

Otcové a děti z perspektivy migrace a integrace: předcházení konfliktům a možnosti dialogu

Anastasiia MARTÍNKOVÁ — Jekaterina KUDRJAVCEVA

*Snažit se udělat život svých dětí šťastnější
je jedna z nejdůležitějších povinností rodičů.*

*A těm rodičům, kteří si dělají starosti
nejenom o budoucnost svých dětí,
ale snaží se také rozvíjet jejich kvality,
vyrůstají děti, které bude opěvovat celý svět.*

Dialogy Kršny, Mahábhárata

NA tento materiál nahlížíme jako na pokus o shrnutí našich dosavadních zkušeností z analýzy dějin migrace a integrace generací ruskojazyčných imigrantů, který byl vytvořen na základě vědeckovýzkumných a diagnostických materiálů (pozorování, testů, nástrojů individuální a skupinové psychologicko-pedagogické podpory apod.). Dle našeho názoru je v dnešní době prvním nezbytným krokem od teorie k praxi oslovit starší generaci ruskojazyčné diaspory a představit jim širokou paletu možností, které nabízí vzdělání a výchova vyrůstající generace v dialogu různých kultur. Je to pokus nastínit řadu problémů (zárodků konfliktu), vyplývajících z toho, že rodiče odmítají tento pro děti nezbytný dialog. Je to rovněž pokus o hledání způsobů, jak podobným konfliktům předcházet v budoucnosti.

Pod pojmem starší generace ruskojazyčné diaspory rozumíme především imigranty ze zemí bývalého SSSR (první generaci přistěhovalců, kteří se narodili a vyrostli v období sovětského režimu nebo jeho rozpadu); mladší generace je pak druhá generace ruskojazyčných imigrantů narozených v Rusku nebo v zemích SNS (Společenství nezávislých států), kde ale žili méně než 12–14 let, případně narozených v zemi, kde nyní pobývají, kteří nejsou obeznámeni s pravidly a tradicemi sovětské společnosti (a tudíž nepovažují tyto normy a standardy za vzorce vlastního chování).

První kámen úrazu mezi generacemi ruskojazyčné diaspory spočívá v tom, jakým způsobem se jednotlivé generace orientují v historii (minulosti, zemi, která již neexistuje) a současnosti (přítomnosti a budoucnosti) a jakým způsobem to ovlivňuje jejich činy a pohled na svět.¹ Vyčlenili jsme celkem 7 možných zárodků konfliktů, které jsou navzájem propojené.

1 Problém č. 1: Nepřipravenost starší generace vidět dítě takové, jaké je,

pozorovat, jak ho formuje země, v níž pobývá (nikoliv země, z níž pocházejí jeho rodiče – např. SSSR) a okolní globální, mobilní a interaktivní svět 21. století, ovládaný informačními technologiemi. Tento postoj starší generace může vzniknout i v důsledku nepříznivého vztahu většinové společnosti k přistěhovalcům. Spolu s nedostatečnou znalostí jazyka a kultury jim takový vztah ze strany většinové společnosti brání v plné seberealizaci osobnosti.

Bilingvní člověk (představitelé mladší generace jsou zpravidla bilingvní) je od narození členem několika sociálních společenství, přesněji řečeno několika etnických sociálních společenství (viz schéma č. 1). Je důležité poznamenat, že každé z těchto etnických sociálních společenství se k bilingvistu a bilingvním jedincům staví odlišně: od patrné podpory (kdy je znalost několika jazyků na úrovni rodilých mluvčích vítána a stimulována sociálními privilegii) až ke zjevnému odmítání (kdy je střídání různých jazykových kódů přijímáno jako snaha zdůraznit svou jedinečnost, interference je pak považována za neznalost ani jednoho z jazyků; přechod z jazyka etnika do národního jazyka potom jako znak špatného chování apod.). Komplikovanost situace zde spočívá v tom, že negativní postoj veřejnosti k mluvčímu, jenž užívá svůj mateřský jazyk v cizím kulturním prostředí, není často vyvolán negativním vztahem k celému národu nebo danému člověku, ale jednoduše neporozuměním a pocitem vyloučení z komunikace.

Výchozí teze pro práci rodičů a pedagogů s bilingvními jedinci: „Jazyk je nástrojem kontaktu mezi kulturami. Komunikace v každém jazyce je základem poznání světa v jeho rozmanitosti“.²

1 KUDRYAVTSEVA, E. – ZHIZHKO, E.: *Natural bilingualism as a cultural phenomenon and its impact in the cross-border tertiary education*. Cross-Border Tertiary Education (Mexico) 2011, č. 11 (55), s. 50–57.

2 КУДРЯВЦЕВА, Е. – ПОПОВА, В.: *Русский как один из языков двуязычного ребенка: методологические и методические аспекты*. Philology and Culture 2012, č. 2, s. 28. КУДРЯВЦЕВА, Е. – СА-

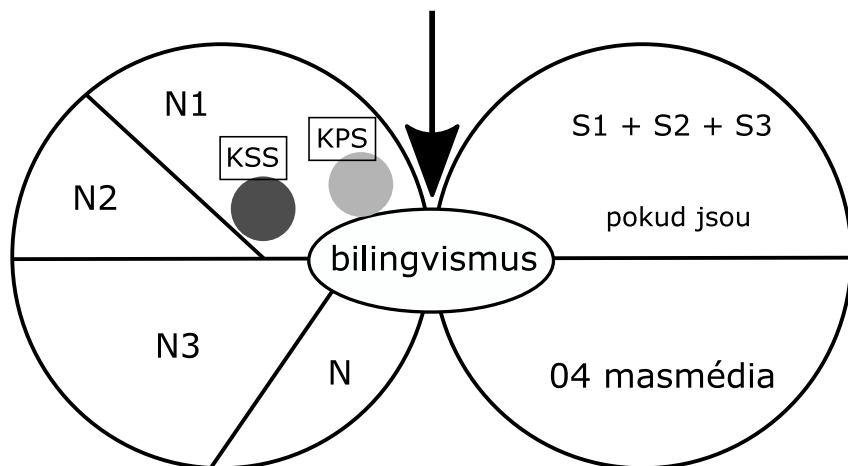


Schéma č. 1. *Prostředí, v nichž se projevují komunikační kompetence bilingvních jedinců ve všech zásadních složkách (nejenom lingvistických)*

Vysvětlivky: **N**... – společenství v zemích trvalého pobytu (např. Německo); **S** – společenství v zemích původu první generace přistěhovalců (např. Rusko). **N₁**, Společnost 1 (**S₁**) – nejbližší sociální skupina (pro předškolní děti rodina, pro starší děti spolužáci); primární (bezprostřední); **N₂**, Společnost 2 (**S₂**) – vzdálenější sociální skupiny (pro předškolní děti mateřské školy, pro školáky rodina); primární (bezprostřední); **N₃**, Společnost 3 (**S₃**) – nejvzdálenější sociální skupiny (společnost v zemi, odkud odešla starší generace); primární (bezprostřední), pokud je ovšem kontakt podporován pouze prostřednictvím představitelů starší generace, zprostředkované a sekundární sociální skupiny; **N₄**, Společnost 4 (**S₄**) – mediální prostředí (médiá); sekundární (zprostředkované) (mediální kompetence bilingvních jedinců by měly být regulérně rozvíjeny v obou mateřských jazycích, přičemž se musí brát v potaz specifické zvláštnosti obsahu jednotlivých médií, které jsou podmíněny etnosociálními, etnokulturními a sociolingvistickými údaji o divácích, čtenářích a posluchačích v každé z těchto kultur). V přechodných věkových obdobích (mezi mateřskou a základní školou / 6.–7. rokem, mezi I. a II. stupněm základní školy / 10.–12. rokem) si **N₁** a **N₂** vyměňují pozice: významnější úlohu v životě bilingvního jedince začíná hrát škola a spolužáci (a tím také vztah společnosti v zemi, kde imigranti žijí, k jazyku a kultuře rodiny), nikoliv samotná rodina a jazyk první socializace. V tomto období probíhá střídání prvního a druhého jazyka podle jejich významu (ale nikoliv v pořadí podle jejich osvojení).

ЛИМОВА, Д.: Неформальное образование в системе «треугольника взаимной интеграционной сохранности» дву- и многоязычных учащихся. In: НИКУЛАССИ, А. – ГРОМОВА, Л. – ГУРИН, А. (eds). Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. Материалы II Международного семинара, посвященного 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии. Тверь 2015, s. 348–355.

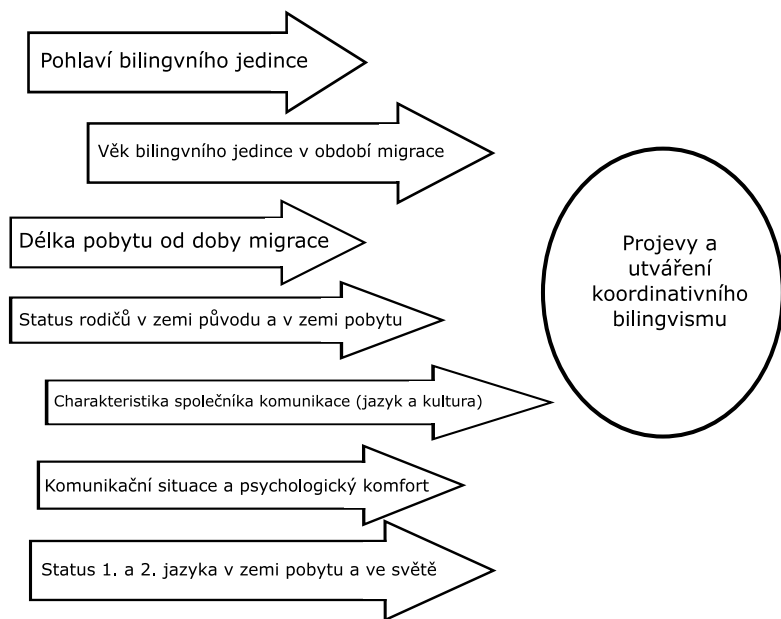


Schéma č. 2. Faktory, které ovlivňují projevování a formování koordinativního bilingvismu

KPS: kapsule „přinesené společnosti“, sekundární, zprostředkované sociální prostředí: obraz země, z níž imigranti odešli, který existuje v mysli první generace imigrantů, jenž je předáván druhé a následujícím generacím; často je v rozporu s míněním o tomto státě, které je rozšířeno ve společnosti dané země, v níž imigranti žijí. Toto může být využito učitelem při studiu zvláštností země pobytu.

KSS: kapsule „subjektivní společnosti“, sekundární (zprostředkované) sociální prostředí (obraz země nového trvalého pobytu v mysli první generace imigrantů, jenž je předáván druhé a následujícím generacím). V případě neúspěchu první generace přistěhovalců v zemi pobytu je status „ztroskotance“ nevědomky předpovídán i jejich dětem; pokud jsou rodiče úspěšní a mají věcný a objektivní pohled na zemi pobytu, je to záruka úspěchu i jejich dětí.

Děti imigrantů jsou formovány celou řadou faktorů, přičemž rodina mezi nimi zaujímá první místo pouze v předškolním věku (což je předurčeno vývojem). Určující je především vzájemný vztah rodiny a společenství v zemi původu a v zemi, kde nyní žije.³

³ Tamtéž.

2 Problém č. 2: Starší generace nebere v potaz všechny faktory, které působí na dítě v průběhu formování jeho osobnosti. Postavení rodiny na první místo ve všech věkových obdobích

V tomto schématu (schéma 2) si názorně ukážeme všechny složky, kteří působí na formování vyváženého bilingvního a multilingvního jedince; uvedeme především mimojazykové činitele. Jazykovou složku vnímáme spíše jako „teploměr“, přístrojově měřitelnou složku komunikační kompetence a integračního potenciálu multilingvního dítěte, resp. mladistvého.

Připojujeme řadu vysvětlení:

„*Věk bilingvního jedince v období migrace*“ a „*Délka pobytu od okamžiku migrace*“:

Varianta č. 1: Dítě je odvezeno ze země (důležité je to, že názory dítěte na migraci se neberou v potaz, rozhodnutí je přijímáno bez ohledu na jeho přání; stěhování se mu jeví jako výsledek situace rodičů a jejich potřeb, z jejich pohledu na jeho lepší budoucnost v cizí zemi; podrobněji se o tom zmiňuje A. Barkan v díle *Emigracija s obratnym biletom (Emigrace se zpáteční jízdenkou)*.⁴ V závislosti na věku dítěte v době opuštění země probíhá stěhování více či méně bolestně (zpřetrhání sociálních a osobních vazeb v zemi, z níž odešlo, nutnost vytvořit si nové v zemi, kde nyní bydlí). U dětí do 7 let (v mnohem menší míře do 10 let), probíhá osvojení si jazyka prostřednictvím kultury – jsou to pak přirozeně bilingvní jedinci, kteří mají vztah k jazyku země, v níž žijí, jako ke svému mateřskému. Pokud je v době migrace dítě starší 12 let, osvojuje si jazyk země pobytu jako cizí a v tom případě je patrný nějaký vnitřní odpor k přijetí kultury za svou nedílnou součást.

Varianta č. 2: Děti se narodily ve smíšené nebo homogenní ruskojazyčné rodině v zemi, kde nyní bydlí.

Velmi zajímavé jsou odpovědi dětí a mladistvých z rodin imigrantů na otázku o jejich etnické příslušnosti a vztahu k jazykům země, z níž odešli, a země, v níž nyní bydlí (mateřský, nevlastní, jeden z mateřských, cizí, jiný), které byly získány v rámci komplexního diagnostického testování (odpovědi dětí na testové otázky a dotazování rodičů).⁵ Uvedeme nejčastější z nich:

1. Žena, narozená v SRN, 10 let. Ruština je jazyk mámy a babičky v Rusku. Je třeba se ho učit, neboť jinak babička nerozumí. Sama byla v Rusku dvakrát v létě u babičky. Přátele tam nemá. V Německu má převážně německy mluvící kamarády. Sama se

4 БАРКАН, А.: Что нужно знать о семейной эмиграции с обратным билетом. Русскоязычный двуязычный ребенок. [online]. [Cit. 1. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.debotaniki.ru/2013/08/chto-nuzhno-znat-o-semejnoy-emigratsii-s-obratnyim-biletom-russkoyazychniy-dvuyazychniy-rebenok-novaya-kniga-allyi-barkan/>.

5 КУДРЯВЦЕВА, К. – ТИМОФЕЕВА, А. – ДАНИЛОВА, Ю. – САЛИМОВА, Д. – БУБЕКОВА, Л.: Комплексные диагностические тесты для немецко-русских билингвов от 3 до 14 лет: практические рекомендации для проведения тестирования двуязычных детей и подростков. Schöneiche bei Berlin 2015. КУДРЯВЦЕВА, К. – ТИМОФЕЕВА, А. – ДАНИЛОВА, Ю. – САЛИМОВА, Д. – БУБЕКОВА, Л.

považuje za Němku a v malé míře za Rusku – z matčiny strany. Problémy doma: Matka s ní mluví rusky, dívka odpovídá německy.

2. Žena, narozena v Kazachstánu, 6 let žije v SRN, 7 let v Kazachstánu, kde chodila do mateřské školky a školy). Ruština je pro ni mateřským jazykem, němčina rovněž. Ruština z toho důvodu, protože se narodila v ruskojazyčné zemi a matka i otec hovoří rusky. Němčina proto, že navštěvuje německou školu, má německé kamarády (má i ruské, ale je jich méně). V Kazachstáně více nebyla, v Rusku byla jedenkrát. Cítí se být spíše Němkou (což je dáno vlastnictvím německého občanského průkazu). Problémy doma: rodiče i dítě mluví hybridním útwarem (v širším smyslu, smíšení jazyků). Kazašský jazyk neznají.
3. Žena, narozená v Ruské federaci, 8 let žije v SRN, 10 let bydlela v Omsku, kde chodila do mateřské školky a školy). Ruština je mateřským jazykem, němčina jazykem školy, země a některých přátel. Sama se necítí být ani Ruskou, ani Němkou. Podle občanského průkazu Němka, podle původu Ruska. V Rusku je každý rok na prázdninách. Doma s rodiči hovoří rusky, v přítomnosti Němců německy. Hybridní útvar je přítomný, ovšem v minimální míře a pouze v ruštině (v mluvě rodičů ho lze pozorovat v obou jazycích). Typické problémy dané věkem, které doprovází otázka o příčinách odjezdu z Ruska.

Největší obtíže vyvolalo vyjadřování své příslušnosti k jednomu z národů:⁶ „я русский“ / „jsem Rus“, „я немецкая“ / „jsem Němka“ (příslušnost se určovala prostřednictvím pojmenování jazyka; stejně jako se určení národní příslušnosti člověka nezkoumalo na základě vnějších znaků, ale prostřednictvím jazyka – „abych řekl, kdo je, musím si s ním promluvit“)... Doma, „na pustém ostrově“⁷ a také v Rusku se děti cítí zpravidla jako Rusové; venku, ve škole, ve společnosti jako Němci; ve Francii jako cizinci (Němci,

ВА, Л.: Тест на уровень коммуникативной компетенции для детей-билингвов с русским как одним из родных от 3 до 14: практические рекомендации. Профессиональное лингвообразование: Материалы девятой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород 2015, s. 209–216. КУДРЯВЦЕВА, К. – ТИМОФЕЕВА, А. – ДАНИЛОВА, Ю. – САЛИМОВА, Д. – БУБЕКОВА, Л.: Тест на уровень коммуникативной компетенции для детей-билингвов с русским как одним из родных от 3 до 14: практические рекомендации. In: ЧИРШЕВА, Г. (ed.): Взаимодействие языков и культур: исследования выпускников и потенциальных участников программ Фулбрайта: материалы докладов IV Международной научной конференции. Череповец 2015, s. 53–57. МАРТИНКОВА, А. – ДАНИЛОВА, Ю. – САЛИМОВА, Д. – КУДРЯВЦЕВА, Е.: Проблемы самопрезентации и самоидентификации детей-билингвов: учет культуроведческого компонента при тестировании. Мир науки, культуры, образования 2015, č. 5 (54), s. 325–328.

6 Situaci neusnadňovala ani skutečnost, že v různých zemích na světě je pojem „mateřský jazyk“ závislý na časových a právních údajích (názor rodilých mluvčích a stupeň osvojení jazyka se neberou v potaz). Např. na univerzitě ve švýcarském St. Gallenu je za mateřský jazyk považován jazyk, v němž student složil maturitní zkoušku. Pokud studoval v různých zemích, za jeho mateřský jazyk je považován ten, v němž studoval minimálně 8 let.

7 „Na pustém ostrově“ – znění otázky v testech. Účastníci testování byli požádáni o určení své národní příslušnosti v závislosti na situaci: Doma jsem... Venku jsem... Na pustém ostrově jsem... (Němec, Rus atd.).

Rusové), ale děti, které se od 6 let učí jako první cizí jazyk francouzštinu, se považují za „francouzské“ a dávají přednost kontaktu s rodilými mluvčími v jejich mateřštině (protože jazyk je potřebný pro „pojmenování“). Svou „ruskost“ bilingvní jedinci odůvodňují původem a mateřským jazykem svých rodičů (matky); „německost“ místem narození, studia a občanským průkazem. Zajímavé je rovněž to, že při dotazování na informace o navštívených zemích (V jakých zemích jsi už byl (a)?) jmenují děti Německo (zemi pobytu) a Rusko (zemi svého narození / narození rodičů nebo bydliště příbuzných), stejně jako Francii, Švýcarsko, Itálii a Turecko.

Čím později je dítě odvezeno z Ruska nebo Kazachstánu, tím častěji vzniká otázka jeho etnické příslušnosti, objevují se různá přání (od pochopení příčin emigrování až po přání vrátit se zpět do země a vytvořit si o ní vlastní názor).

Např. chlapec, který byl matkou a otcem odvezen z Ruské federace ve věku 12 let, ukončil studium v Německu (19 let) a ve 21 letech sám odjel do Ruska (nikoliv do rodného města, ale do Petrohradu), aby nastoupil na vysokou školu. Matce zanechal vzkaz: „Neměj strach. Odjel jsem do Petrohradu studovat a žít.“ Konflikty doma neměli, chlapec každý rok jezdil do Ruska (v rámci grantových programů), přátele v Německu měl převážně ruskojazyčné, ale němčinu si osvojil jako cizí jazyk dokonale. Součástí německé kultury se ale nestal (doma se dodržovaly ruské tradice, celá rodina mluvila rusky). Jelikož nenašel své místo v zemi pobytu, zkouší najít sám sebe v zemi původu. Rodiče se rozvádějí (matka podruhé), oba nejsou příliš úspěšní v zemi pobytu a němčinu ovládají nedostatečně.

V průběhu první a druhé socializace se problémy starší generace přenášejí na mladší a vedou k nutnosti hledat nové východisko v reemigraci. A zde je zejména důležitá role rodičů a přítomnost zkreslené nebo pravé KPS (viz výše). Čím více popis země původu předložený starší generací odpovídá skutečné situaci, tím snadněji v ní proběhne proces integrace mladistvého reemigranta.

3 Problém č. 3: Potlačování jednoho z jazyků a kultur ve prospěch druhého, státního

Věnujme se statusu rodičů a statusu prvního a druhého jazyka⁸ (viz schéma č. 2). Pro bilingvní a multilingvní osoby jsou jazyky neoddělitelnou součástí jejich světa, dovolují jim najít se v kulturách, projevit se a pochopit vše, co je obklopuje. To znamená, že jazyky jsou pro ně nástroji, nikoliv cílem studia. Současně jsou jazyky v počáteční fázi osvojování maximálně personifikovány (vztah k rodilým mluvčím jazyka, k jejich chování se přenáší na vztah k jazyku), zvláště v případech, že v zemi pobývá poprvé. Např. dítě odmítá mluvit jazykem starší generace. Příčinou je negativní jednání mluvčího tohoto jazyka (rozvod otce s matkou) nebo negativní vztah k tomuto jazyku ve společnosti, která

8 КУДРЯВЦЕВА, Е. – ПОПОВА, М.: Русский как один из языков двуязычного ребенка: методологические и методические аспекты. Philology and Culture 2012, č. 2, s. 28.

jedince obklopuje (rodiče mluví rusky jenom doma, ne na ulici – ruština není prestižní; rodiče lpí na studiu němčiny a angličtiny s cílem získat lepší vzdělání a udělat kariéru – ruština není potřebná pro kariérní růst).

Pokud je však jeden z jazyků nepřirozeně potlačován, rodiče a všichni dospělí obecně narušují původní rovnováhu při uvědomování si sebe sama a vnímání světa bilingvního jedince. Příčiny:

1. V případě sekvenčního (získaného) bilingvismu můžeme v průběhu celého života mluvit o prvním a druhém jazyce, mateřském a cizím: pokud se jazyk neučí od raného dětství, ale až ve školním věku nebo později, zůstane už navždy „cizím“, druhým; v případě simultánního (přirozeného) bilingvismu probíhá určení toho, který jazyk je první a který druhý, v každé konkrétní situaci individuálně, a prvenství jazyka se může v průběhu života a v různých situacích měnit;
2. u vyváženého bilingvního jedince probíhá ve vědomí během komunikačního procesu úplné přepínání jazyků a kultur současně (přepnutí do jazyka, kterým se účastník komunikace obrací k bilingvnímu jedinci, je signálem k přepnutí extralingvistických prvků komunikace – nejzřetelněji se to projevuje u nepřibuzných jazyků a kultur); u člověka, který se učí jazyk jako cizí, toto není možné: ten v duchu vědomě nebo podvědomě všechno překládá ze svého mateřského jazyka nebo do svého mateřského jazyka (i když existují také „nearnativeness“, „nativelikeness“, u nichž překlad neprobíhá), interpretuje situaci v rámci své kultury a potom „překládá“ (automaticky nepřepíná) tuto situaci do kultury „cizí“;
3. obraz světa ve vědomí bilingvních jedinců je mnohovrstevnatý (s několika „odstíny“ jednoho a toho samého jevu);
4. u bilingvního jedince nelze v žádném případě hovořit o jednom z jazyků nebo o jedné z kultur, které tvoří jeho svět, jako o „cizích“, v rámci politiky a metodologie to dokonce narušuje celistvost duálního obrazu světa člověka, vyrůstajícího bilingvně; ve vztahu k bilingvistu získanému vlastním úsilím (monokulturní člověk se znalostí kultury jiného národa) to možné a správné je.

Z toho vyplývá, že přirozený bilingvismus je způsob myšlení, vnímání světa a samoidentifikace; získaný bilingvismus je způsob komunikace s představiteli jiné kultury, hra, nikoliv život, nasazení cizí masky po dobu představení nazvaného „komunikace“; u získaného bilingvismu je jazyk cílem, nikoliv prostředkem.

Pokud v průběhu výchovy a vzdělávání bilingvních a polylingvních osob nebudeme dodržovat rovnováhu mezi jazyky a kulturami, budou se problémy vzájemných vztahů mezi generacemi prohlubovat: děti se necítí být poutány jazykem a kulturou k rodičům a státu, z něhož odešly (rodiče sami toto pouto zničili, neboť si chtěli rychleji osvojit jazyk a normy chování v zemi, v níž žijí). Ivan, „rodstva ne pomnjashij“ („který si neuvědomuje svůj původ“) není schopen sebeurčení ve světě, který ho obklopuje, neboť pociťuje svou odlišnost od monolingvních vrstevníků (většinové společnosti), ale prožívá ji více jako

negativum, než přednost. Je „polojazyčný“ a „polokulturní“: když ztratil jazyk předků a spolu s ním znalost etnického pozadí, nezískal znalosti historie, tradic, norem aj. země, v níž žije. Takoví mladiství vytvářejí po vzoru ghett dospělých imigrantů tzv. „minighetto“, svérázný „vlčí hlouček“, který není sociálně integrován a staví se tak ke všemu agresivně.

Strmý nárůst aktivity těchto „minighett“ byl typický pro období let 1990–2000, kdy byla v Německu realizována politika asimilace místo integrace (potlačování jazyka a kultury imigrantů ve prospěch jazyka a kultury domácího německého národa). Tato tendence klesla po přiznání neúspěchu této politiky Angelou Merkelovou a po Evropském roce jazyků v roce 2001.⁹

4 Problém č. 4: Problémy uvnitř samotných multikulturních rodin

Kdy probíhá skutečná nenásilná integrace? Představíme ji názorně:¹⁰

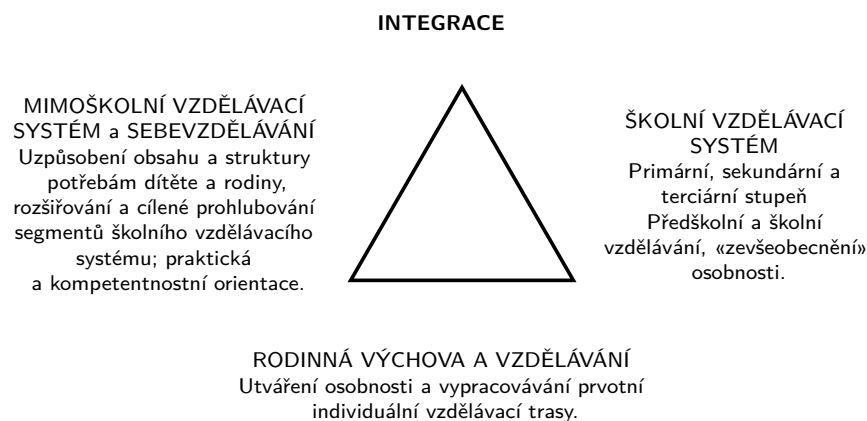


Schéma č. 3. *Trojúhelník vzájemné integrační soudružnosti jako podmínka úspěšně probíhajícího procesu integrace bilingvního a polylingvního jedince ve vztahu k systému vzdělávání.*

9 *Integration: Merkel erklärt Multikultifür gescheitert.* Spiegel online. Politik. Samstag, 16. 10. 2010. [online]. [Cit. 2. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/integration-merkel-erklart-multikulti-fuer-gescheitert-a-723532.html>. *Merkel zur Flüchtlingskrise: „Multikulti bleibt eine Lebenslüge“.* Spiegel online. Politik. Montag, 14. 12. [online]. [Cit. 2. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluuechtlinge-angela-merkel-spricht-von-historischer-bewahrungspruebe-fuer-europa-a-1067685.html>.

10 КУДРЯВЦЕВА, Е. – САЛИМОВА, Д.: *Неформальное образование в системе «треугольника взаимной интеграционной сохранности» дву- и многоязычных учащихся.* In: НИКУЛАСИИ, А. – ГРОМОВА, Л. – ГУРИН, А. (eds.): *Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования. Материалы II Международного семинара, посвященного 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии.* Тверь 2015, s. 348–355.

V případě konfliktů uvnitř rodiny (vedoucích až k rozvodu rodičů nebo odmítání / zákazu komunikace se starší generací, prarodiči z jedné ze zainteresovaných stran) nemůže trojúhelník vzájemné integrační soudružnosti realizovat svůj potenciál a mladistvý, který je formován sekundárními sociálními skupinami, se stydí za svoji rodinu (až mezi nimi dojde k roztržce).

Ve věku 8–14 let nastává doba formování etnicity: je to doba, kdy naléhavě povstane otázka o naší příslušnosti (sociální a etnické) k určité společnosti. Dítě si však s touto otázkou nemůže poradit, pokud na to není od raného dětství postupně připravováno, neboť je pozdě začínat formovat etnicitu a bilingvismus ve věku 11 let. Pokud se otázka sociální příslušnosti dítěte řeší jednoduše (status rodičů ve společnosti se přenáší také na dítě), problém národnosti je potom mnohem složitější.

Bilingvní jedinec se srovnává s rodiči a se členy stejné skupiny a vidí u sebe rysy různých národních osobností, např. ruské a německé. Jednoduše v různých situacích jednou převládají takové, jindy zase takové rysy. Proto je úkolem pedagogů a rodičů připravit dítě na přijetí důležitého rozhodnutí: akceptování sebe sama jako „světobčana“.¹¹ Je možné, že se u bilingvního jedince vytvoří negativní postoj k jedné z jeho součástí etnického „JÁ“ a bude negativně prožívat svou národní příslušnost, pokud pedagog chybně zasáhne, nebo pokud podpora z jeho strany úplně chybí.

Z tohoto hlediska můžeme děti imigrantů rozdělit do 4 skupin:

- snížené sebevědomí „vetřelce“, které je podmíněno vztahem k mluvčímu jazyka v rodině dítěte v zemi trvalého pobytu a pokusem utajit svou národní příslušnost a přizpůsobit se normám osobnosti v zemi trvalého pobytu (sebezničení sebe jako osobnosti);
- snížené sebevědomí z té samé příčiny a agresivita, která je namířena ven, neustálý konflikt se společností;
- zvýšené sebevědomí při nízkém hodnocení ze strany společnosti (vytvoření etnického ghetta, jehož tvůrcem je starší generace);
- zvýšené sebevědomí při nízkém hodnocení národní kultury, která není cizí ve vztahu k rozvoji mého „JÁ“ jako plnohodnotné osobnosti. Každá z těchto skupin je svérázným „rizikovým faktorem“, který může vést k dezorganizaci osobnosti.

¹¹ Zde by bylo vhodné upozornit na situaci, která je charakteristická v USA, kde jsou všichni obyvatelé Američané, bez ohledu na zemi, z níž pocházejí jejich předci.

5 Problém č. 5: Pokus starší generace realizovat prostřednictvím potomků své sny (dítě jako zdroj) bez ohledu na jeho individuální přání a kompetence

Tento problém je nejtypičtější u vystěhovalců ze zemí SNS (republik bývalého SSSR).¹² Nejzřetelněji se nám projevil u diagnostických listů „Kalendář předškoláků“, které dostaly k vyplnění rodiče a dítě (předložili jsme ho také žákům ZŠ a SŠ):¹³

Sebediagnostika (dítě)



Baví mě:

Když jsem sám(a)	Když jsem s rodiči	Když jsem s dětmi
------------------	--------------------	-------------------



Nebaví mě:

Když jsem sám(a)	Když jsem s rodiči	Když jsem s dětmi
------------------	--------------------	-------------------

Rodiče baví:



Se mnou	S dospělými
---------	-------------



Se mnou	S dospělými
---------	-------------

Rodiče nebaví:



Se mnou	S jinými dětmi
---------	----------------



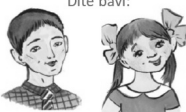
Se mnou	S jinými dětmi
---------	----------------

¹² КУДРЯВЦЕВА, Е.: *Преимственность образования и специфика ее реализации в поликультурной среде: семья – ДОО – школа – вуз*. In: РУМЯНЦЕВА, Н. (ed): *Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия*. Москва 2014, s. 172–179.

¹³ КУДРЯВЦЕВА, К. – ТИМОФЕЕВА, А. – ДАНИЛОВА, Ю. – САЛИМОВА, Д. – БУБЕКОВА, Л.: *Календарь-портфолиоодоникольника*. Рига 2015. КУДРЯВЦЕВА, Е. – АНДРЕЕВ, А. – МОГИЛЕВСКАЯ, С.: *«Интерактивный календарь-портфолио» как инновационная комплексная технология игрового тестирования*. ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования 2015, č. 1 (5), s. 101–112.

Rodinné sebehodnocení (rodiče)

Dítě baví:



Když je sám(a)	Když je s rodiči	Když je s dětmi
----------------	------------------	-----------------

Dítě nebaví:

Když je sám(a)	Když je s rodiči	Když je s dětmi
----------------	------------------	-----------------

Já (matka) se zajímám o:



Když jsem sama	Když jsme spolu
----------------	-----------------

Já (matka) se nezajímám o:

Když jsem sama	Když jsme spolu
----------------	-----------------

Já (otec) se zajímám o:



Když jsem sám	Když jsme spolu
---------------	-----------------

Já (otec) se nezajímám o:

Když jsem sám	Když jsme spolu
---------------	-----------------

Poté, co rodiče a děti vyplnili listy, které byly přiřazeny k jedné rodině, jsme ve více než 40 % případů identifikovali úplný nesoulad až protichůdné zájmy dítěte a rodičů (dítě nezajímalo to, co pro něho rodiče považují za zajímavé; v takovém případě v tom dítě nevidí své zájmy, nýbrž vlastní zájmy své matky a svého otce).

6 Problém č. 6: Starší generace nebere ohled na práva a povinnosti dítěte v zemi, v níž žijí

Ve většině evropských zemí je vzdělávání založeno (zejména po zavedení boloňského systému) především na sebevzdělávání, na právech jedince od 3 let na sebeurčení, hledání individuálních řešení, svobodné volby cesty za vzděláním pod dohledem a vedením dospělých.¹⁴

¹⁴ КУДРЯВЦЕВА, Е. – УТЕХИНА, А. – ПАНФИЛОВ, А.: *Измерительные инструменты для дошкольников в Германии: оценка уровня лингвокультурной компетенции в системе проверки общего*



Z tohoto důvodu jsou důležitá tzv. „vícenárodnostní vzdělávací zařízení pro děti předškolního věku“ v Rusku, a u nich je to potom výběr pedagogického sboru a „standardizace“ světového pohledu jeho členů. Na příkladu řady ruských škol v zemích EU si můžeme ukázat, že starší generace (rodiče i učitelé) pohlíží na svět neevropsky, což vede k potlačení samostatných začátků dítěte (skupinová výuka, odmítání jiných názorů a seberealizace mimo kolektiv apod.), zatímco počáteční pohled na svět dospívající generace a společenské normy v zemi, v níž žijí, jsou evropské (s tzv. seberealizací jedinců). Rozpor mezi očekáváními dvou etnických společností, které jsou pro bilingvního jedince důležité, vede k vnitřní disharmonii dítěte a k pokusům odvrátit se od jednoho z mateřských jazyků. To rovněž u starší generace vyvolává pocit neporozumění, nepochopení a ztráty kontaktu s mladými.

Vychovatelé v mateřské škole dohlížejí, ale nezakazují, podporují, ale nezamezují atd. V Ruské federaci je však položení této otázky odlišné: zakázat, upozornit, uschovat a ochránit dítě přede vším, co je potenciálně nebezpečné (demontovat herní a sportovní zařízení v mateřské škole, aby děti nespadly a neublížily si) nebo může být konfliktem s rodiči (nepouštět děti po dešti ven, aby se neušpinily). Evropský systém je založen na experimentu, který provádí samo dítě. A zde jde o kolizi zkušeností rodičů a zkušeností systému, který má negativní vliv na psychiku a celkový rozvoj dítěte, objektu uvedeného střetu zájmů a zkušeností dvou systémů. Dítěti není jasné, proč je na jednom místě něco možné a dokonce vítané, zatímco na druhém je to zakázáno. Ti, co zakazují (rodiče), jsou vlastním potomkem odvrhování. V odezvě na výše uvedené vezmou dítě ze školky, čímž zabrání jeho úspěšné socializaci v zemi a ve společnosti, v níž žijí.

Příčina: Na rozdíl od rychle se integrujícího dítěte, které je otevřené všemu novému, se rodiče, kteří přijeli do země fyzicky, nedokážou přemístit vědomě, vnitřně. Snaží se i nadále žít v komfortním prostředí diaspory, dobrovolně pro sebe a pro dospívající generaci vytvářejí ghetta. Děti se zpočátku podvědomě, poté i vědomě brání uměle vytvořeným bariérám tím, že je bojí.



Schéma č. 5. Vytváření stereotypů ze strany rodičů ve vědomí dítěte vede k zavržení jednoho z jazyků a kultury potenciálního bilingvního a polylingvního jedince

7 Problém č. 7: Uzavřenost starší generace kulturnímu dialogu

Při práci s bilingvními jedinci musí mít vychovatelé na paměti, že prostřednictvím dětí působí také rodiče. Jak přímo (konzultace a třídní schůzky ve škole), tak i zprostředkovaně. Představte si např. jeden ze dvou scénářů a jeho důsledky pro výchovu dítěte v rodině:

1. Dítě se vrací ze školky domů a začíná se vyptávat neruského rodiče na jeho kulturu, tradice, jazyk. Má zájem získat nové znalosti. Tento zájem byl vyvolán dotazováním vyučujícího, který chtěl pochopit historii a při práci se svěřencem přihlížet k pravidlům, která jsou platná v kultuře jeho rodičů. Výsledek: rodiče mají kladný vztah k pedagogovi, je pro ně mluvčím „silného“ jazyka a kultury země, v níž žijí. Stejně k tomu vedou i své dítě, přičemž zároveň přemýšlí o tom, že je nutné mu předat kompetence pro komunikaci s příslušníky vlastního národa.
2. Dítě se vrací ze školky domů a vypráví, kolikrát ho učitel opravil při mluvení (zejména typické chyby v ruštině, které se projevují u rodilých mluvčích jazyka jeho příbuzných: např. u vystěhovalců z Kazachstánu neredukování poslední samohlásky – „ulybaj-usja, oshibajusja“), což vyvolalo posměch u druhých dětí ve skupině. A dítě začíná opravovat rodiče, protože učitel (nejdůležitější autorita pro danou věkovou kategorii) řekl, že tak mluvit NESMÍME (ne že je to špatně, ale především se tak mluvit nesmí, tabu, zákaz). To všechno vyvolává negativní reakce u rodičů, dospělých osob, jejichž

osobnosti se utvářely a formovaly v zemi původu i v zemi pobytu (pokud se ještě nerealizovali v novém sociálním prostředí, tím je vše horší). Dítě dokonce někdy neúmyslně poštává proti učiteli, spolužákům a obecně celé kultuře země, v níž žije. Což samozřejmě ovlivňuje osvojování si a osvojení si jazyka této země jako cizího nebo mateřského.

Co lze starší generaci doporučit?

- dávat si pozor na vlastní mluvu, chování (dítě je zrcadlem, které zvětšuje), které jsou „čistými“ nositeli určitého mateřského jazyka a mateřské kultury;
- spolu s dítětem spolupracovat se společností v zemi, v níž žije, a v zemi, z níž odešli, neboť právě tyto společnosti jsou nositeli pozitivních a aktuálních informací;
- projevovat zájem o činnosti dítěte, které by měly být zaměřeny na poznání okolního světa, a ukázat mu různorodost dějů; napomáhat jeho sebepoznání jako člena různých sociálních a etnických skupin (měním se JÁ spolu se světem kolem MĚ);
- ve stejné míře respektovat oba jazyky a kultury (je možná pozitivní podpora „slabého“ jazyka, ne však jazyka země: uzpůsobit v domácím prostředí a v mateřské škole / škole, při poskytování informací aj.).

Jako jedno z východisek pro komplexní rozvoj a svým způsobem „zbavení se“ klišé a stereotypů, rozšířených jak mezi starší, tak i mezi vyrůstající generací, se nabízí sada her Děti světa.¹⁵

Psychologové a lingvisté poukazují na to, že jazyková identita se sama musí zkoumat jako mnohohrstevnatý soubor jazykových schopností, dovedností a pohotovostí realizovat řečové akty. Nakolik je u bilingvního jedince více než u monolingvního rozvinuta pohotovost k přejímání, pohotovost vícejazyčného jedince se liší od pohotovosti jednojazyčného.

Z právního hlediska zůstává bilingvní osoba občanem své země (nebo získává nové občanství v zemi, v níž žije). Z etnického hlediska zůstává představitelem svého národa (nebo národů). Nicméně z pohledu psychologie u něj dochází k významným změnám: jako by se v něm smíchaly dvě osobnosti (bilingvní jedinec s mateřským a cizím jazykem)

¹⁵ КУДРЯВЦЕВА, Е. – КРЮГЕР, У.: *Игротека «Дети мира»*. Рига 2015. КУДРЯВЦЕВА, Е. – ТИМОФЕЕВА, А. – БУБЕКОВА, Л.: *Игровой метапредметный образовательный комплекс «Дети мира»: тренинговый инструмент межкультурной коммуникации*. In: БЕЛОВА, Е. (ed.): Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции 15 апреля 2015 г. Нижний Новгород 2015, s. 176–184. КУДРЯВЦЕВА, Е. – ТИМОФЕЕВА, А. – БУБЕКОВА, Л.: *Модульный игровой комплекс «Дети мира» как новый формат образовательного интегративного материала от дошкольной организации до поствузовского неформального образования*. In: СЕМЕНОВА, Т. (ed.): Культурогенезные функции образования: развитие инновационных моделей. Чебоксары 2015, s. 10–13. КУДРЯВЦЕВА, Е. – ТИМОФЕЕВА, А. – БУБЕКОВА, Л. – БУЛАНОВ, С.: *Современные игровые технологии в преподавании и изучении языков*. Русский язык за рубежом 2015, č. 3, s. 50–64.

¹⁶ KUDRYAVTSEVA, E. – ZHIZHKO, E.: *Natural bilingualism as a cultural phenomenon and its impact in the cross-border tertiary education*. Cross-Border Tertiary Education (Mexico) 2011, č. 11 (55), s. 50–57.

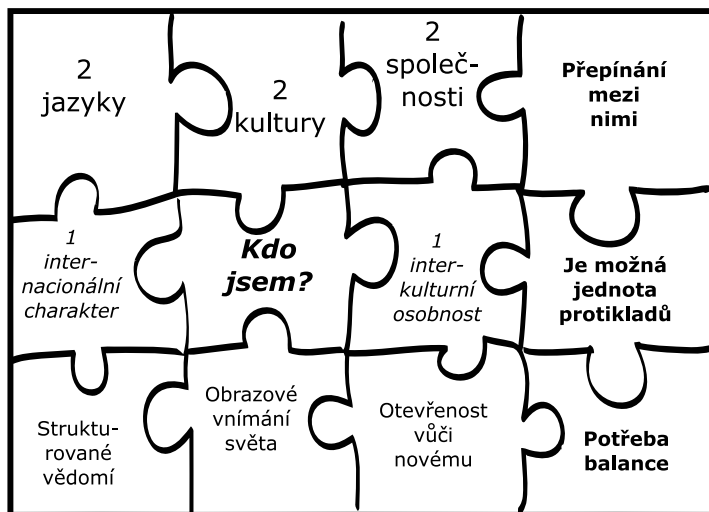


Schéma č. 9. *Proces formování bi- i polykulturní osobnosti*¹⁶

a vytvořily dvounárodní identitu, která je schopna samostatně přijímat a analyzovat příliv informací s důrazem na etnolingvistickou složku, tj. ze dvou kultur.

V ideálním případě jsou tyto identity navrstveny na sobě (skutečně bilingvní osoba se dvěma mateřskými jazyky) a vytvářejí tzv. internacionální zónu jedince, která je výsledkem přijetí sebe sama ne jako představitele dvou jednotlivých kultur, ale jako „světoobčana“,¹⁷ připraveného přijmout a pochopit jiné etnokulturní vrstvy.

¹⁶ Tamtéž. КУДРЯВЦЕВА, Е. – ПОПОВА, В. Русский как один из языков двуязычного ребенка: методологические и методические аспекты. Philology and Culture 2012, č. 2, s. 28.