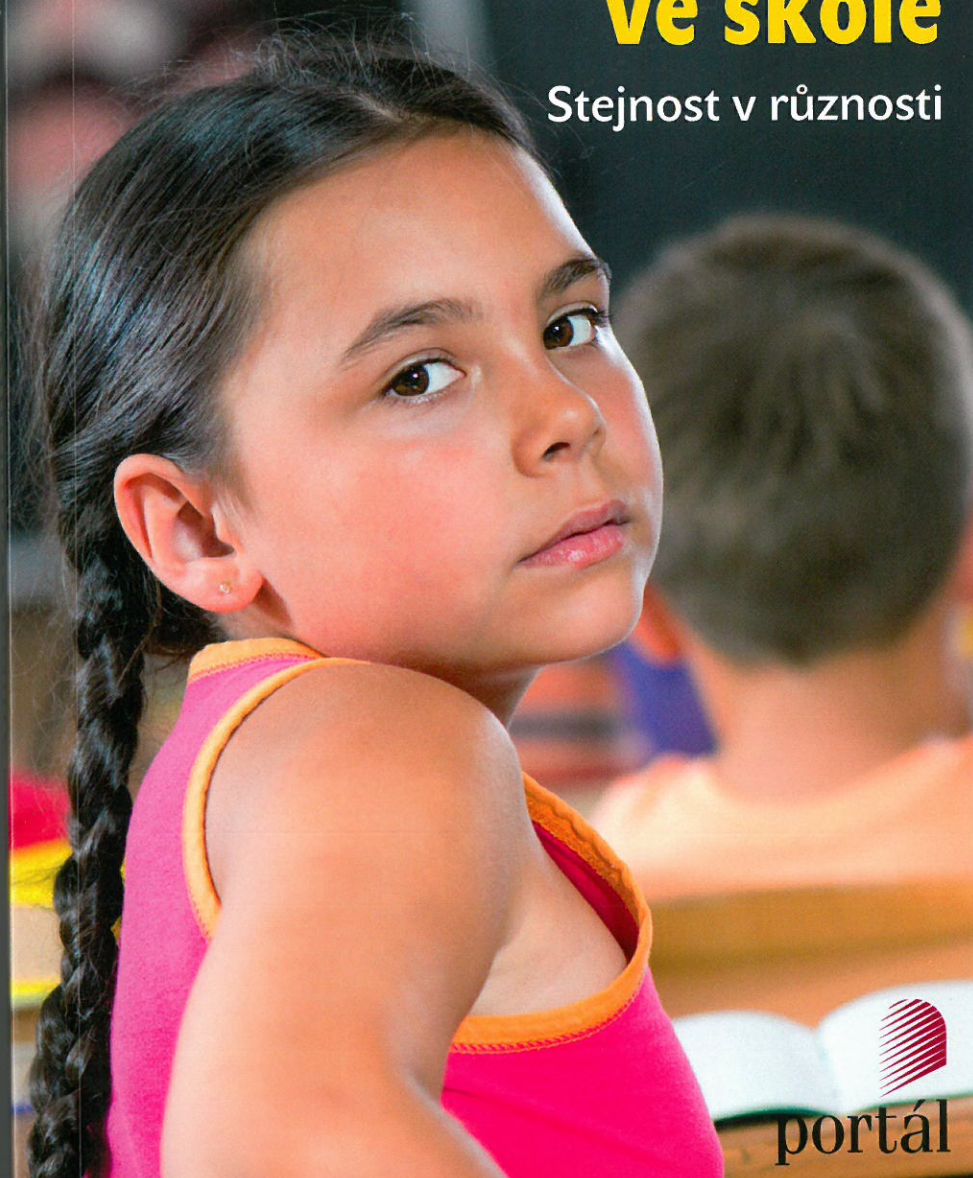


Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková, Jana Obrovská, Adéla Souralová

Etnická rozmanitost ve škole

Stejnost v různosti



směřovat žáky a žákyně, kteří z důvodu etnicity nezapadnou. V případě dětí cizinců tedy výhledově může dojít k tomu, co se stalo v případě dětí romských, tj. k jejich segregaci ve specializovaných zařízeních.

3.

Zapadnout a nelišit se, nebo trvat na své jinakosti? Dynamika etnicky smíšených kolektivů školních tříd

Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková, Jana Obrovská

S tím, jak se v české společnosti zvyšuje počet migrantů, a zvláště těch, kteří mají děti, nabývá na významu otázka, jestli a jak se proměňuje charakter školních tříd. Mění se dynamika kolektivu, když do relativně homogenního prostoru vstoupí děti viditelně a slyšitelně jiné? V tomto textu vycházíme z výzkumu ve třech třídách dvou pražských základních škol. V první ZŠ, Zelené, jsme prováděly etnografický výzkum ve dvou třídách. V páté třídě žije kolektiv vcelku harmonicky a bez větších problémů. Kolektiv deváté třídy už tak harmonický není, odehrávají se zde spory mezi skupinkou ruských dívek a zbytkem třídy a předmětem sváru je jazyk, konkrétně ruština, kterou dívky používají pro komunikaci mezi sebou. Jak to, že v jedné třídě všechno klapne, a v druhé je zřejmé, že etnická různost se pojí s vleklými problémy? Rozdílný věk žactva může otázku vysvětlit jen částečně.¹⁷ Při hledání odpovědi jsme se zaměřily na souvislost mezi podobou integrace a sociálním kapitálem dětí, především těch nečeských. Zajímá nás, jak se děti s migrantským pozadím včleňují do kolektivu své školní třídy a jak jsou tyto jejich integrační strategie napojeny na oblibu, jíž se ve třídě těší, a na autoritu, kterou jim připisují ostatní. Do jaké míry při tom operují se svojí etnickou a/nebo

¹⁷ Konflikt by tak byl pravděpodobnější v nižší třídě, protože mladší děti nejsou naučené toleranci a často vystupují konfrontačněji, bez rukaviček. Samy děti a mladí lidé, s kterými jsme během výzkumu mluvily, nám často říkali, že „když jsme byli mladší, bylo to horší“. Takže by vysvětlení zrovna tak mohlo jít opačným směrem.

jazykovou jinakostí? Ve druhé základní škole, kterou jsme pojmenovaly ZŠ Smaragdová, jsme detailní metodou konverzační analýzy zkoumaly skupinový rozhovor, jehož se účastnily české, ruské a ukrajinské žáčky. V 9. B se nezdálo, že by bylo mnoho problémů. Přesto jazyk a jinakost často přišly na přetřes. Zaměřujeme se na způsoby, jimiž ruskojazyčné žákyně a jejich spolužačky promlouvají o jinakosti a stejnosti v jejich škole.

Do ZŠ Zelená jsme přišly poprvé na přelomu května a června 2012, podruhé potom v říjnu a listopadu téhož roku. Školu, kterou jsme si vybraly, navštěvuje velké množství migrantů především z ruských mluvících zemí.^{18 19} V rámci naší etnografie jsme se blíže seznámily se dvěma třídami: 5. A a 9. A.²⁰ V obou třídách byl výskyt dětí s jinou než českou etnicitou vysoký, obě třídy měly vstřícnou třídní učitelku, která byla ochotná s námi spolupracovat. Do terénu jsme vstupovaly s cílem hledat odpověď na otázku: Co znamená kategorie etnicity v prostředí školní třídy? Postupem času, jež jsme trávily spolu s dětmi, se vynořovaly další otázky: V jakých kontextech vystupuje etnicita na povrch? Kdy je pozitivním a kdy negativním sociálním markerem? Kromě neúčastněného pozorování výuky a různých školních akcí (sportovní den, Den dětí, den otevřených dveří na střední škole) jsme pracovaly s dalšími etnografickými metodami, které nám pomáhaly rozkrývat vztahovou dynamiku třídy a způsoby, jimiž v ní etnicita zanechávala své stopy. Byly to skupinové rozhovory, které jsou ve výzkumu žákovských kolektivů daleko vhodnější než rozhovory individuální, protože se v nich rozměšuje asymetrie mezi

¹⁸ Více k sociálním a kulturním charakteristikám ruských migrantů, kteří míří do Česka, jejich motivacím a strategiím migrace viz Sládek (2010) a Drbohlav a kol. (2001).

¹⁹ Naši školu navštěvovalo ve školním roce 2011/2012 celkem 447 dětí, z toho 403 s českým státním občanstvím. Další země původu: Rusko 14, Ukrajina 9, Vietnam 4, Ázerbájdžán 3, Bělorusko 3, Moldavsko 3, Kazachstán 2, Bulharsko 1, Chorvatsko 1, Mali 1, Polsko 1, Slovensko 1.

²⁰ Výzkum jsme v této škole mohly realizovat především díky velké vstřícnosti ze strany školy. Nešlo jen o ředitele, kterého jsme znaly již dříve, ale také další osoby z vedení, učitelského sboru i administrativy, jako paní hospodářka nebo pan školník, byly velmi otevřené a nápomocné. Velký dík patří oběma třídním, jež nám umožnily vstup do svých tříd a ochotně a otevřeně s námi o nich hovořily, ačkoli to vyžadovalo, že nám musely věnovat část svého volna.

dospělými výzkumníky a mladšími žáky, jež může být pro žáky v klasickém interview citelná, a žáci více ovlivňují průběh a podobu debaty (Hennessy a Heary, 2005). Byly to rovněž dotazníky jejichž prostřednictvím jsme se snažily zachytit sociální zájevy dětí, a sociogramy mapující vztahy popularity a autority ve třídách. Vhled do institucionálního rámce fungování školy nám poskytl dokumentace o počtech žáků migrantů, školní vzdělávací program a další materiály zprostředkované ředitelem školy. Rozhovory s pedagogy, výchovnou poradkyní a preventistkou, jejich analýze jsme se podrobně věnovaly v jiných textech (Jarkovská, Lišková a Obrovská, 2014), nám pomáhaly ukotvovat naše interpretace dění mezi samotnými žáky. Široká a pestrá škála etnografických dat společně s realizací terénního výzkumu vždy v výzkumnickém tandemu zvyšují validitu našich zjištění.

V případě 9. B na ZŠ Smaragdová probíhal výzkum v listopadu 2011. Empirická data byla získána z *focus groups*, která pro výzkumný tým sesbírala podle našeho zadání agentura Factus Invenio. Pro tuto stať jsme vybraly data právě z 9. B, třídy, navštěvovaly děti ruských a ukrajinských rodičů. Skupinové rozhovory se zúčastnilo šest žákyně této třídy, tři etnicity české a tři jiné národnosti. Rozhovor moderovaný pracovníkem agentury bez přítomnosti dalších dospělých osob, děti vedly v kontextu mikroklimatu své školní třídy. Tématem *focus groups*, které byly dětem předem oznámeno, byly vztahy ve třídě. Rozhovory byly zaznamenány na videokameru a následně přepsány. Transkripty byly upraveny²¹ podle pravidel konverzační analýzy (CA).²²

3.1 Etnicita jako fluidní kategorie: případ 5. A

Do třídy 5. A jsme vstupovaly s tím, že jsou zde tři děti ruských rodičů, dvě děti vietnamských rodičů a jeden Čechofrancouz

²¹ Za pečlivost při mravenčí práci, kterou takové přepisování vyžaduje, děkujeme Michalu Jaškovi.

²² V tomto textu používáme ustavený způsob přepisu pro CA podle Gail Jeffersonové. Vysvětlení užitých značek viz například zde: <<http://mis.berkeley.edu/wiki/JeffersonianTranscription>>.

tj. šest dětí z 27 má jinou než českou etnicitu a historie jejich rodiny je ovlivněna zkušeností s přeshraniční migrací. Tento výčet nám poskytl jak ředitel školy, tak třídní učitelka.

Zlata, Oksana a Boris jsou děti ruských rodičů. Zlata se narodila v ČR, se svými rodiči mluví rusky, s patnáctiletou sestrou česky. Až do svých pěti let mluvila pouze rusky, česky se naučila ve školce a češtinu má teď bezchybnou a zcela bez přízvuku. Oksana přišla do ČR, když jí bylo sedm let. Doma mluví rusky, se sestrou někdy česky, hlavně když potřebuje použít nadávky. Česky mluví velmi dobře, i když občas je slyšet přízvuk či použije ruskus. Boris je v Česku rok a půl, doma hovoří rusky, česky mluví se silným ruským přízvukem a psaní v češtině mu dělá problémy. Diem a Tuan mají vietnamské rodiče. Oba se narodili v Česku, oba mluví s rodiči vietnamsky, ve škole dávají přednost češtině a jejich čeština je bezvadná. Tuan má dva bratry. S mladším bratrem, který už chodí do školy, hovoří česky, s nejmladším čtyřletým mluví vietnamsky. Poslední ne zcela české dítě, o kterém jsme věděly ještě před příchodem do třídy, byl Daniel. Daniel má českou matku a francouzského otce a sám neví, v jaké zemi se narodil (myslí si, že možná ve Švýcarsku), každopádně do svých sedmi let žil ve Francii. Doma mluví spíš francouzsky, s mámou někdy česky, s bratry spíš francouzsky, jen nadávky používají spíš české. Jeho čeština má silný francouzský přízvuk.

Naším prvním pozoruhodným zjištěním bylo, že ve třídě je dětí s nejednoznačně českou etnicitou více. Ukázalo se, že jsou tu další dvě děti pocházející stejně jako Daniel ze smíšených svazků. Byl to Pavel, jehož tatínek je Srb, a Agata, jejíž tatínek je Němec. Obě tyto děti se narodily v Česku a česky mluví bezchybně, proto je učitelé nepovažovali za etnicky jiné. Pavel umí také srbsky, Agata německy neumí, otec s nimi nežije a přijíždí je pouze jednou začas navštívit, s Agatou hovoří česky.

Pro analýzu toho, jak funguje etnicita v dětských kolektivech, je zajímavé podívat se právě na tyto tři děti, které jsou na tom z určitého pohledu stejně – matka je Češka, otec cizinec. Na položivním Francouzovi Danielovi je jeho původ slyšet, s češtinou má problémy, které jsou vyučující nuceni brát v potaz při výuce, a proto není divu, že se o něm ví a že vyučujícím vytane na mysl

i on, když se ptáme na odlišnou etnicitu. Že je Pavel napůl Srb, jsme se dozvěděly od třídní učitelky při rozhovoru, jejíž jsme s ní vedly o třídě, a to v momentě, kdy jsme mluvily o tom, jak jsou na tom různé děti sociálně. Učitelka hovořila o tom, že děti migrantů v její třídě patří spíš k vyšší střední třídě.

Tazatelka: Rodiny dětí z jiných národností jsou dobře situované?

Učitelka: Vietnamské kluci ano, ale tam si to určitě zaslouží. Ti kluci určitě nemají hned všechno. A když něco mají, váží si toho a mají to vždycky za něco. U Daniela je to zvláštní. My třeba jezdíme v zimě na hory, rodiče sice nelyžují, ale všechno mu půjčí, ale potom zas přijde na svah v kabátě. Na něco peníze jsou, ale Daniel třeba jednu dobu nenosil svačiny. Ale určitě nemá všechno. Zlata a Oksana, ty mají peněz určitě dost. A taky Boris, ten má údajně všecko. Pak asi Pavel, toho do školy vozí řidič. Ten to ale na sobě nenechá znát. Táta je Srb, mají restaurace, květinářství, je to velký podnikatel. Pavel když jel na hory, tak dostal hnedka první den teploty. Tak jsem volala mamce, tatka hned přijel, byl vyoblíkaný, a říkal řidiči (povýšeně), ať zajde pro zavazadla. Tak trochu mimo realitu. Oni hodně cestují, i s Pavlem. On má třeba výbornou angličtinu, má soukromé učitele na klavír, tenis. Jak děti chodí do kroužků, tak Pavel to má vše soukromé. V létě třeba jezdí na tábory do Skotska, Irska. Babičku má v Srbsku. Maminka je Češka.

Tazatelka: Jsou tu i další děti z národnostně smíšených manželství, kdy je jeden z rodičů Čech?

Učitelka: Já myslím, že jen Pavel. Když někam jedeme, tak jeho mamka přiveze ovoce na celý týden. Tam peníze neřeší. Ale Pavel k nim ten vztah má, není to o tom, že by měl všechno a že by se tím vychloubal. Mamka třeba koupí něco pro třídu, ale nechce, aby to děti věděly.

Tazatelka: A co třeba kupují?

Učitelka: Třeba koupili tu interaktivní tabuli. Pan ředitel je pak samozřejmě dokoupil, ale v počátku tady byla jen jedna nebo dvě, tak ji škole darovali.

(rozhovor s třídní učitelkou, 5. A.)

O Agatině německém otci jsme se dozvěděly při skupinových rozhovorech ve třídě přímo od Agaty. Zmínila to sama, když jsme se bavili o tom, že třídu navštěvuje hodně dětí, jejichž rodiče nepocházejí z Česka. V té stejné chvíli začal Libor mluvit o tom,

že jeho babička je Ukrajinka, jeho táta poloviční Ukrajinec, a on sám tedy čtvrtinový Ukrajinec. Etnicita tady fungovala jako kulturní kapitál, tedy soubor kulturních kompetencí (ovládání jazyka, způsoby vyjadřování, znalosti apod.), které mohou zvyšovat sociální status jedince. Samy jsme způsobem kladení otázek rámovaly etnickou diverzitu jako něco spíše pozitivního. Proto se svou čtvrtinovou ukrajinskostí vyrukoval i Libor, pro něhož to byla spíše část jakési dávné rodinné historie. Na druhou stranu Agata vždycky věděla, že její tatínek je Němec. I když spolu nežijí, její poloviční německví není zasutou vzpomínkou. Nezmínila to však ani učitelka, ani spolužáci v dalších skupinových rozhovorech.

Agata byla nejméně oblíbenou žákyní třídy. V sociogramu se Agata ukázala jako zcela nejneoblíbenější a při *focus groups* ji spolužáci zmiňovali jako stojící na okraji, protivnou a panovačnou. Přiznat jí etnicky zajímavý původ by jí v konverzaci s námi připsalo kredit, který jí její spolužáci nechtěli dopřát. Že je její tatínek Němec, věděli, přesvědčily jsme se o tom při jednom z obědů ve školní jídelně.

Skupinka dětí, které vévodil velmi oblíbený Pavel, diskutovala o tom, jak je Agata protivná a jak se vytahuje s věcmi, které jí z Německa vozí táta. Pavel zmiňoval dětské auto na solární pohon, jež údajně stavěla na odiv. Neopomněl na okraj poznamenat, že takové taky měl, ale teď už ho má rozbité.

(terénní poznámky)

Na Agatě ani Pavlovi není jejich etnická jinakost vidět ani slyšet. U třídního favorita Pavla je součástí kulturního kapitálu, který ho dělá výjimečným. U neoblíbené Agaty se vlastně ani nemá za to, že by byla jakkoli zajímavá, a v interakci, v níž je etnicita rámována pozitivně, jí plusové body za etnickou jinakost nikdo nepřizná. V jejím případě se spíše uplatňuje narativ bohatého otce z Německa, který dceru rozmazluje a uplácí. Pro třídní učitelku nebyl německý otec někým, kdo by rozostřoval Agatino češství, jako spíš někým, kdo zde figuruje jako součást komplikovanější rodinné konstelace. Během posledního rozhovoru před naším odjezdem mluvila učitelka o tom, jak jsou někteří rodiče přísní.

Učitelka: Ještě u Agatky. Tam to je daný, že má tátu v Německu, a rodiče spolu vůbec nežijí od začátku. On je jenom finančně dotuje, maminka musí dávat ty výkony. Maminka nechodí do práce, je na jeho příjmech závislá a tím pádem ona nežije vůbec svůj život. Jenom pro Agatku. A je to až přehnaný. Ona tam má strašně moc doučování, a přesto Agatka – tatínek jí koupí piano, když bude mít rok dobré známky. Tak tam ty nároky jsou taky nepřiměřené. Ne že ona by to nevěděla, ona to ví. Ale potřebuje toho tátu (ohledně) těch peněz. Je to teda smutný, když Agatka vypráví o tom tátovi, jak to bylo úžasný, a jen o něm. Nezmiňuje maminku, která jí dala úplně všecko.

(rozhovor s třídní učitelkou, 5. A.)

Téma odlišné etnicity se vyskytlo ještě jednou, a to v případě Kláry. Když jsme s učitelkou rozebíraly otázku sociálního rozvrstvení třídy, mluvila také o Kláře a jejích problémech a sklonech ke kleptomanii. V souvislosti s tím zmínila Klářin částečný romský původ, který ve výpovědi fungoval jako vysvětlující faktor jejích problémů.

Tazatelka: Celkově se dá říct, že v té třídě jsou hodně chytré děti, z relativně dobrých poměrů?

Učitelka: Dá se říct, že jo. Je tam pár výjimek, které to mají v životě těžké.

Tazatelka: Jak se ty děti srovnávají?

Učitelka: Já myslím, že docela v pohodě. (...) Měly jsme problémy s Klárou, tou, co vypadá jako kluk. Je adoptovaná, stejně jako její brácha. Její mamka je doktorka, její sestra má taky adoptované děti a tam to celkem vycházelo, někdy se to ale nepodaří. Klára je úžasná, mám ji ráda, ale má v sobě sklony ke kleptomanii, měli jsme tu nějaké krádeže. Jednou vznikla škoda kolem čtyř tisíc, bylo to docela vážné. My jsme to samozřejmě tušili a potřebovali jsme situaci vyřešit tak, ať z toho nemá třeba dvojku z chování v druhé třídě. Takže jsme dali na vědomí, že když se to objeví, tak bude zapomenuto. Pak jsme to našli. Její mamka to vždycky bere tak, že ona udělala chybu. Přejde jako hromádka neštěstí. Ta Klára má prý asi z 10% cikánské krve, brácha je tak napůl. Mamka je taková, že se v ní vždycky zklame. Adoptovala ji jako miminko, ve čtyřech měsících, strašně se o ně stará, jezdí na hory, sportují, jsou muzikanti. Dává jim úplně všecko. Ale myslím, že na tu Kláru má velké nároky.

(rozhovor s třídní učitelkou, 5. A.)

Klářina desetiprocentní „cikánskost“ je jednoznačně negativní marker. Vysvětlují se jí negativní jevy, které majorita stereotypně spojuje s Romy, jako třeba krádeže nebo neuspořádané rodinné poměry. To, že je Klára adoptovaná, takovou neuspořádanost a nejasnost evokuje, a v učitelčině promluvě vystoupilo jasně v kontextu Klářina údajného problému s kleptomanií. Všimněme si, že z této promluvy vůbec není jasné, že Klára ony věci za čtyři tisíce opravdu ukradla, že by ji snad někdo viděl, jak je brala či později pod tlakem vracela, nebo že by se dokonce přiznala. Učitelka má prostě za to, že Klára ty věci vzala, a jediným vysvětlením, které předkládá, je 10 % „cikánské“ krve.

Některé děti jsou vnímány jednoznačně jako děti cizinců či dětí s odlišnou etnicitou. Jsou to děti, jež figurují ve statistikách, protože mají jiné než české státní občanství (v 5. A dva vietnamští kluci, tři ruské děti), nebo mají sice české občanství jako Daniel, ale jednoho nečeského rodiče a zkušenost dlouhodobého života v zahraničí a přicházejí do třídy se znatelným jazykovým hendikepem. O dalších dětech se ví, že mají nečeské rodiče, nicméně se o nich nesmýšlí jako o dětech etnický odlišných, etnicita se zde spíše vynoří jako vysvětlující příčina toho, proč je Pavel tak úspěšný (tatínek je bohatý srbský podnikatel, žijí kosmopolitně), proč to má Agata složité (tatínek jen posílá z Německa peníze) a Klára má problémy s kleptomanií (10 % „cikánské“ krve). Odlišná etnicita může také představovat kulturní kapitál, o nějž děti usilují a pátrají samy po etnické různosti ve vlastní rodinné historii (Libor).

3.2 Strategie soužití ze strany nečeských dětí

Děti z 5. A, které mají kořeny (i) jinde než v Česku, výrazněji než etnický české děti dávaly najevo podporu a pomáhaly ostatním, v některých případech byly dokonce nadměru úslužné. Přáteliskostí a vstřícností si budovaly a udržovaly sociální kapitál nebo aspoň snaživostí a neutralitou otupovaly hrany vlastní neoblíbenosti a vlivu k třídním favoritům. I ti méně úspěšní, hlavně Daniel a Diem, projevovali snahu.

Pavel patřil ve třídě k nejoblíbenějším, v sociogramu skóroval na čtvrtém místě. Pavel byl extrovertní a šarmantní kluk s vytříbeným smyslem pro humor, se sklony organizovat a řídit druhé, a to způsobem, který ovšem nebyl panovačný ani uzurpátorský a vycházel spíše z převahy jeho sociálního i kulturního kapitálu. Jeho výsadní postavení se často realizovalo skrze pomoc ostatním. Oksana vzpomínala, jak jí v první třídě, když čerstvě přišla do země a neuměla jazyk, pomáhal s češtinou. Umně k tomu využíval své znalosti srbštiny, která je ruštině v leccems blíže než čeština. Pavel sám vyprávěl, jak pomáhal Tuanovi:

Pavel: A vzpomínám si, že v první třídě mě učitelka dala k tomu, k Tuanovi, protože říkala, že je Vietnámec a že určitě nás nebude stíhat, že mu mám pomáhat, a nakonec jsme byli nejchytřejší lavice ve třídě.

(skupinový rozhovor, 5. A)

V hodině češtiny mají děti zadanou samostatnou práci. Pavel už má hotovo a svobodně se prochází po třídě, dívá se, jak si vedou ostatní, a opravuje je.

(terénní poznámky)

Pavel projevoval jistou dávku pýchy nad tím, jak skvěle si s Tuanem vedli. Nejenže byli „nejchytřejší lavice“, ale hodnocení spolužáků ukazuje, že jsou dokonce stejně oblíbení. Na příčkách sociogramu se dělí o čtvrté místo. Možná proto teď svádějí půtky o vliv ve třídě.

Během dětského dne má vždy dvojice páťáků na starosti skupinku mladších dětí, které vodí po jednotlivých soutěžích. Tuan je ve dvojici s Pavlem.

Pavel: Zapamatujte si, když já nebo Tuan mluvíme, vy musíte mlčet.

Tuan: Pravidlo číslo dvě – nikdo nesmí být lepší než my.

Pavel: Přesně tak (pauza). Ne, samozřejmě se musíte snažit být co nejlepší. (pauza) Ale stejně nebudete lepší než my. Ono stejně nejde o to, kdo vyhraje, ale hlavně si to musíme pěkně užít.

Později.

Tuan k Pavlovi: Seš hodně chytřej, chytřejší než já, ale já jsem mladší.

Pavel stále odbíhá z tělocvičny podívat se, jestli už skončila skupinka před nimi a můžou vyrazit na první soutěž. V jeho nepřítomnosti říká Tuan jejich

skupině: Až sem přijde Pavel, tak ho neposlouchejte. Neposlouchejte jeho slova.

Venku prší, vycházejí k první disciplíně.

Pavel: Vycházíme ven, poprchává, já jsem šéf, takže kapuci na hlavy a alespoň někdo udělejte dvojice. Nebo alespoň chumel.

Tuan: Já jsem taky šéf.

Jedna z vyučujících nazývá Pavla „panem docentem“. Přetahování o velení pokračuje během celého dopoledne. Před koncem dětského dne Tuan boj o velení skupince vzdává, opouští skupinku s tím, že ho hrozně bolí břicho.

(terénní poznámky)

I sociogram ukázal, že v autoritě Pavel vede, je svými spolužáky považován za nejvlivnější osobu třídy, zatímco Tuan je až na sedmém místě. Po zkušenostech z dětského dne nás zajímalo, jak si Tuan a Pavel povedou v provázkové hře, ve které třída pracuje jako celek a snaží se umístit kroužek přivázaný na provázec na hrdlo lahve (bližší popis hry viz kap. 1). Každé z dětí drží konec jednoho provázku a v prvním kole usiluje o dosažení cíle mlčky. V druhém kole jsou dětem přiděleny různé schopnosti (někteří mlčí jako v prvním kole, jiní mohou mluvit, ale nevidí, jiní mluví i vidí). V druhém kole měl Tuan všechny schopnosti, Pavel neviděl. Očekávali jsme, že Tuan rád využije svých schopností, aby se stal vůdcem skupiny. K tomu však nedošlo. Tuan se při hře choval pasivně, nijak se nesnažil ovlivnit její průběh. Naproti tomu Pavel byl z uděleného hendikepu nešťastný, nicméně bez ohledu na něj se snažil organizovat spolužáky a spolužačky tak, aby dosáhli společného cíle. Nejdříve je umravňoval, aby nevykřikovali, později se snažil zajistit vedení Ladě, která podle něj kolektiv dobře řídila. („Dělejte, co říká Lada, ta má očividně pravdu!“) Hra s provázky vytváří v kolektivu určité napětí a frustraci: když se nedaří rychle dosáhnout cíle, kolektiv začíná hledat viníky. Tuan byl úspěšně integrovaný vietnamský žák, ale bylo zřejmé, že se úzkostlivě snaží vyhýbat konfliktům. Když jsme několik dní před provázkovou hrou ve skupinovém rozhovoru s dětmi mýřily k otázkám etnické rozmanitosti, bylo jasné, že se mu tato konverzace nelíbí a že se obává spojování své osoby s jakoukoli zvláštností, v níž cítí potenciální

problémy. Stejně tak exponovat se ve hře před celou třídou a tím přebírat velkou část zodpovědnosti za část hry pro něj představovalo potenciální riziko, mnohem větší, než když šlo o vedení skupiny mladších dětí. Domníváme se, že zde vstupuje do hry kromě etnicity také rasa. Tuan je viditelně odlišný a ví, že tato odlišnost poutá pozornost. Jeho strategie k získávání dobré pozice ve třídě spočívá v tom, že se neexponuje, a to především v potenciálně krizových momentech, za jaký může být považováno i napětí před tím, než se dětem podařilo dosáhnout ve hře úspěchu. Při reflexi hry prohlásil: „Mě štvalo, že jsou všichni naštvaní.“ Je zřejmé, že je velmi vnímavý k tomu, jaká atmosféra panuje ve třídě, a vyhodnotí-li ji jako potenciálně nebezpečnou, snaží se být spíše neviditelným.²³ Touto usilovnou a stěžejí přehlédnutelnou snahou o neviditelnost kompenzuje Tuan svoji velice viditelnou jinakost.

Zaujal nás rovněž způsob, kterým se do třídy integrovala dívka ruského původu Zlata. Zlata byla kooperativní, většinou milá a za všech okolností nápomocná. I když se jevila jako tichá a při úvodní zahřívací hře se nám představila slovy „Já jsem Zlata a jsem stydlivá“, v řadě situací se projevovala rázně a rozhodně.

„Naši“ páťáci jsou vedoucími skupinek mladších dětí. Zlata vede skupinku spolu se Slávkou. Zlata všechny přepočítává, organizuje, nabízí pomoc. Všem nosí kartičky, na které si má každý nechat zaznamenat skóre z každé splněné disciplíny. Malá Jana má hlad a vytahuje svačinu. „Zlato, nevdáš, že svačím?“ ptá se. „Nee,“ na to Zlata. Zavazuje malému klukovi tkaničku, ani nevěděl, že ji má rozvázanou.

„Běžte všichni do šatny,“ odesílá svoje svěřence na přestávku. V šatně všem nabízí sušenky be-be. Malý kluk se jí ptá, jestli může ještě jednu. „Jasně,“ odpovídá Zlata a dává mu další. Jana se přidá, jestli může taky ještě dostat. Dostane taky. „Zlato,“ přibíhá další prcek, „ve sprše je zapnutá voda. To udělal asi Adam.“ Zlata jde vodu vypnout a křičí: „Všichni, pojďte, a ty, Adame, nezlob!“

(terénní poznámky ze sportovního dne)

²³ Podobně popisuje Jarkovská (2013) případ ukrajinského chlapce, který je ve třídě sice velmi oblíbený, nicméně si své bezpečí pěstuje předběžnou opatrností a kultivací sociálních dovedností a vazeb jak mezi dětmi, tak s vyučujícími.

I když Zlata občas někoho napomene, zdá se, že děti od ní snesou i disciplinaci a na popularitě jí to neubírá. Sociogramy spolužáků ji v oblíbenosti stavějí na první místo, v autoritě na druhé za Pavlem. Děti ji berou za svou a mluví o ní jako o našinci.

Pavel: (...) Ale třeba u Zlaty to vůbec není, vůbec není.

Klára: Zlata je, Zlata je...

Lucie: ... Zlata je Čech ale. Jenom má rodiče prostě z Ruska, že jo. Ale, vona se aji narodila v Česku.

(skupinový rozhovor, 5. A)

Zlata ve třídě funguje jako mediátorka konfliktů, jako element vyzývající ke kooperaci a vzájemnému naslouchání a pochopení. Při reflexi provázkové hry uvedla:

Zlata: Já jsem byla úplně taková vystresovaná, protože Pavel, on nemohl mluvit, tak pořád vydával ty zvuky, a jak tam všichni začali jakoby křičet, tahat, tahat, tam, napravo, nalevo, tak všichni jako vod toho začali tím mý- tím tím provázkem jakoby táhnout do jiných stran, a proto se nám to nikdy nepovedlo. A hlavně ještě to bylo kvůli tomu, že všichni hráli spíš o to vítězství než o tu zábavu, která by měla bejt v tý hře.

(...)

Zlata: Já jenom, že to je jakoby hlavně že, jako tam jde o tu spolupráci, takže kdyby to bylo třeba Agatka, tak bysme, když vezmeme, že ta hra, jakože v tý hře jde o spolupráci, tak bysme ji měli úplně poslouchat. Takže to jako je úplně jedno, jestli to bude Pavel nebo nevim, Lenka, a hlavně že jako o tu- o spolupráci.

(reflexe provázkové hry)

Podobně kooperativní se snaží být i Daniel. Když se ptáme dětí, čím by chtěly být, až vyrostou, Daniel říká:

Daniel: Pomocník, protože mě baví pomáhat. Jsem pak šťastněj.

Tazatelka: A komu bys chtěl pomáhat?

Daniel: Nevím.

(skupinový rozhovor)

V praxi Daniel pomáhá prostě těm, kdo jsou okolo. Dokonce dělá větší díl práce, než který by mu náležel.

Daniel na hodině vaření udělal omeletu. Prostě rozmíchal vajíčka, která přinesl, za přihlížení ostatních kluků, kteří s ním jsou ve skupině. Všichni se vrhnou na jídlo, Daniel jde mýt nádobí. Lukáš na něj volá: „Danieli, nic ti nezbude.“ „V pohodě,“ odpovídá Daniel a dál myje nádobí. Nic na něj nezbylo. Když mají všechny skupinky dovařeno a snědono, Daniel vezme koště a zametá kuchyňku. Učitelka vyzývá všechny, aby utřeli pracovní plochu. Pavel ani na výzvu nic neuklízí. Nic se neděje, nikdo Pavla neurguje.

(terénní poznámky)

Diem se projevuje jako úslužný a snaživý. Pořád se hlásí, rukou doslova mává, aby ho nešlo přehlédnout. Pokud plní úkol v hodině, doptává se učitelky, jak přesně má věc zpracovat, aby neudělal chybu, a když má zadanou práci hotovou, aktivně si říká o další. I nás se při vyplňování různých úloh, které jsme pro děti připravily, opakovaně ptal, kolik toho má napsat, jestli perem, či tužkou, zda se podepsat jen jménem, nebo i příjmením. Nikdo další tolik instrukcí a ubezpečení nepotřebuje. Diemova snaživost se projevuje především směrem k osobám s autoritou.

Do hodiny češtiny přichází učitelka s malým zpožděním. „Omlouvám se za krátké zpožděníčko,“ říká. Diem na to: „Neomlouvajte se, přišla jste včas.“

(terénní poznámky)

Podle výpovědí ostatních dětí měl Diem v minulosti problémy s agresivitou. Spolužáci zmiňují, že se přidal k bitce, i když nevěděl, proč se ti kluci mlátí. Ve všech skupinových rozhovorech zaznělo, že děti chtěly, aby se změnil, a že je to s Diemem v poslední době lepší. Přesto ale Diem patří k méně oblíbeným, jak ukazuje jeho 17. místo v sociogramu.

Tazatelka: Co ty říkáš, Dieme? Co jsi říkal teďka?

Diem: Níc.

Tazatelka: A jen to řekni.

Diem: To je v pohodě.

Tazatelka: A když Oksana teda říkala, že jí nadávali dřív a tobě- ty máš takový zkušenosti? Že se ti třeba někdo smál nebo nadával nebo něco říkal, jak vlastně Oksana i Pavel říkali?

Diem: Nó... Na škole v přírodě se mi smáli kvůli těm botám-
(...)

Tazatelka: A Dieme tobě?

Diem: A co?

Tazatelka: Jestli- jestli jsi zažil něco, jak Oksana tady říkala.

Diem: Já si to vůbec nepamatuju.

Tazatelka: Nepamatuješ.

Pavel: Ne, Diem to nezažil, on totiž dokázal člověka zmlátit, aby to neříkal.
(skupinový rozhovor, 5. A)

Útok byl, zdá se, Diemovou obranou. Teď se o to víc snaží, aby byl neutrální. V častých hádkách mezi Oksanou a její nejlepší kamarádkou, kde se třída přidává na jednu nebo na druhou stranu, Diem zachovává nestrannost.

Pavel: Oksana se pohádala s Ladou a kvůli tomu se pohádala celá třída, že někdo byl na Oksanině straně a někdo na Ladině straně.

Diem: Já nebyl na ničím. My jsme hráli fotbal.

(skupinový rozhovor, 5. A)

V případě Kláry jsme od dětí nikdy neslyšely nic o její „cikán-skosti“. Její pozice na okraji kolektivu se zdála být spíše výsledkem její genderové nečitelnosti než etnické jinakosti. Ve skupinovém rozhovoru ji spolužačka vysvětluje takto:

Kačka: Akorát teda Klára, ta teď jako je víc oblíbenější, než byla, mám pocit, že ona jak jako byla holka a přitom se chovala jako kluk, že jim jako- že jim připadali všichni divní, a kluci se s ní jako nechtěli, protože je to holka, že jo, a holky s ní jako moc nechtěly, že se chová jako kluk, jo. Teď už je jako docela jako oblíbená docela.

(skupinový rozhovor, 5. A)

V 5. A děti, které nejsou čistě českého původu, nestavějí svoji etnicitu na odívání. Ani slyšitelně se neodlišují. Jak mizí přízvuk a chyby v češtině, roste pravděpodobnost, že nebudou vnímány jako cizí, ale zkratka a jednoduše jako „naše“. Postavení jednotlivých etnických „jiných“ dětí v kolektivu se zlepšuje s tím, jak rozkošatělý je jejich sociální kapitál. Přátelství a oblibu ze strany ostatních si ti nejúspěšnější získávají prostřednictvím vlastní vstřícnosti a nápomocnosti.

3.3 Mizející cizí jazyk, mizející jinakost: případ 9. B

Jak vypadá situace ve třídě poté, co slyšitelná odlišnost zmizí? Zmizí jinakost? Nebo se konstruuje jinak? Devátá B je třídou jiné pražské základní školy, do které chodí také ruskojazyčné dívky Larissa, Olena a Irina. V 9. B se (cizí) národnost konstruuje přimárně skrze (cizí) jazyk, jak vidíme v následujícím výňatku ze skupinového rozhovoru.

Tazatelka: Hraje nějakou roli, že ve vaší třídě jsou děti různých národností?

Larissa: Ne.

Alice: Jako, myslím, že na prvním stupni trochu to hrálo roli,=

Irina: =No.=

Alice: =ale teď už ne.

Tazatelka: A jak se to projevovalo?

Alice: Um, právě, že se s ním moc nechtěli bavit, zapojovat se s ním do té řeči, možná jako, spíše jenom kvůli tomu, že mu nerozuměli.

(skupinový rozhovor, 9. B)

V této pasáži je pozoruhodné, že se k otázce jiného jazyka vyjadřují převážně etnické české děti. Pasují se tak do role expertů na cizojazyčné děti a průběh jejich integrace do kolektivu vlastní, rozuměj české školní třídy. V 9. B je to Alice, kdo promlouvá o tom, zda, kdy a do jaké míry se projevovала jinakost nečeských dětí.

A zatímco Larissa na tazatelčinu otázku, zda jiný původ hraje roli, odpovídá jasným „ne“, Alice se rozmluví na téma, že ano a kdy a jak. Larissa krátkým „no“ Alicino vysvětlení schvaluje.

Ti, jejichž rodným jazykem není čeština, mají možnost využít jisté úlevy, totiž nebýt po příchodu do české třídy první půlrok klasifikováni z češtiny.

Alice: Ale jinak, um, je to asi ten začátek, kdy sem přijedou a pak už většínou 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.

Tazatelka: U-hm.

Irina: A je Ukrajinka.

Tazatelka: Dobře.

Alice: Potvora jedna (se smíchem).

(skupinový rozhovor, 9. B)

Podle Alice nejenže pro Olenu úlev není třeba, jelikož je premiantka třídy, navíc své spolužáky a spolužačky předčí i ve znalosti jejich rodného jazyka. Irininy tiché komentáře, jimiž prokládá Alicinu promluvu, slouží k sebeidentifikaci další Ukrajinky s integračním úspěchem krajanky. Alicina závěrečná věta předvádí kombinaci uznání a odstupu od Olenina úspěchu. Že je dokonalé zvládnutí jazyka měřítkem úspěchu inkluze do majority, ukazuje i následující pasáž.

Olena: To jsme byli malí. To já, když jsem přišla do první třídy, tak já jsem tam neměla žádného Ukrajince, my když jsme byly s Irinou, tak jsme se aspoň mohly bavit po našem. A když jsem já chodila do první třídy, tak jsem tam byla mezi jako českýma dětma já sama. A to si pamatuju úplně, že já jsem seděla v lavici, pořád jsem seděla, a voni na mě všichni koukali jako na zvíře v kleci=

Irina: (zasměje se)

Olena: a já jsem nevěděla, co mám dělat, protože mě táta učil jenom pár, on tady byl dřív než my s mámou. A von mě naučil jenom pár slov, jenom

prostě, jak mám pozdravit, jak něco říct, a- a voni jako fakt i jako chodili ke mně po jednom a zkoušeli se mnou mluvit. A já byla nepříjemná, protože na mě tak koukali a teďka po letech se s nima potkám, a v- já jsem chodila na jinou školu do první třídy, a potkám se s nima po letech a voni říkají, je, ty jsi byla taková a taková a teď mluvíš tak hezky česky, že nepoznáme, že jsi, že jsi Ukrajinka. A to, tak- tak jako teďka se tomu zasmějem, ale vím, že v té době to pro mě (bylo)

Irina: (No.)

Olena: takový jako psychicky (vytíže)ný,

Tazatelka: (Těžký.)

Olena: no.

Tazatelka: U-hm.

Irina: Těžký, dost. (tíšeji)

Tazatelka: (Rozumím)

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

Tazatelka: Že to už nepoznají někdy.=

Irina: =No, že už vůbec.

Tazatelka: 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 hol(kám)

Hana: (Mně při-)

Alice: prostě mluví úplně, jak kdyby byla (fakt Češka).

(skupinový rozhovor, 9. B)

I v této výměně je vidět Irininu snahu identifikovat se s Olenou, vzorem dokonalé integrace a splynutí. Obě, Irina i Olena, zdůrazňují náročnost situace, s níž se musely potýkat. Překonání těžkých překážek dále umocňuje výsledný úspěch. Nicméně Irinino performativní ustavování sebe samé coby plně inkludované („Oni

už nikdy nepoznají, že jsem z Ukrajiny“) je narušeno Alicí, která přiděluje status neoznačené „jinakosti“ v podobě jazyka pouze Oleně. Alicina závěrečná věta se zdá být uznáním Olenina dokonalého začlenění, splynutí s etnickými Čechy. Ovšem gramatická podoba této Aliciny věty, totiž podmiňovací způsob, představu splynutí zpochybňuje: dává tušit, že cizinec nemůže češtví nikdy plně dosáhnout, i kdyby jazyk zvládal sebelépe. Opravdové češtví je vyhrazeno etnickým Čechům a cizinec je může pouze napodobovat, být „jako kdyby“ Čechem.

Sociální skupiny a jejich členstvo jsou konstruovány a rekonstruovány skrze promluvy. V diskusích vysvítají způsoby, jimiž se ustavují a proměňují aliance a formy solidarity, *in-group* je formulována a reformulována ve vztahu k *out-group*. „My“ a „oni“ je v následujících promluvách artikulováno na osách národnosti, etnicity a občanství.

Tazatelka: Můžem to asi takhle dokolečka (ukazuje na Larissu).

Larissa: Jo. Jmenuju se Larissa, chodím do devítky, je mi 16, (3,5) uh, zájmy (s úsměvem neví, co říct).

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. (1,3) To je všechno.

Tazatelka: Děkuju.

(skupinový rozhovor, 9. B)

Už na úvod diskuse vystupuje národnost do popředí. Když Larissa váhá, jak se představit, její česká spolužačka přispěchá s národnostní kategorií jako jediným definičním znakem. Alice ani jiné domorodé děti se v diskusích nikdy nedefinovaly explicitně a manifestně jako „já jsem Čech/Češka“. Explicitní kategorizace byla v promluvách vyhrazena pro „druhé“. Být příslušníkem majority znamená být neoznačený, a jako takový normální. Národnostní kategorizace tak plní funkci „zjinačování“ (*othering*), které je potenciálně vylučující a deviantní.

Pokud domorodá nacionální kategorie vystoupila, pak jako signifikátor homogenity, která je vstupem „jiného“ narušena, jak je patrné v první části následující promluvy.

Tazatelka: Máte pocit, že je ve třídě někdo, komu by vyloženě to vadilo, tohleto 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-)

Tazatelka: (Ale neproje)vuje se to.

Alice: Ale neprojevuje, ne.

Tazatelka: Tys říkala ted'ko ne (mluví na Larissu), takže dřív to-

Larissa: No, dřív to (se projevovalo),

Alice: (Bylo. Jo, jo.) Jako (říkali)-

Larissa: (když) já se od (začátku přímo)-

Alice: (Třeba, že přišla) n- jako, um, třeba Larissa, tak zase, proč zase Ruska, dyť my jsme čes(ká)

Irina: (No.)

Alice: třída.

Olena: (Jo.)

Alice: (Tod)le.

Irina: (Jo.)

(...)

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 pořvát, proč mluvíš čes- proč mluvíš rus(ky),

Irina: (Mno.)

Olena: 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 zabi- začít bavit česky, to není slušný a takhle a tak- (pohodí rukama)

Tazatelka: U-hm.

Irina: Ale já si říkám-

Olena: Já říkám, (vy taky mluvíte)

Irina: (co kdybychom-)

Olena: svým rodným jazykem.=

Irina: =No.=

Olena: tak proč my bysme nemluvily svým rodným jazykem.

Irina: (Jako co třeba vezmu) Čecha a dám do ruský školy a říkám, (no a)

Olena: (Jo.)

Irina: teď mluv rusky.

(skupinový rozhovor, 9. B)

Jazyk, kterým mezi sebou dívky komunikují, slouží majoritní skupině jako identifikátor toho, kým ony „ve skutečnosti“ jsou. Jazyk (v tomto případě ruština) funguje jako integrační mechanismus pro nově příchozí „druhou“ do skupinky ruskojazyčných dívek. Zároveň je však domorodými dětmi zviditelněn jako nežádoucí, jako něco, co musí být eliminováno. Aby mohli aspirovat na členství v majoritě, mají se jiní zbavit znaků, které je charakterizují jako členstvo v kategorii „jiní“. Jinakost je označena za morální problém („Je neslušné bavit se jazykem, kterému tu lidé nerozumí“). Irina a Olena mobilizují diskurzivní strategii ekvivalence/rovnosti („Vždyť my neděláme nic jiného než vy – taky mluvíme svým rodným jazykem“) a svou dvojjazyčnost přeznačují jako svého druhu výhodu: dokážou něco, co by české děti na jejich místě stěží dokázaly.

Za pozornost stojí i Larissino a Irinino počáteční trvání na tom, že národnostní jinakost nepředstavuje problém. Larissa později připouští, že její příchod do školy byl komplikovaný právě kvůli jejímu jazyku a národnosti, čemuž přizvukují také Olena s Irinou. Zdá se ale, že prvotní reakcí národnostně odlišných je vlastní jinakost umenšovat či popírat a tím se hlásit k majoritě a funkční integraci do ní.

Zatímco předchozí situace identifikovala dívky jako Rusky v kontextu konkrétního užití „jiného“ jazyka, v následující promluvě všechny tři ruskojazyčné dívky vzpomínají na epizodu, kdy byla Larissa kategorizována jako reprezentantka kolektivního nepřítel a Olena jako příslušnice pohrdaného zaměstnání.

Tazatelka: Máte pocit-

Irina: ještě jsem chtěla říct, (že, že někdy)

Tazatelka: ((můžeš se ještě-))

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

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

Alice: Irino, těch sprostých slov.

Larissa: No prostě to každému říkali, ale asi cizín(ců, jakože)

Tazatelka: (Učitelé to-) slyšeli (jste)

Larissa: (jako, že slyšeli-)

Olena: (NE, NE, NE, ne učitelé, žáci)

Irina: (Učitelé ne, žáci, žáci.)

Larissa: (Učitelé ne) jako, ale jako tvoji spolužáky k tomu jako- od začátku mně tak jako trošku takhle nadávali kluci, že, máš se vrátit do Ruska, prostě, (neumíš mluvit-)

Olena: (To bylo minulej) rok.

Irina: Umm.= (souhlasně)

Larissa: =No, jakože, ne, to by(lo sed)mičky,

Olena: (Když)

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

Pavla: (Ale i v osmičce to bylo taky.)

Olena: (Ale minulej rok to bylo s devátá)kama,=

Larissa: =No.=

Olena: protože Česko hrálo s Ruskem,=

Irina: =No, to bylo.=

Olena: =a Česko vyhrálo a voni ty bejvalí devátáci přišli až k nám do třídy, dva kl- je- dva kluci a jedna holka, a měli českou vlajku a začali tam na Larissu pořávat, ať se vrátí do Ruska, že jako (že Rusáci prohráli a takhle).

Larissa: (Že já jsem lúzr), ale za- začali ukazovat tu značku toho lúzra (tvaruje ukazováček a palec do tvaru písmene L) a já říkám, a já za to nemůžu jakože odpovídat za za tu jejich jakože (hru)

Olena: (HRU.)

Larissa: a já tam nehrál, jako já tam nebyla jako nebruslila tam, nestála na bráně=

Irina: =Nebrus=(tiše)

Larissa: a třeba ještě nadávají jako já slyším, že z tý politiky. A já říkám, a já za to nemůžu jako já (nejsem prezident)

(...)

Olena: Anebo jako třeba je nepříjemný, když vám někdo řekne, že ukrajinský prostitutky jsou dobří.

Irina: Nó.

Olena: A zeptaj se jako, jaký to je.

Tazatelka: U-hm.

Olena: Tak jako to je, teď třeba jsme byli na přednášce a von to řek ten pan doktor jo, tak se na mě všichni votočili, tak co, já jsem prostitutka, tak já to nevím, jestli to je dobrý, bejt prostitutkou, nebo-

(skupinový rozhovor, 9. B)

Larissa a Olena podávají obsáhlé popisy situací, kdy byly exkludovány jako nežádoucí „jiný“ čistě na základě své národnosti. Popisované situace jsou „hrubého zrna“, snadno by se kvalifikovaly jako šikana či diskriminace. Je pozoruhodné, že celá tato dlouhá výměna se děje jen mezi ruskojazyčnými dívkami – jejich české spolužačky k ní mnoho nedodávají. Můžeme sledovat diskurzivní strategii kladení problémů do minulosti, kterou jsme již identifikovaly výše. Pavlin krátký vstup do jinak nečeskými dívkami vedené diskuse ukazuje, že ona „minulost“ není tak dávná, jak by Irinino rámování dávalo tušit.

Naopak v následující pasáži mluví jen etnické Češky. Pouze ony se cítily interpelovány tazatelčinou otázkou po zkušenostech s lidmi jiné národnosti (otázka byla položena celé skupině). Z toho vysvítá, že „jiná“ národnost rovná se „jiná než česká“, nikoli nutně „jiná než moje“. Tento náhled umocňuje sama tazatelka následným explicitním vyzváním Pavly, tedy české dívky, aby odpovídala.

Tazatelka: Jaké vy samy máte zkušenosti s lidmi z jiných národností?

(1,7)

Alice: Jak s kterýma.

Pavla: Jo.

(2)

Tazatelka: Tak Pavlo.

Pavla: (Třeba Němci) jsou hrozně vulgární mi přijdou hodně.

Alice: Tak(hle, asi) bych-

Hana: (To já-)

Alice: Jo, promiň, říkej, říkej.

Hana: Třeba holky vod nás ze třídy jsou úplně v pohodě, ale třeba když na (jméno ulice) dělali tu šk- zateplovali tu školu, a my jsme tam vokolo chodili na tréninky, tak prostě jako, hej, kočka, jako pojď sem, počkáme na tebe a podobně. A byli to Rusáci, protože nám to ještě říkali, že tam dělá nějaká ruská firma, tak to nám va(dilo).

Pavla: (Jo.)

Hana: Ale když jsou takhle holky, tak je to úplně v pohodě.

Alice: Nejsem proti nikomu zaujatá a nejsem jako rasista.

Tazatelka: U-hm.

Alice: Takže nepodporuju určitě rasismus, ale vim, že třeba když potkám nějakýho, řeknu Roma, třeba v tramvaji, a on jakoby třeba je slušnej, chová se jako ostatní lidi, tak nevím třeba, proč ostatní, hele, Rom, cikán, a takhle. Ale jako každé je jinej a některý Romové třeba nejsou úplně jako slušní v týdle zemi. Ale některý jsou hodný a nevím, proč jim za to lidi nadávají. A podle mě jako- a nejsou to jenom oni. Jsou to právě i třeba Rusové a Ukrajinci, Němci, a ještě, já nevím, tady, jako jsou i Italové, Španělé a takhle.

Tazatelka: A jakou vy sami máte osobní zkušenost s někým-

Alice: (Tak třeba s téma Romama) i docela špatnou.

(skupinový rozhovor, 9. B)

Po počátečním váhání se ozývá Alice, užívá repertoár individuálního přístupu („Jak s kterýma“). Pavlin vstup směřuje diskusi k negativním stereotypům o „jiných“ národnostech. Hana přichází s příkladem nepatřičného chování „Rusáků“. Svoji promluvu, která by mohla být ruskými spolužačkami vnímána jako zraňující, ošetří na začátku i konci ujištěním, že „Tady holky jsou

v pohodě“, čímž je diskurzivně vyjímá z kategorie „Rusáků“. Podobně Alice se definuje jako objektivní a tolerantní. Její promluva je opakovaně uvozená vynětím sebe samé z kategorie „rasista“ a vymezením se od lidí, kteří rasisticky kategorizují všechny Romy jako špatné. Následně mobilizuje kategorii „ne úplně slušných Romů“ a jim podobných příslušníků „jiných“ národností. Dobří „jiní“ mezi spoustou/většinou špatných je známý prostředek rasistického diskurzu (Wetherell a Potter, 1992).

Kategorizace sebe jako tolerantního jedince je důležitým diskurzivním předpokladem pro „objektivní a legitimní“ hodnocení druhých. Aby bylo dosaženo tohoto účinku, je potřeba použít repertoár individualizace, a to hned ve dvou rovinách. Za prvé „já coby tolerantní jedinec“, za druhé „dobří „jiní“ jedinci, které znám a s nimiž se přátelím“. Druhému cíli v této promluvě slouží především opakované vyjímání přítomných ruských spolužaček z negativních kategorií.

Zatímco v předchozí promluvě o zraňujících kategoriích uvalených zvnějšku příslušníky etnické majority mluvily výhradně ruskojazyčné žákyně, v této výměně o tom, kdo a kdy jsou špatní „jiní“, Ukrajinky/Rusky kolektivně mlčí. O důvodech jejich ticha můžeme spekulovat. Stěžejí je to proto, že by neměly žádné zkušenosti s národnostně jinými. Spíše to bude způsobem konstrukce „jiného“ coby „nečeského“. V této diskurzivní konstelaci může být riskantní pouštět se do kategorizování, neboť by mluvčí sama mohla být kategorizována jako „jiná“. A viděli jsme, že „jiný“ je nebezpečně blízko „špatnému“ a „nežádoucím“, respektive se s nimi prolíná.

V 9. B žákyně prezentují pŕtky kolem jazyka a jazykové jinačnosti jako překonané. Jak etnické Češky, tak ruskojazyčné dívky věnují mnoho diskurzivní energie na vytvoření dojmu bezkonfliktnosti. I když některé problémy kladou do minulosti velmi nedávné, svorně trvají na tom, že potíže už jsou pryč. Nesrovnalosti kolem jazyka ale mohou překreslovat hranice mezi „našincem“ a „cizincem“ a zintenzivňovat vyloučení, jak se to děje v 9. A.

3.4 Rusové proti Rusům: případ 9. A

Do 9. A jsme přišly na podzim 2012. Hned na začátku našeho pozorování ve třídě nám bylo nabídnuto, abychom hodinu, která měla být suplovaná, využily k seznamovacímu rozhovoru se třídou. Začátek rozhovoru signalizoval velmi dobré naladění třídy, podobně jako v 5. A. Žáci a žákyně hodnotí svou třídu velmi pozitivně v duchu „všichni si tu pomáháme a máme se rádi“ a oceňují, že v ní mohou spolu být.

Marika: Takže já jsem Marika a třída? No rozkošná, super! Mám ji ráda.

Tazatelka: Tak teď to vezmeme popořadě.

Petra: Dobře. Tak já jsem Petra a přijde mi, že je to takový kamarádský.

Liba: Já jsem Liba a- taková bláznivá třída.

Katka: Tak já jsem Katka a naše třída mi přijde hodně různorodá.

Andrea: Já jsem Andrea a já tady nejsem dlouho, já mám naši třídu ráda.

Ivan: Já jsem Ivan a naše třída je trochu sjetá.

Honza: Já jsem Honza a naše třída mi připadá srandovní.

Petr: Já jsem Petr a naše třída mi připadá hodně smíšená, taková zaujatá na sebe. (3 vteřiny pauza) Je zaujatá, prostě ne jako nepřátelsky (ale jako že), že se tak společně všichni bavěj.

Tereza: Já jsem Tereza a naše třída mi přijde urvaná.

(smích dětí)

Olga: Já jsem Olga a naše třída je dobrá.

Elena: Já jsem Elena. Taková normální třída.

Alisa: Já jsem Alisa a ta třída je výjimečná.

Miša: Já jsem Miša a naše třída je jedinečná.

(seznámení se třídou, 9. A)

Obrat nastal v okamžiku, kdy jsme se začaly dál ptát na různorodost, kterou jakožto důležitou charakteristiku třídě přisoudila Katka. Během tohoto prvního rozhovoru s celou třídou se tak otevřelo téma, jež se později ukázalo jako velmi ožehavé.

Tazatelka: No a čím ještě je ta třída různorodá? A co si myslíte, je to těžký, nebo naopak dobrý, když ve třídě jsou různé národnosti?

Liba: Jak kdy.

Katka: Mně to přijde dobrý teda. Já jsem spokojená.

Tazatelka: Tak co je na tom dobrýho?

(2 vteřiny ticho, pak krátký smích dětí)

Katka: Že máme prostě možnost být v různých kulturách.

Tazatelka: A je to tak, nebo se nakonec všichni tak nějak, tváří česky? Jak se to projevuje, že máte možnost setkat se s jinejma kulturama?

Katka: Třeba slyšíme často ruštinu (se smíchem).

Petra: Často?

Adéla: Pořád (se smíchem).

Petra: Pořád!

Katka: Tak jako mně to nevadí.

(vícehlasé dohadování)

Tazatelka: Katka říkala, že to právě je znak té různorodosti. Že to je fajn.

Alisa: No, měli jsme strašně moc problémů na tohleto téma.

Tazatelka: Prosím?

Alisa: Měli jsme problémy.

Tazatelka: Jo? A v čem byly ty problémy?

Alisa: No, kvůli tomu, jak jsme mluvili.

Elena: Protože my část umíme rusky a tak (...).

(seznámení se třídou, 9. A)

Části třídy vadilo, že některé spolužačky mezi sebou mluví rusky. Ukázalo se, že dokonce panuje poměrně ostrý střet mezi několika českými spolužačkami a těmi rusky mluvícími. Nebyl to ovšem jednoduchý střet mezi všemi Čechy a všemi Rusy. Ruská skupina se dělila na dvě části: ti, kdo mluví o přestávkách mezi sebou rusky, a ti, kteří i mezi sebou mluví česky. Tato hranice nespočívala ani tak v tom, jak jednotlivé děti vládly češtinou, ale záleželo spíš na tom, jak se identifikovaly s ruskostí. Na jedné straně stály Rusky Olga, Alisa a Elena, které mezi sebou mluvily rusky, na

straně druhé Ivan a Darya, kteří dávali přednost češtině, a nejen to, někdy se od Ruska, ruštiny či ruskosti dokonce distancovali a bylo jim nepříjemné být s touto identitou spojování. Někde mezi nimi stála Alyona, jež mluvila perfektní češtinou, a zároveň jí nebylo zatěžko mluvit rusky se spolužačkami, které dávaly přednost ruštině. Hranice ve vrstevnickém kolektivu tu byly vytyčovány kolem připisování (ne)kompetence a (ne)ochoty mluvit česky. Jazyk coby znak etnicity tak zesiloval procesy začleňování a vylučování. Dynamika etnických diferencí však nefungovala lineárně ve smyslu „mluvíš-li naším jazykem, stáváš se automaticky našincem“. Nárokování pozice v majoritě vyžadovalo performování normality a viditelné úsilí o identifikaci s českou většinou, které byly patrné právě u Ivana a Daryi.

Do 9. A chodilo celkem šest dětí s kořeny v ruskojazyčném prostoru. Ivan přišel do Čech jako malý, rusky mluví už jen s matkou, Rusko nemá rád a nerad se druží s Rusy. Darya se narodila v Rusku, ale do Česka přišla na první stupeň základní školy, ve třídě byla dobře integrovaná a kamarádila se hlavně s českými spolužačkami. Alyona se sice narodila v Kazachstánu, ale na ten si vůbec nepamatuje, protože v Česku žije od svých šesti měsíců, česky mluví bez přízvuku, rusky umí, ale je nerada vnímána jako Ruska. Elena je v Česku pět let, za tu dobu vystřídala čtyři české základní školy, ve třídě hovoří rusky se svými spolužačkami Alisou a Olgou a hlásí se k ruské identitě. Alisa je v Česku od tří let, mluví se silným ruským přízvukem, vystřídala několik základních škol. Olga se přistěhovala do Čech v šesté třídě, je velmi obtížné zjistit, jak hovoří česky, protože skoro nemluví. Hodně se druží s Elenou a mluví s ní rusky.

Ivan a Darya byli učitelkou i spolužáky vnímáni jako příkladní Rusočeši/Čechorusové, tedy jako migranti, kteří sice mají kořeny jinde než v Česku, ale jinak dokonale splynuli. Stali se jakýmsi důkazem, že mezi českými a ruskými žáky nemusí být žádný problém či konflikt (pokud se Rusové dostatečně snaží).²⁴ Ivan

²⁴ Situaci ruskojazyčných dětí v českých třídách a imperativy na snahu, aby mluvily plynule česky, analyzuje jedna ze spoluautorek tohoto textu (Lišková, 2012).

a Darya dokonce obhajovali nárok českých spolužáků, že by se v české třídě mělo mluvit česky.

Petra: No ne, tak mně to přijde normální, že když nám to třeba vadilo, tak jsme to řešili. Že když jsme v Česku, tak by s náma prostě měli mluvit česky, a né furt jenom rusky.

Elena: Ale my jsme nemluvili s váma, že jo.

Ivan: No ale víš co, já mluvím rusky a taky s nima mluvím česky.

Petra: Jo. On je taky Rus a mluví česky.

(seznámení se třídou, 9. A)

Ve výpovědích majoritních spolužaček Ivan vystupoval jako exemplární případ loajálního Rusa (skoro Čecha), který v jednom neformálním rozhovoru uvedl, že se mu také nelíbí, když „Rusové hulákají rusky na Staromáku, jako kdyby byli doma“ (terénní poznámky). Bylo patrné, že Ivan vyhrazoval své ruství do soukromého prostoru. Rusky mluvil doma se svou mámou nebo v bezpečí přátelského vztahu učil svého kamaráda Petra ruská sprostá slova. Používání ruštiny ve škole, ve veřejném prostoru, ale odmítal. Ivan a Darya tak etnicky českým spolužačkám symbolizovali žádoucí a dosažitelný stav, který kontrastovaly s pozicí ruských dívek, jež i přes několik let strávených v Česku odmítaly mluvit ve všech situacích česky. Do kategorie „dobrovolně se vyčleňujících“ byly spolužáky nejčastěji situovány Elena a Olga.

Petra: Prostě tady ta Olga s Elenou, že jo, tak voni se s náma ani nechtěj jako bavit.

Katka: Ale třeba Elena se se mnou baví.

Darya: Se mnou taky.

Adéla: (Usměje se na Daryu a praví) Rusky.

Petra: Rusky, no.

Liba: To je teda bavení se (ironicky).

(skupinový rozhovor, 9. A)

Tazatelka: Teďka mě bude zajímat, jestli si myslíte, že máte ve třídě někoho, kdo stojí na okraji nebo kdo se úplně nezapojuje do kolektivu.

Adéla: Elena s Olgou.

Liba: Elena s Olgou.

Tazatelka: Elena s Olgou? A proč si myslíte, že to tak je?

Petra: No, protože voni trávěj třeba přestávky na záchodě, že jo, a mluvěj mezi sebou jenom rusky.

Katka: No já jsem je teda dlouho neviděla na záchodě.

Petra: Já třeba například včera jako naposled.

Liba: Oni jsou hodně mimo, ale voni jako ani nechtěj jako že by se s náma (...).

Petra: Hm, jo, my třeba když jezdíme na nějaký výlety, tak voni tam nechoďej, voni zůstávaj třeba doma.

Liba: Jedině když se zapojej, tak provokuje, že jo, Elena.

Petra: No.

(skupinový rozhovor, 9. A)

I když Liba blíže nezmiňuje, čím přesně Elena provokuje, zdálo se nám, že dívky vnímaly jako provokativní její aktivní definování se jako Rusky a sebevědomé používání ruštiny. Podobně jako Olga či Alisa stála skutečně na okraji třídního kolektivu a byla tak shodně všemi skupinami ve focusových debatách označována. Na rozdíl od plaché a tiché Olgy, která performovala úzkost a submisivitu svou uzavřeností a neustálým klopením očí jak v komunikaci s námi, tak i s většinou svých spolužáků, působila Elena poměrně sebejistě. Na rozdíl od Alisy, jež se v debatách sice také prala za své právo mluvit rusky, ale česky mluvila dost špatně, mluvila Elena česky výborně. Elena zkrátka naplňovala všechny předpoklady pro to, aby byla aktivně se asimilující Čechoruskou podobně jako Ivan a Darya, ale ke zlosti některých nebyla. Hlásit se k ruství bylo v kontextu třídy spíše nevídanou strategií etnické sebeidentifikace.

České děti však ve vztahu ke svým ruským spolužákům netvořily jednotný celek. Válku o jazyk podněcovala zejména skupinka, kterou jsme vnímaly jako aktivní jádro třídy, šlo o tři dívky: Pe-

tru, Mariku a Katku. Petra byla v tomto konfliktu nejpřímočařejší. V hodině fyziky jsme zachytily situaci, kdy Petra v reakci na učitelkou čtený přehled známek, jež z fyziky jednotlivým žákům vycházely, komentovala Olžinu rýsující se jedničku následovně: „Čtyři roky tady drží hubu a dostane jedničku. To snad není možný. Ale ona s tím bude mít velký problémy na střední škole.“ (terénní poznámky) Excellence byla kontextem, v němž etnicita vycházela na povrch, přičemž v případě Olgy působila jako přitěžující okolnost, protože zesilovala vztahy konkurence. Olga nebyla vnímaná jako excelující spolužačka, ale jako excelující Ruska, která si své jedničky nezaslouží.

Zvláštní pozornost si ve válce o jazyk zaslouží Katka. Katka je nadprůměrně inteligentní dívka, jež má výborné výsledky, je velmi artikulovaná a sama sebe považuje za „normální Češku“. Ve skupinovém rozhovoru zdůraznila, že je ráda, že je Pražáčka, které se líbí její pražský přízvuk. Není ovšem bez významu, že její tatínek je z Guyany a Katka je poloviční černoška. Ani pražský přízvuk jí proto zcela neochraňuje před úsudkem okolí, jemuž je třeba vždy znovu zdůraznit, že není cizinka, ale „normální Češka“. V konverzaci se situuje také do pozice kosmopolitní osoby, již je jedno, jestli se mluví anglicky, francouzsky či rusky.

Katka: No tak já jsem nad tím jako hodně přemýšlela, když se to řešilo, když ten problém (neshody v používání ruštiny – pozn. autorky) byl aktuální. On je teda pořád aktuální, ale teď už to tak jako by (...)

Tazatelka: A když jsi o tom přemýšlela, tak co jsi vymyslela?

Katka: Tak jsem měla takovej konflikt, protože... (...). Na jednu stranu je to jejich věc, jak si mluvěj spolu, to je jako jejich problém. Ale zase když jsou v Čechách, v cizí zemi, v českým kolektivu, tak by možná bylo pěkný, aby tady mluvili česky. Ale mně osobně to teda nevadí, mně je to úplně jedno. Já si připadám v podstatě mezinárodně.

Petra: No jo, ale tak jako přijde člověk do třídy a (...) (přechází v hlučnou vícehlasou diskusi)

Tazatelka: Počkejte, tak postupně. Dobře, tak ať to dořeke a potom (...)

Alisa: Potom já!

Tazatelka: Alisa.

Alisa: No přece takový jako liberalismus. Přece máme právo, no máme právo. Můžeme mluvit.

(vícehlasá diskuse, hluk)

Tazatelka: Katka bude mluvit.

Katka: No já k tomu mám možná nějaký jinej přístup, ale já jsem prostě zvyklá, že jsem v prostředí, kde se mluví anglicky nebo francouzsky. Prostě jsem se s tím tak nějak smířila, že občas něčemu nerozumím.

(seznámení se třídou, 9. A)

Vidíme, že válka o jazyk je pro Katku palčivé téma, jemuž věnovala hodně přemýšlení. Její pozice není snadná, na jedné straně cítí, že kosmopolitní duch vstřebávající jazykové, kulturní či rasové rozdíly je něčím, co vytváří i její identitu. Nicméně přidat se na obranu rusky mluvících Rusek by znamenalo přidat se na stranu slabých a mohlo by to znamenat, že vloží bič do rukou „normálních Češek a Čechů“, kteří svou identitu nejsou nuceni nijak obhajovat ani vysvětlovat. Katka byla schopná pohotově kombinovat svou kompetenci prezentovat se jako „v podstatě mezinárodní“ a kosmopolitní dívka před výzkumníci s performováním vlastního přináležení k Česku. Dokázala sebevědomě veřejně relativizovat kulturní diference, ale souběžně vysílat signály svým převážně majoritním kamarádkám, odkazující k distanci od rusky mluvících spolužaček. Tyto schopnosti, umocněné její inteligencí a smyslem pro humor, který jsme mohly pozorovat i v průběhu vyučovacích hodin, kdy její znejšťování pedagogů vychytralými dotazy bavilo zbytek třídy, jí zajišťovaly velmi dobrou pozici v kolektivu. Byla to Katka, u níž se rasová a etnická odlišnost nestávaly hrozbou exkluze z kolektivu, ale naopak interakční devizou, o níž se nestyděla mluvit, jako například když zmiňovala svou touhu poznat Guyanu, rodnou zemi svého otce. Katčin původ se v interakcích objevoval ojedinele a spíše jako exotická zajímavost. Naopak daleko častější byla práce na jejím češtví a sofistikované vymezení se vůči svým ruským spolužačkám, které kontrastovalo s otevřenou averzí některých majoritních žaček (zejména Petry) a z něhož vycházela vždy Katka jako ta tolerantní a rozumná.

V sociogramu, jež jsme v 9. A udělaly, se ukazuje doslova antagonistický vztah mezi rusky mluvícími Ruskami a česky mluvícími Rusy Ivanem a Daryou, ale právě také Katkou. Alisa dává Ivanovi a Darye v hodnocení přátelskosti 4 (kdy 1 znamená nejvíce přátelský/přátelská), Katce dokonce 5, zatímco jednoznačně nepřátelsky vystupující Petře pouze 3. Olžino nejvíce negativní hodnocení (4) získává Ivan, Alyona a Petra. Alyona uděluje své druhé nejhorší hodnocení, totiž 3, třem lidem: Olze, Eleně a také Petře. Elena nejhůře hodnotí Ivana (4). Darya nejhůře (3) hodnotí Olgu, Alyonu (Petru a Terezu). Ivan uděluje své nejhorší hodnocení (4) Olze, Alise a Eleně. V celkovém hodnocení získala status nejoblíbenější osoby ve třídě Darya, Katka byla čtvrtá v oblíbenosti a druhá v autoritě. Olga a Elena nejsou neoblíbeny pouze u svých integrovaných ruských spolužáků, ale jsou na chvostu hodnocení v autoritě i v oblíbenosti také v celkových výsledcích, zauímají poslední dvě příčky.

Specifické postavení Eleny se ukázalo rovněž v provázkové hře. V reflexi po prvním kole hry uvedla Elena jako jediná z celé skupiny, že se jí hra nelíbila, protože ji nebavilo čekat, až některým hráčům dojde, že musí provázky povolit. Na začátku třetího kola hry, kdy měly děti rozděleny různé schopnosti (někdo neviděl, někdo nemohl mluvit, někdo mohl mluvit i vidět), se Elena pokusila ostatním sdělit svou představu o taktice hry. Když ale žádala o to, aby ji všichni poslouchali, umlčela ji spolužačka Petra velmi podrážděně s tím, že nic nevidí (Eleně byla skutečně ve třetím kole odebrána schopnost vidět), tak ať nic neříká. Zanedlouho po tomto incidentu Elena herní kolečko opustila a odmítla ve hře pokračovat. Průběh hry ukázal Elenu jako sebevědomou dívku, jež se nebojí sdělit svůj názor, ačkoli se liší od většiny („hra mě nebaví“). Zároveň potvrdil silné antagonismy mezi Petrou a skupinou rusky mluvících migrantek, protože to byla Petra, která se na jejich adresu nejhlasitěji ozývala. Elenino vystoupení ze hry ukazuje na rezignaci jako pro ni jedinou smysluplnou strategii v situaci, kdy jí není umožněna plnohodnotná participace v kolektivu.

Integrovaní minoritní žáci byli v některých situacích a promluvách „papežštitější než papež“ ve smyslu neustálé práce na stvrzování své (navždy) nejisté pozice v kolektivitě „autentických“ Če-

chů a Češek. Zejména majoritní žáci však rozhodovali o tom, kdo je to snažící se šikovný/šikovná migrant/ka a kdo pasivní cizinec/cizinka, kteří si nezaslouží jejich podporu.

Tazatelka: Když tady padlo, že si pomáháte, pomáháte si i tady v tomto... (tj. když žák s odlišným mateřským jazykem něčemu nerozumí)

(více hlasů skočí tazatelce do řeči): Ne, ne.

Alisa: No vidíte.

(krátký smích dětí)

Tazatelka: S tím, že třeba někdo tak perfektně nerozumí, a když se učí dějepis nebo matiku a učitelka to vysvětluje česky, je někdy těžký to pochopit i v češtině, že jo, pro Čechy.

Lukáš: Já to nevysvětlím ani Čechům, takže (...).

Tazatelka: No. Darya?

Darya: Já musím říct, že mně často jako někdo pomáhá, když já nechápu nějaký slovo, tak oni mně to vysvětlej. Nemohla jsem se naučit, jestli mám chodit za kapesníkem, nebo pro kapesník (...), tak mi to dycky holky opravovaly a pak jsem se nějak naučila.

(dohadování)

Tazatelka: Myslíš, že to nemá pro každého cenu?

Liba: No tak jsou třeba extrémy, který to neocení, že jo.

Tazatelka: A má se pomáhat jenom těm, který to ocení, nebo i těm, který to potřebují?

Liba: No, jako třeba ten člověk to potřebuje, ale potom třeba na toho člověka nadává a tak. To je takový docela hloupý.

(seznámení se třídou, 9. A)

V této promluvě se Liba odkazuje k nejmenovaným druhým, kteří si nezaslouží její podporu, protože o pomoc prokazatelně neusilují, nebo dokonce neoplácejí vděkem. Naopak Darya představuje své spolužáky v dobrém světle jako ty, kteří jí vždycky pomohli, když potřebovala. Dělení na snaživé „skoro naše“ versus pasivní a rezistentní „druhé“ jsme pozorovaly i v hodině tělocviku, kdy žáci nacvičovali vystoupení na školní akademii.

Katka s Libou a Adélou nacvičují hudební vystoupení s kytarou. Darya s Petrou a Lukášem se pokouší o akrobatické číslo. Část třídy plánuje taneční aktivitu. Na lavičce pro necvičící sedí Elena, Alisa, Olga a Alyona. Ptáme se jich, jestli taky chystají nějaké vystoupení na akademii. „Mě se nikdo nezeptal,“ reaguje na otázku Alisa. „Mě se ptali, ale já nechci. Ty tance jsou pitomý, nebaví mě to,“ odpoví Elena. Alyona si odchází hrát s míčem s holkama z paralelní třídy.

(terénní poznámky)

Způsoby (ne)zapojení do přípravy školního programu, kterým se třída bude prezentovat před celou školou, ilustrují pozice ruských dívek. Je tu snaživá Darya, jež se na programu podílí, Alisa, která by se možná i podílet chtěla, ale nikdo o ni nestojí, a také Elena, jež participaci odmítá. Jediná Darya, která odmítá mluvit rusky ve škole, se může podílet na přípravě celotřídního vystoupení. Ostatní dívky ruského původu jsou z reprezentativního jádra třídy vyloučeny.

3.5 Recept pro migrantské děti v české školní třídě: zapadnout a nelížit se

Všechny třídy, kde probíhal výzkum, si byly podobné v tom, že významný podíl jejich žáků a žákyň tvořily děti, které do České republiky přišly s rodiči z jiné země, popřípadě se rodičům migrantům narodily už v ČR. Tyto třídy spojovalo i to, že představovaly poslední ročník před přechodem na další vzdělávací stupeň. Pro pětku představoval šestý ročník přestup na druhý stupeň, kde třídní učitelka nebude vyučovat většinu předmětů, jako tomu bylo dosud. Zároveň mnoho dětí přecházelo na úplně jinou školu, většinou na víceletá gymnázia či na jiné specializované základní školy. Devítka je posledním ročníkem základní školy, a proto byl pro všechny deváťáky a deváťáčky v obou navštívených školách tento rok posledním společným rokem.

Ovšem mezi jednotlivými třídami najdeme i řadu odlišností. Dvě třídy ze ZŠ Zelená se velmi lišily tím, jakou dynamiku měl

jejich etnicky různorodý kolektiv. V páté třídě byla etnicita skoro neviditelná, děti migrantů měly některé úlevy ve výuce, ale jinak jsme nepozorovaly mnoho odlišností. V dětských naracích se vyskytovaly příběhy o tom, jak si navzájem pomáhaly, když někdo dobře nerozuměl česky. Daniel, Pavel a Agata jsou z hlediska etnicity ve srovnatelné situaci. Všichni jejich rodiče jsou bílí (takže děti nejsou vizuálně odlišné od české majority), všichni mají české občanství (takže se neobjeví v oficiálních statistikách cizinců) a všichni žijí v Česku a mluví plyně česky (ačkoli Daniel tu žije jen posledních pár let a hovoří s přízvukem, kdežto Pavel a Agata jsou v Česku od narození a jejich čeština je prostá akcentu). Přesto jen o Danielovi jsme ještě před naším vstupem do třídy věděly, že je „cizinec“. Zdá se, že důvodem je jeho ne zcela dokonalá čeština, jež mu sem tam způsobuje problémy ve výuce. Danielova etnicita tedy vysvětluje „problém“, který jeho učitelka a spolužáci vidí (či spíše slyší). Pavel je premiant a miláček třídy, v jeho případě nám nebyla jeho etnická jinakost předem oznámena. Této prvotní etnické neviditelnosti jistě napomáhá i jeho zcela bezproblémové ovládnutí jazyka. Pavlova etnicita, když se objevila, dokreslovala jeho nadprůměrnost. Agata mezi spolužáky patří mezi nejméně oblíbené a vlastně cokoli může být použito proti ní. Takže když se po dlouhé době vynořila její jiná etnicita, děti nad tím mávly rukou a učitelka spíš lomila rukama. Etnicita fungovala v páté třídě jako fluidní kategorie. Ačkoli někteří žáci nebyli vyučujícími a dětmi automaticky rozpoznávání jako etnicky jiní (Pavel, Daniel, Agata, Klára), jejich částečné srbství, francouzství, němectví a romství místy vystupovalo na povrch a bylo po ruce při vysvětlení určitého chování či povahy těchto žáků. Děti ruských i vietnamských rodičů se do kolektivu české třídy vřazovaly relativně velmi snadno. Pomáhala jim v tom jejich perfektní čeština. Jejich oblíbenost a pozice ve školním kolektivu byla, zdá se, funkcí jejich kamarádství a nápomocnosti. Ti v kolektivu méně úspěšní, jako třeba Diem, se snažili alespoň deklarovat neutralitu, když mezi spolužáky došlo k hádce. Každopádně v 5. A se identity dětí nekonstroovaly kolem jejich jiné etnicity. Tento druh jinakosti vyplouval na povrch jen velmi zřídka, a pokud, pak jako kolorit u oblíbeného spolužáka (jako třeba v případě Pavla) nebo se zmínil jako něco, co nehraje

žádnou roli (jako např. u Zlaty, dcery ruských rodičů). Etnicky jiné děti se v „naší“ páté třídě vyznačovaly většinou velmi dobrým kulturním kapitálem, jež si budovaly na své přátelskosti a ochotě pomáhat druhým.

Situace v 9. A byla výrazně odlišná. Navzdory na počátku deklarované pohodě a dobrým vztahům se záhy ukázalo, že třída je rozdělená a je to jazyk, kolem čeho se spory manifestují. Skupinka ruskojazyčných dívek používala mezi sebou svou mateřštinu, což hněvalo část jejich spolužaček. Naštvané nebyly jen Češky, které rusky nerozumějí, ale také ruští spolužáci a spolužačky, kteří používají zásadně češtinu a spolu s majoritními spolužáky se dožadují, aby se používala čeština, když jsme přece v Česku. Zajímavá byla pozice Katky, dcery české matky a otce z jihoamerické Guyany. Katka velice umně našlapovala na tenké hranici mezi manifestovanou tolerancí k etnické jinakosti a budováním si vlastní české identity, již diskurzivně vyžadovala od dalších „ne tak úplně Čechů“. Rusky mluvící ruské spolužačky ale četly Katčiny projevy jako disciplinami, až hostilitu, o čemž svědčí jejich výrazně špatné hodnocení Katky v sociogramu. Katka si však v oblíbenosti ve třídě vedla velice dobře, její strategie se z hlediska majority ukazuje jako velmi dobrá. Vůbec nejoblíbenější je podle sociogramu domestikovaná Ruska Darya.

Podobně v 9. B, třídě ze ZŠ Smaragdová, je zvládnutí češtiny postulováno jako podmínka, bez níž není možná sociální existence jiných v „našem“ státě. Naopak neovládání „našeho“ jazyka „jinými“ je konstruováno jako legitimní důvod jejich vyloučení. Používání „jejich“ rodné řeči plní kohezivní funkci uvnitř národnostní či etnické skupiny a pomáhá tak zvládat každodenní situace, obzvláště v době, kdy „jiní“ neznají (dobře) češtinu. Zároveň může být rodný nečeský jazyk majoritou identifikován jako morální problém a jako znak, který zakládá (legitimní) stigmatizaci a marginalizaci národnostně „jiných“. Navíc ani dokonalé zvládnutí češtiny nedělá z cizince našince; etnický Nečech může být Čechem „jen jako“. Rodný jazyk je vnímán jako znak jakési esenciální pravdy o člověku, jako ukazatel toho, kým ve skutečnosti je. „Jiní“ používají různé diskurzivní strategie, jak se vymánit ze stigmatizujících, zraňujících a vylučujících „jinakosti“. Výjimečně

je to skrze repertoár vlastních výlučných kvalit (Irina a Olena, které se svou schopností zvládnout jazyk nové země kontrastují předpokládanou neschopností téhož u českých dětí, byly-li by v obdobné situaci). Mnohem typičtější je odkazovat k repertoáru normálnosti a stejnosti s majoritou, tedy performovat vlastní normalitu (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). S tím spjatá je i hojně se vyskytující diskurzivní strategie kladení problémů do minulosti, jež repertoár normálnosti umocňuje. „Jiní“, a společně s nimi občas také příslušníci majority, předvádějí, že problémy jsou překonané a že existuje jen bezkonfliktní přítomnost, všechno je v normálu.

„Domorodci“, tedy etničtí Češi a Češky, užívají vzhledem k „jiným“ repertoáry individuálního přístupu („Cizinci? Jak kteří!“ a „Tady naše holky jsou v pohodě“) a repertoár „já nejsem rasista“, kterým se jednak vyjímají ze sociálně sankcionované kategorie, jednak ustavují svoji objektivitu. Jejich promluvy pak mají být ostatními účastníky diskuse vnímány jako správné a nezatížené předsudky. Oba tyto repertoáry slouží cíli performování vlastní tolerance, repertoár individuálního přístupu však navíc funguje k rozdělení „jiných“ na dobré a špatné, jež provádí příslušník majority, který se předtím diskurzivně ustavil jako objektivní a tolerantní jedinec. Tato subjektivní pozice „majoritních“ se prolíná i s jejich stavěním se do role expertů na „jiné národy“, kterou „jiní“ zřídka kdy mobilizují.

„Jiní“ využívají různé strategie nažívání s „domorodci“. Pokud jsou viditelně jiní (jako je třeba vietnamský chlapec Diem z 5. A), mohou se snažit o neviditelnost v sociálních situacích, především v těch, jež hrozí konfliktem a které by se mohly obrátit proti nim. Nebo mohou strategicky akcentovat svoji českost a vyžadovat performanci českosti i od jiných Nečechů (jako to dělala Katka z 9. A) a tím odvracet potenciální nařčení z „jinakosti“ od vlastní osoby. V případě, že je jejich „jinakost“ spíše slyšitelná, mohou se zbavit přízvuku (jak se to podařilo Oleně z 9. B a jak se o to snaží její spolužačka Irina) či mluvit pouze česky (jak to dělá Darya v 9. A) a budou pak téměř k nerozeznání od Čechů. Nebo mohou odmítat jazykovou asimilaci a mluvit svou mateřštinou, jakkoli výborně češtinu

ovládají (jak to dělá Elena z 9. A), všem spolužákům navzdory. Pak ovšem následují sankce v podobě marginalizace a vyloučení.

Zdá se, že úspěšná strategie integrace do české školní třídy je být milý, nápomocný a splynout s většinou. Cestou, jak hladce fungovat, je budovat solidní sociální kapitál a nevybočovat, ve smyslu nepropagovat svoji (etnickou) jinakost. Je nadměru důležité neznít cize, a to doslova. Je třeba mít bezchybnou češtinu bez přízvuku a důsledně ji používat za všech okolností. Ukročení stranou z tohoto scénáře hrozí marginalizací, když ne přímo úplným vyloučením. Pokud tedy jde o to vyvarovat se problémů, receptem na existenci v současné české školní třídě je zapadnout a nelišit se. Je otázkou, zda můžeme v takovém případě mluvit o integraci, nebo jestli se nejedná spíš o sociálně vynucovanou asimilaci.

4.

Co říkají vyučující o dětech migrantů a dětech z etnických menšin: výsledky dotazníkového šetření

Petr Fučík

Tato kapitola prezentuje výsledky výběrového šetření,²⁵ jehož se v roce 2011 zúčastnilo 554 učitelů a učitelek ze základních škol v lokalitách, které byly vybrány s předpokladem vyššího výskytu dětí z etnických menšin. Z oslovených pedagogů jich 280 vyučovalo romské žáky a 274 žáky z rodin migrantů, nejčastěji vietnamské, ukrajinské a ruské národnosti. Doplňkové údaje důležité k pochopení kontextu vzdělávání žáků z etnických minorit jsme získali ze standardizovaných rozhovorů s ředitelkami a řediteli týchž škol, v nichž jsou menšiny významně zastoupeny. Rozhovory s vedením byly uskutečněny s odlišnou verzí dotazníku a vzorek čítá 60 ředitelů, z nichž polovina vede školy s významným zastoupením Romů a polovina školy, v nichž je významný podíl dětí imigrantů. V následujících analýzách budeme tato data používat k osvětlení kontextu zkoumaných problémů, nicméně kapitola je primárně založena na odpovědích dotazovaných pedagogů. Odpovědi pedagogů vyučujících Romy a děti migrantů se v mnoha otázkách významně liší a obě skupiny byly také dotazovány s využitím mírně odlišných verzí dotazníků (formulace týkající se označení menšiny, nikoli však významové odlišnosti).

²⁵ Název šetření zněl: *Vzdělávání dětí z vybraných etnických skupin na základních školách v ČR*, ve všech následujících výpočtech jsou využita data z tohoto zdroje. Zadavatelem výzkumu byla Fakulta sociálních studií MU, sběr dat provedla agentura Factum Invenio. Výběr dotazovaných byl záměrný, na základě dat ÚIV (MŠMT) o výskytu dětí z etnických menšin na daných školách (podrobněji se metodologickým aspektem šetření věnuje podkap. 1.3).