



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Zkušenost ze zahraničí jako stimulátor transformace identity jedince

Markéta Sedláková

To cite this article: Sedláková, M. (2018). Zkušenost ze zahraničí jako stimulátor transformace identity jedince [Experience from abroad as a stimulator of the transformation of an individual's identity]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 6(1), 71–88. <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.05>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.05>



Published online: 15 April 2018



Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, MOBI, HTML, EPUB)



Share via [email](#), [FB](#), [Twitter](#), [Google+](#), [LinkedIn](#)



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Zkušenost ze zahraničí jako stimulátor transformace identity jedince

Markéta Sedláková 

Abstrakt: Text pojednává o potenciálu transformace identity jedince prostřednictvím dlouhodobějšího pobytu v zahraničí. Každodennost vědění, které produkujeme a recipujeme, je vázán na konkrétní sociální kontexty. Jejich dočasná proměna je zdrojem přehodnocení (za)žitých struktur a prostorem pro rozvoj a sebereflexi. Kulturní a sociální normy sociální reality jednotlivců mohou zřetelněji vystoupit v momentu ztráty kontaktu s jejich přirozeným prostředím. Odlišné jazykové rozhraní přináší nové sítě významů a typizací. Z hlediska osobnostního rozvoje a celoživotního učení se jedná o proces konstituce identity, který demonstrujeme za pomoci využití diskurzivní analýzy. V obecném měřítku studie směřuje k podpoře diverzity jako zdroje ve vzdělávání a možností tréninku interkulturní inteligence.

Kontakt

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Poříčí 31a
603 00 Brno
sedlakovamarketa@mail.muni.cz

Klíčová slova: identita, diskurzivní analýza, sebereflexe, sociální norma, osobnostní rozvoj, interkulturní inteligence, sociální pedagogika, sociální praktiky, každodenní zkušenost

Experience from abroad as a stimulator of the transformation of an individual's identity

Abstract: The text discusses the potential of a transformation of an individual's identity through long-term residence abroad. The everyday knowledge we produce and receive is connected to specific social contexts. Their temporary transformation is a source of reassessment of the structure and the space for self-reflection. The cultural and social norms of the social reality of individuals can be more expressive when they lose contact with their natural environment. Different language interfaces bring new networks of meanings and typing. From the point of view of personality development and lifelong learning, this is a process of constitution of identity, which we demonstrate through the use of discourse analysis. The general goal of this study is to promote diversity as a resource in education and the potential of intercultural intelligence training.

✉ Korespondence:
sedlakovamarketa@mail.muni.cz

Copyright © 2018 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



Keywords: identity, discourse analysis, self-reflection, social norm, personality development, intercultural intelligence, social pedagogy, social practices, everyday experience

1 Úvod

Sdílením geoprostoru dochází i ke sdílení „referenčních rámců, jednání, interpretací a emocí“ lidí, kteří tento prostor obývají (Szaló, 2006, s. 149). V textu jsme se rozhodli zaměřit na sociální skupinu (nikterak homogenní), která má dlouhodobou¹⁰ zkušenost s pobytem v zahraničí. Právě každodenní žitá zkušenost z odlišného prostředí se pro nás stala klíčovým fenoménem pro svoji schopnost výrazně konstituovat identitu člověka. S odkazem na konstruktivistické paradigma (srov. Berger & Luckmann, 1999) přistupujeme ke konceptu identity jako fluidnímu jádru sebepojetí člověka. Identita je diskurzivně a sociálně formována, je výslednicí složitých vztahů, kulturních vzorců a vědění, kterým člověk disponuje. Její poznání je možné s nutnou socio-kulturní senzibilitou a reflektovanou re-konstrukcí.

Sociální pedagogika pracuje s diverzitou ve vzdělávání. Zaměření na procesy toho, co člověk zažívá v odlišném sociokulturním prostředí, může být přínosné z hlediska nastavení podpory zvládnutí takových situací. Vlivem inkluzivních tendencí, podpory internacionalizace, migrace ve společnosti, otevřeného trhu práce, globalizace či multikulturality¹¹ dochází k rozrůžňování pedagogického diskurzu a jeho optimálních strategií. Z hlediska sociální pedagogiky nás proces transformace identity člověka zajímá ve spojitosti s interkulturní inteligencí neboli schopností efektivní interakce (jednání) v různých kulturách. Kulturní inteligence překračuje hranice jedné kultury s cílem sjednotit schopnosti člověka adaptovat se na nejrůznější kulturní kontexty (Earley & Ang, 2003). Kulturní inteligence se skládá z motivů a zájmů pohybovat se efektivně v kulturní diverzitě; ze znalostí jednotlivých kulturních specifik; schopnosti reflektovat (metakognitivně nahlížet) kulturní zkušenost a konečně vlastního chování a schopnosti jeho adaptace v jiném kulturním prostředí.

Postmoderna vyzvedává hodnotu jinakosti, ozvučuje marginalizované diskurzy, dekonstruuje zažité pravdy a odkazuje na praktiky moci. Vzdělávání a škola jako instituce stojí před otázkou, jak v proměnlivém a rozmanitém poli obstát. Úkolem pedagogiky v postmoderní době je vést dialog s diverzitou, „aniž by podléhala nutkání sladit a učinit konzistentními rozmanité kulturní kontexty...“ (Lorenzová, 2016, s. 93). Škola je zrcadlem společnosti a společnost je zase jejím odrazem. Jejich vzájemná interakce je zjevná (srov. Foucault, 2000).

Proměna identity člověka v kontextu pobytu v zahraničí koresponduje s teorií transformačního učení. Americký sociolog Jack Mezirow popisuje proces učení jako kritické přehodnocování naší dosavadní zkušenosti. Učení je pojímáno jako tvorba nových či revidovaných starých významů (prekonceptů) určité zkušenosti. Zpřesňování vlastní zkušenosti nám dle něj pomáhá rozumět sobě samým i druhým lidem kolem nás. „Kritická reflexe se nezabývá otázkou ‚jak na to‘ nebo postupy jednání, ale zabývá se ‚proč‘, důvody a důsledky toho, co my děláme“ (Mezirow, 1991, s. 13).

Interakce mezi jednotlivcem a společností, objevování vlastních hodnot a hledání rovnováhy mezi osobními právy a společenskou odpovědností je jednou z klíčových rolí (sociální) pedagogiky v pluralitní společnosti. V našem narativu je diverzita pojímána jako zdroj. Cílem předkládaného textu je reflektovat možnosti obohacení z diverzity, stejně jako odhalování překážek s tím spojených (např. kulturní šok; frustrace, pocit odcizení, velká osamělost, kulturní konflikt či nepochopení). Proces mapování pobytu v zahraničí vede k detekci témat, které člověk může prožívat při vytržení z každodennosti. Takové poznatky jsou důležité pro přípravu učitelů ve školách a na univerzitách a pro práci s žáky/studenty (a jejich rodiči) s odlišným mateřským jazykem.

Současný kontext celospolečenské debaty o podobě a charakteru vzdělávání je protkán mnoha diskurzů (vědeckým, neoliberálním, ekonomickým, politickým, alternativním, reformním, kritickým, konzervativním, nacionalistickým apod.). Právě (trans/inter) nacionalismus a jejich reflexe v kontextu vzdělávání budou pro tento text klíčové. Prostřednictvím nacionalistického smýšlení můžeme

¹⁰ Pro účely této práce zařazujeme mezi dlouhodobý pobyt v zahraničí dobu delší než 8 měsíců.

¹¹ Pojmy multikulturní a interkulturní v práci volně zaměňujeme.

následovat charakter národní-sociální reality, přítomných institucí i sociálních aktérů. Jejich prostoupení celospolečenským diskurzem, tedy i vzdělávacím systémem, jsou předmětem následujícího výkladu.

2 Transformace identity s odkazem k transnacionálnímu domovu

Nacionalismus podle [Gellnera \(2003\)](#) je „politický princip, který z kulturní podobnosti činí fundamentální sociální pouto“ (s. 17). Nebezpečí, jež hlasitě proklamují extrémisté, tkví v odmítnutí legitimacy členství jedinců, kteří toto kulturní podobnost zcela nesdílí. Naše společnost je s příchodem tzv. migrační krize podobnou rétorikou často živena. V důsledku dochází k polarizaci společnosti na ty, kdo zvrácenou formu nacionalismu hlásají a na ty, kdo ještě údajně nepochopili hrozbu multikulturalismu. Erazim Kohák ve své knize *Domov a dálava* rozkrývá metaforou *národní totožnost*. Myšlenka charakteristická pro naše smýšlení je dle něj historicky podmíněná, usilovná láska k naší zemi, která těžko přijímá kulturní rozmanitost. U jazyka jeho metafory ještě zůstaneme: „jednobarevné kultury jsou stejně zranitelné jako lesní monokultury, které vytvářejí ochuzený, zranitelný les“ ([Kohák, 2009, s. 336](#)).

[Beck \(2004\)](#) svoje smýšlení o nacionalistických tendencích ve společnosti považuje za brzdu diskuze o řešení aktuálních společenských výzev. Problémy, kterým jako společnost čelíme (ekonomické, ekologické, teroristické apod.) přesahují hranice nacionality. Globální výzvy vyžadují opuštění národních hranic, upozadění vlastních zájmů směrem k transnacionalizaci. Transnacionalismus ve vědě přináší diktát jednotného jazyka (anglosaský koncept) a sílící požadavek na zahraniční mobilitu. Z toho důvodu se výzkumníci začínají zaměřovat na dopady takové zkušenosti na osobnost člověka ([Bennet, 1993](#); [Engbersen & Snel, 2013](#); [Fry & Thurber, 1989](#); [Parey & Waldinger, 2011](#); [Van Mol, 2016](#); [Urry, 2007](#)).

Žít v zahraničí je významnou zkušeností s jinou kulturalitou, ale i humanistickou vůlí. „Kulturní variabilita podmiňuje odlišné způsoby konstrukce obrazu reality“ ([Budil, 2003, s. 39](#)). Je to krok proti kulturnímu elitářství a pseudonacionalismu. Transnacionalismus organizuje sociální pole, které opouští fyzický prostor a vyhledává spojitosti mezi domovem tady a tam. „Postmoderní pojetí domova umožňuje existenci více domovů najednou“ ([Sedláková, 2011, s. 12](#)).

Jestliže jsme před pár lety pozorovali v mediálních sděleních diskurz „univerzálního evropocentrismu“¹², dnes se můžeme (především na sociálních sítích) bavit o českém nacionalismu, který viní Evropu z nezvládnuté migrační politiky a chce uzavírat hranice, především ty lidské. Místo k dialogu přecházíme k mnohem striktnější redefinici toho, kdo a jak může sdílet naše území. Kdo a jak musí být fyzicky či symbolicky vymístěný. Zdá se, že multikulturní výchova, nikoli jako jediná doktrína, ale nabídka, má díky své otevřené a tolerantní filosofii své místo v celospolečenské debatě více než kdy jindy. Podpora kritického čtení dominantního mediálního diskurzu je žádoucí součástí.

2.1 Domov

S návazností na [Vašáta \(2012\)](#) pojímáme domov nejen jako fyzickou strukturu, ale jako abstraktní metafyzický prostor, který je specifický naším vztahováním k němu (s. 251). [Hradecký a kol. \(2007\)](#) uvažují o domovu jako výslednici fyzického obydlí, sociálních vztahů a právní jistoty. Vlivem globalismu vznikají tzv. *hybridní identity* (němečtí Arabové, Afroameričané), které redefinují svůj domov. Sociální pole jedince může přesahovat prostor fyzicky obývaný díky kulturním vzorcům, které si transnacionální osoba ponechává. Významný podíl mají i vzpomínky, nostalgické odkazy domova. V očích migrantů bývá pojímán jako kýžený bod návratu. Naopak při volbě domova (přestěhování do konkrétního města)

¹² Diskurz univerzálního evropocentrismu „je systémem tvrzení a praktik upřednostňující evropskou homogenitu kultury před kulturou odlišnou. Hodnoty, názory a vzorce myšlení jsou orámovány univerzalitou hlásající svoji unifikovanost jako vhodnou a jedinou pro všechny ostatní (bez rozdílu původu)“ ([Sedláková, 2014, s. 27](#)).

bývá charakter místa aktivním tvůrcem vnímání domova. Patočka charakterizuje domov jako známé a nenápadné prostředí ukotvené v každodennosti. Domov v jeho úvahách je opakem cizosti ([Patočka, 1992, s. 86](#)).

2.2 Identita

Identita podléhá změnám sociální reality ji určující. Identita je diskurzivně přisouzena do „konkrétního kulturního a jazykového kontextu, který spoluvytváří naše žensství či mužství, naši pozici ve společnosti“ ([Valdřová, 2006, s. 6](#)). „Post“ teorie identitě odebírají její objektivitu (dříve pojmávanou jako na člověku závislou entitu) ve prospěch subjektivity. Sociální identita se utváří vně komunikační interakce, proto je možná lokalizace sebe sama ve vybraném diskurzu. Kulturní identita předpokládá přítomnost symbolických interakcí mezi určitou skupinou lidí. Kulturní identity vznikají ve spojitosti s identifikací znaků určujících a znaků, které přináležejí odlišným kulturním celkům.

Na charakteru identity se podílí socializační proces. Během utváření identity mluvíme o vztahu mezi „identitou a sociálně přiděleným typem identity“ ([Kubátová, 2008, s. 131](#)). Vzhledem k předkládanému výzkumnému šetření budeme směřovat k socializaci v určité kultuře a k pojmání identity jako zásobě vědění o světě.

3 Každodenní zkušenost ze zahraničí ve světle výzkumných šetření

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zmapovat sociální praktiky jedinců, kteří mají každodenní zkušenost s žitím v odlišném socio-kulturním kontextu. Při formulaci metodologických východisek vycházíme z teze vyžadující zkoumání reality prostřednictvím mechanismů – praktik, které sociální realitu re-prezentují, re-distribuuji a transformují. Analýzou sémantických polí si slibujeme náhled na fenomén pohybu (mobilita, migrace), jehož kategorie jsou „propojeny s ideologicky zabarvenými kategoriemi domova, kultury, původu, zakořeněnosti a svobody“ ([Szaló, 2006, s. 146](#)). Zajímá nás habitus, soubor dispozic jedince, které se odvíjí od pozic v diskurzivních polích (srov. [Bourdieu, 1998](#)). Aplikačním cílem výzkumu je přenést tato témata do vzdělávacích interkulturních tréninků, které jsou nevyhnutelnou součástí posilování interkulturních kompetencí a schopnosti interkulturní komunikace.

Výzkumné otázky jsme stanovili v paradigmatickém odkazu diskurzivních přístupů:

1. „Jak je diskurzivně konstruována identita člověka žijícího za hranicemi země svého původu?“
2. „Jaké implikace přináší zkušenost s žitím v odlišném sociokulturním prostředí do diskurzů ve vzdělávání?“

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro účely výzkumu jsme oslovili jedince, kteří se ocitli za hranicemi svého rodného státu a dobrovolně či nuceně zde pobývají dobu delší než půl roku. S odkazem na výše zmíněné recipujeme tuto skupinu jako velmi různorodou. Z části se jedná o vědomý záměr, který hodlá využít rozmanitosti proměnných za účelem hledání podobností, opakujících se vzorců a sociálních praktik. Z části jde o přirozený důsledek složitého fenoménu. Největší diskrepanci vnímáme v motivu opuštění rodné země. Lidé, kteří se rozhodnou k dobrovolné mobilitě, jistě prožívají odlišné sociální a kulturní skutečnosti než lidé, kteří jsou k tomu donuceni (např. vlivem válečných konfliktů či klimatických změn). Domníváme se však, že i jejich praktiky mohou významně (byť pod vlivem odlišných kontextů) posílit naše výzkumné šetření.

Kontext analýzy dat vyžaduje stručnou charakteristiku našich informantů. Jsme si vědomi nebezpečí kategorizace, proto doporučujeme reflektované čtení nabízených pozic a sociálních statusů. Ty jsou diskurzivně významně stvrzovány, na což se ostatně snaží poukázat i zde předkládaný výzkum.

1. Pracovnice mezinárodního institutu v Minneapolis, původem z Asie. V Americe pracuje už pět let (i1 – označení v textu).
2. Studentka PhD programu v oblasti vzdělávání pocházející z Bahrajnu a v současnosti žijící již několik let v USA. Po dokončení studia by se chtěla vrátit do své rodné země (i2).
3. Student anglistiky, který studoval jeden rok v Americe, v současnosti je zpět v České republice (i3).
4. Matka 3 dětí žijící v České republice 7 let. Původem ze Sýrie (i4).
5. Pracovnice v neziskovém sektoru, na Floridě pracovala dva roky mimo obor, zpět v České republice je půl roku (i5).

3.3 Sběr dat a diskurzivní analýza výpovědí

Realizované polostrukturované rozhovory se uskutečnily v minulém roce (2017). Dva z nich byly vedeny v angličtině. Vzhledem k cílům výzkumu i dlouhodobé metodologické ukotvenosti výzkumnice v diskurzivních přístupech jsme se rozhodli analyzovat zkušenost lidí žijících v zahraničí pomocí diskurzivní analýzy. Stáli jsme tak před otázkou, jak se vyrovnat s jazykovým překladem, s přechodem do jiného jazykového kódu. Angličtina nebyla ani pro výzkumnici ani pro informanty mateřským jazykem. Spolu s [Klapkem \(2016\)](#) proto přistupujeme k tvrzení, že „schopnost používat pojmy v diskursu odráží způsoby našeho myšlení“ (s. 388). Jinými slovy, jsou-li informanti schopni popsat svoji zkušenost v cizím jazyce, má pro ně tato zkušenost významný charakter. Přesnost překladu z anglického do českého jazyka pro účely této studie jsme konzultovali s externím překladatelem.

Cílem výzkumu jsou sociální a diskurzivní praktiky, které jsme odhalovali za pomoci vybraných metod diskurzivní analýzy. Naše úroveň analýzy se více přiblížila sociolingvistice a využili jsme převážně přístupu tzv. diskurzivní psychologie ([Harré & Gillet, 2001](#)). Diskurzivní analýza ve své emancipační formě je snahou o destabilizaci normativních představ, které jsou společensky zakódovány. Její devízou je schopnost odhalovat struktury na pozadí textu/výpovědi s cílem poznání jejich mechanismů. Interpretace jednotlivých kontextů výpovědi může demonstrovat způsoby jednání a myšlení lidí (srov. [Klapko, 2016](#); [Sedláková, 2014](#); [Zábrodská, 2009](#)). [Foucault \(2002\)](#) vysvětloval fungování diskursu s ohledem na podmínky jeho vzniku. Všímá si tak historických, kulturních a sociálních podmínek vědění. V linii našeho výzkumu je takový přístup důležitý pro svoje zaměření na kulturní specifika a odlišné (geografické) kontexty.

4 Výzkumná zpráva

Na tomto místě ilustrujeme diskurzivní analýzu včetně jejího (sekvenčního) interpretování. V první fázi jsme výpovědi přepsali a rozčlenili do výpovědních celků. Počáteční čtení vedlo k hledání důležitých výrazů, které nesou konotační význam a pomáhají odhalovat zdroje a chování diskursu. V textu jsou značeny podtržením. Dále jsme odhalovali diskurzy, které vstupovaly do konverzačního (diskurzivního) pole jednotlivých výpovědí. Jejich struktury a vzorce jsme vztáhli k sociálním konsekvencím a jazykové významy k interakčním kontextům. Takový postup analýzy je běžný např. u Fairclougha. Jeho metoda práce s textem je charakteristická trojdimenzionální rovinou, která cílí na 1) analýzu jazyka, 2) diskurzivní a 3) sociální praxi ([Fairclough, 1995, s. 2](#)). Interpretací sociální praxe autor zdůrazňuje vliv sociokulturních, historických a politických aspektů, které vstupují do kontextu diskurzivních promluv. V naší výzkumné zprávě uvádíme citace informantů a poté samotnou interpretaci. V závěrečné části odpovídáme na výzkumné otázky a výzkumná zjištění dokládáme přímými citacemi, které jsou řazeny pod naší interpretací.

Diskurzivní analýzou vznikla čtyři témata, která vyplňují výpovědní rámec rozhovorů. V následujícím textu se nejprve zmíníme o jazykovém kontextu žití v odlišné zemi. Dále se budeme věnovat vztahu identity k původnímu a novému domovu a samotné zkušenosti s proměnou identity. V poslední fázi interpretujeme kulturní identitu ve vztahu k interkulturní diverzitě.

Jazyková podmíněnost bytí

Č. 1:

- a) „Já, když jsem přijela do Ameriky, tak jsem měla velmi omezenou angličtinu.
- b) Domluvila jsem se, ale už jsem nedokázala jít do hloubky, debatovat.
- c) Nechtěla jsem se zapojovat do diskusí ve škole, protože jsem si připadala hloupá.
- d) Kvůli tomu jazyku. Teď v angličtině i sním“. (i2)

V tomto kontextu jsme organizovali výpovědi, které se vztahovaly k fenomenologickému východisku v jazykové dimenzi žití v zahraničí. [Harré a Gillet \(2001, s. 149\)](#) hovoří o tzv. *diskurzivních způsobilostech*. Z výše uvedené výpovědi č. 1 vidíme, že svobodné jednání je omezeno, je-li komunikační kompetence pouze na průměrné úrovni. Dominantní diskurz nemateřského jazyka má mocenskou pozici vůči jazyku mateřskému. V kontextu socializace, začleňování do nového prostředí se nejedná o nikterak překvapující zjištění. S ohledem na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem jsou procesy vyrovnávání jazykového deficitu klíčové. Můžeme hovořit o přípravných kurzech, doučování oficiálního jazyka země. Zajímavé je následovat dominanci jazyka, která z podstaty věci upozaduje jazyk jiný. Z toho důvodu je u dětí s odlišným mateřským jazykem vhodné zajistit i podporu/možnost užívání mateřského jazyka ([„Education“, 2018](#)).

V této souvislosti Helena [Norberg-Hodge \(2009\)](#) upozorňuje na zánik původní kultury, vlivem globalizačních tendencí, v oblasti Ladakh v Tibetu. Angličtina je vnímána jako jediný možný jazyk vedoucí k sociální mobilitě. [Katrňák \(2005\)](#) hovoří o metafoře sociálního výtahu. Děti jsou nuceny se institucionálně vzdělávat (což má přirozeně pozitivní konotace), na druhou stranu je potlačeno tradiční vzdělávání z generace na generaci. Zaniká intuitivní neformální vzdělávání a tím i vlastní kultura, protože nemá jazykovou podporu mladé generace.

Č. 2:

- a) „První, kdy si uvědomíš, že tomu jazyku málo rozumíš, je, když ti někdo začne vyprávět vtipy“. (i1)

Č. 3:

- a) „Já jsem tam přijela a ničemu jsem nerozuměla.
- b) Jako anglicky jsem se učila, to jo, ale ta realita byla prostě jiná“. (i1)

Kontextualita diskurzu představuje pro cizince komplikaci. Doslovný překlad idiomů nedává smysl. V novém jazykovém prostředí jsme tak odkázáni na schopnost rychlého učení se kontextovým významům. Jazyk je souborem praktik, které využíváme k řešení problémů. Pragmatická kompetence jazyka (srov. [Hrdá & Šíp, 2011](#)) zahrnuje důležitost situačního kontextu a jednání v něm. Jazyk organizuje naše mentální struktury (prekoncepty), naše předporozumění světu. Při osvojování nového jazyka se musí jedinec podrobit rekonceptualizaci zažitých struktur. „Jedná se o nutnou etapu přehodnocování dosavadní pozice v sociálním prostoru, ve které jedinec musí – v ideálním případě – začít utvářet novou nebo rekonstruovat stávající sociální identitu“ ([tamtéž, s. 444](#)). Pragmatická kompetence bývá často při výuce cizích jazyků opomíjena. V praxi se potom setkáváme se selháním naučené formy jazyka.

Č. 4:

- a) „Naučit se češtinu bylo těžké, ale hodně mi pomohlo setkávání se s přáteli, co česky hovoří“. (i4)

Č. 5:

- a) „Když ti profesor řekne: „Ahoj, jak se máš?“, tak tě to první den jako pochopitelně zaskočí.
- b) Taky jsem se nesetkal, že by se na univerzitě představovali s tituly, prostě používají křestní jméno.
- c) U nás je to ale důležitý ukazatel. Nejsm si jistej, čeho přesně, ale je. Používá se to“. (i3)

Identita je dokreslena ve vztazích, během ztotožnění se s normami nové společnosti. Komunikace v novém prostředí je snahou lokalizace v daném diskurzu. Důležitou roli hrají emoce, vztahy mezi mluvčími i jejich jednání. Určité diskurzivní akty jsou v různých jazycích manifestovány odlišně. Porozumění jazyku předpokládá orientaci v kultuře, ve které komunikace probíhá. Transfer vzorců

mateřského jazyka do jazyka nového může vést k neporozumění (obsahu i formě). V případě českého jazyka lze zmínit formu vykání a tykání. Je pro nás typické, že vykání je spojné s pozicí osoby, které kategoricky přisuzujeme repertoáry (př. vztah úcty, nadřazenosti, neznámosti). Nereflektované členské vědění (Berger & Luckmann, 1999) může představovat komunikační bariéru v novém prostředí, protože nás „pochopitelně zaskočí“ (i3). Kultura díky svým konotativním i denotativním symbolům je formou komunikace (srov. Hall, 1973).

Na příkladu vztahu americký profesor a český student (výpověď č. 5) pozorujeme hierarchii mocenských vztahů, která je na základě pravidel daného diskurzu odlišná. Sociální kategorizace pracuje s identitami a jejich uznáním ve zmíněném sociokulturním kontextu. Hofstede (2001) ve své práci vymezuje šest dimenzí národnostní kultury. Jednou z dimenzí je i *power distance* (rozdíly v rozpoložení moci). Jeho teorie vychází z předpokladu, že přístup k moci není stejně nastaven pro všechny. Otázkou kulturních specifik je, jak s touto nerovností nakládají, jaké procesy přerozdělování moci schvalují. Dle nástroje („Country comparison“, 2017) sloužícího ke komparaci jednotlivých zemí, který Hofstede vytvořil, má Česká republika poměrově více hierarchizované vztahy ve společnosti, než ukazují výzkumy ve Spojených státech amerických. Hofstedrova teorie nám může pomoci porozumět tomu, proč český student na univerzitě v USA zažívá „zaskočení“ (i3). Porovnání se nesnaží označit jeden model jako vhodnější přístup, ale snaží se poukázat na odlišné tendence v rámci jednotlivých kultur a chování z nich vyplývajících. Kulturní dimenze jednotlivých národů jsou pouhé příkladové modely pomáhající se zorientovat, ne však návodem na jednání každého člověka v dané společnosti. V Giddensově (1999) pojetí bychom hovořili o normách, které strukturují společenský život.

Vztah identity k domovu

č. 6:

- a) „Tady v Americe mám luxus, svůj domek, kde s partnerem žijeme.
- b) Když jsem předtím byla v Londýně, tak jsem měla starý a drahý pokoj.
- c) Ale v Londýně přežívá každý cizinec v nuzných podmínkách, protože tam je to společensky tolerovaná daň za žití v metropoli.
- d) Až dostuduju, chci zpátky do své země a vím, že to bude těžké, ale já jsem dostala grant studovat, získat znalost a pomocí toho pak pomáhat doma.
- e) Zůstat v Americe by nebylo fér“. (i2)

Naše vnímání toho, co znamená být ekonomickým migrantem, cizincem či přistěhovalcem se možná odráží v kolektivně sdílené identitě toho, jak pojem domov sami vnímáme. Z výpovědí informantů je patrné, že je vnímání domova sociálně definované. Výpověď č. 6 stvrzuje sociální podmíněnost nahlížení na domov. Mluvčí dále reflektuje svoji povinnost, kterou má vůči své zemi původu (řádek d). Negativním jevem v rámci globalizace ve vzdělávání může být tzv. „odliv mozků“, kdy dochází k centralizaci lidí, kteří disponují určitým druhem vědění, které je opravňuje volit lepší způsob života než ti, kteří podobné vědění nenabýli.

č. 7:

- a) „Kdybych si mohla vybrat, tak bych chtěla žít v Sýrii.
- b) Tady to mám taky ráda, ale tam je to můj původ.
- c) Bohužel to nebude asi nikdy možné“. (i4)

Návrat domů je popisován v diskurzivním poli možností a překážek. Možnost pohybu je výhodou či přímo stylem života (nomádství) oproti zkušenosti nucených migrantů, kde hovoříme o pohybu jako důsledku. Mobilita je vždy spojena s celou řadou obav. Mezi nejpálčivější patří otázka, jak bude člověk prožívat odloučení od domova. Odloučení, které je někdy trvalé. Žití v nejistotě nutí subjekt k neustálé reflexi vlastní pozice. Szaló (2006) říká, že „vyhnanství je symbolicky zvýznamňováno představou návratu, kolem níž krystalizuje mytická interpretace proměn zdůrazňující kontinuitu s minulostí“ (s. 152). V případě (studijní) mobility je nejistota reprezentována znovupřijetím transformované identity člověka do domorodého prostředí. Návrat domů může být problematický, protože dochází

k znovu nastavování původních praktik a vztahů. Jejich obnovení nemůže být zaručeno (viz následující replika č. 8). „Pak se stává, že jsem tak trochu nepochopitelný, pro svoje okolí“ (i3).

č. 8:

- a) „Když jsi někde na nějaký čas a víš, že se vrátíš domů, tak je to super pocit svobody.
- b) Vybíráš si, co se ti v nové zemi líbí a co si chceš přenést do své země.
- c) Když se ti tam něco nelíbí, tak víš, že za chvíli odjíždíš a můžeš tak maximálně litovat místní,
- d) kteří v tom setrvávají“. (i5)

Výpověď odkazuje k sociální praxi, která napomáhá adaptaci v novém prostředí. Zdá se, že klíčovou roli hraje možnost opustit geografické hranice za účelem zlepšení vlastních podmínek. Jedinec si nechává „zadní vrátka“ pro případ nespokojenosti s novým prostředím. Myšlenka na návrat do idealizované země dodává pocit klidu. Zajímavé také je, že informátor nepovažuje za důležité zlepšit nějakým způsobem život místních, uchyluje se k vyjádření „maximálně litovat“.

Transformace identity

č. 9:

- a) „Pro mě je dlouhodobější pobyt v cizí zemi vždycky prostorem pro přemýšlení.
- b) Porovnávám vše, co znám z domu. Ze začátku jsem se v Améru cítil fakt dost sám.
- c) Jako měl jsem kamarády, spolužáky, ale sám ve smyslu,
- d) že každý den člověk zažije nějaký kulturní šok.
- e) Mám pocit, že když přijedu domů, tak jsem vždycky o trochu jiné člověk,
- f) protože mám právě tu jinou zkušenost. A ta se těžko tady doma předává.
- g) Pak se stává, že jsem tak trochu nepochopitelný pro svoje okolí“. (i3)

Dichotomie *já* versus nové/neznámé prostředí má konstitutivní charakter pro naši identitu. Zaujímání pozice subjektu probíhá uvědoměle. Sebepojetí je založeno na aktivním pocitu sounáležitosti s určitou sociální skupinou. Vlivem mobility se vztažnost k nové společnosti začíná znovu definovat. Cizinec vlivem nových podnětů může opouštět hranice svojí nativní identity a často vytváří identitu novou (transformací identity původní). V případě selhávání socializačních mechanismů dojde k vyhranění vůči tlaku na novou identitu upevněním identity původní (separace v rámci kulturních ghatt). Replika č. 9 popisuje transformaci identity ve smyslu opuštění identity původní („trochu jiné člověk“; „jsem tak trochu nepochopitelný pro svoje okolí“).

č. 10:

- a) „Já pracuji s cizinci hledajícími bydlení a práci v Minneapolis, možná proto, že jsem sama cizinka,
- b) tak k tomu mám blízko a chci jim pomáhat.
- c) Já jsem měla štěstí, protože jsem přišla do země studovat. To je veřejností podporované.
- d) Teď v souvislosti s migrační politikou Trumpa to mají cizinci tady těžké“. (i1)

Výpověď dokládá diskurzivně sjednané sociální pozice ve společnosti, kde status *student cizinec* přináší odlišné implikace než status *cizinec hledající bydlení a práci*. Mluví ilustruje vlastní zkušenost s identitou cizinky, která je v kontextu přijetí majoritou odlišná od zkušenosti jejich klientů, také cizinců. [King a Findlay \(2014\)](#) ve svém výzkumu potvrzují pozitivní hodnocení studentů, kteří migrují za svým studiem. Mobilita studentů je veřejně schvalována např. udělením stipendia (institucionální praktika). Důležitým prvkem je i zmíněný politický diskurz, který odkazuje k proměně vnímání přítomnosti cizinců v Americe.

č. 11:

- a) „Když jsem začínala učit, tak jsem měla otevřený konflikt se studentem.
- b) Nějak odmítal, že ho učí cizinka, a ještě k tomu muslimka.
- c) Trvalo mi dlouho si ten konflikt přebrat a paralyzovalo mě to ve všem. Zároveň cítím, že mě to posílilo“. (i2)

č. 12:

- a) „Můj manžel měl v Sýrii dobrou práci, pracoval v lékárně, ale tady je nikdo.
- b) Nemůže pracovat stejně a ještě hůř, je cizinec“. (i4)

V replice č. 12 je narušena sociální pozice mluvčí na základě kategorického odmítnutí identity vyučující jako cizinky a vyučující jako muslimky. Diskurzivní praktiky jednotlivých mluvčí mohou vést až k vymístění lidství (srov. [Sedláková, 2011](#); [Szaló, 2006](#)). Vymístovací praktikou je např. exkluzivita migrantů, která se promítá do jejich každodenních situací. Nezáleží na schopnostech, nadání, intelektu, osobnostních charakteristikách aktéra, ale v první linii vždy stojí kategorizace cizinec. [Marada \(2009\)](#) mezi takové státně-národní praktiky řadí např. možnost podílet se na politickém životě či schopnost dosáhnout na systém sociálního zabezpečení. Replika č. 11 vypovídá o změně statusu na základě geoprostorového přemístění a změny statusu sociálního („je cizinec“). Újmy, se kterými se informanti setkali, jsou výsledkem uzavírání aktérů do kategorií, výsledkem strukturální sociální nespravedlnosti. Jednotlivé kategorie nastavují podmínky a možnosti jednání, které aktéry „uschopňují i omezují“ ([Young, 2008, s. 82](#)). Postavení cizince ve společnosti má výrazné omezení vůči majoritě (trh práce, sociální status). Odlišné sociální pozice ve společnosti (genderového, ekonomického, rasového nebo náboženského charakteru) nabízí nerovné příležitosti a přístup k jednotlivým kapitálům (srov. [Bourdieu, 1998](#)). Polarizovaná vztahová síť mezi pozicemi přináší často maximalizaci užtku pro jedny a naopak minimalizaci zisku pro druhé. Dominantní diskurz hraje významnou roli v uzavírání jedinců do příslušných kategorií (cizinec, muslimka, žena apod.).

č. 13:

- a) „Já jsem jel do Améru, protože vím, že mi to pak pomůže na trhu práce.
- b) Je to fajn bonus do životopisu“. (i3)

Ve světle výzkumných šetření [Engbersena a Snela \(2013\)](#) je motivací vyjíždějících studentů potenciální sociální mobilita studenta po návratu zpět do domácí země. Jedná se o investici přinášející vzestup v sociální stratifikaci společnosti. Ve výpovědi můžeme pozorovat diskurz kapitalismu ve vzdělávání. Vnímání vzdělání těsně spjatého s požadavky trhu. Hodnota vzdělání se mění v osobní strategii maximalizaci zisku v budoucnosti.

č. 14:

- a) „Já jsem chodil na fotbal a baseball, tam člověk rychle chytne to společné zapálení.
- b) A to v ČR teda nedělám“. (i3)

Výpověď č. 14 označuje volnočasovou aktivitu, na kterou můžeme pohlížet jako na sociální praktiku budující společnou identitu, lokální spřízněnou síť v nové zemi. Je zde zřejmá snaha o začlenění do nějaké sociální skupiny, touha po společném tématu a cíli. Sportovní akce jsou charakteristické společným nepřítelem, nesou záruku soudržnosti. Hovoříme o tzv. situační socializaci, kdy informant využil jednoduchého komunikačního kódu ((ne)diskurzivní praktiky fanoušků sportovních utkání) a tím zvýšil pocit sounáležitosti prostřednictvím porozumění situaci i bez jazykových výpovědí.

Interkulturní identita

č. 15:

- a) „Asi bych svoji zkušenost z Floridy popsala jako životní lekci.
- b) U nás v rodině nikdo necestuje, nemluví anglicky, je to pro ně něco cizího.
- c) A já přišla a řekla, že frčím do Améru. Tak to bylo doma veselo.
- d) Později jsem byla ráda, že jsem naše neposlechla a jela jsem.
- e) Pamatuju se, že když jsem vystoupila v New Yorku, tak jsem si začala uvědomovat svoji malost.
- f) Jakoby v dobrým slova smyslu, že jsem prostě najednou objevila další svět.
- g) Na druhou stranu, když se mi na Floridě něco nelíbilo jakoby asi kulturně, v chování, nebo v architektuře,
- h) tak jsme se hned hrdě ozvala, že jsem ráda, že u nás je to jinak, lepší.
- i) Takže to porovnávání, jak je to doma a tam je pořád.
- j) Taky je pravda, že na hodně věcí si člověk rychle zvykne a pak je třeba začne dělat taky“. (i5)

Promluva je organizována polaritou starého čili tradičního vědění, kterým rodina disponuje („v rodině nikdo necestuje, nemluví anglicky“) a nového vykročení z dosavadních struktur („frčím do Améru“). Úvodní věta poskytuje informantce legitimní možnost vypovídat o zkušenosti ze zahraničí, protože se jednalo o „životní lekci“. Mluví je zástupkyní progresivity spojené s mobilitou, vymezováním a uvědomováním si svých vnitřních hranic a názorových soudů („uvědomovat svoji malost“; „u nás je to lepší“). Odkaz na národní identitu je ve výpovědi přítomný a je spojen s hrdostí. Hrdost je důsledek nacionalistického diskurzu. Autorka promluvy poukazuje na adaptační proces, který vlivem zvyku přebírá i takové vzorce chování, ke kterým byl z počátku kritický. Svoje tvrzení dokládá konotačně silným slovem „pravda“. Geografická lokace výpovědi odkazuje k historii migrace spojené s únikem do nové, svobodné země („frčím do Améru“). Z výpovědi lze vyčíst kulturně podmíněný diskurz, který má jistou roli při utváření identity, v jeho materiální a diskurzivní formě („jakoby asi kulturně, v chování, nebo v architektuře“).

č. 16:

- a) „Já jsem zvyklá, že náboženství je součástí mé kultury, mých hodnot.
- b) Tady s tím pochopitelně narážím, protože náboženství zde má hodně privátní podobu.
- c) Raději se o něm veřejně nemluví.
- d) A když už jo, tak jsou to nějaké spory o majetek, skandály a tak podobně.
- e) Prostě s tím tady musím počítat“. (i4)

Autorka výpovědi č. 16 přemýšlí o své zkušenosti v duchu kulturního relativismu. Uvědomuje si specifika jednotlivých kultur, která jsou typická pro obě země, se kterými má žitou zkušenost. Zároveň reflektuje potenciální střet („narážím“) obou kulturních zvyklostí. Replika je opřena o náboženský diskurz v České republice, který je prezentovaný skrze názor mluvčí. Náboženství je „privátní“ a „veřejně se o něm nemluví“, což je v kontrastu s její předchozí zkušeností. Z úryvku je patrné, že si autorka vytvořila akomodační strategii („musím s tím tady počítat“), aby nevybočovala vůči dominantnímu sekularizačnímu diskurzu.

č. 17:

- a) „Teď se mnohem víc zamýšlím nad svým kulturním původem.
- b) Co mě ovlivnilo, v jaké víře jsem vychována a zda je to jediná správná cesta třeba i pro moje děti.
- c) Co z toho je jen nějaký místní přežitek, třeba“. (i5)

Výpověď problematizuje sebeurčení vlastní kulturní identity. Autorka provádí sociální analýzu sebe jako sociální bytosti umístěné v konkrétní společnosti, hledá svoje možnosti a způsoby bytí. Přehodnocuje zažitě vnímání („místní přežitek“) a hledá variantu do budoucnosti (řádek b).

č. 18:

- a) „Myslím, že u nás tu situaci nenávisných haťů na Facebooku hodně podporují média.
- b) V Americe je situace dost podobná, s tím rozdílem,
- c) že tam si každý může lépe ověřovat informace prostřednictvím vlastní zkušenosti.
- d) Mluví-li média o muslimech, je to ok, protože jich docela hodně žije v jejich ulici.
- e) Mluví-li o migrantech, nejspíš nějaký i osobně znají,
- f) ale tady, prostřednictvím koho mají lidé kriticky přehodnocovat to, co jim média tvrdí“. (i3)

Hlavní linii ve výpovědi č. 18 dostal mediální diskurz, který ovlivňuje dle informanta smýšlení občanů v České republice. Je zde upozorněno na chybějící zkušenost místního obyvatelstva s různými etniky či sociálními skupinami. Autor se snaží identifikovat příčinu toho, proč lidé nemohou „kriticky přehodnocovat“ (f) informace produkované mediálním diskurzem. „Vzhledem ke skutečnosti, že česká společnost... se stala snad s výjimkou Islandu etnicky nejhomogennějším evropským státem, je poměrně obtížné odhadnout reakci české populace na výzvu multikulturalismu“ (Budil, 2003, s. 40).

4.1 Sebereflexe výzkumnice

Sebereflexe ve výzkumu pomáhá zorientovat čtenáře v přístupu, pod kterým jsou analyzovaná data interpretována. Incentiva rozkrývat myšlenkové předpoklady souvisí s *intertextualitou* diskurzu (Fairclough, 2003, s. 39). Vznik studie u výzkumnice podnítila motivace porozumět mechanismům, které člověk prožívá v odlišném sociokulturním prostředí. Míra odlišnosti nového prostředí může být silně individuální záležitostí (jazyková, náboženská, etnická, geografická či kulturní podmíněnost). Jinými slovy můžeme zažívat výše zmíněné procesy (odcizení, kulturní obohacení, proměnu identity či diskurzivní neporozumění) i ve svém blízkém geografickém území. Autorčina optika cíleně reflektované interkulturní zkušenosti je sycena vlastními zahraničními zkušenostmi, které mohou vstupovat do předporozumění dat. Přizvání cizinců do výzkumného rozhovoru je tak možná snahou hledat podobnosti v každodennosti žití v odlišném sociokulturním prostředí a snahou hledat odpovědi na rezonující otázky. Jak je český sociokulturní diskurz připravený na přijetí odlišnosti (inkluzivní opatření; politický diskurz)? Jak pracujeme ve vzdělávání s vlastní multikulturní zkušeností? Jak organizovat vzdělávání v diverzitě?

Sociálně pedagogické zaměření autorky textu určuje směr pohledu, který při koncepci textu, vyhledávání relevantních zdrojů a užívání konkrétního jazyka hraje zásadní roli. Stejně jako diskurzivní analýza v obecné definici reaguje na prosazené reprezentace reality připomenutím realit/diskurzů nutně upozaděných, funguje i tento text. Předložená diskurzivní analýza si neklade za cíl prezentovat jedinou verzi interpretací zkoumaného fenoménu. Teorie, které doplňují vlastní interpretační výklad, jsou spíše nabídkou, tedy ze své podstaty nabízí možné výklady určitých sociálně-pedagogických procesů ve společnosti a edukační praxi, ale nikdy se nejedná o dogmatická, zcela pravdivá či neměnná vyjádření. Sociálně konstruktivistické zakotvení autorky hraje významnou roli v koncepci celé studie.

4.2 Zodpovězení výzkumných otázek

„Jak je diskurzivně konstruována identita člověka žijícího za hranicemi země svého původu?“

Identita našich informantů byla konstruována za pomoci odlišných diskurzů, které se významně podílejí na její podobě. Z rozhovorů vplynuly čtyři dominantní diskurzy, které strukturovaly výpovědní pole. V první řadě představíme diskurz *etnorelativismu*, dále diskurz *solidarity*, *časoprostoru* a poslední nalezený diskurz *kultury ztělesnění*, který je centrem interpretačního rámce.

Ve výpovědích se objevoval diskurz *etnorelativismu*. U informantů došlo k přechodu od etnocentrického hodnocení (nahlížení na jiné způsoby žití v kultuře prostřednictvím vlastní kultury) k *etnorelativismu*. V souvislosti s dlouhodobým pobytem v zahraničí se vlivem neustálé komparace vytratila potřeba existence v jedné kultuře. Informanti začali přirozeně těžit z obohacení kultur striktně neoddělených (ponechání nativní identity a přijetí identity nové). Jejich zkušenost jim přinesla tolerantní vnímání odlišnosti, otevření nových perspektiv myšlení a nové sítě sociálních vztahů.

„Moje kulturní identita je teď hodně bohatá. Chvilí se cítím jako Američanka a někdy se zas objeví moje původní kulturní kořeny“. (i1)

Ve výpovědích se vyskytoval diskurz *solidarity*. Lidé za hranicemi (včetně těch symbolických) zažívají emočně zabarvené situace, které je odkazují na pomoc ostatních (orientace v novém městě, systému institucí či hledání nových sociálních kontaktů). Výpovědi referovaly o touze pomáhat, protože informanti cítili morální povinnost reprodukovat podobné vzorce chování. Jinými slovy chtějí splácet to, že se jim v cizím prostředí také dostává/dostávalo pomoci. Diskurz se vyjevoval i v případě, kdy pomoc v jiné zemi selhávala. Hnací silou byla motivace zprostředkovat někomu příjemnější zážitek, než byl ten můj. Zdá se, že vlastní prožitek nějaké formy útlaku (např. nedostatek finančních či informačních kapitolů) vede k senzitivě k formám útlaku u jiných jedinců.

„Já se vždycky snažím pomáhat lidem kolem sebe, protože vím, jaké je to těžké být někde neukotvená, mimo domov, prostě je člověk odkázaný na druhé, a tak to jakoby splácím“. (i4)

„Po příjezdu jsem se stal dobrovolníkem v organizaci pomáhající cizincům, asi jako nějaké další spojení se světem“. (i3)

Další diskurz, který vstupoval do diskurzivního pole, byl diskurz *časoprostoru*. Sociální struktura je vetkána do prostoru a tvoří materiální základnu pro přítomné sociální praktiky. Ve výpovědích se sociální praktiky manifestovaly pomocí vztahování se k ostatním lidem a jejich umístění v prostoru. Je záhodno zkoumat otázku místa a prostoru a měnících se prostorových vztahů v kontextu profitu pro osobnostní/profesionální dráhu učitelů či studentů. Mluvčí zvýznamňovali svoje výpovědi o vnímání zážitku spojeného s mobilitou s ohledem na exkluzivnost takové možnosti. Diskurzivní praktikou bylo přesvědčování recipientů rozhovoru (výzkumnice) o svém správném rozhodnutí vycestovat. To bylo v protikladu s výpovědí informantky, která si mobilitu nevybrala dobrovolně a zážitek z cizí země nevnímala jako nadstavbu, ale nutnost.

Zkušenost v časoprostorovém diskurzu je spjatá s významy, které nemusí být vždy soustředěny pouze na tady a teď. Časovost zkušenosti není lineární, ale poukazuje na to, co zážitek přesahuje. [Patočka \(1992\)](#) upozorňuje, že fenomenologické pojetí prostoru zahrnuje vnímání významů, které mohou být geograficky vzdáleny. Snaha tematizovat jednotlivé časové úseky je vedena naší potřebou rozumět situacím, a ještě lépe možnosti je kontrolovat.

„V dnešní době je jedno, jestli pracujete tady nebo na druhé straně zeměkoule. Pro mě je důležité, kdo mě obklopuje, jak se ke mně lidé chovají. Ze začátku jsem třeba litovala, že jsem opustila své přátele, ale člověk si aspoň protřídí, s kým doopravdy chce zůstat v kontaktu“. (i2)

Centrálním diskurzem se stal diskurz *kultury ztělesnění* (cultural embodiment). Diskurz rámoval odpovědi pocitů vlastní kultury a kultury ostatních. Diskurz se prolínal s diskurzem etnocentrismu, který označuje pocit z vlastní kultury jako správný. V interkulturním kontextu je porozumění vlastní a jiné kultuře cestou, jak participovat na celospolečenském dění. Interkulturní porozumění předpokládá zapojení mysli (kognice), ale i těla (jednání). Interkulturalisté obecně věří, že porozumění kognitivním konstruktům, jako jsou hodnoty, může vést k modifikaci sociálního chování v/k této kultuře ([Bennett & Castiglioni, 2004](#)). Diskurz ztělesnění kultury ve výpovědích propojoval kognici a zkušenosti. Informanti pojmenovávali svoje kořeny (pocit jistoty), které nemusí být vázány na lokaci, ale musí být zpracovány a ukotveny prostřednictvím vlastního prožitku (emoce a jejich tělesné projevy). Naše tělesné jednání nás spojuje se sociální realitou bazálními reakcemi našeho těla. Sociální a psychické aspekty těla odkazují k zakoušení žití v těle „já“, k sémiotickému odkazu jako prvku společnosti a kultury a k disciplinaci těla (srov. [Foucault, 2000](#)).

„Hodně mi pomohla modlitba jako cesta k meditaci, dýchání a uvolnění těla od všech těch stresových situací“. (i2)

Člověk vytržený z každodenní rutiny samozřejmě začíná dennodenně odpovídat sám sobě na otázky: „Kdo jsem, kam a jakým způsobem směřuji“. Je to tím, že jeho identita je najednou pod velkým tlakem sebe-(re)definování. Naše každodenní chování je formováno kulturními normami, které si bez odstupů těžko uvědomujeme. Ve spojení s Durkheimem hovoříme o tzv. *sociálních faktech* neboli způsobech myšlení, cítění a jednání, které můžeme pozorovat a zkoumat, přestože se nejedná o materiální, ale symbolické entity. „Sociální fakt je jakýkoli způsob jednání schopný vytvořit na jedince vnější tlak“ ([Durkheim, 1982, s. 59](#)). V cizím prostředí člověk začne vcelku přirozeně porovnávat věci, kterým v běžném prostředí nevěnuje pozornost. Začne řešit, co jí a co jedí lidé kolem něj a jakým způsobem. Přemýšlí nad pozdravy, gesty, mírou hospitality, způsoby mluvy a oblékání. Sleduje architekturu, umění, organizaci dopravy či sociální a ekonomické podmínky místního obyvatelstva. Dlouhodobý pobyt na rozdíl od klasického turismu umožňuje jít i pod povrch viditelného. Všíme si struktury volného času, postojů a hodnot „nové“ kultury, mechanismů sociální hierarchie, vztahů a jejich odkazování. Máme prostor přemýšlet o konceptu krásy či (ne)spravedlnosti, výchovných ideálech, emočních vzorcích a plynutí času. Zastavení, rozjímání, hledání vztahu k sobě samému a k druhým

může být v dnešní hyper-zrychlené době vysoce ceněnou nabídkou. Jistoty zakořeněnosti, pravdivého vědění a neomylného etnocentrismu jsou nabořeny.

„Já jsem si po příjezdu na Floridu všimla věcí, které jakoby normálně nejsou vidět, u nás jsem o nich nikdy nepřemýšlela a tam se jako by zvýraznily. Jednou z takových věcí bylo třeba přijetí od cizích lidí, jejich neuvěřitelná pohostinnost, ale i otevřenost“. (i5).

„Já jsem tak trochu potřebovala utéct od rodiny, což zafungovalo, protože to odloučení mi zase nastavilo nový vztah k nim. Chyběli mi, a tak jsem si vážila toho, že třeba skypujeme. Uvidím, jak dlouho to vydrží a nespadne zase do rutiny“. (i5)

„Jaké implikace přináší zkušenost s žitím v odlišném sociokulturním prostředí do diskurzů ve vzdělávání?“

Při hledání odpovědi na druhou výzkumnou otázku jsme se vztahovali ke třem klíčovým diskurzům. Prvním z nich je diskurz *multikulturalismu ve vzdělávání*. Druhým pro nás významným diskurzem ve vzdělávání je *sociálně-pedagogický* diskurz. Poslední diskurz je diskurz *internacionalizační*. Všechny zastoupené diskurzy jsou rozloženy kolem diverzity ve vzdělávání. Bylo by jistě žádoucí připustit k interpretacím vzdělávací diskurzy, které možná stojí na opačné škále nebo o diverzitě ve vzdělávání neuvažují. Ty jsou mimo zorný úhel autorky i možnosti tohoto textu.

Změna prostředí rozšiřuje vlastní perspektivy o perspektivu nového prostředí a lidí v něm žijících. Nabourání každodennosti podporuje vyšší senzitivitu k právě probíhajícím procesům. Informanti reflektovali posílení vlastní kompetence v interkulturní komunikaci a celkový osobnostní rozvoj. Jejich zaměření na kontext situace, na jedince, s kterými právě jednají, se stává obohacením pro jejich kulturní inteligenci. Výzkum přináší podporu směrem k mírné formě kulturního relativismu¹³, kdy vlivem žití v cizí zemi získávají tyto osoby zkušenost z časově či prostorově vzdáleného kulturního společenství. Mohou mu tak „porozumět v jeho vlastním prostředí a historickém kontextu“ ([Budil, 2003, s. 39](#)).

„Myslím, že jsem se víc soustředila na to, co kde a jak dělám, co říkám. Jak malé dítě, které znovu vše objevuje“. (i5)

„Tady když mi přijde somálská rodina do institutu, tak už asi tuším, jaký druh pomoci jim máme nabídnout“. (i1)

Lidé jednají na základě znalosti existujících struktur, norem a pravidel chování. Snažíme se chovat v souladu s tím, co je od nás očekáváno s cílem zachovat si přístup k určitým zdrojům, které sociální struktury nabízejí. Bojovat proti strukturální nespravedlnosti se dá na úrovni odpovědných institucí, ale i na úrovni jednotlivců. Prvotní orientaci v novém prostředí napomáhají/brzdí objektivní prvky kultury (srov. [Berger & Luckmann, 1999](#)), které často zaznamenáme velmi rychle po příjezdu do nového prostředí. Hlavními nositeli jsou instituce a zde se zpětně odkazujeme na úvodní premisu, která zachycuje školní instituci jako odraz společnosti. Transnacionální zkušenost je výsledkem každodennosti žití ve dvou (někdy i více) domovinách ([Szaló, 2007](#)). „Jde o zkušenost fragmentace kolektivní přináležitosti“ ([Marada, 2009, s. 128](#)).

„Nejhorší zážitky mám tady na úřadech, kdy mám pocit, že je veškerá legislativa nastavená proti cizincům. Ve výsledku se ukáže, že to není tak zlé a neřešitelné, ale nemám to ráda. Taky mě vždycky zamrzí, když se to nějak dotkne mých dětí, ve školce, škole, že jsme tu cizinci. Přitom děti mluví česky, znají tradice a dělají vše jako jiné české děti, o to se snažíme“. (i4)

¹³ Kulturní relativismus je pojem, který označuje snahu vyrovnat se ve výzkumu s prosazováním vlastní kultury, jejich hodnot a zvyklostí vůči kulturám odlišným. Každou kulturu je nutné reflektovat jako jedinečný fenomén, v kontextu jejich vlastních norem, hodnot a idejí (srov. [Barša, 2001](#); [Budil, 2003](#)).

Obohacení o nové perspektivy na základě změny sociokulturní lokace místa bydliště musí probíhat v reflektovaných podmínkách. Překračování hranic, především těch symbolických by měla (sociální) pedagogika ohlídat svým spravedlivým distribuováním poznatků a vědění. „V praxi školy to vyžaduje především připsání mnohačetných úrovní kurikula a způsobů, jak mohou učitelé a žáci chápat a interpretovat kulturu...“ (Lorenzová, 2016, s. 91). Česká republika už není místem, kde by ve školách byly pouze děti se stejným mateřským jazykem, s homogenní kulturou. Úkolem pedagogiky je nastavovat takové procesy, které vzdělávacímu systému pomohou využívat zkušenosti s kulturní diverzitou ve svém maximálním potenciálu.

„Teď máme štěstí na otevřené paní učitelky, které nám moc pomáhají. Dřív jsme ale několikrát museli měnit školu. Nebyli na nás připraveni a nechtěli nás tam“. (i4)

„Asi bych si dokázal představit, že by před studijním výjezdem byl program, který by mi pomohl se připravit. Nevím jak, ale vím, že na univerzitě tam tím studenti procházeli. Asi se zaměřit třeba na kulturní specifika dané země“. (i3)

Výzkumy potvrzují, že výměnné pobyty pomáhají zvýšit kulturní empatii, stimulují osobnostní rozvoj a podporují internacionální porozumění (Baláž & Williams, 2004; Bloom & Miranda, 2015; Fuller, 2007; Kitsantas & Meyers, 2002; Paige, 1986). Bronfenbrennerův (1999) model sociální ekologie napovídá, že změna makroprostředí má rozvojový dopad na naše individuální. Zamezení přímého přístupu k našemu mikrosystému, nejbližší vrstvě prostředí kolem „já“ (rodina, přátelé, vrstevníci), může vést k silné redefinici nás samotných. Moos (1991) dopracovává Bronfenbrennerův model do roviny mechanismů působení prostředí, s kterými se jedinec musí vypořádat. Moos vnímá různá prostředí jako zdroj stresorů, které vyrovnává pomocí osobnostních charakteristik, intelektových schopností a hodnotové orientace (zdroje opory). Interakcí jedince s prostředím vznikají stadia krize i štěstí na základě copingových strategií, které volí. Moos se na několika úrovních snaží modelovat situace, které vznikají v interakci a které je potřeba poznávat, chceme-li se z těchto situací učit.

„Pro mě jsou tady chvíle velkého zklamání i pocitu štěstí, nějak se to ve mně pořád střídá. Hlavně, když odjedu na chvíli domů a pak se zas vrátím do Ameriky, což teda není často. Ale naučila jsem se všechny ty tlaky vstřebávat pomocí meditace nebo reflektováním své zkušenosti. Vždycky si říkám, co se to teď se mnou děje a proč, bavíme se o tom i s manželem a ostatními cizinci“. (i2)

V sociální pedagogice přemýšlíme o člověku v situaci, o vlivu prostředí na problémy, potřeby a jednání jedince, o interakci v komunikaci jako o sociálním aktu. Změna prostředí umožňuje odstup, nové podmínky pak nutnou reflexivitu. V kontextu transformace identity můžeme hovořit o osobnostním rozvoji. Neočekávané nové situace nás burcují k vytváření nových strategií, k novým reakcím a neustálému se přizpůsobování vzniklým okolnostem a tím i k tomu „objevovat nové aspekty sebe samých“ (Kuneš, 2009, s. 19).

5 Závěr

„Dynamická zakořeněnost říká, že bez odchodů neexistují návraty, bez pohybu neexistují místa, která jsou z hlediska našich identit formativní“ (Szaló, 2006, s. 157). Text se v nejobecnější rovině snaží podnítit překračování hranic, hranic fyzických i těch symbolických v nás a sledovat procesy, které jsou s tím spojeny. Giddens (2003) mluví o vyvázání identity z teritoriality ve prospěch časoprostorového rozpětí.

Realizované výzkumné šetření bylo zaměřeno na jedince, kteří vyměnili zemi původu za novou zemi, či jedince, kteří mají každodenní zkušenost ze zahraničí delší jak půl roku. Studie nabízí reflexi transformace identity, která je důležitým konceptem pro osobnostně sociální výchovu i reflexi interkulturních interakcí a pluralit diskurzů. Ve výzkumu jsme prezentovali centrální diskurz kultury ztělesnění, který představuje tělo jako materiálního nositele různých kulturních oblastí (náboženství, filosofie nebo sociální struktury). Tělo se stává pramenem symbolizace v diskurzech.

Předložený text může pomoci nahlédnout do procesu, který významně redefinuje identitu člověka na základě setkání s odlišným socio-kulturním prostředím. Setkání s odlišností, tolerance jinakosti, diverzita ve škole jsou současnými trendy ve vzdělávání. Vzdělávání v diverzitě je dynamickým sociálním polem reagujícím na dialogické interakce rozdílných situačních kontextů a rozmanitosti vědění a základů, na nichž se pohybujeme. Přizvání plurality by však nemělo opustit racionalismus a „účelově využívat teze postmodernismu k proměně akademické rozpravy v ideologicky a mocensky motivovaný diskurz“ (Budil, 2003, s. 43).

Sociální pedagogika se s eticky angažovanou odpovědností snaží vyjednávat diskurzivní místo ve společnosti všem marginalizovaným skupinám. V našem případě se jednalo o symbolické kulturní skupiny, které jsou diskurzivně štěpeny na *my* a *oni*. Hovořili jsme o střetu (ne v negativní konotaci) a prolínání původních kulturních interpretačních rámců s novou žitou zkušeností v odlišném kulturním kontextu. Cílem našeho snažení bylo poznání mechanismů obohacování, které by měly nacházet prostor i v pedagogice. V této situaci je užitečné si připomenout práci Lorenzové (s odkazem na Gómeze): „Kulturní etnocentrismus působí ve vzdělávání především jako epistemologická překážka sdílení a výměny poznatků, názorů a orientací...“ (Lorenzová, 2016, s. 92).

V sociální pedagogice přemýšlíme o člověku v situaci, o vlivu prostředí na problémy, potřeby a jednání jedince, o interakci v komunikaci jako o sociálním aktu.

Pokud bychom měli hledat aplikační rovinu realizovaného výzkumu, můžeme se zaměřit na oblasti a témata, které by mohly být obsaženy v rámci tzv. interkulturních tréninků připravujících studenty na pobyt v zahraničí nebo učitele na přijetí zahraničních studentů. Taková pedagogická praxe je běžná na řadě zahraničních i tuzemských univerzit. Zásadní roli v přípravě na setkání s odlišností hraje dle výzkumného zjištění sebereflektivní ukotvení vlastní interkulturní zkušenosti. V takovém případě je osoba lépe připravena přijímat podněty plynoucí z diverzitivního, multikulturního prostředí. Text se pokouší podpořit pedagogickou praxi dialogem s rozmanitostí a poukázat na důležitost interkulturních kompetencí u učitelů a žáků/studentů s odkazem na potenciál kulturního a mezilidského přesahu.

Internacionalizace ve vzdělávání představuje tlak na proměnu kurikula. V evropském kontextu sehrávají výraznou roli Erasmus mobility, tlak na mezinárodní výzkum i požadavky na sjednocení závěrečných diplomů směrem k rozpoznatelnosti na světovém pracovním trhu. Petr Berger ve spojitosti s tím hovoří o tzv. *mezinárodním univerzitním klubu*, který je jedním ze čtyř fenoménů globální kultury. Berger mluví o celospolečenském vzdělávacím hnutí, které opouští hranice akademického světa a prostupuje do neziskového sektoru, vzdělávacích organizací, politických hnutí a skupin odborníků. Vlivem internacionalizace dochází ke sdílení inteligence, hodnot a kulturních elit (Berger, 1997). Internacionalizace přináší interkulturalitu a naopak.

Současná sociální pedagogika může svojí humanistickou diskuzí a reflektivním výzkumem přispívat ke kultivaci veřejného prostoru, který – jak se snažíme demonstrovat – bývá diskurzivně silně ovlivněn. Prostřednictvím diskurzivní analýzy lze relativizovat sdílené hegemonní vědění, což může pro pedagogický výzkum přinášet potřebnou reflexivitu. Ochota a kuráž kriticky analyzovat vlastní východiska jsou pro sociální pedagogiku cestou v/k rozmanitosti.

Literatura

- Baláž, V., & Williams, A. M. (2004). 'Been there, done that': International student migration and human capital transfers from the UK to Slovakia. *Population, Space and Place*, (10)3, 217–237. <https://doi.org/10.1002/psp.316>
- Barša, P. (2001). *Západ a islamismus: Střet civilizací, nebo dialog kultur?* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Beck, U. (2004). *Riziková společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Bennett, M. J. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109–135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J., & Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence. In D. Landis, J. Bennett, & M. Bennett (Eds.), *The handbook of intercultural training* (pp. 249–265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berger, L. P. (1997). Štyri tváre globálnej kultury. Střední Evropa. *Střední Evropa: revue pro stredoevropskou kulturu a politiku*, 75(10), 35–39.
- Berger, L. P., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bloom, M., & Miranda, A. (2015). Intercultural sensitivity through short-term study abroad. *Language and Intercultural Communication*, 15(4), 567–580. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1056795>
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. Friedman & T. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp. 3–30). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Budil, I. T. (2003). *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton.
- Country comparison. (2017, Prosinec 15). *Hofstede Insights*. Retrieved from <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/czech-republic,the-usa/>
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method*. New York, NY: The Free Press.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Education and languages, language policy. (2018, Leden 23). *Council of Europe*. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_en.asp
- Engbersen, G., & Snel, E. (2013). Liquid migration. In B. Glorius, I. Grabowska-Lusińska, & A. Kuvik (Eds.), *Mobility in transition: Migration patterns after EU enlargement* (pp. 21–40). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Boston: Addison Wesley.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Fry, G. W., & Thurber, E. C. (1989). *The international education of the development consultant: Communicating with peasants and princes (Comparative and international education series)*. Oxford: Pergamon Press.
- Fuller, T. L. (2007). Study abroad experiences and intercultural sensitivity among graduate theological students: A preliminary and exploratory investigation. *Christian Higher Education*, 6(4), 321–332. <https://doi.org/10.1080/15363750701268319>
- Gellner, E. (2003). *Nacionalismus*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Giddens, A. (2003). *Důsledky modernity*. Praha: Slon.
- Hall, E. T. (1973). *The silent language*. Garden City, NJ: Anchor.

- Harré, R., & Gillet, G. R. (2001). *Diskurz a myseř: Úvod do diskurzívnej psychológie*. Bratislava: Iris.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hradecký, I., Barták, M., Cveček, D., Edgar, W. M., Ondrák, P., Pěnkava, P., & Ruzsová, P. (2007). *Definice a typologie bezdomovství*. Praha: Naděje.
- Hrdá, M., & Šíp, R. (2011). Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. *Pedagogická orientace*, (21)4, 436–456.
- Katrňák, T. (2005). *Třídní analýza a sociální mobilita*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- King, R., & Findlay, A. (2014). Student migration. In J. Rath & M. Martinello (Eds.), *An introduction to international migration studies: European perspectives* (pp. 259–280). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kitsantas, A., & Meyers, J. (2002). *Studying abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness?* Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456648.pdf>
- Klapko, D. (2016). Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, (26)3, 379–414. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-379>
- Kohák, E. (2009). *Domov a dálava. Kulturní totožnost a obecné lidství v českém myšlení*. Praha: Filosofia.
- Kubátová, H. (2008). *Životní svět a sociální světy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kuneš, D. (2009). *Sebepoznání*. Praha: Portál.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Univerzita Karlova.
- Marada, R. (2009). Rodáci, odrodilci a adoptování. Sport v transnacionálních souvislostech. *Sociální studia*, 1, 127–151. Dostupné z <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/090723122910.pdf>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Moos, R. H. (1991). Connections between school, work, and family settings. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 29–54). Oxford: Pergamon Press.
- Norberg-Hodge, H. (2009). *Ancient futures: Lessons from Ladakh for a globalizing world*. San Francisco, CA: Sierra Club Books.
- Paige, M. (1986). Trainer competencies: The missing link in orientation. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 135–158.
- Parey, M., & Waldinger, F. (2011). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*, (121)551, 194–222. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02369.x>
- Patočka, J. (1992). *Přirozený svět jako filozofický problém*. Praha: Československý spisovatel.
- Sedláková, M. (2011). *Najdi si nový domov, aneb vzpomínky pamětníků na nucené vystěhování obcí Dražanské vrchoviny za protektorátu Čechy a Morava* (Bakalářská práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/252937/pedf_b/
- Sedláková, M. (2014). Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu. *Sociální pedagogika/Social Education*, (2)2, 22–37. Dostupné z http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/STUDIE_Konstruov%C3%A1n%C3%AD-identity-%C5%BEeny_FINAL.pdf

- Szaló, C. (2006). Domov a jiná místa/ne-místa formování kulturních identit. *Sociální studia*, (1), 145–160. Dostupné z <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080227135221.pdf>
- Szaló, C. (2007). *Transnacionální migrace. Proměny identit, hranic a vědění o nich*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- Valdřová, J. (2006). *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Van Mol, C. (2016). Migration aspirations of European youth in times of crisis. *Journal of Youth Studies*, (19)10, 1303–1320. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1166192>
- Vašát, P. (2012). Mezi rezistencí a adaptací: Každodenní praxe třídy nejchudších. *Sociologický časopis*, (48)3, 247–282. Dostupné z http://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/vasat_petr.2012.mezirezistenciadaadaptaci.sociologicky_casopis_48_2_247-282.pdf
- Young, I. M. (2008). Odpovědnost a globální spravedlnost: model odpovědnosti založené na sociálních vztazích. In M. Hrubec, S. Bowles, J. Harris, L. Hohoš, A. Hochschild, B. Horyna, ... I. M. Young, *Sociální kritika v éře globalizace. Odstraňování sociálně-ekonomických nerovností a konfliktů* (s. 65–106). Praha: Filosofia.
- Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender: Poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.