

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

2015

Markéta Bendová

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

**Antropologická reflexe představ učitelů o
jejich žácích-cizincích**

Markéta Bendová

Plzeň 2015

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra antropologie

Studijní program Antropologie

Studijní obor Sociální a kulturní antropologie

Bakalářská práce

**Antropologická reflexe představ učitelů o
jejich žácích-cizincích**

Markéta Bendová

Vedoucí práce:

Mgr. Tomáš Hirt, Ph.D.

Katedra antropologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literatury.

Plzeň, duben 2015

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Tomáši Hirtovi, Ph.D. za odborné vedení a veškerou pomoc s vypracováním a také všem respondentům za příjemnou spolupráci. Velký dík patří i mé rodině za psychickou i finanční podporu během celého dosavadního studia.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÝ PŘÍSTUP	3
2.1	Přehled základních teorií.....	3
2.1.1	U. Hannerz a teorie komplexní kultury.....	3
2.1.2	G. Foster a teorie sociálních systémů.....	4
2.1.3	G. Baumann a dominantní a démotický diskurz	5
2.2	Aplikace teoretického přístupu na výzkum.....	6
3	SOUČASNÁ OFICIÁLNÍ POLITIKA VZDĚLÁVÁNÍ	8
3.1	Pojmový aparát	8
3.2	Inkluzivní vzdělávání	9
4	METODOLOGICKÁ ČÁST	11
4.1	Pilotní studie a příprava.....	11
4.2	Cíle výzkumu a výzkumná otázka	12
4.3	Strategie výzkumu	12
4.4	Výzkumný soubor.....	13
4.5	Sběr dat.....	16
4.6	Analýza dat.....	16
5	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	18
5.1	Definice a rozlišení cizince	18
5.2	Postoje a přístupy pedagogů.....	21
5.2.1	Sortování žáků-cizinců	22
5.2.2	Stereotypizace a nálepkování	32
5.2.3	Názory učitelů na integraci cizinců.....	34

5.2.4	Vzdělávání cizinců na jednotlivých školách	35
5.3	Externalizace postojů a přístupů pedagogů	36
5.4	Sdílení a sociální distribuce postojů a přístupů	41
6	ZÁVĚR.....	44
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	47
7.1	Literatura	47
7.2	Elektronické zdroje	48
8	RESUMÉ	49
9	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	50
9.1	Seznam obrázků	50
9.2	Seznam tabulek.....	50
10	PŘÍLOHY	51

1 ÚVOD

„Zdá se, že čím podobnější se lidé stávají, tím více lpí na zbývajících odlišnostech.“

Thomas Hylland Eriksen¹

Tématem této práce je integrace žáků-cizinců na základních školách v Plzni. Konkrétně se zaměřuje na jejich učitele, kteří zaujmají vůči svým studentům různé individuální postoje, způsoby chování a přístupy. Cílem tedy bude tyto vnitřní projevy analyzovat vzhledem k předem stanoveným teoriím popsaným v následující kapitole. V nejširším slova smyslu mne tedy bude zajímat, jak učitelé cizince identifikují, charakterizují a vnímají.

Studium cizinců, obzvláště na základních školách, kde dochází k velmi intenzivnímu uplatňování různých integračních mechanismů, je podle mého názoru důležitým předmětem studia, neboť umožňuje předcházet případným konfliktům či nedorozuměním různého druhu i příčin v každodenních interakcích. Ke slovu zde tedy přichází aplikovaná antropologie, a to znamená i možné praktické využití výsledků této studie. Margaret A. Gwynne definovala aplikovanou kulturní antropologii jako využití myšlenek, technik a dat získaných pomocí kulturní antropologie k řešení skutečných sociálních problémů, tedy těch, které přímo souvisí s lidskými bytostmi jako členy sociálních skupin (Gwynne, 2003). Jako sociální problém zde můžeme chápat právě integraci žáků-cizinců, jinými slovy proces, který je nutné podrobit zkoumání za účelem možného zlepšení aktuální situace.

V úvodu je zmíněna citace významného autora sociální a kulturní antropologie T. H. Eriksena proto, že jeho myšlenka vystihuje důvod výběru tématu této absolventské práce. Díky zájmu o odlišnost

¹ ERIKSEN, T. H. 2008. *Sociální a kulturní antropologie*. S. 317.

a variabilitu celého lidského druhu vlastně vznikla antropologie jako věda. Studium cizinců u nás tedy reflektuje samotnou podstatu této vědy a to přímo v našich zeměpisných měřítkách. Je to stále velmi aktuální téma, které je doprovázeno hlasitými diskuzemi ve veřejné i domácí sféře současně s tématem globalizace, tedy procesem rostoucího všeobecného propojení a podobnosti.

Práci je možné chápat jako rozčleněnou na tři části. V první části je popsán teoretický přístup a jeho aplikace na výzkum. Dále je zde přiblížena současná oficiální politika vzdělávání, neboť tyto strategie jasně předepisují učitelům, jak by měli s žáky pracovat. Proto je dobré pochopit jaké normy a doporučení jsou na pedagogy přenášeny tzv. shora, a nakolik ovlivňují jejich postoje, chování a přístupy k jejich žákům-cizincům. Druhá část práce se věnuje popisu průběhu výzkumu v různých fázích a celé metodologii. Poslední část interpretuje výsledky výzkumu.

2 TEORETICKÝ PŘÍSTUP

2.1 Přehled základních teorií

Tato práce vychází ze tří základních teorií. První z nich je kulturní komplexita definovaná Ulfem Hannerzem v jeho knize *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. Dalším pilířem této práce je teorie sociálních systémů definovaná Georgem Fosterem v knize *Applied Anthropology*, a také vymezení dominantního a démotického diskurzu Gerdem Baumannem v jeho knize *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*.

2.1.1 U. Hannerz a teorie komplexní kultury

Ulf Hannerz ve své práci tvrdí, že studovat kulturu znamená studovat představy, zkušenosti a postoje, stejně jako externí formy, které tyto niternosti nabírají, když jsou zveřejňovány a stávají se tak dostupné smyslům, tedy sociální. Proces externalizace je podle něj nekonečný, protože je formován předchozími interpretacemi závislými na předchozích externalizacích. Pokud chceme analyzovat současnou kulturu, měli bychom se zaměřit na 3 dimenze, které jsou ve vzájemném vztahu. První z nich jsou představy a způsoby myšlení jako entity a procesy lidské mysli, které lidé v rámci určité sociální jednotky společně sdílí, stejně jako jejich různé způsoby zacházení s těmito představami v charakteristických způsobech myšlenkových operací. Druhou dimenzí jsou formy externalizace, tedy různé způsoby, kterými se významy stávají přístupné smyslům a okolí. Poslední z výčtu je sociální distribuce, tzn. způsoby, kterými se první a druhá dimenze rozšiřují populacemi a sociálními vztahy (Hannerz, 1992).

Podle Hannerze má kultura navíc dvě ohniska a to externí, tzn. smysluplné externalizované formy jako řeč, gesta, tanec, zpěv

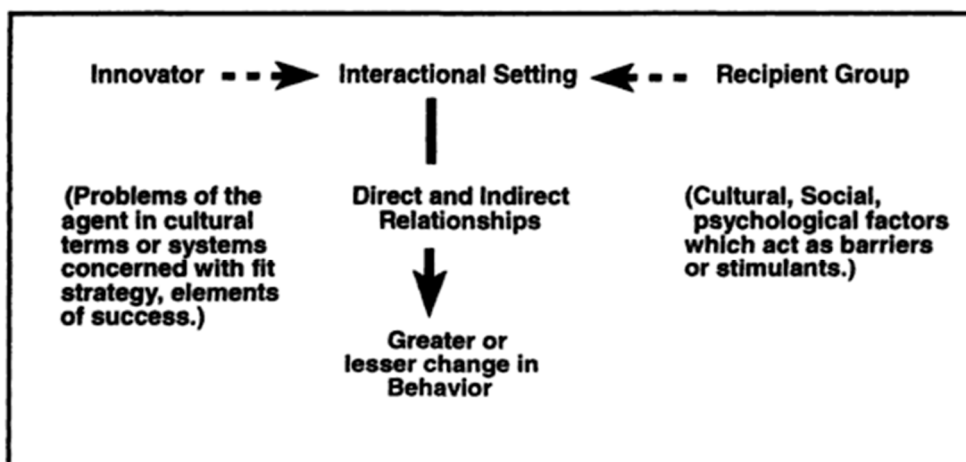
a ozdoby, a interní, tzn. významy vědomí vnímané konkrétní lidskou osobou. Každá taková lidská osoba je jedinečná vzhledem k jejím zážitkům a sociálně ovlivněné perspektivě vnějšího světa a její horizont je reflektován osobními životními zkušenostmi a vzděláním. Tato dvě ohniska jsou nezbytná a v jejich vzájemné interakci je přítomný kulturní proces (Hannerz, 1992). Pokud jde o externí ohnisko kultury, můžeme mluvit o rostoucí komplexitě v průběhu času, kdy se externalizované formy stávají rozmanitějšími a komplexnějšími (Risager, 2006).

Hannerz klade důraz na odlišné dimenze konceptu kultury na rozdíl od jiných antropologů, kteří většinou zdůrazňovali a studovali hlavně první dimenzi. On se snaží naopak co nejvíce vytěžit z třetí dimenze, dále pak z druhé a nakonec z první, dříve tak protěžované dimenze kultury (Risager, 2006).

2.1.2 G. Foster a teorie sociálních systémů

V rámci programů řízené kulturní změny pracuje George Foster s pojmy *directed* a *directing* systém a s místem jejich interakce. *Directed* systém definuje jako cílovou nebo přijímací skupinu lidí, kteří ať už o to požádali nebo ne, jsou objekty programu, který má za cíl změnit v určitém aspektu nebo aspektech jejich tradiční způsob života. *Directing* systém představuje inovativní organizaci, která má za cíl změnu v chování cílové skupiny. Místo kontaktu je potom obecně specifické, fyzické místo, kde zprostředkovatelé změny inovativních organizací přicházejí do kontaktu s členy cílové skupiny. Je to tedy obvykle prostředí s probíhajícími procesy, jejichž výsledek ve větší či menší plánované změně formuje *directed* systém. V tomto prostředí ovšem dochází často i k určitým změnám na straně *directing* systém (Foster, 1969). Celý systém je znázorněn v následujícím schématu (Obrázek 1).

Obrázek 1: Schéma dle Fostera



Source: Adapted from Foster (1969:44)

Zdroj: Naylor, 1996

Foster identifikuje různé vlivy, které vedou k přijetí změny. Mezi tyto vlivy stimulující změnu řadí motivaci nebo potřebu změny a popisuje některé specifické touhy, které mohou sloužit jako motivace. Jako tu nejpodstatnější motivaci k přijetí změny označuje potřebu tzv. zapadnout, tedy přijmout vzory určité skupiny, což vede k větší šanci uspět ve svých cílech, potřebách a životě jako takovém (Naylor, 1996). Tato teorie je tedy zásadní pro pochopení integračních mechanismů a jejich příčin i následků.

2.1.3 G. Baumann a dominantní a démotický diskurz

Gerd Baumann, stejně jako U. Hannerz, pracuje s komplexitou kultur. V této souvislosti vymezuje diskurz dominantní a démotický. Dominantní diskurz se podle něj snaží prokázat, že kultura a komunita jsou si rovnocenné, z čehož vyplývá, že můžeme od každé komunity očekávat takové jednání, které reflektuje její kulturu. S tím souvisí i existence jistých stereotypů a nálepkování. Tento diskurz je udržován autoritami, a pokud chce člen komunity s těmito autoritami spolupracovat, musí jej také přijmout. Naopak démotický diskurz je založen na větším rozlišení vlastní definice kultury a komunity a je udržován běžnými lidmi.

Existuje tolik různých démotických diskurzů, kolik je tu sociálních skupin, neboť každá tato skupina má vedle své specifické kultury také svůj vlastní démotický diskurz. Ten také přímo umožňuje vytvářet nové komunity, stejně jako dále rozdělovat již existující (Baumann, 1996).

Ačkoliv to může působit tak, že jsou oba diskurzy v autonomní opozici, není tomu tak, protože jeden bez druhého nemohou existovat. V rámci diskurzů jsou podle něj patrné rozdíly, jak lidé o určitých věcech hovoří a jaké jim přisuzují významy v různých kontextech. Autor hovoří také o tzv. duální diskurzivní kompetenci, tedy schopnosti přecházet mezi dvěma i více diskurzy podle okolnosti a potřeby (Baumann, 1996).

2.2 Aplikace teoretického přístupu na výzkum

V této práci mne bude konkrétně zajímat v jakých souvislostech se externalizují představy učitelů o jejich žácích-cizincích, postoje učitelů a jejich zkušenosti. Půjde mi tedy o identifikaci těchto představ a postojů, jejich projekci do výuky a komunikaci s žákem. Základními otázkami bude, jaké představy a postoje učitelé sdílí, jak se tyto představy externalizují, jak vznikají a jak se distribuují. Výzkum bude proto zaměřen na interní složku kultury vymezenou G. Baumannem, v tomto případě pouze u pedagogů.

Directed systém zde zastupují žáci, tedy spíše jejich sdílené normy, myšlení a vnímání, kteří mají být pod vlivem inkluzivního vzdělávání postupně integrováni do majoritní společnosti. Directing systém označuje v tomto případě instituce, jako zprostředkovatele změny mířené na chování cílové skupiny. Mezi tyto instituce patří například ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které učitelům přímo předepisuje normy jednání. Místem interakce těchto dvou systémů je areál školy, kde dochází k vzájemnému ovlivňování a kde se uplatňuje dominantní diskurz.

Démotický diskurs je udržovaný žáky a jejich rodinami, za předpokladu existence více démotických diskurzů a vlastního chápání jejich specifické kultury a komunity. Předpoklad existence duální diskurzivní kompetence by bylo možné zkoumat jak u pedagogů, tak jejich žáků. Krátkodobý výzkum by ale nebyl v tomto případě dostačující, proto je toto téma ponecháno případnému dalšímu výzkumu dlouhodobějšího charakteru. Dominantní diskurz se projevuje v chování a jednání učitelů na ZŠ a je jimi udržován a rozšiřován. Zahrnuje předpoklad učitelů, že chování jejich žáků odpovídá jejich kultuře a komunitě.

3 SOUČASNÁ OFICIÁLNÍ POLITIKA VZDĚLÁVÁNÍ

Abychom plně pochopili veškeré souvislosti tohoto výzkumu, bylo by dobré zaměřit se i na oficiální agendu, která ovlivňuje jednání a přemýšlení pedagogů, a tedy i celý proces integrace žáků-cizinců v České republice.

V současnosti jsou si pedagogové na školách plně vědomi toho, že z pohledu státu má jejich role ve vztahu k dětem cizinců integrační charakter. Ve výukových programech a publikacích je patrné sdělení, že integrace cizinců začíná od nejmladšího věku, tj. již v mateřských či základních školách. Právě zde se totiž koncipuje budoucí vztah mladé generace cizinců k české společnosti obecně (Radostný a kol., 2011).

3.1 Pojmový aparát

Tato část práce se krátce věnuje bližší definici pojmů, se kterými se můžeme setkat během výzkumu zaměřeného na vzdělávání cizinců v ČR. Jsou to specifické termíny, nebo pojmy známé z jiných oblastí, ale zde jsou přímo vztaženy k tématu. Toto shrnutí slouží k vyloučení případných neshod či nepochopení významu.

V pedagogické praxi se před pojmy žák-cizinec příp. žák cizinec, které vycházejí z právního postavení osoby se statusem cizince, dává přednost spíše označení žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Zdůrazňuje to nejdůležitější hledisko v oblasti vzdělávání cizinců, tedy fakt, že žák je v procesu učení výrazně znevýhodněn odlišným mateřským jazykem, než sdílí jeho spolužáci (Radostný a kol., 2011). V této práci upřednostňuji starší, legislativní pojem žák-cizinec, který je více neutrální, nezabarvený.

Za extrémním přístupem ke vzdělávání je označována exkluze. Ve školském prostředí to znamená praxi, kdy je dítě s různou mírou postižení, nebo dítě znevýhodněné, jako např. cizinec, plně vyloučeno z klasického procesu vzdělávání. S touto podobou se ovšem v České republice nesetkáme, může dojít pouze k nezamýšlenému vyloučení z důvodu neschopnosti vyučujícího (Radostný a kol., 2011).

Dalším možným systémem vzdělávání je segregace. V této souvislosti je to tedy způsob oddělení různých skupin dětí podle určitého klíče. Zmíněným klíčem může být například etnická příslušnost, nadání, pohlaví apod. V českém prostředí jsou typickým příkladem systému segregace speciální školy (Nikolai, 2015).

Za jeden z aktuálních přístupů ke vzdělávání můžeme označit integraci. Ta bývá často prezentována jako škola pro všechny běžné děti. Pokud některé děti nesplňují normy předepsané vyššími orgány, jsou zařazovány do speciálních tříd, za některých okolností mohou být integrovány do klasické třídy (Nikolai, 2015).

V současnosti je nejprosazovanějším systémem inkluze, který bývá často uchopován jako kvalitnější integrace. Jeho smyslem je nabídnout všem žákům co nejlepší možné vzdělání, včetně všech dětí s různými speciálními potřebami. Výuka by měla být podnětná pro všechny bez rozdílu a odpovídat jejich aktuálním vzdělávacím potřebám. Jde tedy o heterogenní skupinu žáků s individuálními potřebami vzdělávaných dohromady (Radostný a kol., 2011).

3.2 Inkluzivní vzdělávání

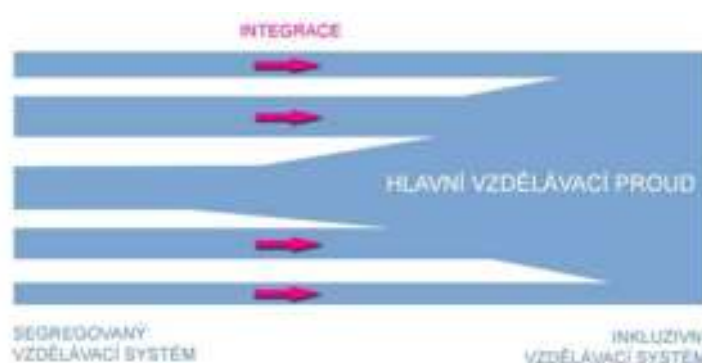
Vzdělávací systémy prochází neustálým procesem změny. V dnešní době je tato změna mimo jiné podmíněna školským zákonem nově přijatým roku 2004. Ten se snaží co možná nejvíce zredukovat segregaci a tím předcházet tvorbě sociálních nerovností od útlého věku (Matějů, Straková, 2006). Z tohoto důvodu se ve vzdělávání prosazuje

inkluzivní politika, která se vztahuje na všechny žáky a prosazuje individuální přístup podle potřeb jednotlivce, které průběžně vyhodnocuje (Obrázek 2). Proto má za úkol vzdělávat společně žáky-cizince, žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, mimořádně nadané, s poruchami učení, se sociálním znevýhodněním nebo s postižením (Spilková, 2005).

Model inkluzivního vzdělávání je tedy v současnosti pro mnohé ideálem školy, kde všechny děti bez rozdílu mohou správně uplatnit svůj osobitý potenciál. V bezchybné inkluzivní škole převládá prostředí rovnosti, uznání, respektu a oceňování předností všech žáků i učitelů, a přitom jsou srozumitelně vymezená pravidla, jež působí pozitivně na interpersonální vztahy v celém vzdělávacím procesu (Radostný a kol., 2011).

Zároveň je ale naprosto jasné, že tento ideál není jednoduché naplnit a to z toho důvodu, že každý žák i pedagog využívá v tomto systému vlastní soubor přemýšlení, způsobů chování, přístupů a stereotypů, který ovlivňuje vzájemné interakce. Ne každý učitel dokáže pohlížet na třídu jako na heterogenní celek, kde jsou si všichni žáci rovni. Pro lidskou bytost je naprosto přirozené sympatizovat s někým více, s někým méně, a dávat to určitým způsobem najevo. Není tedy jasné, zda tento ideál inkluzivní školy může být vůbec někdy naplněn. I z tohoto důvodu může být tento výzkum důležitý, a to konkrétně pro další vývoj tohoto vzdělávacího systému.

Obrázek 2: Vzdělávací systémy



Zdroj: Nikolai, 2015

4 METODOLOGICKÁ ČÁST

4.1 Pilotní studie a příprava

V průběhu předběžné studie a četbě příslušné literatury se postupně formovala konkrétní podoba celého výzkumu. Původním cílem bádání popsaným v podkladu pro zadání bakalářské práce bylo porovnání způsobu vnímání cizinců zprostředkovateli změny inovativních organizací s vnímáním cizinců sebe samých. Po bližším prozkoumání a přehodnocení byl učiněn závěr omezit tento výzkum z důvodu časových omezení a náročnosti pouze na zprostředkovatele změny, tedy zde konkrétně pedagogické pracovníky, aby se zachovala patřičná kvalita práce. Základní škola byla zvolena jako vhodné a aktuální prostředí výzkumu, protože je dobře přístupná a proces integrace je zde zjevný.

V rámci příprav na samotný výzkum byla zásadní četba odborné literatury, která vedla k pochopení problematiky a nalezení teoretického přístupu. K těm nejvýznamnějším oporám patřily knihy ukotvující teoretický přístup, zmíněné v předchozí kapitole, ale z metodologického hlediska také např. kniha *Ako robíť kvalitatívny výskum* od Davida Silvermanna nebo *Kvalitatívni výskum: Základní metody a aplikace* od Jana Hendla.

Z důvodu ověření proveditelnosti a plánu výzkumu jsem uskutečnila dva zkušební rozhovory, který byly také zahrnuty do celkové analýzy dat. Ukázaly, na co by bylo dobré se více zaměřit při dalších rozhovorech, co by naopak mohlo chybět úplně, a jaké otázky doplnit. Vcelku ale původní osnova otázek splnila požadavky výzkumu a došlo jen k malým úpravám.

4.2 Cíle výzkumu a výzkumná otázka

Cílem tohoto výzkumu je analyzovat různé individuální postoje, přístupy a způsoby jednání učitelů, které se týkají cizinců na základních školách ve městě Plzeň, s kým tyto představy sdílejí a případně jak se u nich vytvářejí. S tím je spojen předpoklad vzájemného ovlivňování učitelů a jejich žáků-cizinců a existence jistých stereotypů a nálepkování.

Hlavní výzkumnou otázku této práce lze formulovat velmi stručně. Jak učitelé na základních školách v Plzni přemýšlí o svých žácích-cizincích? Tato otázka je tou nepodstatnější, protože další předměty výzkumu z ní dále vyplývají.

4.3 Strategie výzkumu

Protože se jedná o antropologickou reflexi, byla zde jako nejvhodnější zvolena kvalitativní metoda, která umožňuje hlubší porozumění u menšího počtu respondentů. Celý výzkum probíhal na bázi polostrukturovaných rozhovorů opírajících se o osnovu otázek podle teoretického přístupu sestavených. Nepřímé otázky byly pokládány tak, aby respondent mohl odpovídat přirozeně, mohl se volně a široce rozpovídat o tématu, a aby byly jeho odpovědi použitelné a validní pro naplnění cílů práce. Tyto otázky označuji jako nepřímé, protože byly sestaveny tak, aby respondentovi nepodsouvaly nějaké názory či postoje. Tedy jednoduše řečeno, neptala jsem se přímo na to, co jsem chtěla zjistit, ale na věci, které k žádanému zjištění měly vést. Podle instrukcí L. Touška, jsem se při psaní této osnovy snažila, aby byla kvalitním instrumentem systematické reflexe (Hirt a kol., 2012).

Výzkum se opírá převážně o primární data získaná z rozhovorů a doplňuje ho nastudování sekundárních dat pro pochopení celé problematiky.

4.4 Výzkumný soubor

V počátcích výzkumu jsem se snažila využít metodu sněhové koule. Z toho důvodu jsem oslovila Centrum na podporu integrace cizinců pro Plzeňský kraj, kde jsem byla na školní praxi a znala tedy tamější sociální pracovnice. Požádala jsem je o kontakt na učitele, kteří s nimi někdy v minulosti spolupracovali. Bylo mi ale řečeno, že plzeňské základní školy nepotřebují pomoc od tohoto typu organizací, neboť si v dnešní době již s žáky-cizinci umí poradit samy. Doporučily mi ovšem první kontakt, o kterém se pracovnice domnívaly, že by byl pro rozhovor na podobné téma vhodný. Následně jsem se každého učitele, se kterým jsem vedla rozhovor, vždy na konci zeptala, zda by mi nedoporučil dalšího respondenta. Ne vždy jsem se ale setkala s úspěchem, neboť dotazovaní nechtěli „přidělovat starosti, když dobře ví, že už tak mají všichni učitelé práce nad hlavu“.

Proto jsem tedy nakonec zkombinovala tuto metodu s dalším nepravděpodobnostním typem výběru respondentů, konkrétně s účelovým výběrem. Oslovila jsem proto ty základní školy, které podle oficiálních údajů magistrátu přijaly vyšší procento cizinců než jiné a na závěr i několik škol, které měli naopak nízké počty cizinců. Usuzovala jsem, že učitelé na školách zmíněných jako první, by měli mít širší zkušenosti a ucelenější přístupy. Naopak učitelé na školách, kde tolik zkušeností nemají, mohli podle mého předpokladu vnést do výzkumu nové přístupy, neboť jsou pro ně děti cizinců stále něco neobyčejného a nového. Všechny základní školy, na nichž jsem uskutečnila rozhovory, jsou shrnuty v Tabulce 1.

Tabulka 1: Přehled ZŠ

	Počet žáků celkem	Počet žáků-cizinců	Žáci-cizinci v %
Malinová	286	35	12,2
Jedlová	312	34	10,9
Kaštanová	312	20	6,4
Borůvková	382	24	6,3
Liliová	483	13	2,7
Růžová	380	26	6,8
Modřínová	456	12	2,6

Zdroj: Vlastní vypracování, 2015

Počet respondentů nebyl stanoven předem, ale spíše logicky vyplynul v závěru výzkumu, kdy se celkový počet ustálil na 12. Přehled těchto respondentů s obecnými charakteristikami je znázorněn v Tabulce 2. Další rozhovory se nezdály být nutné, protože došlo k tzv. nasycení výzkumného souboru. Měla jsem pocit, že bych dále poslouchala více či méně podobné informace stále dokola.

Tabulka 2: Přehled respondentů

Jméno	Věk	ZŠ	Aprobace	Pozice
Zdeněk T.	41	Malinová	Dějepis	Zástupce ředitele
Marcela S.	53	Malinová	Matematika, fyzika	Výchovná poradkyně
Alena B.	53	Malinová	Český jazyk, výtvarná výchova	Učitelka
Oldřich V.	37	Jedlová	Matematika, německý jazyk, občanská výchova	Učitel
Vlasta Z.	45	Jedlová	Zeměpis, svět práce, vlastivěda, prvouka	Učitelka
Dita P.	46	Kaštanová	Anglický jazyk, ruský jazyk, zeměpis	Učitelka
Pavla H.	48	Kaštanová	1. stupeň ZŠ	Učitelka
Lukáš O.	51	Borůvková	Fyzika	Zástupce ředitele
Marie F.	39	Liliová	Český jazyk, dějepis	Učitelka
Hana K.	36	Liliová	Chemie	Výchovná poradkyně
Julie V.	51	Růžová	1. stupeň ZŠ	Zástupkyně ředitele
Viktorie N.	39	Modřínová	–	Asistentka pedagoga

Zdroj: Vlastní vypracování, 2015

4.5 Sběr dat

Aby rozhovor probíhal přirozeně, naučila jsem se osnovu otázek nazpaměť, abych je před respondentem nemusela číst z papíru. Otázky jsem nepokládala v přesném pořadí, v jakém byly připraveny, ale snažila jsem se je vhodně přizpůsobit toku a kontextu konverzace.

Schůzka, na které mělo dojít o rozhovoru, byla vždy domluvena předem a obvykle maximálně do jednoho týdne od prvního setkání. Rozhovory byly směřovány do míst, kde byl relativní klid. Obvykle proběhl přímo v prázdném kabinetě vyučujícího, kde se cítil být ve svém prostředí. Ne vždy se ale podařilo zajistit dostatečné soukromí. Jeden respondent si např. nechal otevřené dveře do vedlejší místnosti, aby mohl případně zvednout telefon, přičemž do této místnosti přišel ke konci rozhovoru jeho kolega vyřizovat emaily na počítači. Během výzkumu jsem postupně zjistila, že učitelé celou školu přirozeně vnímali jako společný prostor, což se často vztahovalo i na jednotlivé kabinety, které byly většinou využívány více lidmi. Protože na to ale byli zvyklí, výjimečné vyrušení nijak nenarušilo samotný průběh rozhovoru.

Veškeré uskutečněné rozhovory byly nahrány na diktafon a následně přepsány do počítače. Průměrná délka jednoho rozhovoru byla okolo půl hodiny čistého nahrávání. Pouze dva respondenti odmítli nahrávání z důvodu obav o zneužití materiálu a pocitu nepohodlí, a proto jsem si během těchto povídání vypisovala poznámky.

4.6 Analýza dat

Systematická analýza přepsaných rozhovorů spočívala v prvé řadě v návrhu kategoriálních systémů, který popisuje Jan Hendl. Data z rozhovorů byla zredukována a roztříděna podle popisných kategorií vycházejících z datového souboru a podle teoretického přístupu.

Dále byla data organizována pomocí typologie, tedy vytváření dalších podkategorií. Tento proces analýzy probíhal souběžně s návrhem kategoriálních systémů během prvního vyhodnocování dat. Výpovědi respondentů byly pomocí indukce roztrženy pod jednotlivé kategorie a podkategorie, a byla vytvořena přehledná tabulka, kde kódy jednotlivých výpovědí vytvářelo jejich konkrétní umístění v tabulce (Hendl, 2005).

Takto zobrazená data byla připravena ke komparaci a interpretaci. Konkrétní interpretace spočívala v porovnávání jednotlivých výpovědí v každé jednotlivé kategorii.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato část práce interpretuje výsledky analýzy rozhovorů s respondenty. Snaží se o komplexní přehled zahrnující nejen nejčastější tvrzení ale také výjimky a extrémy. Vlastní tvrzení jsou v textu podložené přímými citacemi respondentů.

5.1 Definice a rozlišení cizince

Respondenti rozlišovali cizince podle několika kritérií, která často navzájem kombinovali. Mezi nejvýraznější patřily místo jejich narození a zvládnutí českého jazyka. Pokud se rodičům pocházejícím z cizího státu narodilo dítě v ČR, bylo oficiálně vnímáno jako Čech, ale v praxi s patrnými výhradami. Obvykle se totiž dále posuzovala jazyková způsobilost nebo to, jak žák zapadá do českého kolektivu dětí. Obecně tedy platilo, že čím pozitivněji reagoval žák na integrační mechanismy, tím měl teoreticky větší šance na kladné vnímání ze strany majoritní společnosti. Protože ale tento proces ovlivňovalo mnoho dalších faktorů sdílených pouze dominantním diskurzem, nebyl tento ideál prakticky nikdy zcela naplněn.

„Co já učim Vietnamce kluka, tak ten už se narodil v Chebu, takže to už je vlastně Čech, no. Akorát třeba, že nemá tak bohatou slovní zásobu, že sem tam nerozumí nějakému slovu, který on umí vietnamsky.“

Alena B.

I přesto, že dítě splňovalo tyto požadavky, bylo i nadále zmiňováno spíše jako částečný cizinec nebo částečný Čech. Tedy ani v jedné skupině, nebyl vlastně považován za jejího plnohodnotného člena. Pro jednu byl málo Čech, pro druhou málo např. Vietnamec. V této situaci totiž dítě přijmulo dominantní diskurz, ale protože ve svém každodenním životě interagovalo v rámci svého původního diskurzu, pohybovalo

se vlastně neustále na nekompaktní hranici obou diskurzů, což ho také z obou částečně vylučovalo.

„A v podstatě mě třeba ten Vietnámec řekl, že de facto lidi z Vietnamu se na něj dívají jako na Čecha v zásadě.“

Zdeněk T.

Jedna respondentka přímo podotkla, že i děti, které mají české občanství a splňují všechna popsaná kritéria, jsou i nadále vnímáni jako cizinci. Protože je ovšem nemohla za cizince označit na rovinu, jelikož v oficiální dokumentaci byli vedeni jako Češi, definovala je vlastním termínem „latentní cizinci“. Ten se dalším sdílením uchytil i u některých jejích kolegů, a tak se nevědomky zařadil do specifické slovní zásoby této základní školy, čímž usnadnil vzájemnou komunikaci na místě interakce obou systémů. Z tohoto příkladu je tedy patrné, že každodenní praxe se značně lišila od normativní roviny jasně definované directing systémem.

„A pak tady máme takový já tomu říkám latentní cizinci, který vlastně mají české občanství, ale rodiče jsou cizinci, kteří třeba ještě až tak česky nemluví, ale to dítě se tady narodilo, vypadá jako Čech, mluví jako Čech. Takže to jsou takový skrytý. Oni jsou takový napůl Češi. My je nevedeme jako cizince, a přitom to cizinec je.“

Vlasta Z.

Dalším posuzovaným kritériem bylo státní občanství alespoň jednoho z rodičů. Pokud měl žák např. matku z České republiky a otce z cizího státu, mohl být podle učitelů teoreticky považován za právoplatného Čecha. I přesto nebyl vnímán stejně jako ostatní děti mající oba rodiče českého původu, protože toto vnímání bylo dále ovlivněno mírou zvládnání českého jazyka.

„Pak tu mám třeba holčičku, která byla pět let na Slovensku, ale je to teda Češka. A ta, bych teda řekla, že je ještě horší než teletí (míněno cizinci). Vlastně ona má maminku Slovenku, tatínka Čecha. Takže ona

vlastně cizinka není, ale de facto je jako cizinka považovaná, protože nerozumí.“

Pavla H.

Poměrně zajímavým kritériem byl fakt, zda dítě navštěvuje zemi původu, či ne. Pokud tomu tak bylo, převažoval názor, že má dítě stále kořeny v cizí zemi, s čímž souviselo i pravděpodobnější zachování kulturních specifíků. Učitelé chápali, že je to často spíše záležitost rodičů a dítě není na zemi původu již tolik fixováno. Tuto averzi vůči návštěvám země původu, ale odůvodňovali tím, že po návratu zpět do Čech ztratil žák často část svých znalostí českého jazyka, protože ho delší dobu nepoužíval jako komunikativní jazyk. Viděli problém v tom, že se dítě pohybovalo příliš dlouho pouze v rámci svého démotického diskurzu, čímž ztratilo část svých nabytých schopností interagovat také v diskurzu dominantním.

Pro všechny kantory tvořili zvláštní skupinu žáci slovenského a vietnamského původu. Slováci byli většinou označováni jako „nejpřízpůsobivější“ a nebyli za cizince vlastně ani považováni, protože jejich démotický diskurz prakticky téměř splýval s naším dominantním. Jako důvod se uváděla společná historie, územní a kulturní blízkost a také příbuznost a vzájemná srozumitelnost jazyků. Tímto byla uvedena faktická kritéria, podle kterých byli cizinci posuzováni, a která doplňují výše uvedená. U Vietnamců respondenti často podotýkali, že jsou považováni za Čechy. Jediný fakt, který zabraňoval toto vnímání převést do praxe, byla jejich fyzická odlišnost, s níž byla spojena i konotace kulturní odlišnosti. Jako Čechy je byli schopni vnímat proto, že u nich shledávali mnoho kladných vlastností popsaných v kapitole 5.2.2, které dobře a správně „zapadají“ do české společnosti.

„Třeba děti, který mají třeba jiný rodiče, což ale vidím, že to nejsou typický Češi. Jako mluvěj česky. Jsou tady třeba od školky. Takovej Vietnamec, jako vzhledově třeba. To je takový zvláštní.“

Viktorie N.

Z uvedených tvrzení lze vyvodit, že pedagogové nerozlišovali cizince pouze na úrovni binárních opozic Čech vs. cizinec. Jejich rozlišování by se lépe znázornilo jako škála (Obrázek 3). Na této škále jsou žáci rozřazováni podle kritérií na patřičné místo, které vystihuje, v jaké míře mohou být považováni buď za Čechy anebo za cizince, kdy jedna kategorie nemůže existovat bez druhé. Mezi nejpodstatnější kritéria patřila míra zvládnutí českého jazyka, občanství rodičů, fyzický vzhled a místo narození.

Obrázek 3: Škála rozlišení cizince



Zdroj: Vlastní vypracování, 2015

5.2 Postoje a přístupy pedagogů

Tato podkapitola pojednává o postojích a přístupech pedagogů, které zaujímají vůči jejich žákům-cizincům. Celkově jsou tyto přístupy značně diversifikované a liší se jedinec od jedince, i přes značnou snahu ministerstva školství a jiných organizací usilujících spíše o jednotný přístup, který shledávají efektivnější. V průběhu dotazování a následně komparaci se dalo rozlišit několik faktorů, které tuto heterogenitu ovlivňují, a které jsou dále popsány.

Mnoho pedagogů se cítilo být s jejich žáky-cizinci v častější interakci, než jiní kolegové. Konkrétně v tom smyslu, že žáky tito kolegové ve třídě vlastně vůbec nevnímali. Tento rozdíl odůvodňovali vlivem předmětů, které vyučují. Z toho důvodu je v tabulce (Tabulka 2),

znázorňující veškeré respondenty, uvedena u každého vyučujícího také jeho aprobace. Například učitelé matematiky nebo fyziky podotýkali, že v rámci jejich předmětů nemají důvod cizince ve třídě vnímat a tedy ani nějak reflektovat jejich přítomnost. Zdůrazňovali, že pracují s čísly, která jsou univerzální a srozumitelná. Jediný moment, kdy vnímali ve třídě cizí prvek, byly slovní úlohy, které byly někdy pro cizince těžce srozumitelné. Všichni ale uváděli, že se snaží být shovívaví a nápomocní. V tomto případě například vypisovali žákům proměnné, aby nemuseli číst zadání úlohy.

„No já učim matiku a fyziku. A v těhle předmětech to není o tom, abychom si povídali. Tam je to o číslech. Tam neřešíme zážitky z domova a tak. Tam na nějaký odlišnosti není čas. Co se týče cizinců, to se nedostává ke mně. A nevím ani, že by se nějak extra řešili cizinci.“

Marcela S.

Jak se ale v průběhu výzkumu ukázalo ve všech rozhovorech, i přes četná tvrzení o neutrálním postoji vůči cizincům zastávali všichni pedagogové nějaký individuální postoj, který se od jiných lišil v menší či větší míře, a to bez rozdílu aprobace. Ačkoliv tedy učitelé přírodních věd tvrdili, že ve třídě nevnímají žádné odlišnosti, vždy nakonec vyplynulo, že tomu tak vlastně není. U každého z nich totiž nastala někdy situace, která vyžadovala odlišné zacházení s dítětem kvůli jeho cizímu původu, ač to třeba nebylo tak obvyklé jako na hodinách jiných předmětů.

5.2.1 Sortování žáků-cizinců

Jako významný nástroj k tvorbě postojů učitelů se ukázalo být třídění žáků do určitých skupin podle různých charakteristik. To jim, jakožto aktérům inovace, umožňovalo lépe se orientovat v nově přichozích a rychleji reagovat na konkrétní podněty a situace. Pedagogové na cizince pohlíželi hlavně podle jejich motivaci ke studiu, začleňování do české společnosti, příčinám jejich migrace, práci rodičů

v České republice, k širším územním celkům odkud jejich žáci pocházeli, tedy například Evropa nebo Asie, a v neposlední řadě také obecně podle problémovosti jednotlivých žáků. Tato problémovost byla často připisována právě určitým skupinám žáků-cizinců se společnou proměnnou, jako například časově náročné zaměstnání rodičů.

Absolutně všichni respondenti třídili žáky podle jejich národnosti, což byla jediná věc, na které se naprosto bez výjimek shodovali. Činili tak bez zaváhání a naprosto přirozeně. Tento fakt byl také před započítím výzkumu předpokládán, protože se shoduje s dlouhou tradicí vyjadřování o cizincích v české společnosti obecně. Tyto národnosti svým způsobem učitelé využívali jako synonyma pro plurál cizinci, kdy místo něj často vyjmenovali několik národností nejvíce zastoupených na jejich škole. To dokazovalo, že je pro ně toto označování cizinců podle národností běžnou součástí interakce s nimi, a že to považují za naprosto normální a jednoznačné. S tím také souvisel jejich předpoklad automaticky bližšího vztahu mezi žáky stejné národnosti. Z toho důvodu často přiřazovali nově přijaté do tříd, kde byl alespoň jeden žák stejného původu. Tato strategie se v praxi ukázala jako částečně funkční. V některých případech došlo opravdu k oboustranné pomoci, někdy k naprostému opaku jako je např. patrné v následující citaci.

„My jsme ho tam dali z toho důvodu, že je tam ještě jinej Ukrajinec, kterej se sžil s tím prostředím, žije tady dva roky a je v pohodě. Zajímavý je, že my jsme ho tam dali, protože jsme mysleli, že on bude tomu Bohdanovi pomáhat, když jsou z jednoho kotce. A my jsme došly k tomu závěru, že ten Bohdan de facto je stejně sám, on mu nepomáhá. A někdy mi přijde, že se za toho Bohdana stydí. On to nechce dát najevo. On nechce, aby o něm lidi věděli, že je Ukrajinec.“

Marie F.

Tato citace ukazuje hned několik jevů, které se týkají i jiných částí této práce. Ilustruje princip rozřazování nově přichozích žáků-cizinců do tříd i s předpoklady, kvůli kterým byl uplatňován na mnoha školách.

Pedagogové vždy předjímalí, že žáci stejného původu budou mít spolu přirozeně bližší vztah než s českými dětmi. V tomto konkrétním případě, se ale tento předpoklad vyvrátil, protože oba žáci pocházející z Ukrajiny byli z jiného sociálního prostředí, kdy jeden měl bohatého otce a druhý žil pouze s matkou v podstatně horší finanční situaci. Marie F. zde navíc použila zcela nestandardně „kotec“ jako synonymum státu či národa. To mohlo naznačovat, že o cizincích uvažovala jako o méněcenných, i přesto, že podotkla, že to tak prostě někdy říká, ale nemyslí tím nic špatného. Další ukazatel v citaci je ono upozornění, že dítě z bohatší rodiny, žijící zde již více let, a které dobře zapadlo do českého třídního kolektivu, nechce být s ostatními Ukrajinci spojováno, protože by mu to kazilo nabytou reputaci. Je tedy zřejmé, že v kolektivu třídy je status cizince stigmatizován a znevýhodňuje žáka. To si učitelé dobře uvědomovali, ale nikdo nenaznačil, že by nějak aktivně podporoval žáka-cizince v zapojení. Všichni zastávali názor, že to je individuální záležitost, která závisí pouze a jedině na žákovi samotném.

Další rozdělování dětí se týkalo zaměstnání jejich rodičů. To bylo posuzováno podle časové náročnosti a také finančního ohodnocení. Učitelé viděli ve škole přímé dopady, které mohou mít různé druhy práce, ale které se v zásadě příliš nelišily od vlivu zaměstnání rodičů u českých dětí. O tomto rozřazování mluvily Marcela S., Hana K. a Marie F., které všechny uvedly, že zde vidí určité rozdíly. V podkapitole 5.2.1.1 je konkrétněji uvedeno, v čem viděly tyto učitelky problém. Šlo hlavně o nedostatek času na péči o dítě, což potom ovlivňovalo jeho výsledky ve škole. S rozdílným platem rodičů souvisely logicky i sociální rozdíly mezi žáky, které jen podtrhovaly případné odlišnosti cizince.

„Tadyty maminy dělaj opravdu někde na směně a nemají prostředky na to, aby zaplatily soukromý doučování, takže ty děti se učí, jak se učí a nějak se protloukaj.“

Hana K.

Poměrně časté sortování probíhalo také na základě širších územních celků, zejména rozdělení na cizince z evropských a mimoevropských zemí. Zajímavé bylo, že directing systém oficiálně rozlišuje mezi cizinci z Evropské unie a mimo Evropskou unii, tedy občany třetích zemí, zatímco sami pedagogové používali spíše koncept Evropy jako takové, což jim umožňovalo zahrnout i žáky původem např. z Ukrajiny. Oni sami navíc tento systém rozlišování cizinců podle států EU spíše kritizovali, a to z toho důvodu, že některé jazykové kurzy bývají pouze pro cizince ze zemí EU. To svým způsobem znevýhodňuje početné žáky pocházející ze států mimo EU jako např. Ukrajina, Vietnam nebo Mongolsko. V rámci Evropy pak zdůrazňovali kulturní blízkost států, která dětem podle nich často usnadňuje „přizpůsobování se“ české kultuře i systému vzdělávání.

„A v zásadě není důvod pracovat s nima jinak z hlediska náplně té látky, protože pokud jsou ti cizinci z Evropy, tak většina evropských zemí, už má, řekněme, srovnatelný standart. Jak obsah tý výuky, tak ta forma. (...) Tím, že drtivá většina těch cizinců jsou Evropané, a navíc Slované, tak tady se o kulturních odlišnostech nedá mluvit, jo. Oni vlastně jsou jedna generace. Aspoň tady v Evropě.“

Zdeněk T.

Zdeněk T. navíc často podotýkal, že s narůstající globalizací a fenoménem internetu, mívají děti, a to nejen ty z evropských zemí, podobné koníčky, hrají stejné počítačové hry, a při komunikaci na sociálních sítích „používají stejný žargon“. To jim podle něj velmi pomáhá zorientovat se v novém prostředí, a to i bez patřičné znalosti českého jazyka. Z toho vyplývá, že o tématu cizinců na ZŠ pravděpodobně již s odstupem uvažoval, a že je schopen pohlížet na tuto problematiku z více úhlů pohledu.

Další proměnnou v rozlišování cizinců na skupiny byla příčina jejich migrace. Ta podle učitelů silně ovlivňovala motivaci dětí ke studiu a ochotu spolupracovat a komunikovat s nimi. V zásadě obvykle rozlišovali

mezi migrací za prací a z politických či náboženských důvodů. Primárně šlo ale hlavně o to, zda dítě s přestěhováním do cizí země souhlasilo. Jako nejcitlivější téma se ukázalo být přestěhování dětí za matkou, která v České republice již delší dobu sama pracovala. S touto situací se ve výzkumném souboru setkala pouze jedna ZŠ, ale zato ji řešila intenzivně a dlouhodobě. Konkrétně šlo o situace, kdy ženy původem z Ukrajiny bydlely v ČR samy a své děti viděly pouze 14 dní v roce, kdy se vrátily zpět do své země. Po vypuknutí válečného konfliktu na Ukrajině se ale některé rozhodly přivést děti s sebou do ČR, kde jim mohli zajistit větší bezpečí. Někdy se ale stalo, že z důvodu dlouhodobé odluky nemělo dítě zájem žít s matkou v cizí zemi, kde nemá prarodiče, kteří se v podobných případech o dítě obvykle starali v zemi původu, a také žádné kamarády. Proto takové dítě nemělo podle zkušeností pedagogů žádný zájem o učení českého jazyka a vzdělání v ČR vůbec.

„Ta druhá maminka má tady kluka v tý šestce a to jsou dvě samostatný jednotky. To je jako dva neznámý lidi. A ten kluk bojuje s tou mámou, protože tady s ní nechce bejt, ona ho vytáhla z něčeho, kde mu bylo dobře a zároveň bojkotuje všechno, co si vzpomene a třeba i to, že chodí do český školy.“

Hana K.

„Ale když jsem s ním mluvila, tak on mi to rovnou řekl. Já tady nechci být, on chce domu, kde je doma a má tam kamarády.“

Marie F.

S tímto problémem se setkala pouze jedna škola ze všech oslovených, jde tedy zatím spíše o vzácné případy. Hana K. se ovšem domnívala, že z důvodu trvajících konfliktů na Ukrajině bude takových situací přibývat, z čehož měla obavy, protože si nikdo z kantorů nebyl jist jak se v dané chvíli zachovat. Ze strany českých žáků nebyl nikdo z učitelů zvyklý na podobný typ úplné ignorace výuky, navíc nemohli s dítětem z důvodu jazykové bariéry plně komunikovat. Tento problém naznačuje a potvrzuje tvrzení Hany K. o zkostratěném prostředí školy.

Tedy to, že školství není schopné adekvátně rychle reagovat na nové podněty a změny. V podobných případech škola problém spíše ignoruje a doufá, že se časem vyřeší sám.

Další způsob nahlížení na žáky-cizince byl ovlivněný jejich úspěchy či neúspěchy ve studiu na středních a vysokých školách a také faktem, zda vůbec usilují o toto navazující studium. Názory se v tomto ohledu velmi lišily. Na ZŠ Jedlová upozorňovali, že většina jejich žáků-cizinců pokračuje ve studiu na střední škole, kde jsou také velmi úspěšní. Výjimky, kdy dítě začalo ihned po ukončení povinné docházky pracovat, spočívaly podle nich v nedostatku motivace a nezájmu přizpůsobit se majoritní společnosti. Na naprosté většině škol ale převažoval názor, že cizinci ve studiu obvykle nepokračují. Pouze pokud mají silnou motivaci podpořenou rodinným zázemím a dlouhodobě na sobě pracují, hlavně co se týče zvládnutí českého jazyka, mají určité šance dostat se na střední školu. Tato roztržičnost by se dala vysvětlit tím, že na ZŠ Jedlová měli zkušenosti hlavně s žáky-cizinci, kteří žijí v ČR delší dobu, nebo se zde narodili a nemají s jazykem příliš velké problémy. Na dalších školách pak v této souvislosti pracovali s pojmem cizinci jako s těmi, kteří se do České republiky přistěhovali nedávno a česky umí málo nebo vůbec.

Z těchto tvrzení vyplývá jistá heterogenita postojů a ukazují, jakým způsobem pedagogové konstruují jednotlivé kategorie žáků-cizinců. Obvykle dochází ke kombinaci výše uvedených proměnných, podle kterých dochází ke kategorizaci, což vede k individualizaci nahlížení na žáky. Těmito jedinečnými kombinacemi jsou tedy budovány jednotlivé individuální přístupy učitelů k jejich žákům. Např. žák-cizinec se základními znalostmi češtiny a velkou motivací ke studiu, který plánuje zůstat v ČR a najít si prestižní zaměstnání má velkou šanci na pozitivní a snaživý přístup ze strany pedagogických pracovníků, kterým by v tomto případě nevěnoval se tomuto žákovi nad rámec jejich pracovních povinností.

5.2.1.1 Jací cizinci jsou vnímáni jako problémoví?

Téměř každý respondent uvedl minimálně jednu výpověď o problémovosti či naopak bezproblémovosti žáků-cizinců na českých základních školách. Většinou se shodli, že problém nevidí přímo v těchto žácích, ale spíše obecně ve vzdělávacím systému, který nedává učitelům žádný návod, jak s cizinci, hlavně s těmi bez znalosti českého jazyka, pracovat. Následně bylo ale patrné, že některé skupiny cizinců, do kterých je učitelé rozřazovali, byly podle nich problémovější a naopak.

Mezi ty, kteří byli označeni jako problémoví, patřili žáci, jejichž rodiče pracují na směny. Kvůli tomu nemají podle zkušeností učitelů na děti dostatečně času, což se podepisuje na jejich horších výsledcích ve škole. S tím podle nich souvisel i malý plat na to, aby děti mohly mít určitá soukromá doučování, která by tyto výsledky zlepšila. To také zpomaluje uplatňování vlivu pedagogů jakožto autorit pomáhajícím žákům orientovat se v odlišném prostředí. Jediná Marcela S., jejíž výpověď je uvedena níže, ovšem podotkla, že podobné problémy sdílí stejně tak i české děti.

„Sem přišli rodiče, který tam měli nějaký problémy, ať sociální nebo jakýkoliv jiný. Tak ty tady najdou práci adekvátní k jejich vzdělání a tomu, co se dalo najít. A ty teda třeba potom pracujou na dvě směny a na ty děti nemají čas. Takže ty děti jsou potom jako kterýkoliv jiný děti, jejichž rodiče hodně pracujou. Takže takovýhle extrém, to tu je. Tam, kde nejsou nucený tolik pracovat, tak tam je to výborný.“

Marcela S.

Tato negativní konotace vyplývala z toho, že více než polovina pedagogů sdílela představu, že časově náročná práce je u cizinců vysoce frekventovaná a silně ovlivňuje i jejich integraci do majoritní společnosti, a vlastně i práci pedagogů samotných.

S tímto souviselo povědomí o vnitřní stratifikaci cizinců a systému klientelismu u Ukrajinců. To vnímali pouze ti učitelé, kteří měli na škole žáka z bohaté rodiny, což byla v tomto souboru spíše výjimka. S touto nerovností pak spojovali nejen lepší startovní pozici bohatších rodin usnadněnou možností placeného soukromého doučování, ale také zhoršené vztahy mezi jednotlivými žáky-cizinci, což se pak odráželo v celém kolektivu třídy. Na ostatních školách tyto rozdíly nepozorovali.

„My jsme tu řešili, že u nich určitě funguje nějaký kastování tam. To my jako nevíme. Oni ti Ukrajinci jak sem chodí za prací, tak tady zase mají svoje lidi, který jim tu práci dávaj a oni se zase podvolujou nějakým jejich asi zřejmě interním zákonům. Nevím, nechci o tom radši ani vědět. Ale ty děti se k sobě tímhle tím způsobem chovaj. Já si myslím, že oni z toho žijou celý ty rodiny. Takže on se k němu chová trochu servilně a on si více méně činí nějaký nárok ho perzekuovat. Ale to my nevíme. To nám neřeknou. To víme od jiných dětí, že třeba byly nějaký problémy na záchodech.“

Hana K.

Zde je patrné, že od těchto rozdílů v socioekonomickém statusu jednotlivých rodin, se podle pedagogů odvíjely další, s tím spojené problémy, hlavně zhoršené vztahy ve třídě. To si vysvětlovali chováním naučeným od rodičů, tedy napodobováním sociální stratifikace dospělých ve školním prostředí.

Největší úskalí shledávali kantoři přirozeně v jazykové bariéře. Čím hůře žák uměl česky, tím více byl vnímán jako cizinec a práce navíc.

„Jako ty děti co mám já, tak ty jsou dobrý. Ale ty co přijdou příští rok. Ty předškoláci a prvňáci, to jsou Bulhaři a Rumuni, jo. To bude ještě horší než tuto. Protože ty doma mluvěj rumunsky, bulharsky a ty nemaj ani slovní zásobu.“

Pavla H.

Tuto jazykovou bariéru označovalo 5 respondentů přímo pojmem handicap, což jim následně umožňovalo s těmito dětmi pracovat podobnými způsoby jako s fyzicky, mentálně či jinak handicapovanými. Odůvodňovali to jako nejjednodušší řešení, které splňuje podmínky stanovené shora, tedy directing systémem, kdy namísto individuálního vzdělávacího plánu pro handicapované vytvářeli vyrovnávací vzdělávací plán pro cizince, který se ale prvním v mnohém podobal a využíval stejné strategie výuky.

Několik respondentů také hovořilo o předpokladu, že největší problémy by měly být s dětmi z oblastí islámského náboženství. Všichni uváděli, že jsou rádi, že v Čechách je „těchto dětí“ pomálu. Tohle ovšem podotýkali i ti, kteří na škole měli děti muslimů. Ti tvrdili, že s jejich dětmi žádné problémy nejsou proto, že do školy nenosí šátky a jejich vyznání se nijak v prostředí školy neprojevuje. To vypovídá o skutečnosti, že učitelé vnímali odlišné náboženství v pořádku, pouze pokud neviděli jeho přímé projevy, a také o existenci poměrně výrazných stereotypů, které jsou popsány v další části této práce.

„Mě třeba kdysi říkali, abych šla učit do Anglie, jenomže mi zároveň řekli, že tam jsou právě ty různý muslimové a tak, který mají ty své dny, kdy se modlí. Takže musím počítat s tím, že to jejich náboženství má přednost. No, tak to jsem nechtěla jít, protože to bych se z toho asi zcvokla. Ale to sme tu neměli, tak nevím, no.“

Marcela S.

Výpověď uvedená výše zároveň reflektuje sdílení a distribuci v rámci učitelského sboru, kterým se konkrétně věnuje podkapitola č. 5.2.3.

Jako problémoví byli označovaní také cizinci, kteří neměli motivaci k „přizpůsobení se“ a vzdělání jako takovému. Za nejextrémnější lze uvést příklad ze ZŠ Jedlová, kde žák-cizinec neměl zájem o spolupráci s učiteli, protože odmítal žít v České republice se svou matkou, se kterou

neměl bližší vztah. Obvykle ale byli cizinci vnímáni jako motivovaní k integraci do majoritní společnosti. Tuto motivaci popisovali učitelé jako potřebu „zapadnout“ a být plnohodnotnou součástí české společnosti. Jejich výklad je možno zahrnout pod Maslowovu hierarchii lidských potřeb, která řadí potřebu lásky, přijetí a sounáležitosti jako třetí nejvýznamnější potřebu lidské bytosti ihned po základních fyziologických potřebách a pocitu bezpečí (Maslow, 1954). Podle toho, nakolik je tato potřeba ve vztahu k české společnosti naplňována, je potom cizinec vnímán ze strany jejích členů. Pokud je motivace a snaha velká, je žák-cizinec vnímán kladně a pravděpodobně mu bude poskytnuto i více pomoci a naopak pokud je motivace a snaha malá je vnímán jako problémový.

Za další úskalí označila Hana K. střet rolí, kdy chlapec musel v rodině zastávat pozici muže, protože jeho matka byla sama a měla časově náročnou práci. To podle respondentky způsobovalo vnitřní rozpory a nezájem o školní docházku. S touto situací se podle svých slov setkala několikrát, protože pokud je matka cizího původu samoživitelka, sežene zde spíše podprůměrně placené zaměstnání.

„Tak on v tý rodině plní úplně jinou pozici než chlapečka. On vlastně plní pozici muže. Takže on je vlastně v takový blbý situaci, kdy on má tady sedět v tý lavici a učit se a my tady vůbec nevíme, že se má doma starat o tu rodinu. Já ho neustále vidím ve městě, jezdí s taškama. Máma jestli dělá na směny asi. Ty děti jsou zvyklý na úplně jinej režim a jinej způsob života než si myslíme my.“

Hana K.

Problémovost žáků-cizinců, kterou učitelé vnímali, je tedy možno shrnout jako důsledek vnějších vlivů, které dítě samo většinou nedokáže ovlivnit. Konkrétně šlo hlavně o zaměstnání rodičů, jejich socioekonomický status a míru jazykové bariéry nebo motivace. Obecně ale platilo, že pokud měl vyučující pocit, že na sobě žák tvrdě pracuje,

byl vnímán pozitivně. V tomto ohledu byli ale cizinci v nevýhodě oproti českým dětem, u kterých bylo za tvrdou práci považováno mnohem méně úsilí, což si jen málo pedagogů uvědomovalo.

5.2.2 Stereotypizace a nálepkování

Poměrně podstatnou součástí rozhovorů byly zmínky o připisovaných vlastnostech vztažených většinou podle země původu. Douglas Raybeck ve svém článku o teorii nálepkování popsal, že každá komplexní společnost je postavena na touze po integritě a kolektivním vědomí, což nutně vede ke stigmatizaci jakéhokoliv rušivého elementu, který je pak vnímán jako hrozba narušení daného řádu (Raybeck, 1988). S teorií nálepkování také souvisí stereotypizace popsaná Walterem Lippmannem. Ten argumentoval, že si člověk pomocí konstrukce stereotypů zjednodušuje komplexní realitu, kterou je jinak nemožná zcela uchopit. Tyto stereotypy popsal jako „obrazy v našich hlavách“ ve vztahu k jiným lidem (Lippmann, 1998). Stejně mechanismy byly uplatňovány i ve výše popsaném sortování žáků-cizinců, ke kterému docházelo účelně, se záměrem zjednodušit orientaci mezi jednotlivými žáky.

Za Raybeckův rušivý element bylo možné v tomto případě označit žáky-cizince, kteří vzhledem ke kulturní, jazykové a také fyzické odlišnosti narušovali vytouženou jednotu české společnosti. Proto učitelé vytvářeli určité nálepky a stereotypy pro zjednodušení sociální reality. Takto se ale vyjadřovali pouze k etnikům na jejich škole nejpočetnějším, tedy Vietnamcům, Ukrajincům a okrajově také Slovákům.

Nejčastějším stereotypem zmiňovaným v rozhovorech bylo tvrzení o Vietnamcích, kteří jsou podle učitelů podstatně snaživější a pilnější. Vysvětlovali to tím, že mají silné rodinné vazby, kdy celá „větev“ dohlíží na jednotlivce a snaží se o co nejlepší výchovu. Často také konstatovali, že „je to prostě v nich“. Vyzdvihovali jejich motivaci ke studiu, snahu

být co nejlepší, někdy také jejich lpění na zachování původních zvyků a tradic.

„Ta vietnamská komunita. Ta si to velmi hlídá. Takže tam je ten dohled tý komunity, nejenom z tý rodiny, ale prostě celkově z nějaký tý větve nebo jak bych to řekla. Tam to dohlíží a tam to chtějí, tam ta ctižádost je.“

Vlasta Z.

Lukáš O. se zmínil o rozhovoru s žákem z Vietnamu, který mu vysvětloval princip vzdělávání u jiné vietnamské rodiny, jejíž děti také studovali na ZŠ Borůvková.

„Mě povídal, že ta vietnamská rodina do dítěte vkládá naděje, takže doma nemusí dělat nic kromě učení. Ale je to vždycky první syn, kdo má tydle privilegia. Ostatní jejich děti pak pracujou v těch večerkách a tak. Ale to je prostě jejich mentalita. Ona celá Asie je v tom specifická. (...) Vietnamci se prostě snaží víc než ostatní, který tady máme.“

Lukáš O.

Tato citace ukazuje nejen, že se někteří učitelé o kulturní odlišnosti žáků sami zajímali, ale hlavně to, že často vytvářeli shrnující prvek, jako např. pílí ve škole, pro určité etnikum, zde Vietnamce. Ve výpovědích je ovšem zmíněná citace ojedinělá tím, že se respondent pokoušel nahlédnout i na pozadí tohoto stereotypu a snaží se ho pochopit z perspektivy cizince samotného.

Oproti tomu u dětí ukrajinského původu nebyly téměř žádné stereotypy zmiňovány, pouze byly někdy označovány jako lenivější a flegmatictější v opozici k žákům z Vietnamu. Někteří respondenti uvedli, že Ukrajinci nejsou jazykově ani kulturně odlišní v takové míře, aby byli něčím výrazní. To znamená, že je nepovažovali za rušivý element, tudíž neměli potřebu je nějakým způsobem nálepkovat. Další učitelé pak po krátkém přemýšlení uvedli, že v přístupu ke školním povinnostem stojí vlastně v opozici k vietnamským dětem.

„Řekla bych, že ty ukrajinský děti jsou takový víc free. Ty rodiče třeba mají hospodu, on pomáhá v hospodě, umí dobře anglicky a nějaká čeština ho moc nezajímá. Takže je motivovanej do toho, co do budoucna víc využije. Jsou ty Ukrajinci prostě víc free no to je zajímavý. Ty Vietnamci jsou zase takový včeličky pilný.“

Alena B.

Co se týče dětí původem ze Slovenska, ukázalo se, že konstrukce stereotypů ani nálepek u nich není vlastně potřeba, protože je od Čechů prakticky vůbec nerozlišují. Jedinou výjimkou byla Pavla H., která Slováky na jejich škole onálepkovala jako Romy. To odůvodnila vlastními zkušenostmi ze ZŠ Kaštanová, kam podle ní dochází pouze ti Slováci, které označuje jako romského původu.

„Slováci to jsou Romové, ty mají trvalý bydliště na Slovensku no. Tady to maj jenom takový nějaký přechodný no.“

Pavla H.

Zde se tedy můžeme setkat se stereotypy konstruovanými v opozici k jiným, a s vysvětlením, proč v některých případech, kdy se dítě odlišuje od majority jen v malé míře, k nálepkování ani stereotypizaci nedochází.

5.2.3 Názory učitelů na integraci cizinců

Během rozhovorů respondenti často komentovali integraci cizinců v České republice. Vyjadřovali názor na její efektivitu, nutnost či na její vztah se vzděláním.

„Integrace musí být. Děti se musí vzdělávat. Jiná cesta nevede.“

Lukáš O.

„Ale v ČR se prostě musí podřídít zákonům v ČR. To jinak nejde. Ale všechno je individuální. Jak se kdo přizpůsobí nebo ne.“

Julie V.

Převažoval názor, že integrace cizinců je nezbytná, protože by cizinci jinak nebyli schopni dostatečně participovat na každodenním životě české společnosti. Ve vztahu k dětem to podle nich znamenalo, že pokud by se neintegrovaly do majoritní společnosti, nebyli by je učitelé schopni kvůli četným odlišnostem vzdělávat. Integrace pro ně znamenala především porozumění českého jazyka a také kultury.

Všichni vyučující si byli vědomi, že v integračním procesu dětí hrají významnou roli. O tom nikdo nepochyboval, ale na druhou stranu se také často uchýlovali k tomu, že svou odpovědnost přenášeli na místní státní či neziskové organizace zaměřené na integraci cizinců s důvodem, že se v problematice orientují lépe.

5.2.4 Vzdělávání cizinců na jednotlivých školách

Ve způsobu vzdělávání žáků-cizinců se lišila škola od školy. Na ZŠ Liliová měli cizinci například vyrovnávací plány a navštěvovali pedagogicko-psychologickou poradnu, stejně jako handicapované děti. Hana K. vysvětlila, že je tento přístup nezbytný, neboť musí odpovídat směrnicím a termínům, které po nich požadují školské inspekce. Ovšem tento přístup nebyl jednotný a ne všichni s ním souhlasili, jak vypověděla Marie F. ze stejné školy. U tohoto tématu byla zřetelně patrná vysoká heterogenita přístupů nejen mezi základními školami, ale na jednotlivých školách samostatně.

Na ZŠ Modřínová pak zvolili naprosto odlišný způsob, kdy žačce původem z Bulharska, která delší dobu bydlela v České republice, ale neplnila povinnou školní docházku, přiřadili minimálně na první rok vlastní asistentku pedagoga, respondentku Viktorii N. Ta měla napomáhat v průběhu vyučovacích hodin s tím, aby žačka držela tempo se zbytkem třídy a efektivněji a rychleji se zapojovala do výuky. Na naprosté většině škol, ale k dětem přistupovali oficiálně standardně stejně, za předpokladu patřičné pomoci s českým jazykem. Tato pomoc

nebyla nijak konkrétně definována, ale každý kantor si mohl stanovit své vlastní podmínky pro vzdělávání dětí-cizinců. Příkladem může být vypisování proměnných, umožnění práce s internetovým překladačem během hodiny apod.

Z toho tedy vyplývá, že mezi učiteli bylo uplatňováno mnoho různých strategií, které se mohly doplňovat, případně vylučovat. O jednotě přístupů proklamované shora directing systémem, nejobecněji řečeno ministerstvem školství, tu tedy nelze v nejmenším hovořit. Nastávala zde spíše jistá roztříštěnost, které jsou si všichni aktéři změny vědomi.

5.3 Externalizace postojů a přístupů pedagogů

Tato kapitola pojednává o tom, jak se postoje a přístupy učitelů popsané v předchozí části projevují v jejich interakci se samotnými žáky. Primárně bylo pozorovatelné, že se naprosto všichni pedagogové snažili pomáhat s problémem, který shledávali nejpatrnějším, tedy s jazykovou bariérou. To se projevovalo různými úlevami oproti českým žákům a dalšími formami pomoci, jako např. vyplňovacími diktáty nebo zjednodušenými slovními úlohami. Všechny navštívené školy využily možnosti neznámkovat žáka-cizince celé první pololetí po nastoupení na ZŠ v České republice, kterou jim nabízelo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tento systém vysvětlovali tak, že dítě potřebuje nějaký čas na zorientování se v novém prostředí, na stabilizaci v kolektivu a na naslouchání českého jazyka.

„Takže v podstatě jde o to napomocť tomu dítěti, aby se co nejdřív integrovalo do té výuky po stránce jazykové, to znamená je tady velký úkol pro češtináře. To je tedy náročnější. Protože samozřejmě musí... musí s nimi individuálně pracovat, věnovat mu trochu víc času.“

Zdeněk T.

Výše uvedená výpověď Zdeňka T. ze ZŠ Malinová ukazuje, že na některých školách se dětem věnuje vyučující českého jazyka navíc ve speciálních hodinách. Na stejné škole jsem se setkala s učitelkou Alenou B., která zdůrazňovala, že jsou tyto speciální hodiny češtiny potřebné a nezbytné, pokud chce škola dosáhnout opravdu efektivního vzdělání žáků-cizinců. Následně hovořila o frustraci, která je s tím spojená a také o nutnosti vybírat si žáky, u kterých má toto doučování význam.

„Když jsem viděla, že se někdo opravdu snaží, že ta holka strašně chce, tak já jsem s nima seděla tady po vyučování. Ale to mě dohnalo, až když jsem viděla, že je tam ta silná motivace, to jsem jim pak věnovala ten volnej čas. Ale abych zdarma doučovala děti, který mi na to na těch hodinách kašlou, nedávají pozor. Na to fakt nemám. Takže selektivně jsem si to doučování dělala u těch nejvíc motivovaných dětí. (...) Ale když potom vidíte, že ta práce byla zbytečná, tak je to pro toho učitele frustrující.“

Alena B.

Během rozhovoru se Alena B. zmínila, podle jakých kritérií si děti pro své doučování vybírala. Ptala se hlavně, jestli dítě o doučování stojí, a zda chce celá rodina v ČR zůstat. Pouze za těchto podmínek vytvořila studijní skupinku nebo doučovala jednotlivce. Pokud dítě nemělo dostatečnou motivaci ke studiu, bylo podle ní neproduktivní věnovat mu více času. A pokud vytušila, že zde rodina neplánuje zůstat, ale vrátit se po určitém čase zpět do země původu, neshledávala nutné učit děti dobře česky, protože při návratu zpět jazyk stejně zapomenou. Proto se dětí ptala, zda mají rodiče práci, bydlení a případně matky samoživitelky nějakého přítele. Tento přístup byl ale v tomto výzkumném souboru ojedinělý. Obvykle děti nebyly v rámci školy doučované vůbec, pouze byl doporučen jazykový kurz v místních organizacích se službami pro cizince.

Všichni respondenti v rozhovoru tvrdili, že s žáky-cizinci nemusí pracovat odlišným způsobem než s českými dětmi, hlavně pokud alespoň

částečně zvládají český jazyk. Na ZŠ Jedlová pak respondentka podotkla, že oni děti nerozlišují na Čechy a cizince proto, že u nich jsou všichni integrováni. To znamená, že podle ní jejich škola odvedla dobrou práci v procesu integrace a dál se jim již nevěnuje žádná zvláštní pozornost, protože všechny děti „splynuly s davem“. V průběhu každého rozhovoru se ale nakonec ukázalo, že tento stejný přístup k dětem nebyl nikdy zcela naplňován. Šlo hlavně o určité úlevy při písemných pracích nebo opomíjení žáka během výkladu látky. Pokud mělo dítě nějaké potíže s jazykem, museli jim pak učitelé zadání úkolů vysvětlovat zvlášť a počítat s tím, že mu musí vyhradit více času na vypracování přidělených cvičení.

Ve vztahu práce s dětmi zdůrazňovala většina učitelů nutnost individuálního přístupu. To potvrzovalo současnou inkluzivní politiku vzdělávání popsanou v kapitole 3.2, která prosazuje pravidelné hodnocení potřeb jedince a z toho vycházející individuální přístup. V tomto ohledu pravděpodobně nešlo o záměrné naplňování cílů directing systému, ale spíše o přirozené přizpůsobení se různým potřebám nových žáků. Také to byl důsledek určité nejistoty ze strany pedagogů, kterým dosud nikdo přesně nepředepisoval, jakým způsobem jednat s žáky-cizinci.

„V tom není žádný systém, žádná hierarchie úkonů co dělat, když do školy přijde cizinec. Ale ono si to fakt sedne. To je otázka doby, než to bude daný dohromady.“

Hana K.

Na tento fakt naráželi téměř všichni respondenti a zdůrazňovali, že pro svou práci potřebují mít jasně dané postupy. Proto si někteří vyučující nebyli jisti, jestli s žákem pracují „správně“, zda jejich postup bude efektivní. Tato nejistota vedla v některém případě k určité ignoraci během výuky, kdy učitel na žáka příliš nebral ohled a nechal ho hodinám naslouchat bez jakéhokoliv zapojení. S tím jsem se setkala hlavně u respondentů, kteří vyučovali přírodní vědy jako fyziku, matematiku

a chemii, tedy tam, kde není nezbytné zapojovat žáky aktivněji do výuky. Toto pasivní naslouchání odůvodňovali tím, že žákovi nechávají prostor k vlastnímu zorientování ve výuce bez jakéhokoliv nátlaku.

Jejich názor na integraci se v jednání vůči žákům přirozeně také projevil. Pokud vykládaná látka obsahovala prvky, které vyučující považoval za součást české kultury, věnoval se jim detailněji. Oldřich V. např. zmínil probírání českých zvyků v rámci občanské výchovy nebo poznávání hradů a zámků na školních výletech, což je podle něj součástí českého kulturního dědictví, které je pro cizince důležité poznat.

Učitelé mluvili také o komunikaci s rodiči, které často srovnávali s jejich dětmi. Podle nich více lpí na zemi původu, tamějších zvycích a kultuře a často umí hůř česky. Na několika školách měli dokonce jako podmínku pro komunikaci s rodiči jejich vlastní zajištění tlumočnicka. Obecně se ale všichni shodli na tom, že spolupráce s rodiči žáků-cizinců je někdy vlastně lepší než s českými. Někteří to odůvodňovali větší motivací, kterou definovali spíš jako strach z neúspěchu a z nuceného vrácení do země původu.

„Mě přijde, jakoby nad nimi pořád viselo, že pokud nebudu úspěšný, tak odejdu. Takže jak ty rodiče, tak ty děti. Rodiče drží ty děti, aby prostě z nich něco bylo, aby byli úspěšný a nemuseli se vracet. (...) A spolupráce je s nima úplně výborná, někdy bych řekla, že lepší než s našimi skalními rodiči.“

Marcela S.

Pouze na ZŠ Malinová a Liliová se setkali s jedním výraznějším problémem v jednání s rodiči. Otcové tamějších žákyň muslimského vyznání odmítli komunikaci s třídní učitelkou jakožto ženou. Na obou školách byla podle jejich slov situace vyřešena domluvou, tedy tak, že otec se školou komunikovat musel, protože „to tak v ČR prostě je“. Obě rodiny tento problém vyřešily nezávisle na sobě tak, že se školami jednaly nakonec většinou matky. Tento případ ilustruje, jakým způsobem

byla řešena kulturní odlišnost v rámci vzdělávacího systému. Těmito kroky se učitelé snažili žáky i jejich rodiče „naučit jak to funguje u nás“, protože „se prostě musí přizpůsobit“. Citace níže navíc ukazuje, že v tomto ohledu nepocítovali vyučující potřebu jakkoliv měnit jejich dosavadní přístup.

„Protože je tady na jednu stranu otázky tý korektnosti a na druhou stranu prostě je to otázka toho rozumného kompromisu. A prostě říct pane, já chápu, že nejste, jakože zvyklý jednat s ženami, ale u nás se to školství nezmění a vy máte úplnou kliku, že tady jsem já. To by taky klidně mohla být taky žena na mém místě a ve většině škol to tak je. (...) Ale jak říkám, to byl asi jen jeden případ. A ten pán v tom nebyl jako nějaký agresivní. Prostě pochopil to, akceptoval to a vyřešil to tím, že posílal manželku (smích).“

Zdeněk T.

U některých respondentů bylo také patrné, že je kulturní odlišnost některých dětí zajímavá. Sdělili, že se s nimi baví i mimo vyučování, hlavně pokud byl respondent jejich třídní učitel. V takových případech se zajímali o budoucnost dítěte, motivovali ho k dalšímu studiu a částečně mluvili také o některých rodinných problémech a vztazích. Pravděpodobně nejbližší vztah navázala Viktorie N. se svou žačkou, ke které byla přidělena jako její asistentka pedagoga. Respondentka vypověděla, že se jí snaží motivovat k pokračování ve studiu na střední škole, aby měla žačka lepší uplatnění na pracovním trhu. Zároveň měla obavy, aby po ní rodiče nevyžadovali nástup do práce ihned po splnění povinné školní docházky. Srovnávala výchovu svých dcer s výchovou rodičů žačky a stavěla se do jejich role i přesto, že přiznala, že neví, jaké s ní mají doopravdy plány do budoucna. Byl to jen její předpoklad a nálepka, kterou přiřadila rodině určitého socioekonomického postavení. Toto usměrňování životních hodnot a cílů podle vzoru majoritní společnosti bylo součástí integračních mechanismů v rámci vzdělávání. Většinou se pedagogové zajímali hlavně o práci rodičů, a také o jejich

plány s dítětem do budoucna. Z těchto zjištění si potom mohli představit postavení rodiny a také míru potřebné časové investice a úsilí. Pokud totiž rodina plánovala přihlásit dítě alespoň na střední školu, věnoval se jim obvykle učitel českého jazyka více, a mimo běžné vyučování.

5.4 Sdílení a sociální distribuce postojů a přístupů

Tato kapitola pojednává o způsobech distribuce výše popsaných postojů a přístupů a o tom, kým jsou sdílené. Otázky týkající se tohoto tématu byly pro respondenty obvykle těžší zodpovědět, protože si nemohli v daný moment vzpomenout, kde čerpají inspiraci pro svou práci nebo s kým konkrétně o své práci diskutují. Odpovědi byly proto spíše obecného charakteru, což ale nijak nenarušilo jejich účelnost.

Jako nejfrekventovanější zdroj informací o problematice vzdělání cizinců byly uváděny informační a zpravodajské portály. Zde učitelé získávali přehled o integraci, migraci i různých globálních a lokálních zprávách o cizincích. Na dotaz, zda si někdy tyto zprávy o cizincích spojují ve škole s konkrétními žáky stejného původu, odpovídali rozdílně. Většinou podotkli, že je to nenapadlo, protože je ve škole vnímají primárně jako děti, a až poté jako cizince. Ne u všech ale podobné výpovědi působily důvěryhodně, ale spíše vyvozovaly dojem určité naučenosti a vědomí obecně přijímaného správného postoje. Pouze dva respondenti bez rozmýšlení poznamenali, že si tyto informace spojují i se svými žáky, což odpovídalo Baumannově pojetí dominantního diskurzu.

Předpoklad vlivu vystudovaných vysokých škol na postoje a přístupy učitelů k cizincům se nepotvrdil, protože většina současných učitelů studovala za komunismu. Na VŠ se v té době podle respondentů nevěnovala cizinecké problematice ani jedna přednáška, protože v ČSSR bylo jen minimum cizinců. Ti, kteří studovali po roce 1989, podotkli, že na toto téma narazili pouze okrajově.

Všichni dotazovaní uvedli, že s kolegy řeší žáky-cizince, pouze pokud narazí na nějaký problém. Obvykle si tedy vyměňovali negativní zkušenosti a extrémní případy. Příkladem může být výpověď Dity P., která zmínila rozhovor s učitelkou z jiné školy.

„To mi říkala kolegyně z hokejově zaměřené školy, že tam měli tenkrát ty Mongoly. Ono jich bydlelo snad 20 někde ve sklepě, pak je tam teda našla cizinecká policie. Ale v té škole to prý bylo hrozný. Oni neuměli používat toaletní papír ani záchod, takže to bylo všechno vedle, a v jídelně neuměli s příborem. Museli jim vysvětlovat co to je pisoár a tak, a oni to vůbec nechápali. To prý ještě neviděla, že to bylo úplně hrozný. No ona říkala, že to bylo, jako když pustíš zvířátka. Jako v Maughlím.“

Dita P.

Tento případ výrazné kulturní odlišnosti a „nepřizpůsobivosti“ byl obsahem sdílení nejen na samotné škole, ale také mezi jednotlivými školami. To byla jediná respondentka, která o takovém sdílení hovořila. Obvykle šlo o komunikaci převážně mezi pedagogy jedné ZŠ o běžných výchovných či vyučovacích problémech s cizinci, které se podle jejich slov příliš nelišili od běžných problémů s českými žáky.

Jako další zdroj informací byla označena televize, převážně televizní zprávy, kde učitelé získávali přehled o aktuálním dění ve vztahu k cizinecké problematice. Někteří přitom tvrdili, že si tyto relace příliš nespojují přímo s jejich žáky a méně z nich podotýkalo, že to je naprosto přirozené a nezbytné. Není tedy zcela jisté, zda šlo opravdu o rozdílný přístup nebo jen neupřímnost respondentů.

„To dělá každý kantor. To nejde vypustit, že byste zavřeli dveře. To ještě doma člověk přemýšlí, probírá, a jakmile pak vidí nějakou špatnou relaci, tak si to hned napojí.“

Vlasta Z.

Někteří učitelé také uvedli, že navštěvují různé vzdělávací kurzy, které pořádá krajský odbor školství nebo různé neziskové organizace.

Na nich se jim zdálo přínosné to, že slyšeli zkušenosti pedagogů z jiných škol a dozvěděli se praktické informace o administraci či doporučení konkrétního zacházení s žáky-cizinci, tedy např. jak napomáhat překonat jazykovou bariéru. Tyto kurzy ale využilo pouze 5 respondentů, zbytek z nich měl pocit, že je vlastní praxe již vše potřebné naučila a nedozvěděli by se na nich nic přínosného.

Tato část se zabývala vztahy mezi jednotlivými školami a také s institucemi directing systému. To je součástí Goldmanova a Baumova pojetí současné aplikované antropologie, která má podle nich bádát v rámci institucionálních vztahů (Goldman, 2000). Obvykle ke sdílení informací docházelo převážně v rámci jedné školy a ve speciálních případech výraznější kulturní odlišnosti také mezi jednotlivými školami. Částečný vliv zde měly i vzdělávací kurzy pro pedagogy, které ovšem nebyly příliš navštěvované. Další distribuci přístupů zajišťovaly v hojné míře masmédiá, hlavně tedy internetové portály a televize. Kombinací těchto vyjmenovaných zdrojů informací si učitelé konstruovali své postoje a přístupy, velmi pravděpodobně i s přispěním prostředí, ve kterém vyrůstali, jejich rodin a přátel. O tom ale nechtěli příliš hovořit. Pokud jsem tímto směrem otázku položila, obvykle ji respondenti nenápadně opominuli, tudíž by bylo zapotřebí navázání bližšího vztahu s nimi. Protože zde ale byla patrná heterogenita postojů a přístupů jednotlivých učitelů, lze usuzovat, že je to opravdu silně individuální záležitost, kterou ovlivňuje příliš mnoho vnitřních i vnějších faktorů, které by musely být podrobeny dlouhodobějšímu výzkumu. Zde je nastíněno pouze několik nejvlivnějších vnějších faktorů.

6 ZÁVĚR

Obecným závěrem plynoucím z výzkumu je vysoká heterogenita postojů a přístupů učitelů, což je v rozporu s oficiálními požadavky státních institucí usilujících v práci s dětmi spíše o jednotu. Tato rozdílnost patrná i mezi učiteli na jedné škole, může být pak pro žáky-cizince matoucí.

Naprosto všichni respondenti viděli problém v jazykové bariéře. Za prvotní i nejdůležitější úkol ve vzdělávání cizinců proto považovali právě pomoc překonat tuto bariéru. To podle nich také nejvýrazněji působilo na průběh integračního procesu u jednotlivých žáků-cizinců. U některých učitelů rovněž převažoval názor, že jsou jejich každodenní interakce s žáky-cizinci ovlivněné předměty, které vyučují. Vyučující přírodních věd se cítili být méně zainteresovaní, což zdůvodňovali univerzálním a kulturně neutrálním výkladem látky. Pro práci s cizinci shledávali významnými hlavně učitele českého jazyka nebo např. dějepisu. To se ovšem v průběhu výzkumu nepotvrdilo. Spíše se ukázalo, že v některých případech docházelo u učitelů přírodních věd k ignoraci žáka-cizince, a to minimálně první pololetí po jeho nástupu na ZŠ. Tento přístup odůvodňovali potřebou žáka nejprve „se rozkoukat“.

Jako nejvýznamnější nástroj tvorby postojů a přístupů učitelů se ukázalo být třídění žáků-cizinců do skupin podle různých charakteristik. To jim podstatně usnadňovalo každodenní práci s žáky-cizinci, protože již věděli, jaký zvolit k určité skupině přístup. Nejzásadnějším rozřazovacím principem byla národnost žáka, se kterou se často pojily i jisté stereotypy či nálepky, případně i širší územní celek jako např. Evropa či Asie. Dále posuzovali zaměstnání rodičů žáka, příčinu jejich imigrace do ČR nebo úspěchy při studiu. S tímto rozřazováním souviselo i označování některých z těchto skupin za problematické. Jako problém vnímali např. časově náročnou práci rodičů s nízkým platovým ohodnocením,

jazykovou bariéru nebo nízkou motivaci ke studiu. Kombinací těchto různých charakteristik se utvářel individuální přístup učitele k žákovi.

Ke stereotypizaci docházelo převážně vzhledem k národnosti žáka. U vietnamských dětí převládal názor o jejich velké pílí, motivaci ke studiu a snaživosti. Vůči nim byly stavěny do opozice děti původem z Ukrajiny, které byly některými vnímány jako laxnější a lenivější.

U několika učitelů se objevovaly specifické pojmy, které používali v běžné konverzaci na toto téma. Lze je shrnout do jakéhosi jejich slovníčku. Častým výrazem bylo tzv. „rozkoukávání se“. To v této souvislosti vyjadřovalo časově omezené období krátce po příchodu žáka-cizince s minimální slovní zásobou češtiny. V této době byl žákům, obzvláště v přírodních vědách, ponechán prostor pro pasivní naslouchání výuky. Tímto způsobem se měl nenásilně a postupně zapojovat do vyučování a běžného dění ve třídě. Dalším výrazem byl „latentní cizinec“, což označovalo skutečnost, že cizinec zůstane navždy cizincem a to i přes obdržení českého občanství. Posledním pojmem byla „přizpůsobivost“, která označovalo žakovu schopnost či naopak neschopnost přijmout vzorce chování majority a plně se integrovat.

Přístup k integraci samotné byl poměrně jednotný. Všichni usuzovali, že je pro děti nezbytná nejen pro studium samotné, ale i pro jejich každodenní život v ČR. Pod integrací si představovali v první řadě zvládnutí českého jazyka a následné naučení se a přizpůsobení české kultuře. Na základních školách tento názor ovlivňoval i samotnou výuku, kdy bylo dítě v první řadě vedeno hlavně k českému jazyku, a až poté k úplnému zapojení do třídního kolektivu. Někteří se dokonce domnívali, že k dokonalému zapojení do kolektivu často nedojde vůbec, protože si jako kamarády hledají nějakým způsobem znevýhodněné děti, které jsou spolužáky vnímány okrajově. Vlivy, které podle pedagogů vedou u žáka-cizince k přijetí změny, přitom zcela odpovídají vlivům určeným Georgem Fosterem popsaných v podkapitole 2.1.2.

Projekce postojů a přístupů se dále projevovала v častých úlevách při písemných pracích a ústním cvičení, nebo naopak jistým přehlížením, kdy mohl žák pasivně naslouchat a postupně se nenásilně začlenit do výuky. Každý učitel zvolil strategii, která mu vzhledem k jeho práci v hodině nejvíce vyhovovala. Na všech školách také nebyl žák-cizinec hodnocen první pololetí klasickými známkami, ale pouze slovním ohodnocením o jeho pokroku ve výuce.

Sdílení probíhalo na více paralelních úrovních. Oficiálním mechanismem distribuce postojů a přístupů byly speciální vzdělávací kurzy pro pedagogy, které měly za úkol přiblížit různé možnosti a způsoby zacházení s cizinci na ZŠ. Tyto kurzy byly ovšem navštěvované velmi sporadicky jen malým množstvím vyučujících. Ostatní měli pocit, že se vše potřebné naučili každodenní praxí. Dalším zdrojem informací byla média a internetové portály nebo sdílení zkušeností v rámci školy, ve zvláštních případech i mezi školami jednotlivými.

Cílem této práce bylo popsat postoje a přístupy pedagogů, to jak se projevují během vyučování, a kým jsou sdílené. Některé z nich byly popsány podrobněji, některé stručněji, což ovlivňoval spíše formální vztah s respondenty. Z toho důvodu nebylo možné odhalit všechny vnitřní myšlenkové procesy a faktory mající vliv na budování názorů a přístupů pedagogů. Cíl práce byl i přesto naplněn.

Tato studie má potenciál dalšího rozšiřujícího výzkumu a jejího možného využití v aplikované antropologii, konkrétně např. ve zlepšení vzdělávacích kurzů pedagogů, které bohužel v současnosti nejsou samotnými učiteli považované za příliš přínosné pro učitelskou praxi.

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

7.1 Literatura

BAUMANN, G. 1996. *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*. Cambridge: University Press.

ERIKSEN, T. H. 2008. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál.

GOLDMAN, L. R. (ed.).2000. *Social impact analysis: an applied anthropology manual*. Oxford: Berg.

GWYNNE, M. A. 2003. *Applied Anthropology: A Career-oriented Approach*. Boston: Allyn and Bacon.

HANNERZ, U. 1992. *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.

HENDL J. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

HIRT T., ZÍKOVÁ T., TOUŠEK L., a kol. 2012. *Vybrané kapitoly z aplikované sociální antropologie*. Plzeň: Západočeská univerzita.

LIPPMANN, Walter. 1998. *Public opinion*.New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

MASLOW, Abraham H. 1954. *Motivation and Personality*.New York: Harper & Row.

MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ. 2006. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

NAYLOR, L. L. 1996.*Culture and Change: An Introduction*. Westport: Bergin & Garvey.

RADOSTNÝ, L., K. TITĚROVÁ, P. HLAVNIČKOVÁ, a kol. 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, o. s.

RAYBECK, Douglas. 1988. „Anthropology and Labeling Theory: A Constructive Critique.“ *Ethos* 16 (4): 371-397.

RISAGER, K. 2006. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Buffalo: Multilingual Matters.

SPILKOVÁ, V. 2005. *Proměny primárního vzdělání v ČR*. Praha: Portál.

7.2 Elektronické zdroje

NIKOLAI, T. *Inkluzivní vzdělávání: Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém*[online]. [cit. 2015-06-02]. Člověk v tísni,o.p.s. Dostupné z WWW: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_155.pdf.

8 RESUMÉ

The aim of this thesis is to describe attitudes and approaches of teachers at primary schools in Pilsen, the way how they are manifested during classes and with whom teachers share them. It is an important subject for research because the results can help to improve the education of pupils-foreigners. This paper is based on interviews with twelve teachers from seven primary schools in the district of Pilsen. Those interviews were analysed and then the data were gathered and interpreted.

The general conclusion of this research is a high heterogeneity of the attitudes and approaches of the teachers. That is in contradiction with an official requirement of managing institutions which promote united approach. This differentness could be confusing for their pupils. All the teachers consider the language barrier as the biggest problem for education. That is why their first and the most important task in education of foreigners is to help them in overcoming this barrier.

The most important instrument for a construction of their attitudes and approaches was sorting pupils according to particular attributes. That was making their daily interaction easier because teachers already knew which approach is convenient for a specific sort of pupils-foreigners. The commonest principle of the sorting was according to the specific nationality. That was also connected with labelling and using stereotypes mostly for the Vietnamese and Ukrainians. Then they assessed a parent's job, the reason of their immigration and pupils' performances at school.

During classes were obvious facilitations for pupils-foreigners or, on the contrary, ignoring them. The sharing and creating of their attitudes and approaches took place at educational classes for pedagogues, mass media and schools themselves. This study has a potential for another extending research and for its utilization in applied anthropology.

9 SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

9.1 Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma dle Fostera

Obrázek 2: Vzdělávací systémy

Obrázek 3: Škála rozlišení cizince

9.2 Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled ZŠ

Tabulka 2: Přehled respondentů

10 PŘÍLOHY

Příloha 1: Osnova výzkumných otázek

Věk:

Vyučované předměty:

1. Jste nucen(a) někdy pracovat s žáky pocházejícími s ciziny jinak než s dětmi z Čech? Proč ano nebo ne, případně i uveďte příklad.
2. Zaznamenáváte u vašich žáků nějaké kulturní odlišnosti? Jaké a kdy?
3. Jak podle Vás zapadají do třídního kolektivu? Baví se s nimi žáci sami od sebe?
4. Mají zájem poznat českou kulturu? Proč? Přibližujete jim ji? Jak?
5. Mluvíte ve škole o původní kultuře jejich spolužáka z ciziny? Proč si myslíte, že je to dobré nebo naopak nevhodné?
6. Myslíte, že u nich domácnost funguje stejně jako v české rodině? Jak a proč?
7. Jak se Vám jedná s rodiči žáků-cizinců? Proč?
8. Je podle vás vzdělání cizinců efektivní? Souhlasíte, aby si zachovali svá kulturní specifika nebo by se měli plně přizpůsobit, pokud tady chtějí žít?
9. Setkal(a) jste se s cizineckou problematikou během vašich studií na VŠ?
10. Sledujete témata týkající se cizinců v médiích? Spojujete si informace s vašimi žáky?
11. Bavíte se na toto téma s kolegy? Shodují se vaše názory?
12. Jak byste shrnul pozitivní a negativní zkušenosti s těmito žáky?