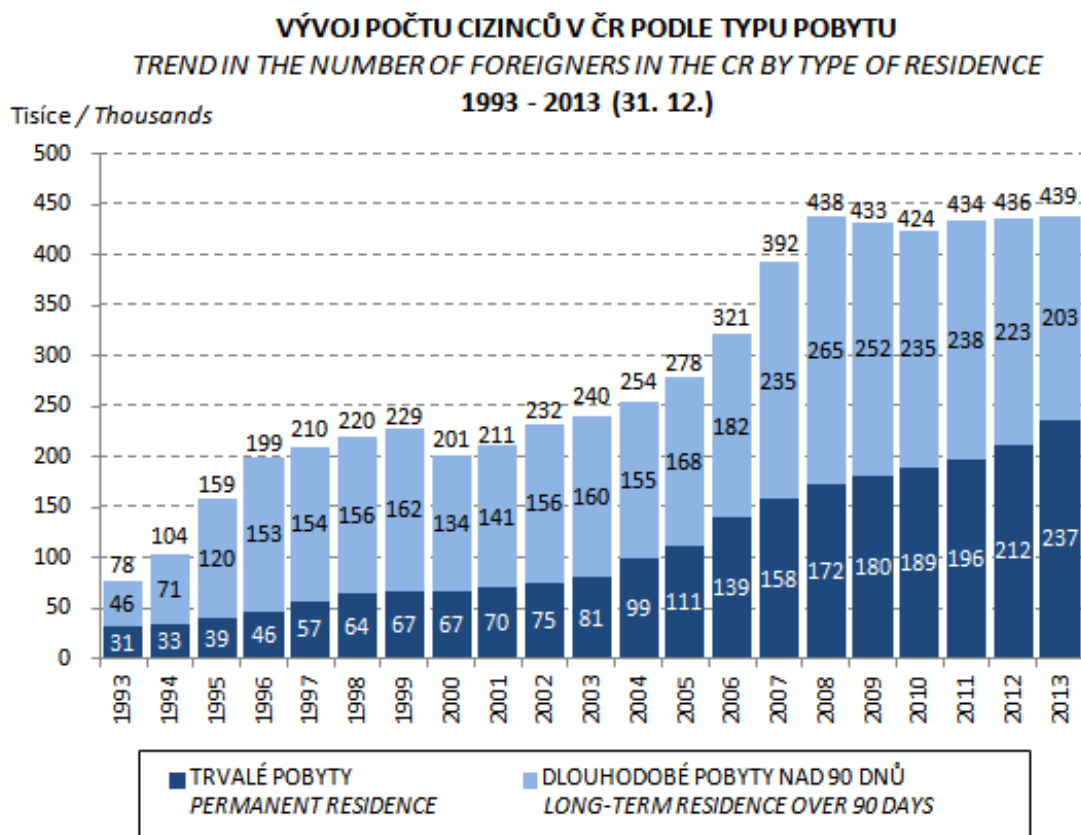
Pozn.: Z důvodu sjednocení metodiky výstupů o studentech vysokých škol jsou veškeré údaje každoročně přepočteny podle této metodiky a neodpovídají tedy údajům zveřejněným v předchozích letech.

Note: In order to unify the methodology of outputs on university students, all data are annually recalculated according to this methodology and thus do not correspond to the data published in previous years.

Vývoj počtu zahraničních žáků / studentů na školách v ČR Trend in the number of foreign pupils, students - 2003/04 - 2011/12



Příloha 3



Graf 3: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu¹

¹ Z hlediska cizinecké legislativy můžeme hovořit o těchto základních typech cizinců:

- občané EU a jejich rodinní příslušníci (včetně občanů států Evropského hospodářského prostoru, tj. Lichtenštejnsko, Norsko, Island a Švýcarsko),
- občané třetích zemí (země mimo prostor EU).

Režimy pobytu cizinců vyplývající ze zákona o azylu:

- žadatelé o mezinárodní ochranu (nutno prokázat individuální pronásledování, často oběti mučení či perzekuce),
- azylanti (prokázali pronásledování, získali v České republice tzv. mezinárodní ochranu),
- osoby prožívající doplňkovou ochranu (neprokázali individuální pronásledování, ale v zemi původu jim hrozí vážná újma – např. válečný stav, hladomor, aj.).

Pobytové režimy vyplývající ze zákona o pobytu cizinců se dělí na **přechodné pobyty** a **trvalý pobyt**. Přechodný pobyt může být bez víza, s krátkodobým vízem různých druhů, s dlouhodobým vízem různých účelů, na základě diplomatického víza, povolení k dlouhodobému pobytu či výjezdního příkazu. Trvalý pobyt je možné získat až po pěti letech nepřetržitého pobytu na území, přičemž do této doby se započítává pobyt na vízum nad 90 dnů a na povolení k dlouhodobému pobytu. Cizinec, který žádá o trvalý pobyt na území ČR, má povinnost prokázat znalost českého jazyka. Trvalý pobyt je pro cizince výhodnější než přechodný, neboť se právy i povinnostmi přibližuje občanům ČR. RADOSTNÝ, L. et al. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Vyd. 1. Praha: Meta, o. s. - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, s. 68-69.

Komunikace s cizincem

K tomu, abychom si co nejvíce usnadnili vzájemné porozumění, se stačí držet několika zásad, jak přizpůsobit sdělení, aby bylo jednoznačné a srozumitelné. Když někdo vnímá češtinu jako cizí jazyk, je pro něj spousta slov a tvarů neznámých. Je potom na nás, abychom předvíдали možná úskalí a použili takové jazykové prostředky, které porozumění usnadní a nikoli zkomplikují. I když sdělení přizpůsobujeme a zjednodušujeme, snažíme se češtinu nedeformovat.

TIPY:

1. Informace podáváme **postupně** (v průběhu ověřujeme porozumění).
2. Používáme raději **krátké věty nebo hesla** než dlouhá souvětí.
3. **Jsme konkrétní a přesní.**
 - přesné datum (5. 2. namísto „pozítří“)
 - přesné místo (*META, Rumunská 29, 1. patro* namísto „v Metě“ nebo „u nás“)
 - přesný čas (12:30 namísto „po poledni“)
4. **Jména a názvy** uvádíme v **1. pádě**.
5. Písemné informace podáváme v **heslech, bodech, malým tiskacím písmem**.
6. Pokud můžete, netelefonujte, ale raději pište **sms**.



Pozor na...

(v levém sloupci jsou příklady vhodných formulací, v pravém jsou formulace nevhodné)

...příliš mnoho slov

Schůzka je 25. 11. v 18.00 místnost č. 2 „ředitelna“. × *Na základě našeho předchozího telefonátu Vám sděluji, že jsme naplánovali naši schůzku s vedením školy na příští pondělní podvečer.*

...složitě a dlouhé konstrukce a složité tvary slov

Škola začíná po-pá v 8.00 hodin. × *Každý den začínáme s výukou v osm.*

...imperativ - tvar rozkazovacího způsobu

Musíte vyplnit žádost a přinést v pátek 8. 4. ve 14.00 místnost č. 25. × *Vyplňte žádost a přijďte s ní v pátek po vyučování.*

...kondicionál - tvar podmiňovacího způsobu

Můžete prosím přijít 9. 6. 2007 v 6 hodin? × *Byl byste ochoten přehodit schůzku z odpoledne na ráno?*

...neurčité, nepřesné údaje

V pondělí 9. 4. budete mít pravítko, tužky, kružítko. × *Na příští hodinu si přineste rýsovací pomůcky.*

...slovo příští, příště

Cvičení 7, strana 8, v pátek 12. 9. × *Do příště dodělejte cvičení 7 na straně 8.*

...zdvořilostní a rádobý korektní fráze, které odvádějí od podstaty věci (a kterým cizinec stejně nerozumí)

Schůzka je v pondělí 2. 2. v 18.00 místnost č. 12 „kabinet zeměpisu“. × *Dovoluji si Vám sdělit, že jsme naplánovali naši předem domluvenou schůzku s vedením školy podle Vašich časových možností na příští pondělí na šestou hodinu.*

Seznam výukových materiálů

1) Učebnice češtiny pro cizince

- Andrášová, H.; Podepřelová, A. a kol.:
Desetiminutovky čeština pro cizince.
Klett 2008.
- Cvejnová, J.: *Česky, prosím*. Karolinum 2008.
- Dobiáš, D.: *Mluvme česky. Let's Speak Czech*. Fragment 2010.
- Froulíková, L.: *Zahrada českého jazyka*.
Academia 2003.
- Froulíková, L.: *Adam a Eva v Českém ráji*.
Academia 2008.
- Hádková, M.: *Čeština pro cizince a azytlanty A1 a A2*. SOZE 2005.
- Holá, L.: *NEW Czech Step by Step*.
Akropolis 2004.
- Holá, L.: *Czech Express 1, 2*. Akropolis 2006.
- Holá, L., Bořilová, P.: *Česky krok za krokem*.
(B1). Akropolis 2009.
- Hronová, K.: *Úvodní audiorální kurs češtiny pro výuku zahraničních studentů*.
UJOP UK 1994.
- Hronová, K., Turzíková, M.: *Čeština pro cizince*. Fraus 1998.
- Kempná, H.: *Písanka pro zahraniční studenty*. UK 1988.
- Nekovářová, A.: *Čeština pro život*.
Akropolis 2006.
- Rešková, I.; Pintarová, M.: *Communicative Czech*. (Elementary, Intermediate).
PhDr. Ivana Rešková 2004.
- Sýkorová, B.; Davidová, H.: *Cvičebnice češtiny jako cizího jazyka*. Polyglot 2009.
- Štindl, O.: *Easy Czech Elementary*.
Akronym 2008.
- Štindlová, B.: *Česky v Česku I/II*.
Akropolis 2008.

2) Učebnice češtiny pro děti cizince

- Dousková, J.; Štenclová K., Fraňková, L.: *Česky vesele a hezky*. Centa 2005.
- Hanzová, M.: *Učíme se česky 1*. Pansofia.
- Hrubá, J.: *Čeština pro děti cizinců*. MSD, spol.s.r.o, Brno 2004.
- Kamiš, K.: *Učíme se česky 2*. Pansofia.
- Kotyková, S.; Lejnarová, I.: *Čeština pro malé cizince 1/2*. Knižní klub, Praha 2005.
- Škodová, S.: *Domino. Český jazyk pro malé cizince 1 (Pracovní sešit)*. UJEP 2010.

3) Učebnice a publikace vhodné pro žáky s OMJ

- Bezděková, J.: *Učíme naše děti mluvit*. SEVT 2008.
- Dvořák, J.: *Moje první kniha předškoláka a prvňáka*. Nakladatelství Svojtka 2006.
- Kubátová, K.: *Přírodověda – pracovní sešit, 2. díl, pro 1. stupeň ZŠ praktické*. Parta.
- Mrázková, D.: *Můj medvěd Flóra*. Baobab 2007.
- Nováková, I.: *Zábavný pravopis*. Portál 2009.
- Pávková, B.: *Logopedické pexeso a obrázkové čtení B – P – N – D – F – V – K*. Computer Press 2008.
- Pokorná, V.: *Šimonovy pracovní listy*. Portál 2007.
- Přikrylová, M.: *Barevné kamínky – Co vidíš, co slyšíš, co dovedeš: Můj domov*. Fortuna 2002.
- Rufertová, H.: *Poznávej lidi a život v zemi, v níž žiješ*. Fortuna 2002.
- Schrimpfová, J. M.: *Můj první slovník českého jazyka*. Fraus 2008.
- Šup, R.: *Učíme se číst s porozuměním*. SEVT 1995.
- Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce I.* (pro 2. a 3. r.). Tobiáš.
- Zelinková, O.: *Cvičení pro dyslektiky I.–VI. – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*.
- Série pracovních listů na český jazyk (6.–9. ročník)*. Nakladatelství Septima.
- Časopis *Mateřídouška* (skládačky, detektiv Vrtáпка)
- Časopis *Čtyřlístek*

4) Hry a aktivity do hodiny

- Andrášová, H., Podepřelová, A. a kol.: *Na cestě za češtinou*. Klett 2008.
- Čechová, M., Oliva, K., Nejedlý, P.: *Hrátky s češtinou*. SPN 2007.
- Gato, M.: *150 nejlepších her pro děti i dospělé, ke kterým nepotřebujete vůbec nic*. Rubico 2009.
- Hancock, M.: *Pronuntiation Games*. Macmillan Publisher 1991.
- Hanšpachová, J.; Řandová, Z.: *Angličtina plná her*. Portál 2005.
- Malá, Z.: *Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince*. Lingea Ludus 2009.
- Hrátky s češtinou. Brno: *MC Nakladatelství 1998*.
- Pavelka, R.: *61 nejlepších her uvnitř*. Brno: MC nakladatelství 1998.
- Pišlová, S.: *Jazykové hry*. Fortuna 2008.
- Rinoluceri, M.: *Grammar Games*. Cambridge University Press 2008.
- Viška, V.; Nováková, L.: *Čeština nás baví*. Triton 2005.
- Warner, P.: *6×25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte*. Portál 2006.

5) Internetové odkazy

~ Hry

www.hrejsi.cz
www.britishcouncil.org
www.detskestranky.cz
www.hranostaj.cz
www.triolinguale.eu
www.hra-skolou.cz
www.party-games.com
www.mes-english.com
www.svet-deskovych-her.cz

~ Portály pro učitele

~ Portály pro děti

www.rvp.cz
www.zlobidlo.cz
www.toolsforeducator.com
www.auccj.cz
www.benjamin.cz
www.osmicka.cz
www.smejo.info
www.lektorkahub.estranky.cz
www.cestinaprocizince.ujep.cz
www.czechstepbystep.cz
www.komen1.estranky.cz
www.english-time.eu
www.iucitele.cz
www.zkola.cz
www.inkluzivniskola.cz

~ Zásobárna obrázků

www.agendaweb.cz
www.helpforenglish.co
www.lingualudus.cz
www.pdictionary.com
www.lessonsense.com
www.esl-kids.com
www.zlango.com

~ Učebnice, videa, pomůcky

www.varianty.cz (Český den)
www.ucebnice.fraus.cz
www.youtube.com (Prasátko Pepa)
www.dyscentrum.org
www.ucebnipomucky.eu
www.narovine.cz

~ Informace o cizincích

www.csu.cz
www.domavcr.cz
www.bohemica.com
www.cizinci.cz
www.cicpraha.org
www.meta-os.cz
www.mostlp.org
www.suz.cz

Přílohy

Školská legislativa k cizincům

Školský zákon – http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf

[Listina základních práv a svobod \(ústavní zákon č.2/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů\)](#)

[Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod \(Sdělení FMZV č. 209/1992 Sb.\)](#)

[Úmluva o právech dítěte \(Sdělení FMZV č. 104/1991 Sb.\)](#)

[Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky](#)

[Pokyn čj. 21 153/2000-35 MŠMT ČR k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty](#)

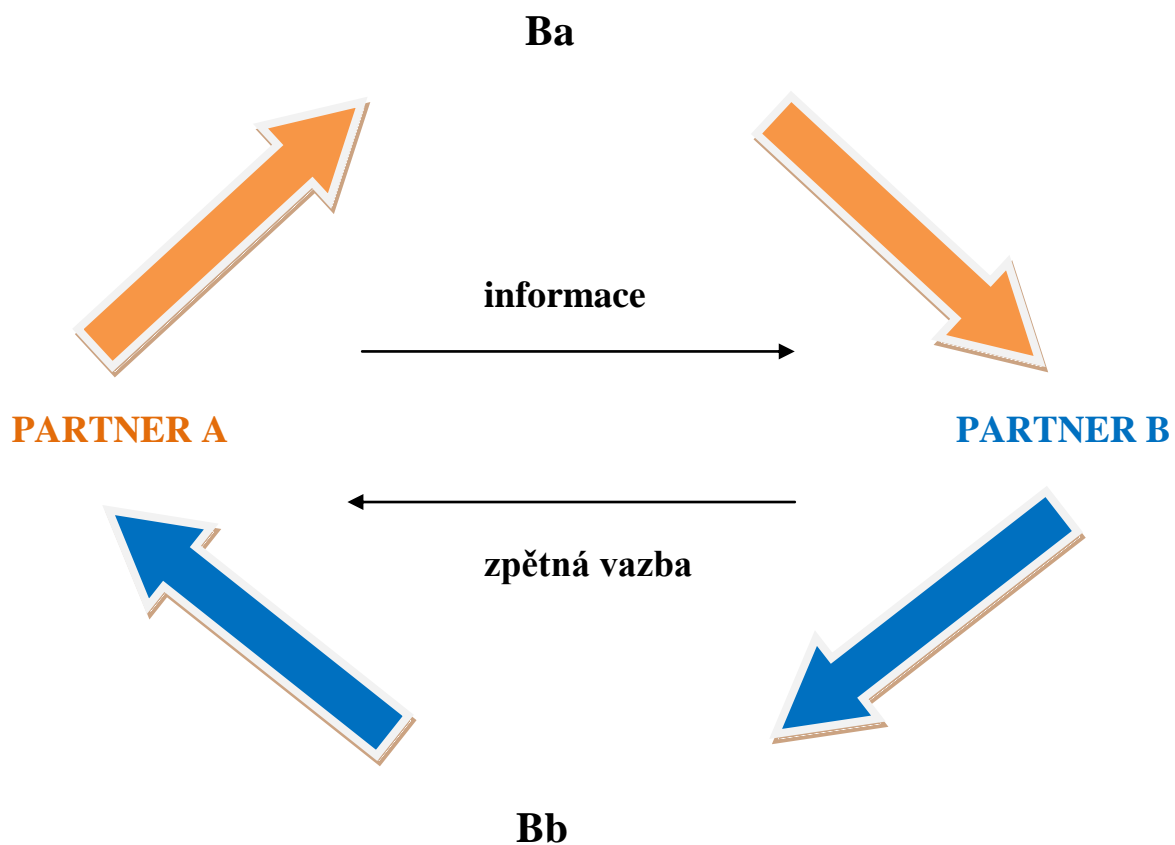
[Vyhláška č. 12/2005 Sb. o podmínkách uznání rovnocennosti a nostrifikace vysvědčení vydaných zahraničními školami](#)

[Vyhláška 72/2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízení](#)

[Vyhláška 73/2005 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.](#)

Příloha 5

Model interkulturní komunikace s rodiči cizinci



PARTNER A = třídní učitel

PARTNER B = rodič cizinec

Ba = bariéry odesílatele A k příjemci B

Bb = bariéry odesílatele B k příjemci A

Dotazník s žákyní cizinkou

Informace o respondentce

Jméno: Lída

Věk: 23 let

Země původu: Ukrajina

Škola: Základní škola Světlá pod Ještědem (1. stupeň, kde sloučeny ročníky 1. a 2., 3. – 5.),
poté ZŠ Český Dub (2. stupeň), Střední škola zdravotní Liberec

Otázky:

1. *Jaký byl Tvůj věk při příchodu do České republiky?*
11 let (konkrétně v červenci) – mohla jsem se tedy trochu připravit během prázdnin na nástup do základní školy (opisování a procvičování české abecedy a písmen).
2. *Jaký byl věk Tvých rodičů při příchodu do ČR?*
32 – mamka (s otcem rozvedená).
3. *Jaká je Tvoje země původu a Tvých rodičů (se kterými jsi vyrůstala/nebo jsi bydlela v ČR)?*
Ukrajina je země původu, kde jsem vyrůstala s oběma rodiči. Matka a otec jsou ukrajinské národnosti. V mých 11 letech jsme se s matkou přestěhovali do ČR, kdy se mamka provdala za Čecha, se kterým mě vychovávali.
4. *Jaké je dosažené vzdělání rodičů (se kterými žiješ)?*
Mamka – maturita (gymnázium), nevlastní táta – výuční list.
5. *Jaké je zaměstnání rodičů?*
Táta seřizovač vstříkovačích lisů. Máma dělnice.
6. *Využívají rodiče při své práci často češtinu?*
Ano, často.
7. *Jakými jazyky se doma převážně hovoří?*
Čeština.
8. *Jak dlouho jsi navštěvovala mateřskou školu a kde?*
Nenavštěvovala.
9. *Jak dlouho jsi navštěvovala základní školu a kde?*
4 roky na Ukrajině. 5 let v ČR.
10. *Kdy jsi nastoupila na českou základní školu? (jaký věk a časové období)*
V 11 letech, nastoupila jsem ve školním roce 2002/2003 (září).
11. *Jaký byl Tvůj prospěch ve škole? (v původní zemi, v ČR)*
Od 1. třídy do 3. - vyznamenání. 4. třída nebyla na Ukrajině, šla jsem rovnou do 5. třídy (kde byl sloučen třetí, čtvrtý a pátý ročník), kde jsem měla jednu trojku z matematiky. Věkově jsem měla jít do 6. ročníku, ale kvůli špatnému českému jazyku nástup do 5. ročníku. V ČR jsem v 5. ročníku měla dvě dvojky, 6. ročník jedna trojka,

7. už tři trojky, 8. čtyři trojky, 9. pět trojek. Špatné známky (trojky na vysvědčení) byly hlavně z českého jazyka a z anglického, kde jsem měla problém s pochopením smyslu a s pravopisem, gramatikou. Také jsem měla trojky z matematiky a dějepisu, ale to spíše z důvodu, že mě tyto předměty nebavily.

12. *Jaké jsi měla mimoškolní aktivity?*

Sport, čtení knih, kamarádi. Hodně jsem chodila na různé sportovní kroužky (míčové hry).

13. *Jak bys hodnotila českou základní školu, na kterou jsi chodila? – škola jako vzdělávací instituce (příprava pro život, získání sebevědomí, naučení věcí hodící se pro zaměstnání apod.).*

Správně jsem měla nastoupit na 2. stupeň do Českého Dubu, jelikož jsem neuměla Český jazyk nastoupila jsem do 5. ročníku ve Světlé pod Ještědem. Světelská škola mi vyhovovala, protože tam je celkem cca 50 dětí, tudíž učitelé měli na mě víc času a já se mohla učit jak s dětmi z 5. ročníku, tak vnímat i třetí a čtvrtý ročník. Byla to pro mě příprava na druhý stupeň a hlavně jsem se naučila český jazyk. Druhý stupeň mi dal možnost poznat sama sebe, určit si cíle, které chci dosáhnout v životě, získat určité sebevědomí a mít zodpovědnost.

14. *Jak bys hodnotila českou základní školu, na kterou jsi chodila? – škola jako sociální instituce (bylo to místo, kde jsem se cítila dobře, nebo naopak kde jsem se cítila osamělá, trapně apod.).*

Na prvním stupni jsem se necítila dobře. Jelikož jsem neuměla mluvit česky, všichni se mi posmívali. Bylo pro mě náročné učit se jazyk a vnímat veškeré učivo od 1. až do 5. ročníku a ještě se snažit alespoň s pár lidmi se skamarádit.

15. *Jak bys hodnotila učitele a jejich přístup k Tobě? (jako žákovi s odlišným mateřským jazykem a kulturou)*

Učitelé ve Světelské škole hodnotím velmi pozitivně. Věnovali mi spoustu času i mimo vyučování a měli se mnou velkou trpělivost. Na druhém stupni jsem nezaregistrovala odlišný přístup mezi mnou a ostatními žáky. Již jsem si spíše musela poradit sama a i jsem uměla docela dobře česky, tak nebyl takový problém.

16. *Jak konkrétně Ti pomáhali učitelé s učivem a začleněním do třídního kolektivu?*

Na prvním stupni jsem chodila po vyučování na doučování českého jazyka a dostávala jsem různá cvičení. V hodinách mi bylo vždy vše řádně vysvětleno, když jsem nějakému zadání nerozuměla. V 5. ročníku jsem chodila do družiny, kdy jsme hráli různé kolektivní hry. V hodinách jsme měli cvičení po skupinkách, kdy jsem musela s někým být, ať už ve dvojici nebo v menší skupině.

17. *Byl Ti (nebo i rodičům) nabídnut kurz češtiny?*

Ne, pouze učitelé mi vyšli vstříc a nabídli doučování po škole. Rodiče (mamka) žádnou takovou možnost neměla.

18. *Jak konkrétně probíhala spolupráce školy a Tvými rodiči?*

Učitelé upozornili rodiče, v čem jsem měla nějaké rezervy a co bych se měla doučit. Hodně chodili na třídní schůzky, hlavně táta, aby všemu dobře rozuměl a mohl to předat doma. Mamka mi samozřejmě taky moc nepomáhala s úkoly, takže spíše věci, co se týkaly školy a učiva učitelé směřovali na tatku.

19. *Měli Tví rodiče problém ve spolupráci se školou? (například jazykové bariéry) Pokud ano, jaké?*

Ne, co se týkalo Českého jazyka pomáhal mi nevlastní táta, který je Čech. Měla jsem velkou výhodu, že táta byl Čech, takže nebyly problémy v komunikaci se školou. Mamka tím, že uměla česky také neměla problém s mluvením a komunikací. Ale u ní byly spíše problémy v psané komunikaci, protože neuměla dobře gramatiku a pravopis, takže psaní nějakých delších vzkazů do školy byl problém. Proto například omluvenky psal spíše raději táta.

20. *Měli rodiče individuální schůzky s třídním učitelem, popřípadě dalšími učiteli?*

Ano, ale pouze ten první rok, kdy jsem nastoupila do české školy a učila jsem se češtinu, se kterou mi pomáhal kromě učitelů i nevlastní táta. Domlouvali se hlavně, co potřebuji dopilovat, případně jim dali doporučení na knihy, se kterými mám pracovat. Dále už nějaká větší spolupráce se školou a mými rodiči neprobíhala.

21. *Byl k Tvým rodičům ze strany školy jiný přístup než k rodičům české národnosti?*

Ano, více spolu komunikovali – individuální schůzky s mými rodiči.

22. *Co bylo Tvým rodičům doporučeno pro Tvé začlenění do základní školy?*

Družina, kroužky, více domácích úkolů, čtení knih.