

Žádná různost není, všichni jsme tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách¹

Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková,
Jana Obrovská

Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií

Abstrakt: V tomto článku si všímáme toho, jak se český vzdělávací systém vyvíjí s rostoucí etnickou různorodostí. Zaměřujeme se přitom jak na perspektivu pedagogů, kteří učí ve třídách navštěvovaných dětí migranty z Ukrajiny, Ruska, Vietnamu, tak na perspektivu samotných dětí migrantů a jejich spolužáků. Předkládáme výsledky analýzy dat získaných v průběhu etnografického výzkumu na vybraných školách po celé České republice. Vedle individuálních rozhovorů s pedagogy jsou to zejména skupinové rozhovory s dětmi, v nichž identifikujeme diskurzivní strategie a repertoáry charakteristické zneviditelňováním etnicity a udržováním představy etnický homogenního celku. Cílem tohoto článku je analýza procesů zneviditelňování etnicity, které je v promluvách pedagogů spojeno s humanistickým rámováním osobnosti žáka a u samotných žáků migrantů se projevují performováním normalnosti a bezproblémovosti, která ovšem musí být stvrzena jejich českými spolužáky. Etnickou různorodost v českých školách chápeme jako prostoupenou diskurzem stejnosti navzdory různosti.

Klíčová slova: vzdělávání, etnicita, žáci migranti, etnografie

There is No Difference, We Are All the Same. Migrant Children, their Schoolmates and Teachers in Czech Primary Schools

Abstract: In this paper, we analyze the ways in which the Czech education system deals with growing ethnic diversity. We focus both on the perspective of teachers as well as that of children who have migrated to the Czech Republic from Ukraine, Russia and Vietnam, and their classmates. We conducted ethnographic research in selected schools across the country that included interviews with teachers and focus groups with children. We identified discursive strategies and repertoires that make ethnicity invisible and thus reproduce the idea of an ethnically homogeneous whole. We show how teachers employ the humanistic discourse to achieve this end while migrant children perform normalcy and problem-free status that, however, requires certification from their ethnically Czech classmates. We argue that ethnic diversity in Czech schools is performed through the discourse of sameness despite differences.

Keywords: education, ethnicity, migrant pupils, ethnography

¹ Text vznikl s podporou Grantové agentury České republiky v rámci projektu „Vzdělávací strategie dětí migrantů a dětí z etnických menšin“ (P404/12/1478).

98 *Mod²: Čemu byste se rádi třeba vyhnuli na té škole?*

Lan: Nechci, aby tam byl ra-sis-mus.

Petr: (zasměje se)

Mod: U-hm. Co si pod tím představíš? Jak to vnímáš?

Lan: Že ty český děti, aby nešikanovaly zase ty děti z jiných národností.

Mod: To je to, čemu by ses chtěla vyhnout?

Lan: U-hm. (ZŠ Stříbrná, focusgroup s dětmi, 2011)

Olena: Nebo třeba my jsme to měli tak, že třeba když jsem se bavila s Larissou hodně, ještě česky ještě moc neuměla, tak jsme stály dole u bufetu a to bylo takový, že na ní začali pořvávat, proč mluvíš česky, proč mluvíš rusky, jsi v český škole, nikdo ti nerozumí, a tak, anebo ještě tady byla dřív jedna Olena, ta taky mluvila rusky a třeba mezi sebou, tak to bylo výhodný pro nás obě, ona uměla česky dobře, ale výhodný se pro nás bavit, a voni jako, no, můžete se začít bavit česky, to není slušný [mluvit tady rusky]. (ZŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)

V těchto úryvcích mluví vietnamská dívka Lan a žákyně ukrajinského původu Olena o svých zkušenostech se vzděláváním v české škole. Situaci dětí, které migrují se svými rodiči ze zahraničí do České republiky, sdílí čím dál tím větší počet dětí. Do roku 1989 byla přeshraniční migrace v české společnosti okrajovým jevem, zajímalo nás proto, jak se rostoucí etnická diverzita odráží ve vzdělávacím procesu. Jak zkušenost s migrací a etnickou odlišnost vnímají v české škole samy děti migranti a jejich spolužáci či spolužačky? Jakým způsobem nahlíží na vzdělávání dětí migrantů vyučující na školách, kde je takových dětí vyšší počet?

V tomto článku předkládáme zjištění z výzkumu, který byl zaměřen na děti cizinců v českých školách. Náš výzkum byl realizován jako etnografická studie na několika základních školách. Vedle těchto etnografických dat jsme pracovaly s poznatky z pilotního výzkumu, který zahrnoval dotazníkové šetření a skupinové rozhovory zaměřené na postoje a názory pedagogů na téma vzdělávání romských žáků a žáků migrantů na vybraných školách po celé České republice (zde prezentujeme výpovědi ze ZŠ Stříbrná v krajském městě a ZŠ Zlatá v hlavním městě). Pilotní výzkum se uskutečnil na podzim 2011. Etnografický sběr dat probíhal od května 2012 do června 2013 postupně v jednotlivých lokalitách. Klíčem pro výběr námi navštěvovaných škol bylo zastoupení dětí cizinců a romských dětí v žákovské populaci školy, tj. vybíraly jsme školy, ve kterých bylo těchto dětí dle nám dostupných statistických údajů nejvíce.³

² Zkratka Mod. označuje moderátora vedoucího skupinový rozhovor v rámci pilotního výzkumu. V rozhovorech z etnografické části výzkumu je tazající osoba označena jako výzkumník/výzkumnice.

³ Výzkum byl zaměřen na etnickou diverzitu obecně. Z našeho záběru v tomto textu však vynecháváme téma vzdělávání romských dětí, jejichž pozice v české společnosti stejně jako v české škole je do značné míry svébytná. Je také o poznání více podrobována vědeckému zkoumání než situace dětí migrantů (viz Šotolová, 2008; Bartoňová, 2009; Bittnerová, Levínská, & Doubek, 2011). Problematice vzdělávání dětí migrantů a dětí romských se věnujeme v článku "We treat the mall as same but ..." Teachers dealing with the disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms odevzdaném do recenzního řízení v časopise. Vzdělávání romských žáků se věnoval

Celkem jsme navštívily osm škol, a to v Praze, krajském městě a v menším městě.⁴ Do škol v krajském městě jsme docházely průběžně po celé toto období, v Praze jsme strávily dva týdny v květnu a červnu 2012 a jeden týden v říjnu 2012. V této stati analyzujeme data získaná v Praze (ZŠ Zelená), v krajském městě (ZŠ Azurová, ZŠ Modrá). Do školy, kterou jsme navštívily v Praze, dochází vyšší počet žáků cizinců ruské národnosti. To je dáno skutečností, že v městské části, v níž je škola situována, se koncentruje druhá nejsilnější ruskojazyčná komunita v České republice. ZŠ Azurová v krajském městě naopak zaznamenává odliv dětí cizinců (zejména vietnamského a ukrajinského původu) žijících v této městské části a dalších přilehlých městských částech na jinou ZŠ, která byla mimo jiné také s ohledem na její polohu v centru města určena krajem jako specializovaná na vzdělávání žáků cizinců.

V nedlouhé řadě příspěvků věnovaných problematice vzdělávání dětí cizinců v českém kontextu nacházíme pedagogickou literaturu představující normativní východiska inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (žáků zdravotně postižených a zdravotně či sociálně znevýhodněných) (Hájková & Strnadová, 2010) a příspěvky antropologické či etnologické, které se zpravidla omezují na vymezení základních témat a problémů doprovázejících integraci žáků migrantů do školy (Radostný, 2010; Bittnerová, 2009; Drbohlav, Černík, & Džurová, 2005; Kunzová, 2001) či příspěvky zaměřující se na komparaci formálních rámců a politik v různých státech (Bačáková, 2012; Ježková, 2010). Dostupné jsou již i kvalitativní sondy snažící se postihnout komplexnost tématu v kontextu žité zkušenosti (Kurowski, 2013). Specifický žánr představují metodické příručky publikované neziskovými organizacemi či státními orgány (Bobysudová & Pikalová-Hernandezová; Muhič, 2008), které velmi často cílí na postoje aktérů v otázkách multikulturní výchovy (Moree & Varianty, 2008; Radostný et al., 2011). Realizované výzkumy se nejčastěji zaměřují na postoje pedagogů vzdělávajících děti cizince, v daleko menší míře potom na postoje samotných dětí. Charakteristický je převažující zájem o děti vietnamských migrantů (Stuchlíková & Vokrojová, 2013; Janská, Průšvicová, & Čermák, 2011; Hrdličková, 2011; Černík, 2006; Švarcová & Mareš, 2006). Dominantní výzkumnou technikou, kterou badatelé volí k zachycení integrace žáků migrantů do školní kultury a třídních kolektivů, je dotazník. V našem výzkumu jsme upřednostnily etnografickou metodu, abychom zachytily komplexitu situací, perspektiv a diskurzů spjatých se vzděláváním žáků s migrantským původem na vybraných školách v České republice. Etnografie pro nás představuje způsob výzkumu, který umožňuje participativnější formu zkoumání dětí a zároveň zachycuje vztahy mezi dětmi ve školní třídě se zahrnutím perspektivy dětských aktérů⁵ (Jarkovská, 2012). V tomto ohledu zasazujeme náš výzkum do kontextu mezinárodní akademické produkce v oblasti vzdělávání žáků migrantů či žáků z etnicky minoritních skupin, v němž je etnografie etablovanou

projekt EDUMIGROM (Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects of Urban Youth in an Enlarged Europe) řešený katedrou sociologie MU (<http://www.edumigrom.eu/muni/>).

⁴ Z důvodu zachování anonymity neuvádíme jména měst.

⁵ V českém prostředí uplatňuje a rozvíjí tento metodologický přístup ve výzkumu vzdělávání od roku 1991 Pražská skupina školní etnografie. Více na <http://psse.hys.cz/>.

100 a v daleko větší míře používanou výzkumnou metodou (Devine, 2011; Connolly, 2002; Youdell, 2003; Davidson, 1996).

V tomto textu se nejdříve zaměříme na reflexi etnicity vyučujícími a v druhé části analýzy se podíváme na to, jak funguje kategorie etnicity mezi dětmi.

1 Jak etnicitu z(ne)viditelňují učitelé

Mod: Kdybychom měli shrnout nějaké rozdíly v tom učit třídu etnicky stejnou a jinou, našly by se tam nějaké?

Vyučující 1: Já bych žádný rozdíl nenašla, za tu svoji praxi, prostě ne. Vyjma té angličtiny.

Vyučující 2: Pokud není jazykový problém, tak je to...

Vyučující 1: Úplně stejný. (ZŠ Stříbrná, focusgroup s učiteli, 2011)

Výzkumnice: Máte pocit, že to na vás klade nějaké specifické nároky, tady ve škole, speciálně ve vaší třídě, kde je hodně cizinců, jako na učitelku?

Vyučující: No, ehm, možná by to mělo klást nějaké nároky na tu výuku češtiny, ale to jsem zatím nezaznamenala. To že si s někým sednu a něco mu vysvětlím, to jako jednorázově bývá a to se netýká jenom Rusů, to funguje s kýmkoli, takže to bych jako nezmiňovala. Takže nás se zatím doučování češtiny ani netýkalo, oni se to prostě doučili někde jinde, sehnali si nějaký soukromý, nebo jsou kurzy. (ZŠ Zelená, třídní učitelka 9. třídy, 2012)

Když jsme hovořily s vyučujícími, kteří mají zkušenost s výukou ve třídách navštěvovaných také dětmi migrantů, překvapilo nás, že odpověď na otázku, zda je pro ně rozdíl učit v etnicky smíšené či homogenní třídě, byla velice často záporná. Snažily jsme se zjistit, jak vnímají proces výuky v etnicky smíšených třídách. Zprvu se zdálo, že pro vyučující obnáší výuka etnicky různorodých tříd totéž, co v případě tříd etnicky homogenních. Většina vyučujících nebyla schopna uvést žádná specifika práce s etnicky smíšenou třídou. Jedinou výjimkou byl jazyk. Vyučující většinou uváděli počáteční problémy s češtinou na straně příchozích a svoje či institucionální snahy jazykovou propast překlenout. Etnicita pro ně byla neviditelná, respektive nebyla pro ně kategorií, kterou by bylo třeba promýšlet při pedagogické práci ve třídě.

Podobně hodnotili vyučující také fungování třídních kolektivů. Většina z nich uváděla, že děti své nově příchozí spolužačky a spolužáky nepovažují za nijak zvláštní. Když už, tak spíše přijímají děti cizinců pozitivně. Děti mají rády pestrost a jsou potěšeny, že se můžou dozvědět něco více o zemích, ze kterých děti cizinci přišly. Odlišná etnicita migrantů je pro ně exotickou devizou, nebo ji prostě nevidí, neřeší, nezajímá je. Jedna vyučující na ZŠ Zelené např. při neformálním rozhovoru uvedla, že děti nevnímají barvu kůže nebo národnost stejně jako dospělí. Pokud si hrají na písku s chlapečkem, který je černocho, vidí malého chlapečka, ne černocho. Ředitel této školy zase zasadil etnickou diverzitu do kontextu různorodosti i v jiných oblas-

tech. Podle něj jsou děti natolik odlišné z různých hledisek, že etnicita je jen jednou z kategorií, a nemá proto svůj zvláštní význam. Někdo je Rus, někdo z rozvedené rodiny, nikdo není tak „úplně normální“.

Ačkoli se zprvu v rozhovorech vyučující bránili tomu vnímat výuku dětí cizinců jako odlišnou, později v průběhu rozmluvy jsme se obvykle dostali k tomu, že identifikovali etnicitu jako kategorii, která má svůj význam. Nevníмали ji však jako něco, co by mělo mít vliv na povahu jejich práce. Etnicitu, pokud ji zmínili, tak jen v dodatku, vnímali jako něco, na co původně nepomysleli. Když mluvili o své třídě, zdůrazňovali stejnost svých žáků. Nazýváme tuto diskurzivní strategii „stejnost navzdory různosti“. Název tohoto diskurzu je paradoxní stejně jako tento přístup samotný. Zároveň se totiž v učitelských promluvách ozývalo slovo jedinečnost. Každé dítě je jedinečné, každé je jiné. Jak jde důraz na uniformní stejnost a akcent na neopakovatelnou jedinečnost dohromady?

Snáz, než by se mohlo zdát. Děti jsou stejné tím, že každé je unikátní, jedinečné a originální, proto není potřeba o nich uvažovat v žádných kategoriích. Zdůrazňování stejnosti všech zároveň s vyzdvihováním unikátnosti individua mají společného jmenovatele, a tím je odhlížení od strukturujících sociálních charakteristik. Tak například komplikace spojené s příchodem dítěte s migrantským pozadím učitelé vnímají jako individuální záležitost odvíjející se od charakteru dítěte spíše než od sociálních obtíží, kterým může takové dítě čelit. Ukazuje se to i na momentech, ve kterých vyučující připustili, že k nějakým problémům s dětmi z etnických menšin došlo. Nicméně zdůrazňovali ojedinělost problému a nikdy se v jejich naracích neobjevilo vysvětlení, že by kategorie etnicity či migrantského pozadí mohla přispět k porozumění situaci a k řešení problému. Problém či konflikt si vysvětlovali jako nahodilou událost, která nesouvisí s rasou či etnicitou (srov. Bonilla-Silva, 2003; Troyna, 1994). Kořeny konfliktu učitelé nikdy nespatořovali třeba v tom, že by se dítě mohlo potýkat s vyloučením z kolektivu či šikanou, že by mohlo být smutné či podrážděné, protože bylo nuceno opustit známé prostředí, své příbuzné a svou komunitu.

Vyučující: Taky jsem měla v první třídě jednoho Rusa, jmenoval se Vasilenko. A ten děti místo komunikace kousal do ruky. Neuměl česky téměř ani slovo. Odmítal mluvit a něco se naučit.

Výzkumnice: Čím si myslíte, že to bylo?

Vyučující: Nechtěl sem. Odlišovala jsem ho tam, kam patřil. Je teď v jiné škole.

Výzkumnice: Co to je za školu?

Vyučující: To je normální škola. Ale bydleli tam, tak tam spádově patřil.

Výzkumnice: Vy učíte v 5. třídě?

Vyučující: Ne, ale Jurije mám v druhé 5. třídě. Ten sem taky nechtěl, taky nemluví. Ten jen sedí a je naprosto apatický. On nechtěl do Česka. (ZŠ Zelená, třídní učitelka 5. třídy a učitelky 1. stupně, 2012, neformální rozhovor během velké přestávky)

Vyučující: Ted' jsme třeba řešili toho portugalského chlapce, on přišel, neumí česky a vidina toho, že tady bude 6 let, mu nedochází. Nechce tu být, pracovat, ale není

102 *pro něj jiná možnost. Takže i když je spolupráce rodiny i školy, tak on to má hrozně těžký a tím pádem je to těžký pro všechny, protože ve škole ani doma nepracuje a nedokáže se s tím sžít.* (ZŠ Stříbrná, focusgroup s učiteli, 2011)

I když učitelky spojují problémy dítěte s tím, že do Česka bylo vlastně importováno proti své vůli, a u dětí se jedná vlastně o formu nucené migrace, nevnímají vyučující tuto okolnost jako příznačnou pro situaci migrace (srov. Kirova, 2007). Domníváme se, že takovýto přístup k dětem cizincům má dva zdroje. První spočívá v etnicky homogenní povaze české společnosti⁶ – a z toho plynoucího nezvyku přemýšlet o strukturované etnické jinakosti. Druhým zdrojem je humanistické paradigma, které dle Kaščáka a Pupaly (2012) patří mezi jedno z dominantních vzdělávacích paradigmat v našem kulturním kontextu (Kaščák, 2009).

Ústředním bodem humanistické filozofie je zaměření na člověka jako na unikátní individuum. Výchozím bodem tohoto paradigmatu nejsou vnější podmínky a externí normativní tlaky, ale člověk a jeho individualita. Člověku jako individuální entitě je přiznána velká kompetence řízení vlastního života. Učení se chápe jako proces podřízený individuální vůli jedince (Kaščák, 2009). Proces učení a osvojování si poznatků je ve výsledku mimo dosah učitelských kompetencí a vyučující ztrácí výhradní zodpovědnost za své žáky a žákyňe, je pouze navrhovatelem možností, průvodcem, někým, kdo otvírá prostor, jehož využití je na konkrétních žácích (Kaščák, 2009). Je v souladu s humanistickým přístupem, který oslavuje dítě jako zcela unikátní individualitu, že vyučující identifikují problémy dětí migrantů jako problém toho kterého dítěte, a to se tím zkrátka musí vyrovnat. V očích učitelek to „mají těžký“ jako konkrétní Jurij či Vasilenko, ne jako dítě migrantů.

Vyučující zmiňují zvládnutí češtiny jako jedinou překážku, po jejímž překonání je z cizince našinec. A některé děti to zvládnou rychle a výborně, dokonce se stává, že předčí rodilé Čechy v ovládnání jejich mateřštiny. Když učitelé vyprávějí o takových dětech, implicitně kladou nárok briskního a perfektního naučení se češtině na všechny děti. Když to zvládl jeden, můžou to zvládnout i ostatní – podle českého přísloví: Když se chce, všechno jde. Úspěch i neúspěch je hodnocen jako výsledek individuálního rozhodnutí a individuální vůle a talentu. Vyučující otázku specifik výuky dětí migrantů externalizují a vnímají jako problém motivovanosti jednotlivce – jestli se mu/jí chce, nebo nechce. Zároveň mají za to, že povinností imigrantů je „chtít“. Pokud se rozhodli žít v České republice, musí se snažit. Podle vyučujících tedy není třeba zabývat se specifiky kategorií dětí migrantů. Zdá se jim příliš zobecnující, svazující a popírající individualitu konkrétních dětí. Humanistický důraz na

⁶ V České historické paměti je pouze homogenita národa. Před druhou světovou válkou byla třetina obyvatel českých zemí ne-českého původu. Po válce, a obzvláště po odsunu Němců, spadl podíl národnostně jiných na 6 %. Během komunistické éry více lidí zemi opustilo, než by se do ní přistěhovalo. S výjimkou několika desítek tisíc smluvních dělníků, kteří přicházeli během sedmdesátých a osmdesátých let minulého století ze zemí jako Vietnam či Kuba na základě bilaterálních dohod, byla země obývána etnickými Čechy a Slováky. Jediná menšina, která zde dlouhodobě žila, byla menšina romská. O snahách ji asimilovat či jinak zneviditelnit bylo napsáno mnohé. I tyto snahy přispívaly k celkovému výsledku – dojmu stejnosti.

individuum, který se jeví jako něco, co by děti mělo osvobodit, umožnit jim výběr z nepřeberných možností, se tak spíše ukazuje jako přístup, který konzervuje jejich stávající postavení. To je dále umocněno homogenním výzorem české společnosti, která neumí s jinakostí pracovat.

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že tento humanistický důraz na individuum a individuální zásluhy a prohry není nějakým specifickým školního prostředí a přístupu vyučujících. Humanistický přístup je potencován společenským příklonem k neoliberalním hodnotám, který se projevuje celosvětově v nejrůznějších sférách a zasahuje politiky i praktiky v oblasti sociální, pracovní i kulturní. Vyučující jsou součástí tohoto systému a nemají-li k dispozici jiné pedagogické nástroje, jak s jinakostí pracovat, je logické, že výsledkem je zneviditelňování a selekce. Z tohoto důvodu je důležité, aby se rozmanitost (nejen etnická) a její strukturální souvislosti staly jednak předmětem bádání, jednak součástí vzdělávání pedagogů.

2 Jak etnicitu z(ne)viditelňují samy děti

Naše data ukazují, že děti etnicky ne-českých rodičů mají tendenci svoji jinou národnost maskovat. K tomu používají různých strategií, kterak performovat svou identitu jako místní a bezproblémovou. Performace jsou ovšem v drtivé většině interaktivní povahy, a tak jsou děti migrantů závislé na reakcích svých „domácích“ spolužáků.

Tuan je vietnamský chlapec, žák páté třídy v české škole, který úzkostlivě pracuje na tom, aby nijak nevyčníval, aby splynul se svými českými spolužáky. Při skupinovém rozhovoru se snažíme opatrně otevřít téma etnické různosti ve školním kolektivu. Na naši otázku, zda má někdo ve třídě nějaké problémy, reaguje velmi živě Daniel. Vysvětluje, že má problémy s češtinou, protože má tatínka Francouze a větší část svého života prožil ve Francii. Poté se doptáváme, kdo další má rodiče, kteří nepochází z Česka. Děti jmenují různé spolužačky a spolužáky, Tuan se tváří jakoby nic. Až někdo jmenuje jeho a dalšího vietnamského chlapce ze třídy. Na to Tuan ostře zasyčí: Já žádné problémy nemám. Ujišťujeme ho, že teď už se neptáme na problémy, ale na to, odkud jsou rodiče dětí ve třídě. Nicméně je zřejmé, že Tuan má senzory na to, kam ve skutečnosti míříme. Později se dostáváme k otázkám jazyka. Tuan očividně není rád, že se ho vyptáváme na vietnamštinu. Nejdříve tvrdí, že mluví jen česky a vietnamsky skoro neumí. Později, někdo z dětí ve skupině bezelstně připomíná, že přeci s rodiči mluví vietnamsky. Tuan to neochotně potvrzuje, ale ujišťuje nás, že s bratry mluví jen česky. Z rozhovoru s dětmi vyplývá, že jeho malý bráška česky neumí. Tuan trochu neochotně přiznává, že s mladším sourozencem vlastně taky mluví vietnamsky. (Shrnutí skupinového rozhovoru v páté třídě na ZŠ Zelená, 2012)

1. června organizuje pátá třída pro mladší děti z prvního stupně Dětský den se sportovními soutěžemi. Děti z 5. A budou mít na starosti skupinu mladších dětí

104 *a jejich úkolem je připravit kartičky, na které se budou zapisovat údaje o výkonech v jednotlivých disciplínách. Děti kreslí na kartičky různé motivy – pohádkové postavy, květiny, dekorativní vzory. Tuan vymyslel sofistikovaný způsob. Kartičky pro jednotlivé členy družstva se dají poskládat k sobě jako puzzle a dohromady tvoří obrázek české vlajky. Tuan jako jediný pracoval se symbolem české státnosti. Je to náhoda? (Téréní poznámky, ZŠ Zelená, 2012)*

Při pozorování života ve třídě pro nás bylo velmi zajímavé srovnání sebeprezentace Tuana a Daniela. Zatímco Daniel nemá potíže mluvit o svých problémech s češtinou a zcela jasně nahlíží jejich kořeny, Tuan by se nejraději stal doslova neviditelným a z celé konverzace zmizel. Domníváme se, že zde vstupuje do hry kromě etnicity také rasa. Tuan je viditelně odlišný. Daniel sice zdaleka neumí tak dobře česky, ale jeho maminka je etnická Češka, může si tedy nároky na místo v české třídě/společnosti dělat i bez speciálně vyvíjeného úsilí.

Tuanova citlivost i k nepatrným náznakům, že by jeho osoba mohla být spojena s jakoukoli odlišností a zvláštností, nebo dokonce s problémy, může být i součástí situace v rodině. V páté třídě dělal přijímací zkoušky na jedno z nejlepších gymnázií v Praze. Třídní učitelka nám vyprávěla, že se umístil mezi deseti nejlepšími. Jeho otec byl však údajně zklamán, že nebyl mezi třemi nejlepšími, a tento výsledek považoval za Tuanův neúspěch. Rodina/otec klade na Tuana vysoké nároky. Dle toho, jak situaci popisovala třídní učitelka, se zdá, že rodina/otec od Tuana očekává především úspěch a bezproblémovost, a cokoli, co tento úspěch ohrožuje či kalí, je vnímáno jako Tuanovo selhání. Není divu, že v takové konstelaci Tuan považuje za nejlepší podniknout všechny kroky k prevenci konfliktů, bez ohledu na to, zda by byl na vině on nebo xenofobie a rasismus někoho ze spolužáků. Problémy či konflikty ve škole mohou přinést ještě problémy a odsouzení v rodině, a proto je třeba se jim vyhnout za každou cenu.

Další rozdíl mezi Danielem a Tuanem je prospěch. Tuan je jedním z nejlepších žáků ve třídě, Daniel patří k průměru až lehkému podprůměru. Práci na svém vlastním zneviditelnění jsme zaznamenaly především u excelujících žáků. Jsou to právě oni, kdo mohou v případě konfliktu hodně ztratit, a kterým může xenofobie zmařit realizaci ambiciózních plánů. Olena, která promlouvala v úvodním citátu tohoto textu, je ukrajinského původu a předčí své etnicky české spolužáky a spolužačky ve znalosti jejich mateřštiny. V následující promluvě se Alice a její spolužačky zamýšlejí nad nutností úlev pro žáky, kteří se přistěhují do Česka.

Alice: Ale jinak, um, je to asi ten začátek, kdy sem přijedou a pak už většinou jako to nijak neberou. Ale tak třeba myslím si, že třeba taková Olena žádný úlevy nepotřebuje, ta je skoro nejchytřejší holka ze třídy.

Irina: No.

Alice: I na češtinu. Ona je třeba nejlepší holka ze třídy na češtinu.

Mod: U-hm.

Irina: A je Ukrajinka.

Mod: Dobře.

Alice: Potvora jedna (se smíchem).⁷ (ZŠ Zlatá, focus group s dětmi, 2011)

Je to rodilá Češka Alice, kdo za přizvukování jiné ukrajinské spolužačky uděluje Oleně status excellence. Tento akt připsání ale působí dvojsečně. Výtečnost ve zvládnutí českého jazyka přibližuje na straně jedné žáky cizince našincům, protože s nimi slyšitelně splývají. Na straně druhé zesiluje tenze, které s sebou výjimečnost v podobě výrazné školní úspěšnosti může přinášet. Na některých školách (ZŠ Azurová, ZŠ Zelená) jsme zaznamenaly, že majoritní žáci v určitých situacích a kontextech začali excelenci svých spolužáků migrantů problematizovat, obzvláště vnímali-li ji jako překážku pro svůj vlastní úspěch (např. při přijímacím řízení na střední školy). Tlak na excelenci, který je přítomen v některých rodinách migrantů a zrcadlí se v příběhu vietnamského chlapce Tuana, potom vyčleňuje jedince z kolektivu průměrných a vysvětluje, proč se excelující děti migranti snaží o to více zneviditelnovat svoji potenciální cizost. Připisování statusu excellence dětem migrantům, ať už od jejich spolužáků či učitelů, tak má ambivalentní dynamiku. V následujících úryvcích je patrné, že jsou to čeští žáci, kteří rozhodují o rozdílu mezi excelentním a podprůměrným, že se staví do role arbitrářů v otázkách jazykové autenticity. Zároveň jsou to oni, kdo diskurzivně vymezuje způsob, kterým jejich spolužáci migranti mohou mobilizovat repertoáry excellence, nebo naopak normálnosti. V tomto případě usiluje Irina o identifikaci s úspěchem krajanky Oleny, nicméně konečný soud vynáší spolužačka Alice.

Irina: Třeba taky ted' mi hodně říkaj, že, počkej, ty jsi z Ukrajiny, to není možný. (s úsměvem)

Mod: Že to už nepoznají někdy.

Irina: No, že už vůbec.

Mod: U-hm.

Alice: Jako třeba bych nepoznala, že je Ukrajinka, ale když dlouho třeba mluvíme, tak bych poznala, že má jiný přízvuk.

Pavla: Jo, už jo.

Alice: Ale u Oleny ne. Ona totiž – umm, já nevím, nevím proč, jakože třeba oproti těm holkám, prostě mluví úplně, jak kdyby byla fakt Češka. (ZŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)

Alice si osobuje právo distinkce mezi excelentním a přijatelným. Rozlišuje tak mezi (skoro) naším a cizím. Už v úvodu debaty připomíná další ruskojazyčné spolužačky její cizí původ, který má tuto dívku především identifikovat.

Mod: Můžem to asi takhle dokolečka (ukazuje na Larissu)

Larissa: Jo. Jmenuju se Larissa, chodím do devítky, je mi 16, uh, zájmy (s úsměvem neví, co říct).

⁷ Focusgroups s dětmi, které proběhly v rámci pilotního průzkumu v roce 2011, podrobně analyzuje jedna z autorek tohoto textu (viz Lišková, 2012).

106 Alice: *(šeptem napovídá) Jsem z Ruska.*

Larissa: *(zasměje se) Jo, jsem z Ruska jako. A chtěla bych jít na gymnázium, jazykovy. Mám jako zájem o sport a prostě o všem. To je všechno. (ZŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)*

Připomeňme část výměny citované v úvodu tohoto článku. Ve výňatcích, které jsme citovaly na začátku textu, si vietnamská žákyně Lan přeje, aby ve třídě nebyl rasismus, a Ukrajinka Olena vzpomíná na to, že spolužáci jim nadávali, když se s kamarádkou bavila rusky. Nicméně je příznačné, jak jsou tyto zkušenosti či obavy v následné konverzaci zpracovány.

Lan: *Já nechci, aby tam byl ra-sis-mus.*

Petr: *(zasměje se)*

Mod: *U-hm. Co si pod tím představíš? Jak to vnímáš?*

Lan: *Že ty český děti, aby nešikanovaly zase ty děti z jiných národností.*

Mod: *To je to, čemu by ses chtěla vyhnout?*

Lan: *U-hm.*

Mod: *U-hm. A nějak to znáš? Nebo setkala ses s tím už někdy nebo někdo tady?*

Lan: *Umm – tak sem tam na ulici, tam jsou nějaký ty, rasisti. (ZŠ Stříbrná, focusgroup s dětmi, 2011)*

Mod: *Máte pocit, že je ve třídě někdo, komu by vyloženě to vadilo, toleto smíšený nějaký složení?*

Larissa: *Um, ted'ko né.*

Alice: *Asi ne. Jako v naší třídě.*

Irina: *Ne, nikomu.*

Alice: *Ted'ka nikomu. Teda, nemůžu vidět nikomu až do krku, ale to je asi-*

Mod: *Ale neprojevuje se to.*

Alice: *Ale neprojevuje, ne. (ZŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)*

Lan, která nejdříve zdůraznila, že jí vadí rasismus, ho vzápětí situuje do nekonkrétního časoprostoru „na ulici“. Všechny dívky z dalšího skupinového rozhovoru, včetně migrantek Larissy a Iriny, trvají na bezkonfliktnosti multietnické třídy. To přesto, že předchozí konverzace odhalila, že české děti nadávaly svým nově přichozím spolužačkám za používání ruštiny v „naší“, české škole. Ačkoli vzpomínka na tuto a podobné situace není příliš vzdálená, ruskojazyčné dívky performují neproblematičnost svého bytí v české škole. Pokud se snad kdy vyskytly problémy, dívky (všechny, bez ohledu na etnicitu) je ukazují jako uzavřenou minulost. V tomto duchu se na zkoumaných školách žáci shodně odkazovali k problémům spojeným s jejich příchodem, o nichž ale mluvili bez vazby na současné dění. Další rozmluva dává tušit, že tak dávno minulé problémy kvůli národnosti nejsou.

Mod: Máte pocit-

Irina: Ještě jsem chtěla říct, že, že někdy...

Mod: Můžeš se ještě-

Irina: Dávno říkali taky, dávno to bylo, když byli ještě malí, hloupi, že, máš se vrátit do té Ukrajiny posraný a takový hnusný věci.

Larissa + Irina + Pavla + Olena: (zasmějí se)

Alice: Irino, těch sprostějch slov.

Larissa: No prostě to každému říkali, ale asi cizinců, jakože jako, ale jako tvoji spolužáky k tomu jako od začátku mně tak jako trošku takhle nadávali kluci, že, máš se vracet do Ruska, prostě, neumíš mluvit.

Olena: To bylo minulej rok.

Irina: Umm. (souhlasně)

Larissa: No, jakože, ne, to bylo sedmičky-

Olena: Když

Larissa: To bylo až v sedmičky, jak jsem přišla.

Pavla: Ale i v osmičce to bylo taky. (ZŠ Zlatá, focusgroup s dětmi, 2011)

Dívky jsou teď v 9. třídě a, jak připomíná Češka Pavla, konflikty se odehrávaly ještě přinejmenším v minulém školním roce. Irina, Larissa a Olena se vehementně snaží ukázat, že ony problémy nemají (stylem „ted' ne, a když něco, bylo to dááááávnó“), Pavla jejich performaci bezproblémovosti ruší. Pavla tak zásadně ovlivňuje dojem, který se ruskojazyčné dívky snaží vzbudit. Podobně jako v předchozích úryvcích Aličiny se i tady Pavliny soudy stávají v daných promluvách určujícími pro výsledné rámování etnických problémů založených na zkušenostech Iriny, Oleny a Larissy. Podobně i děti z páté třídy na ZŠ Zelené prezentovaly svůj kolektiv jako výjimečně soudržný a přátelský. Některé na výzvu, aby charakterizovaly svou třídu, uváděly, že je pestrá, což prezentovaly jako pozitivum, a dávaly do přímé souvislosti s tím, že chlupci a dívky či jejich rodiče pocházejí z různých zemí. Nicméně i zde děti připustily, že kdysi tomu tak nebylo a vzpomněly si, jak si v dávnejší minulosti „nadávaly do Rusáků.“ I ony však zdůrazňovaly, že to bylo dávno, „tehdy, když ještě byly malými dětmi a ne tak rozumnými, jako dnes“.

3 Závěrem

V tomto článku nás zajímalo, jak vnímají rostoucí etnickou různorodost na českých školách pedagogové a jak se s ní vyrovnávají samotné děti přicházející do Česka z jiných zemí. Tyto otázky jsme zodpovídaly na základě analýzy individuálních a skupinových rozhovorů s učiteli a žáky a pozorování realizovaných v průběhu etnografického výzkumu v etnicky různorodých třídách ve vybraných školách v České republice. Ukázalo se, že pro učitele je etnicita jejich žáků migrantů „neviditelná“, tj. že ji nepovažují za významnou v jejich pedagogické praxi, ani v procesu integrace žáka migranta do třídního kolektivu. Domníváme se, že učitelé nepracují

108 s etnicitou jako se sociálně strukturující kategorií ze dvou důvodů. Jednak byli sami formováni etnicky homogenní společností, jednak jejich pedagogické přístupy informuje humanistická filozofie. V humanistické perspektivě se totiž školní výsledky a úspěchy každého dítěte jeví jako výsledky jeho individuálních snah, rozhodnutí, píle a talentu. Individualita je tu vyzdvihována a oslavována, a brání tak nahlédnout na problémy, s nimiž se žák cizinec může potýkat při příchodu do kulturně odlišného prostředí.

Samotní žáci migranti umenšují svoji etnickou odlišnost pomocí různých diskurzivních strategií, kterými performují svou vlastní normalitu. Snaží se vymanit ze stigmatizující, zraňující a vylučující „jinakosti“. Jejich nevyčnávající a normální status ovšem závisí na stvrzení, které jim v interakcích přisuzují jejich majoritní spolužáci. V promluvách dětí jsme identifikovaly dvě strategie: strategii excelence a strategii normalnosti. První jmenovaná se objevuje zřídka. Dokonalost může být buď přisvojována etnickými dětmi (Irina, když diskurzivně participuje na jazykovém a potažmo integračním úspěchu své krajanky Oleny), nebo jim přiřazována (třeba ze strany vyučujících, kteří hodnotili Tuana jako vynikajícího žáka, či spolužáků, jako třeba Alice, která certifikovala Olenu jako nejlepší na češtinu). Tato excelence je však závislá na „místních“, tedy na tom, zda ji učitelé či děti „příchozím“ udělí. V každém případě excelence vylučuje. A vyloučení se etnické děti snaží bránit. Proto je mnohem typičtější, že se samy snaží performovat normalnost (jak to dělá Olena a jak se o to snaží Irina, když mluví o tom, že nemají akcent, takže etničtí Češi nepoznají, že ony nejsou Češky; Larissino a Irinino popírání etnicky zbarvených nadávek ze strany českých spolužáků; Tuanovo vyhýbání se tomu být označen za dítě cizích rodičů), která vypadá jako neviditelnost, jako splynutí s davem. S tím spjatá je i hojně se vyskytující diskurzivní strategie kladení problémů do minulosti, která repertoár normalnosti umocňuje. „Jiní“, a společně s nimi občas i příslušníci majority, předvádějí, že problémy jsou překonané a že existuje jen bezkonfliktní přítomnost, všechno je v normálu.

Zdá se tedy, že děti české i děti cizinců společně s vyučujícími pracují na tom, aby se třída v české škole jevila etnicky homogenní a v zásadě soudržná a bezproblémová. Pokud zde má žák/žákyně ze zkušeností migrace problémy, jeví se to tak, že se málo snaží či je problémový/á jako individuuum. Pokud problémy nemá a třeba dokonce exceluje, stává se (skoro) Čechem/Češkou. V českých školách tak přetrvává zdání stejnosti navzdory rostoucí různosti.

Literatura

- Bačáková, M. (2012). Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR. *Orbis scholae*, 1(6), 81–93.
- Bartoňová, M. (2009). *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií.

- Bittnerová, D. (2009). Koncept vzdělávání v kultuře imigrantů a jejich vzdělávací potřeby. In D. Bittnerová (Ed.), *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Případ SIM – Středisek integrace menšin* (s. 223–255). Praha: ERMAT.
- Bobusudová, L., & Hernandezová-Pikalová, J. (Nedatováno). *Cizinec a vzdělávání v České republice*. Zlín: Organizace pro pomoc uprchlíkům.
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Connolly, P. (2002). *Racism, gender identities, and young children. Social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. London: Routledge.
- Černík, J. (2006). Vietnamští žáci na základních školách: Náčrt problémů a přístupů. In J. Kocourek (Ed.), *S vietnamskými dětmi na českých školách* (s. 176–185). OS Klub Hanoi: H&H Vyšehradská.
- Davidson, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools. Student narratives on race, gender and academic engagement*. Albany: State University of New York Press.
- Devine, D. (2011). *Immigration and schooling in the Republic of Ireland. Making a difference?* Manchester: Manchester University Press.
- Drbohlav, D., Černík, J., & Džúrová, D. (2005). Country report on the Czech Republic. In *Dimensions of integration: Migrant youth in Central European countries* (s. 51–99). Vienna: International Organization for Migration. Dostupné z http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fcefb50bfa263ef/MigrantYouth_Czech.pdf.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.
- Hrdličková, Z. (2011). Dílčí postřehy o postojích českých učitelů k žákům z Vietnamu, Číny a Mongolska. In I. Barešová (Ed.), *Současná problematika východoasijských menšin v České republice* (s. 98–109). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Janská, E., Průšvicová, A., & Čermák, Z. (2011). Možnosti výzkumu integrace dětí, Vietnamců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*, 4(116), 480–496.
- Jarkovská, L. (2012). Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí. *Sociální studia*, 9(2), 31–42.
- Muhič, J. (2008). *Analýza kulturního minima pro integraci cizinců*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Ježková, V. (2010). Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis scholae*, 4(3), 111–124.
- Kaščák, O. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Kaščák, O., & Pupalá, B. (2012). *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kirova, A. (2007). Moving childhoods: young children's lived experiences of being between languages and cultures. In L. D. Adams & A. Kirova (Eds.), *Global migration and education. Schools, children and families* (s. 185–198). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kunzová, Z. (2001). Vzdělávání imigrantů – téma pro současnou teorii a praxi. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická = Studia paedagogica. 2000–2001* (s. 107–112). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Kurowski, M. (2013). Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie. *Sociální pedagogika*, 1(1), 64–77.
- Lišková, K. (2012). „Mluví jako kdyby fakt byla Češka“. Konstrukce národnosti/ethnicity v promluvách dětí. *Sociální studia*, 9(2), 43–64.
- Moree, D., & Varianty. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- Radostný, L., & Titěrová, K., et. al. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o. s.
- Radostný, L. (2010). Začleňování cizinců do českého vzdělávacího systému. In D. Bittnerová & M. Moravcová (Eds.), *Etnické komunity v kulturní a sociální různosti* (s. 141–150). Praha: FHS UK.
- Stuchlíková, I., & Vokrojová, N. (2013). Kulturní rozdíly v učební motivaci žáků – specifikum vietnamské kultury. *Pedagogika*, 1(12), 5–24.

- Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.
- Švarcová, E., & Mareš, J. (2006). Spolupráce se školou pohledem rodičů žáka pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace*, 1(16), 42–56.
- Troyna, B. (1994). The 'everyday world' of teachers? Deracialised discourses in the sociology of teachers and the teaching profession. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3), 325–339.
- Youdell, D. (2003). Identity traps or how black students fail. The interactions between biological, sub-cultural and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3–20.

Mgr. Lucie Jarkovská, Ph.D., Katedra sociologie
Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
jarkovsk@fss.muni.cz

Kateřina Lišková, Ph.D., Katedra sociologie
Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
katerina@fss.muni.cz

Mgr. Jana Obrovská, Katedra sociologie
Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií
obr@mail.muni.cz