

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2008

Kateřina Šmahelová

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Výchova dětí muslimských přistěhovalců (případová studie – irácké děti v Hlinsku)

Výchova „jiných“ na Základní škole v Hlinsku

Kateřina Šmahelová

Bakalářská práce

2008

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Katedra sociálních věd
Akademický rok: 2006/2007

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina ŠMAHELOVÁ**

Studijní program: **B6703 Sociologie**

Studijní obor: **Sociální antropologie**

Název tématu: **Výchova dětí muslimských přistěhovalců v ČR (případová studie - irácké děti v Hlinsku)**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Studentka vypracuje práci dle následující osnovy:

1. Úvod: vymezení základních pojmů, metodologie
2. Teoretická část: integrační politika ČR, interkulturní vzdělávání, muslimská menšina v ČR, otázka identity
3. Terénní výzkum: lokalita, charakteristika zkoumaných, otázka identity, způsob výchovy dětí, otázka integrace
4. Závěr

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Baršová, A., Barša, P. Přistěhovalectví a liberální stát. Brno: Masarykova Univerzita, 2005 ISBN 80-210-3785-6

Berger, P.L., Luckmann, T. Sociální konstrukce reality. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999 ISBN 80-85959-46-1

Hirt, T., Jakoubek, M. Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Plzeň: Aleš Čeněk, 2005 ISBN 80-86898-22-9

Průcha, J. Multikulturní výchova. Praha: ISV nakladatelství, 2001 ISBN 80-85866-72-2

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Tereza Hyánková
Katedra sociálních věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. dubna 2007

Termín odevzdání bakalářské práce:

31. března 2008



prof. PhDr. Petr Vorel, CSC.
děkan

L.S.



PhDr. Lívia Šavelková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2007

SOUHRN

Tato bakalářská práce popisuje proces výchovy dětí muslimských imigrantů (konkrétně iráckých dětí) na základní škole v Hlinsku. Cílem této případové studie je představit problém stereotypů učitelů a jejich konstrukcí představ „jinakosti“ o iráckých dětech. Tato práce je založena na autorčině terénním výzkumu, který byl realizován od května 2007 do března 2008.

KLÍČOVÁ SLOVA

základní škola, výchova, stereotypy, učitel, irácké děti

TITLE

The Education of Muslim Immigrants' Children in the Czech Republic (A case study - Iraqi Children in Hlinsko)

ABSTRACT

This Bachelor work describes the education process of Muslim immigrant's children (in concrete terms Iraqi children) at primary school in Hlinsko. The aim of this case study is to introduce a problem of teacher's stereotypes and their constructions of image of "difference" about Iraqi children. This work is based on author's own field research which was realized from May 2007 to March 2008.

KEYWORDS

Primary school, education, stereotypes, teacher, Iraqi children

Děkuji učitelům působícím na Základní škole v Hlinsku, kteří mi poskytli rozhovory a umožnili mi účastnit se jejich výuky, především pak paní J.P. Děkuji i ostatním informátorům, bez nichž by tato práce nevznikla.

Mé velké poděkování patří vedoucí bakalářské práce Mgr. Tereze Hyánkové, která mi udělila mnoho cenných rad a konzultací.

1 ÚVOD	9
2 METODOLOGIE	13
2. 1 Reflexe problémů při výzkumu	14
2. 2 Výzkumné otázky	15
3 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVACÍHO PROCESU IRÁCKÝCH DĚTÍ	17
4 PŘÍSTUP UČITELŮ K DĚTEM	19
4. 1 Pedagogické myšlení a postoje	19
4. 2 Stereotypní přisuzování vlastností.....	20
4. 2. 1 Vliv znalostí na vytváření „jinakosti“	21
4. 3 „Jinakost“ dětí.....	23
4. 4 Výchovné a vzdělávací strategie	26
4. 4. 1 Strategie neodlišující.....	27
4. 4. 2 Strategie uzavírající do „jinakosti“	28
5 CÍLE UČITELŮ	32
5. 1 Cíl formální.....	33
5. 2 Cíle sekundární	33
6 MULTIKULTURALISMUS	36
6. 1 Multikulturní výchova.....	37
6. 1. 1 Multikulturní výchova v teorii	37
6. 1. 2 Kritika multikulturní výchovy	38

6. 2	Náborové pojetí multikulturní výchovy učitelů iráckých dětí	39
7	SPORNÉ ČÁSTI EDUKACE.....	41
7. 1	Konflikt rodina - škola	41
7. 2	Konflikt dětí – okolí	48
8	VZTAH RODIČŮ KE ŠKOLE A ZPĚTNÁ VAZBA (Z POHLEDU UČITELŮ).....	49
8. 1	Konstrukce „nezájmu“	49
9	ZÁVĚR	52
10	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	54
11	SEZNAM PŘÍLOH.....	57

1 Úvod

Na konci roku 2003 se na Městském úřadu v Hlinsku objevila prosba o pomoc, která vyšla z podnětu jedné obyvateľky města. Ta žádala doslova záchranu pro svou příbuznou, hlineckou rodačku, která žije už téměř čtyřicet let v Iráku. Město tedy začalo iniciovat její návrat a příchod její početné rodiny.

Když paní J.S. odcházela v roce 1966 do Iráku, kde se následně po třetí provdala a založila zde rodinu, nikdo příliš nepočítal s možností, že se bude chtít jednou vrátit. Ale po několika desetiletích se tak stalo. J.S. a její rodina se totiž ocitla ve velmi těžké situaci. Všichni žili nedaleko Bagdádu, blízko letiště v Abu Ghraibu, které se často stávalo terčem bombových útoků. Jejich už tak těžké podmínky, se kterými se museli každý den vyrovnávat, se ještě ztížily tím, že jim byl dům vybombardován. Jak dospělí tak i samotné děti zažili velmi negativní a stresující situace z války, bez výjimky všichni viděli, jak byl někdo zastřelen, jak člověka roztrhala mina. J.S. se tedy rozhodla pokusit se vrátit zpět do České republiky.

V první fázi vyjednávání návratu, ve které bylo dohodnuto, že do naší republiky bude přemístěna J.S. a její nejmladší syn, se hlinecký úřad obrátil přímo na generální štáb české armády. Ve válkou zmítaném Iráku se totiž již nacházeli i čeští vojáci. Znělo to až neuvěřitelně, když se obě strany, město i armáda, po jednom velice krátkém telefonátu dohodly. Za několik dní měl z Bagdádu odléhat vojenský speciál zpět do republiky a při této příležitosti měla být matka se svým synem dopravena do své rodné země. Všichni byli nadšení z toho, jak vše probíhá bez komplikací. Bohužel se tak nestalo. Na české straně se považovalo za samozřejmost vlastnictví cestovních dokladů, ty ale J.S. ani její syn neměli.

V této době se tedy zahájil dlouhý proces zajišťování potřebných dokumentů. R.A., pracovník odboru sociálních věcí na hlineckém úřadu, dostal tuto situaci na starost. Začal tedy komunikovat s hlineckou matrikou, následně i s pražskou matrikou, protože bylo zjištěno, že J.S. před svým odchodem do Iráku žila v Praze. Hlavním cílem v tomto období bylo obstarat její rodný list. Řešení této situace se jevilo jako nemožné, R.A. totiž není rodinným příslušníkem paní J.S., neměl by tak mít právo na přístup k jejímu rodnému listu. Po sérii komplikací se to ale nakonec podařilo.

Na základě takto získaného rodného listu se začalo ověřovat občanství a nastal vleklý proces komunikace s českým velvyslanectvím v Iráku, přes které mělo být zařízeno vydání cestovních dokladů. Ale i zde se vyskytly problémy. Na našeho velvyslance v Bagdádu byl spáchán neúspěšný atentát a zastupující ambasador neměl příliš zájem o angažovanost v tomto procesu.¹ Česká strana se ale i nadále pokoušela řešit situaci, oslovovala parlament, senát, ministerstva, ale bez úspěchu.

Další „komplikace“ vyšla přímo od paní J.S. Ta se rozhodla, že už s sebou nechce do Hlinska vzít jen jednoho svého potomka, ale i další tři dcery a staršího syna s rodinami. A už se neřešil problém dvou lidí, ale dvaceti tří. Nastala tak další procedura ověřování a vystavování osobních dokumentů a samozřejmě i zajišťování ubytování pro takto početnou skupinu. Vláda, ministerstva i obě komory parlamentu se od této záležitosti distancovaly. Nicméně nakonec došlo k tomu, že Krajský úřad v Pardubicích, po nesčetném upozorňování města Hlinska a tehdejší místostarostky, se zavázal pomoci. Bylo tedy přislíbeno, že rodině z Iráku bude v Hlinsku, případně v jeho okolí, zakoupen rodinný dům. Postoj krajského úřadu se ale s příchodem J.S. a jejich blízkých změnil a nakonec bylo dohodnuto, že bude poskytnuta jen určitá finanční podpora, kterou ale pohltily především poplatky za různé administrativní úkony.

Odchod této rodiny z Iráku nebyl nijak jednoduchý. Ve velmi těžkých podmínkách doslova utíkali ze země do sousední Sýrie. Odtud následně civilním letadlem odletěli na pražské letiště, kde je očekávali zaměstnanci městského úřadu, kteří je dopravili do Hlinska.

Samotný příchod rodiny do Hlinska se tedy odehrál v červnu 2005. Její složitou situaci se snažilo vyřešit jak město, tak i někteří jeho obyvatelé, kteří chtěli svou troškou přispět a zakoupili oblečení, hračky, základní vybavení a podobně. Situaci

¹ Útok byl spáchán na začátku září 2004, velvyslanci M. Klepetkovi ani nikomu jinému se nic nestalo, Klepetko byl následně v úřadu zastupován P. Špundou
Auto velvyslance ČR v Iráku napadli útočníci [online]. 2004, poslední revize neuvedeno [cit.7.2.2008]

Dostupný na WWW:

<http://zpravy.idnes.cz/zpravy_irak.asp?r=zpravy_irak&c=A040902_084317_zpravy_irak_lkr>

bydlení dořešila i náhoda, na hlineckém sídlišti se totiž uvolnil bezbariérový byt, který se výborně hodil pro nejpočetnější část rodiny spolu s invalidním otcem, který je ochrnutý na půlku těla díky zraněním z války v Perském zálivu. Ostatní členové rodiny žili nejprve dohromady v rodinném domku na okraji města, posléze se přestěhovali do jednotlivých bytů.

Současně s ubytováním se řešila i otázka jejich znalosti češtiny. Nejprve byla zahájena společná výuka dospělých i dětí, ale záhy se zjistilo, že tento přístup nefunguje, proto byli rodiče a děti rozděleni do dvou na sobě nezávislých skupin. Tuto výuku českého jazyka finančně zajistilo pardubické občanské sdružení Most pro lidská práva. Následně v září, tedy hned od počátku nového školního roku 2005/2006, začaly děti navštěvovat, přiměřeně ke svému věku, mateřskou a základní školu.

Bohužel přijetí nových tváří nebylo v Hlinsku vždy přátelské. Noví obyvatelé města se tak zpočátku setkali se slovními útoky na svou adresu přímo v ulicích města, a to od lidí, které neznali a současně, kteří neznali je. Naneštěstí to ale neskončilo „jen“ u hanlivých označení. Nepříjemnou situaci zažila patnáctiletá dívka a její strýc, kteří byli na klidné procházce městem napadeni pepřovým sprejem, jehož majitel, nezletilý podnapilý mladík, nezapomněl utrousit pejorativní označení na jejich osoby. Tento případ vyšetřovala policie, a i když byli oba napadení ošetřeni na místní poliklinice a jistě si neodnesli příjemný zážitek, sami zažádali o to, aby se v zápisu neobjevila formulace o rasovém napadení. Vše tak bylo řešeno v rámci přestupku.

Do nevráživosti lidí vůči Iráčanům byl vtažen i městský úřad, který byl zpočátku jejich pobytu atakován anonymními dopisy, ve kterých byli noví obyvatelé označováni za teroristy a potenciální hrozbu. Současně se objevila i anonymní oznámení na policii, která „upozorňovala“ na hlučný způsob života našich nových sousedů. Pravděpodobně šlo „pouze“ o snahy znepříjemnit jim usídlení. Vše bylo také nejspíše zapříčiněno tím, že Hlinsko nemá větší sociální zkušenosti s menšinami a pohled na zahalené ženy prvotně vyvolal nejistotu. Tyto nepříjemné situace ale postupem času vymizely. Lidé si na sebe navzájem zvykli, děti navštěvují místní školu, jejich rodiče našli uplatnění v hlineckých firmách a ženy samy, nedlouho po příjezdu do Hlinska, odložily šátky, kterými si zahalovaly vlasy.

Od příchodu v roce 2005 se počet iráckých přistěhovalců ještě zvýšil, v současné době jich v Hlinsku žije dvacet osm, jelikož během doby strávené v České republice se do této rodiny narodily další děti a v lednu 2008 přišla do města také mladá Iráčanka, která se zde provdala za nejmladšího syna paní J.S.²

² úvod by sepsán na základě rozhovorů s pracovníky MÚ Hlinsko, září 2007 – leden 2008

2 Metodologie

Příchod hlinecké rodačky a její početné rodiny z iráckého Bagdádu byl pro Hlinsko „velkou událostí“. Každý, koho jsem v tomto období potkala, nemluvil o ničem jiném, všichni mi sdělovali novinky, které se našich nových sousedů týkaly. V tu dobu jsem ještě nevěděla, že se o tuto rodinu budu zajímat hlouběji. Netrvalo ale nikterak dlouho a moji nevšímavost nahradil zájem a posléze i snaha své zkušenosti zformulovat a předložit v závěrečné práci.

Díky známostem a samozřejmě také velké ochotě mého okolí jsem se dostala do školního prostředí, kde jsou děti těchto imigrantů vyučovány. Konkrétně se jednalo o jednu ze tří základních škol v Hlinsku. Zde jsem také na konci května 2007 a v průběhu následujícího měsíce navázala první kontakty, které vedly od zástupkyně školy k dětem na jedné straně a na straně druhé k jejich učitelům, od kterých jsem následně získávala další spojení na nové respondenty. Na konci školního roku 2006/2007 jsem se tedy blíže seznámila se sedmi iráckými dětmi³. Po dohodě se zástupkyní školy a třídním učitelem jsem dětem byla představena jako nová začínající učitelka. Takto byla moje pravá identita na žádost kantorů ukryta, a to především proto, aby přítomnost někoho, kdo je pozoruje, nezapříčinila vznik pocitu jejich vlastní odlišnosti.

Pro pochopení situace a k přiblížení se k jádru věci, tedy výchovy a vzdělávání dětí imigrantů, jsem využívala kvalitativních metod sběru dat, které mi zajistily hlubší vhled do problematiky. Konkrétně se jednalo o pozorování, které mi bylo umožněno učiteli při školní výuce, možnosti vést hodinu a samozřejmě rozhovory s dětmi a jejich učiteli. Takto nabyté informace jsem dále doplnila rozhovory s okolím dětí, ať už se jednalo o spolužáky či sousedy, a také s pracovníky odboru sociálních věcí Městského úřadu města Hlinska. Pro lepší náhled do situace jsem kontaktovala i pražskou organizaci Centrum pro integraci cizinců, která se v Hlinsku podílela na výuce českého jazyka dospělých imigrantů z Iráku. Má práce tedy vychází z terénního výzkumu, informace, které jsem zjistila, tak dokládám úryvky z rozhovorů.

Pořízené rozhovory byly především polostrukturované, vždy jsem měla připravena jen témata k rozmlouvám, dotazování tak měli větší volnost ve vyjadřování se a navázání

³ pojem irácké děti užívám jen pro odlišení od ostatních dětí, nezdůrazňuji jím tedy „jinakost“

hovoru na konkrétní záležitosti, které se jim osobně jevily jako důležité. Samozřejmostí rozhovorů bylo zachování anonymity respondentů, kterou plně respektuji. Jednotlivé rozhovory jsem se souhlasem dotazovaných nahrávala na diktafon, pokud si nahrávání respondenti nepřáli, během rozhovorů jsem si pořizovala zápisky. Menší část rozhovorů byla neformálních, kdy i samotná témata vyplývala ze situace a reagovala na okamžitý stav věci, např. rozhovory s učiteli po ukončení vyučovací hodiny, na které jsem byla přítomna. Všechny takto pořízené rozhovory jsem následně foneticky přepisovala.

Pozorování ve škole pro mne bylo cennou zkušeností. Měla jsem možnost být při výuce různých předmětů, sledovat různé osobnosti učitelů a samozřejmě tak i různé přístupy a způsoby školní výchovy. Bohužel ale musím uznat, že má přítomnost byla, i když velmi výjimečně, chápána dětmi jako důvod k upoutávání pozornosti, po kterém následovalo větší či menší znehodnocení snažení učitele.

Díky ochotě vedení školy jsem dostala příležitost se sama bez přítomnosti učitelů seznámit s dětmi a následně se pokusit vést některé jejich hodiny, které mezi mnou a dětmi prolomily největší bariéry a i mé vlastní obavy s navázáním kontaktů s nimi, které se ukázaly jako nesmyslné. Obrovským zadostiučiněním mi byl fakt, že děti se mnou udržovaly kontakt i mimo výuku.

V průběhu 1. pololetí školního roku 2007/2008 jsem základní školu nadále, i když ne již tak pravidelně, navštěvovala. Děti si na mou přítomnost zvykly, hodiny probíhaly bez problémů. A jelikož jsem se mezi iráckými dětmi ocitla ve dvou školních rocích, naskytla se mi příležitost zachytit v některých ohledech i vývoj situace, ač jsem to původně ani nepředpokládala a nezahrnovala tento fakt do svých hlavních zájmů.

2. 1 Reflexe problémů při výzkumu

Bohužel se moje snažení v terénu neobešlo bez komplikací. Původní záměr navázat primární kontakty s rodiči těchto dětí a u nich také provádět svůj výzkum se příliš nezdařil, a tak jsem přehodnotila situaci a zaměřila se pouze na výchovu a vzdělávání⁴ ve škole, kterou děti navštěvují. Zde jsem si také vytvořila vcelku dobré zázemí.

⁴ v některých částech užívám i synonymní pojem edukace, který je souhrnný pro výchovu a vzdělávání

Dílčích problémů, které mne provázely, se ve školním prostředí vyskytlo více. Většinou se jednalo o nepředvídatelné události, kvůli kterým jsem musela svou návštěvu školy zrušit, a to např. díky onemocnění většího počtu učitelů, kvůli kterým byly některé vyučovací hodiny v různých třídách slučovány a ve škole tak panoval menší zmatek a také díky náhodným kontrolám chodu školy, při kterých by má přítomnost nebyla žádoucí a podobně. V novém školním roce jsem překonávala i jinou překážku. Zástupkyně školy mi vysvětlila, že pokud bych měla zájem s dětmi realizovat rozhovory, ať už i na neformální úrovni, potřebuji k tomu písemný souhlas rodičů. Škola se tak v podstatě chrání před případnými vnějšími ataky, které by mohly napadat její souhlas s mou přítomností při školní výuce.

Jako dlouhodobý problém bych označila nemožnost navázání kontaktu s Městským úřadem v Hlinsku. Tuto komplikaci jsem řešila v podstatě od léta roku 2007 do ledna 2008. Konkrétně šlo o to, že pracovník odboru sociálních věcí, který je pověřen řešením otázek týkajících se irácké rodiny a jako jediný disponuje velkým množstvím dokumentů a informacemi o nich, na mé žádosti o setkání vůbec nereagoval. Nepomohly ani mé konexe s jeho spolupracovníky a následně i jejich snahy o domluvení setkání. Nakonec se ale tato situace, i když jsem v to ani příliš nedoufala, vyřešila prostřednictvím jiné studentky sociální antropologie, která je s tímto pracovníkem úřadu v neustálém spojení a na kterou mě odkázala Mgr. Tereza Hyánková.

2. 2 Výzkumné otázky

Díky ochotě lidí v mém okolí a ostatním okolnostem, které mě postavily do příznivé situace se mi naskytl možnost dostat se do prostředí základní školy, kde jsou děti přistěhovalých Iráčanů v současné době systematicky vzdělávány. Zde jsem realizovala s jednotlivými učiteli, kteří děti vyučují, především rozhovory na neformální úrovni, které se následně staly východiskem pro mé další úsilí. Na základě těchto neformálních rozhovorů a vzhledem k povaze poznávaného terénu vystala do

popředí konkrétní témata, kterým by bylo dobré se věnovat. Po dalším pohybování se v tomto prostředí a následném pořízení dalších rozhovorů jsem se při svém terénním výzkumu a konečně i ve své bakalářské práci rozhodla věnovat těmto výzkumným otázkám:

Jakým způsobem učitelé tematizují „jinakost“ dětí? Jaké kvality jsou této „jinakosti“ připisovány, s čím je spojována?

Jaké strategie při výchově dětí iráckých přistěhovalců učitelé uplatňují? Jak tyto strategie interpretují a zdůvodňují? Jak tyto výchovné strategie souvisí s představou učitelů o „jinakosti“ dítěte?

3 Základní charakteristika vzdělávacího procesu iráckých dětí

Po prvotním seznámení se s fungováním českého jazyka⁵ nastoupily irácké děti do základní školy, toto zahájení školní docházky v České republice nastalo během září 2005. Na základě svých znalostí a věku byly zařazeny do kmenových tříd, kde probíhala výuka bez většího přihlédnutí k jejich specifickým potřebám, nebo k osvojení si toho, jak české školství funguje.⁶

Tato situace, kdy jedinec „vyměňuje jeden svět za jiný“ je závislá na identifikaci s novými významnými druhými, kteří jedinci interpretují novou realitu.⁷ V tomto směru si ale děti neosvojily pojetí nové autority, s učiteli si nerozuměly a bohužel ani příliš se svými spolužáky. Novým okolím nebyly přijaty a začali se spíše vymezovat, než si osvojovat novou realitu a najít roli v novém systému. Pokud má ale jedinec být přijat a zároveň přijmout ostatní, musí se nový svět pro jedince stát dominantním a plně nahradit svět starý, a to alespoň ve veřejném styku, kde stará realita musí ustoupit do pozadí.⁸

Jak dále Berger a Luckmann uvádí, důležité ale je, aby si jedinec uvědomoval závažnost této situace a sám chtěl začlenění do nové reality.⁹ Domnívám se, že k tomuto požadavku, vzhledem k této konkrétní situaci, by měl být přidán i aspekt nového okolí, které situaci nesmí podcenit, důležitý je nejen vstřícný a trpělivý přístup vyučujících ve školách, ale také motivace uvnitř rodiny a vzájemná podpora v úspěšnou integraci do prostředí majority.

Bohužel tato etapa školního působení byla pro děti spíše stresující a negativní zkušenost, děti získaly odpor k českému školství a přátelství našly jen v několika málo případech. Celkově děti popisovaly podmínky jako nepříjemné, setkávaly se

⁵ viz úvod

⁶ rozhovory s učiteli, květen 2007 – prosinec 2007

⁷ BERGER, P., L., LUCKMANN, T.: *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1, str. 154 - 155

⁸ tamtéž, str.156

⁹ tamtéž

s nadávkami a nepochopením.¹⁰ Situaci ze svého pohledu podobně zpětně zhodnotili i jejich současní učitelé.¹¹

V tomto stadiu, souběžně s klasickou výukou, dále probíhal kurz českého jazyka. Dalším vyplývající negativem bylo, že se děti nepodařilo klasifikovat, byly hodnoceny slovně a neosvojily si základní učivo. Následně byly děti v novém školním roce přeřazeny na jinou základní školu, kde jsou až doposud systematicky vyučovány. Nejprve jim byla zřízena speciální třída, ve které byly tyto irácké děti vyučovány společně, s největším přihlédnutím na osvojení si českého jazyka. Od školního roku 2007/2008 jsou již všichni zařazeni do běžných tříd.¹²

Na nově vzniklou situaci a přesun žáků z jedné školy na druhou reagovali jiní pedagogičtí pracovníci, neúčastníci se tohoto procesu, spíše odmítavě, nemohou se zbavit dojmu, že kantoři nezvládli stav věci a děti proto byly „odsunuty“, čímž se učitelé zbavili odpovědnosti. Celkově toto prvotní snažení charakterizují jako ztracený rok ve výuce.¹³

Od začátku školní docházky těchto dětí v Hlinsku se učitelé snažili o získání nějakých dokladů o předchozím vzdělávání v Iráku. Bohužel až do této doby se to nepodařilo a nejspíš k tomu již nedojde.¹⁴

¹⁰ rozhovory s iráckými dětmi, květen 2007

¹¹ rozhovory s učiteli, květen – prosinec 2007

¹² rozhovory s učiteli květen – prosinec 2007

¹³ rozhovory s šesti pedagogickými pracovníky v Hlinsku, leden 2008

¹⁴ rozhovory s učiteli květen 2007 – leden 2008

4 Přístup učitelů k dětem

Učitelskou profesí a zejména pak její vykonávání ovlivňují osobní charakteristiky vyučujícího. Existuje mnoho příruček, které charakterizují dobrého učitele, jeho vlastnosti a přístup k vyučování. Mezi základní samozřejmé charakteristiky se řadí nejen kvalifikace, specializace v oboru, profesní zkušenost, ale i např. verbální schopnost a postoje.¹⁵

4.1 Pedagogické myšlení a postoje

Učitelovu osobnost nikdy nelze zcela definovat jako jednoznačně dobrou nebo špatnou, protože obsah učitelských činností je rozmanitý a učitel ho nemůže pokrývat zcela rovnoměrně, můžeme tedy posoudit jen jednotlivé detaily. Neexistují ani všeobecné výzkumy, které by potvrdily (nebo naopak vyvrátily) zásadní vliv učitelových vlastností na výsledky žáků. Na druhé straně, jak tvrdí Anderson a Burns na základě svého výzkumu, některé učitelovy vlastnosti, z nichž vyzdvihují především postoje, mají přímý vliv na vývoj v konkrétních školních situacích, které se následně odráží především v komunikačních vztazích. Pokud si tedy učitel vytvoří o žáku „špatné mínění“ (zdrojem mohou být antipatie), to se většinou často promítá, i když by k tomu docházet nemělo, v učitelově přístupu k dítěti, např. méně často se na něj obrací, méně často ho chválí, ponechává mu méně času na odpovědi, než tomu může být v kontaktu s jiným žákem.¹⁶

Učitelovo pedagogické myšlení, tedy jeho kognitivní a postojové charakteristiky (např. očekávání, přání, předsudky, ideje, přístupy, stanovování cílů), formuje prostor pro vnímání a jednání. Toto myšlení může mít jak emotivní charakter tak i vědomostní základ a dále se váže i na širší entity jako např. celkové vnímání a komunikace s kolegy a rodiči, vnímání žáků, jaké postoje si vytváří ke vzdělávací politice. Pedagogické myšlení se pak odráží v konkrétních situacích, v konkrétních aktivitách a názorech.¹⁷

¹⁵PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4, str. 188 – 189

¹⁶ tamtéž str. 191

¹⁷ tamtéž str. 194 – 196

Ale i přes všechny liberální nebo pseudoliberální taktiky, které učitelé proklamují, nikdy zcela neeliminují vliv svých osobních charakteristik v interakci se žáky, kteří jsou vždy vystaveni dominantnímu postavení vyučujícího, který skrz svou pozici kontroluje procesy výchovy a vzdělávání ve škole a promítá do nich osobní postoje. Zároveň jsou tyto vztahy mezi učitelem a žáky limitovány školním řádem.¹⁸

4. 2 Stereotypní přisuzování vlastností

V procesu vnímání, utváření názoru a formování přístupu k určité skupině má významnou roli přítomnost nebo absence stereotypu, ať už se jedná o stereotyp pozitivně nebo i negativně se vyjadřující ke skupině, kterou posuzuje.

Obecně jsou stereotypy hodnotící představy a postoje přisouzené vlastní nebo i jiné skupině, které vychází z centralizace vlastního společenství, a mají emocionální obsah.¹⁹ I když někteří autoři opouštějí tento termín a nahrazují ho jiným, v podstatě se stále jedná o jeden a ten samý problém.²⁰

Lidé si vytváří stereotypy o jiných skupinách, především proto, že neberou příliš v úvahu existenci jiných forem uspořádání, nepřiznají ani možnosti řešení téhož problému jinými způsoby. Staví se tak do centra dění skrz svou, více či méně projevovanou, lhostejnost.²¹ V procesu utváření stereotypů, mají také důležité postavení, což bývá někdy opomíjeno, kognitivní schopnosti člověka, nejedná se vždy jen o sociální původ stereotypů, významné místo zde tedy zastávají sociální kategorizace, které jsou konstruktem lidské mysli.²² Podle Ruth Benedict nelze

¹⁸ HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7 str. 127 – 128

¹⁹ UHLÍKOVÁ, L.: Několik poznámek ke vzniku a zániku etnických stereotypů. In *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů*. Brno : Etnologický ústav AV ČR, 2001. ISBN 80-85010-34-8, str. 49

²⁰ např. Křekovičová nahrazuje termín stereotyp pojmem obraz, který pak doplňuje o míru stereotypizace KŘEKOVIČOVÁ, E.: Medzi autoobrazom a heteroobrazom. In *Etnické stereotypy z pohledu několika vědních oborů*. Brno: Etnologický ústav AV ČR, 2001. ISBN 80-85010-34-8, str.19

²¹ BENEDICT, R.: *Kulturní vzorce*. Praha : Argo, 1999. ISBN 80-7203-212-7, str. 22

²² KANOVSKÝ, M.: Lidské druhy a lidská mysl' – kognitivne základy etnických klasifikací a stereotypov. In *Etnické stereotypy z pohledu několika vědních oborů*. Brno: Etnologický ústav AV ČR, 2001. ISBN 80-85010-34-8, str. 9-13

stereotypy naprosto eliminovat a odstranit, jelikož vychází z osvojených kulturních norem daných určitým společenstvím:

„Nikdo se na svět nedívá zcela nepředpojatě, člověk ho vidí tak, jak jej modifikuje konkrétní soubor zvyků, institucí a způsobů myšlení. Těchto stereotypů se nedokáže vzdát ani při filosofických úvahách, samotné pojmy dobra a zla totiž neustále vztahuje k svým konkrétním tradičním zvykům.“²³

V současnosti se společnosti dostávají do úzkých styků a spojení, což může mít za následek růst povýšeného postoje. Důležité tak je vymanění se ze vzájemného obviňování a strachu.²⁴ V tomto směru ale stereotyp působí nejvíce, tedy přiřazuje vlastnost zobecnění na celou skupinu a upozorňuje na principy „kolektivní viny“, „kolektivního strachu“ a představ o skupinách jako o kriminálnících, teroristech apod.²⁵ Podstatné je tak věnovat pozornost vzájemné komunikaci, čímž může být eliminován zakořeněný strach z cizího.²⁶

Pokud je ale nějaká vlastnost přisouzena určité skupině, musí se brát v úvahu i fakt, že ovlivní nejen přístup k této skupině, ale i samotné její členy, kterým je vnořena do povědomí, i když k tomu nemusí docházet v takové míře, jelikož i stereotypy podléhají určitému omezení, protože daleko častěji si je „jen“ myslíme, než vyslovujeme nahlas.²⁷

4. 2. 1 Vliv znalostí na vytváření „jinakosti“

Stereotypy vychází z empiricky nepodložených představ a vytváří tak ponětí „jinakosti“, „odlišnosti“. „Ale již velmi omezená znalost jiných konvencí a rozmanitostí jejich projevů by značně napomohla racionálnějšímu uspořádání společnosti.“²⁸ Podstatné je tedy pochopit relativnost jednání. Mnohokrát stereotypní

²³ BENEDICT, R.: *Kulturní vzorce*. Praha : Argo, 1999. ISBN 80-7203-212-7, str. 17

²⁴ tamtéž str. 23

²⁵ KREKOVÍČOVÁ, E.: Medzi autoobrazom a heteroobrazom. In *Etnické stereotypy z pohledu několika všdních oborů*. Brno: Etnologický ústav AV ČR, 2001. ISBN 80-85010-34-8, str. 21

²⁶ tamtéž str. 31

²⁷ RÁKOS, P.: *Národní povaha naše a těch druhých*. Bratislava : Kaligram, 2001. ISBN 80-7149-411-9, str. 14 - 15

²⁸ BENEDICT, R.: *Kulturní vzorce*. Praha : Argo, 1999. ISBN 80-7203-212-7, str. 23

vyjádření používáme nevědomě, čemuž se můžeme bránit tím, že své generalizované představy nahradíme kvalitními informacemi.²⁹

Ve světle konkrétního případu se jedná o stereotypní vyjadřování a představy učitelů o „jinakosti“ iráckých dětí a jejich informovanost, která má vliv na vytváření stereotypních názorů. Za povšimnutí tedy primárně stojí fakt, zda učitelé měli zájem o zjištění konkrétnějších informací, například obecně o zemi původu dětí, tedy o Iráku, nebo tradicích, náboženství a dále je na místě otázka, jak tato skutečnost ovlivňuje představu „jinakosti“.

Učitelé získali určitý základ znalostí od kantorky, která s dětmi pracovala po jejich příjezdu a dále také obecné informace ze zkušenosti zaměstnance velvyslanectví:

„Takže prostě když sem přišli, tak to bylo takhle, že jsme to probírali a potom jsme tady ještě měli jednoho člověka, on dělal roky na konzulátu v nějaký arabský zemi, už nevím ve který, takže jsme taky s ním besedovali.“³⁰

Osvojení si dalších znalostí již záleželo na vlastní vůli a chuti jednotlivých pedagogů, kteří obecné informace získávali především z knih o náboženství, dějinách Iráku a z internetových článků.

Absence dalšího zájmu, s trochou nadsázky lze říci i sebevzdělávání, odhalila, že u této části pedagogického sboru je zjevná daleko větší tendence k vytváření stereotypů a přisuzování stavů „jinakosti“, jenž jsou odvozovány od domnělého charakteristického rysu, který učitelé vztahují na celou skupinu:

„Ano, jednoznačně jsou všichni Arabové takoví, podle svých dovolených, co jsem byla, tak určitě jsou takoví všichni...“³¹

Extrémem, který se mi podařilo zaznamenat, je výpověď učitelky, která mateřskou řeč dětí z Iráku nazývala „iráčtinou“ a pokud tematizovala otázku náboženství, nevěděla, že i mezi muslimy existují rozdíly a její žáci patří k sunnitské větvi:

„ (...) doma mluví irácky, že jo... no a jsou to muslimové

²⁹ ŠIŠKOVÁ, T.: *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9. str. 15

³⁰ rozhovor s učitelkou J.P., 19.10. 2007

³¹ rozhovor s učitelkou J.K., 14.12.2007, komentář vzhledem k předchozímu výčtu vlastností dětí

Informovala jste se nějak o tom?

No, jsou to muslimové, ne?

To jo, ale i muslimové se dál dělí... třeba sunnitě a šiitě...

No, to já vůbec nevím, že něco takovýho je...³²

Druhou skupinu, která je ale v menšině, zastupují učitelé, kteří si sami sháněli informace a kteří měli posléze snahu získat zprávy od samotných dětí, jenž si dále sami kriticky zhodnocovali a oddělovali je od informací získaných zprostředkovaně, což se u učitelů v předchozím případě nestávalo. Tento fenomén lze spatřit například ve výkladu přístupu ostatních lidí, kteří své představy a zprostředkované informace uchopují jako všeobecně platné:

„Mě zajímá ta podstata, chci pochopit ty vztahy, jaký mají, proč to tak udělali...ne oni udělali tohle a tohle a pak už jedou ty tamtamy.“³³

U této „kategorie“ učitelů je patrný spíše kladný postoj a vztah vzhledem k dětem z Iráku. Pojmy „jinakosti“ se zde příliš neobjevovaly, vlastnosti dětí byly samotnými učiteli zdůrazňovány jako individuality, které je nijak neodlišují.³⁴

4.3 „Jinakost“ dětí

Interpretace „jinakosti“, které jsem zaznamenala, se soustřeďovaly kolem několika témat. Jednalo se především o náboženství, skupinovou hierarchii, přístup k učivu a charakterové vlastnosti. Vzhledem k těmto tématům se ve výpovědích spoluvyskytují jak negativní tak i pozitivní konotace „jinakosti“.

Jako primární aspekt „jinakosti“ dětí, který učitelé aplikují v řeči, je náboženství. Jedná se o určitou část učitelů, kteří přisuzují (s vysokou mírou stability v čase) význam tomu, že se jedná o muslimy, čímž vytváří dojem „determinanty“ kvality školního působení dětí. Tento fakt se ale dále příliš neslučuje s ostatními výpověďmi, ve kterých učitelé přiznávají obecnou neinformovanost, a to že v podstatě nic konkrétního o životě rodiny z Iráku neví.

³² rozhovor s učitelkou J.K., 14.12.2007

³³ rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007

³⁴ rozhovory s učiteli říjen – prosinec 2007

Všichni učitelé se shodují, že u iráckých dětí existuje velká soudržnost, která přetrvává i po tom, co děti byly rozděleny do klasických tříd. Na jedné straně tento jev chápou velmi pozitivně a definují tuto skupinovou soudržnost jako logickou obranu před vnějšími útoky:

„...to, co našim dětem chybí, to je opravdu ta jejich soudržnost. Protože tady máte třeba sourozence, kteří se vůbec nenavštěvují, nic, že jo. Ale tyhle ty jakmile můžou, tak jsou pohromadě, pořád. Ale nevím, jestli je to tím, že jsou tady v cizím prostředí...“³⁵.

Podobně reálně posuzuje soudržnost i jiný učitel:

„Tam se projevuje neustále ta kupovitost, protože holky se cejtěj mnohem bezpečněji, když jsou minimálně dvě nebo tři pohromadě.“³⁶

Na druhé straně přílišná soudržnost a vazba na nejstarší dívku, vyvolávala kázeňské problémy.³⁷ S tímto faktem byla a stále je spojena jakási hierarchie, ve které je upřednostňováno nejstarší dítě, které je ostatními vnímáno jako autorita, a zároveň je zde patrný větší vliv dítěte – chlapce vůči ostatním dětem, což jistě ale z úhlu pohledu dětí není nic abnormálního. K vyčlenění nejstaršího dítěte je nutné připsat i fakt, že se snaží udržet si svůj stávající post, proto často odsuzuje mladší příbuzné a nové věci, které si osvojují, a to z důvodu možnosti ohrožení své vlastní autority.

Těmto úrovnovým rozdílnostem v postavení dětí, se kterými se učitelé snažili hned od počátku vypořádat, připisují největší význam, protože sami cítili, že v některých směrech (kromě pocitu bezpečí) jim ztěžovaly proces vzdělávání a rozvíjení znalostí u velmi inteligentních dětí:

„Ta nejstarší, která převzala tu roli takový ty matky, ty strážkyně krbu... ona sice odráží ty útoky zvenčí, ale ona ví, že je má všechny pod sebou, ví, že má tu nejsilnější pozici a chce si ji udržet. A na ní je vidět, že odmítá ty nové věci, protože by se mohla dostat do situace, kde by nemusela obstát. Tím, že vlastně ty

³⁵ rozhovor s učitelkou J.P., 19.10. 2007

³⁶ rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007

³⁷ rozhovor s učitelkou M.S., 8.6.2007, podobně i kapitola 7.1

mladší mužou bejt schopnější než je ona, tak je schopna to zavrhnout jako něco, co se pro ně nehodí.“³⁸

„Loni na hudebce, psali jsme si text písničky a Y.,³⁹ že se mu to psát nechce a vlastně nedělal nic. No a ty sestry automaticky to začali psát za něj... Takže jsme si museli vysvětlovat, že Y. to musí zvládnout sám, že... se to musí sám naučit, že to nikdo nesmí dělat za něj ...“⁴⁰

Definování „jinakosti“ vzhledem k přístupu k učivu se učitelé ujali zcela odlišným způsobem, můžeme říci, že repertoár výpovědí je shodný, učitelé přesně určují jen pozitivní stereotypy (zde na úkor českých dětí), jelikož přiřítají iráckým dětem nadprůměrný talent v oblasti hudby:

„No oni v sobě mají hrozně hudební rytmus, to je jejich, hned se začnou hejbat, tancovat ... to se mi na nich zase líbí, jsou hrozně hudební, mají to v krvi.“⁴¹

„Je strašně znát, že jsou muzikální a rytmicky, jak cítí. Mají to daný.“⁴²

I když se jedná o kladné vyjádření, nelze opět vztahovat příklad na všechny Iráčany. A navíc, jistě nikdo nezkoumal, co je obsaženo v genech nebo krvi těchto dětí... Toto zobecnění odkazuje na všechny členy skupiny, u kterých předpokládá existenci hudební „danosti“. Poznaček pozitivního stereotypu, kterému je přisouzena určitá váha, je dále ukazatelem toho, jak se učitelé vyrovnávají s přítomností iráckých dětí a jak tematizují jejich „jinakost“. Pokud se na tento příklad podíváme z jiného hlediska, o českém dítěti by tímto způsobem nemluvili, ale jednoduše by řekli, že má nadání. Toto nadání či talent by pak určitě nevztahovali automaticky na všechny Čechy.

U tohoto příkladu ale reálně nelze učitele odsuzovat, i když u přisuzování této kvality dětem byl cítit jakýsi vlastní pocit povýšení učitelů nad ostatní, jako by v nich talent sami objevili. O tomto fenoménu hovoří podobně Průcha, který tvrdí, že pokud jsou žáci v nějaké oblasti úspěšní, učitelé mají tendenci jistý díl zásluhy připisovat sami sobě.⁴³

³⁸ rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007

³⁹ irácký chlapec

⁴⁰ rozhovor s učitelkou Z.P., 13.12.2007

⁴¹ rozhovor s učitelkou J.K., 14.12.2007

⁴² rozhovor s učitelkou Z.P., 13.12.2007

⁴³ PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4, str. 197

V kategorii „jinakosti“ přístupu k učivu byla identifikována jistá dynamika. Dříve většina kantorů vyjadřovala svou smířenost s tím, že dětem nemohou dát složitější domácí úkoly, protože rodiče po nich nevyžadují přípravu a děti se tak vůbec nesnaží. Samozřejmě s vývojem situace, vlivem téměř každodenní sociální interakce došlo k citelnému posunu, tedy se vzájemným zvyknutím si na sebe a hlavně poznáním se tento názor v nové školním roce změnil. Děti jsou chápány jako zvědavé, snaživé, ctižádostivé a vstřícné a nějaký větší rozdíl, který by je výrazně odlišoval, vesměs učitelé nezmiňují. Zajímavá je jedna výjimka, kde učitelka změnila svůj názor na děti až v průběhu školního roku 2007/2008, a to během nedlouhého časového období.⁴⁴ Přetvoření náhledu na irácké děti bylo vyvoláno určitě do jisté míry působením okolí na jedince, který nechtěl být v osamělé opozici vůči ostatním kolegům.⁴⁵

Co se týká charakterových vlastností, ty nebyly interpretovány skupinou učitelů, jenž tvrdila, že se jedná o individuality⁴⁶. Ostatní kantoři shodně prezentují irácké děti jako velmi temperamentní, divoké, hlučné, někdy až moc sebevědomé a nepořádné:

„Jsou hodně divoký, taková horká krev.“⁴⁷

„Tak rozhodně jsou hodně temperamentní, jsou hlučný a taky mají hodně vysoký sebevědomí.. jsou takový, takový nepořádný.“⁴⁸

„Potřeba“ učitelů přikrknout dětem spíše negativní, ve školním prostředí nežádoucí, vlastnosti se neshoduje s mým pozorováním. Ze své perspektivy jsem nezaznamenala tak výrazně diferencující znaky „jinakosti“, jak o nich hovoří učitelé. Tyto popisy reality a specifické vidění situace očima učitelů nevypovídaly příliš o stavu věci, ale spíše poukazovali na stereotypní smýšlení těchto pedagogů.

4. 4 Výchovné a vzdělávací strategie

Pedagogická literatura zmiňující se o přístupech, které se zabývají metodami práce s dětmi, jenž pochází z různého sociokulturního prostředí, není jednotná. Z hlediska

⁴⁴ rozhovory s učiteli, květen – prosinec 2007

⁴⁵ podobně v kapitole 7.1 o vztahu rodičů a školy

⁴⁶ viz. kapitola 4.2.1

⁴⁷ rozhovor s učitelkou M.S., 8.6.2007

⁴⁸ rozhovor s učitelkou J.K., 14.12.2007

jejího obsahu lze, a to již na úrovni analýzy jednoho autora, identifikovat rozpor. Jako příklad zde uvádím práce dvou autorů, Průchy a Vágnerové. Vágnerová tvrdí, že účinná spolupráce mezi učitelem a dítětem, které pochází z odlišného prostředí než učitel, závisí na znalostech zvláštností a specifik prostředí dítěte.⁴⁹ Zároveň ale také konstatuje, že tato specifika by se neměla odrazit v učitelově přístupu, čímž se dostává do rozporu s vlastním tvrzením.⁵⁰ Průcha svým tvrzením jde ještě dále. Podle něho by dítěti měli být zajištěny takové podmínky, které respektují jeho kulturu a specifické výchovné styly v rodině.⁵¹ V takových podmínkách, které Průcha na učitele klade, by ale nešel vytvořit obecně stejný a rovný přístup ke všem dětem. Na každého by se muselo pohlížet velice individuálně. Nejednotnost v teoreticky zformulovaných přístupech vytváří dojem spekulace, pokud teorie není jednotná, nelze pochybovat o tom, že i v praktických přístupech učitelů budou odlišnosti.

Charakteristika a povaha strategií, které jednotliví učitelé uplatňují vzhledem k iráckým dětem, jednoznačně odráží představu o „jinakosti“. Ve shodě s předchozími kapitolami a rozdělením učitelů na dvě kvalitativně odlišné skupiny lze charakterizovat i strategie přístupu. Učitelé, kteří nedefinovali charakterovou „jinakost“ mají přístup shodnější s přístupem k ostatním žákům (neodlišující strategie). Naopak učitelé, kteří vymezili povahové vlastnosti, které ztotožňují s „jinakostí“ se i nadále přikláněli k interpretacím rozdílného přístupu, jenž propojují s představou „jinakosti“ (strategie uzavírající do „jinakosti“). U obou kategorií lze identifikovat rozdílnost v názorech týkající se obecné strategie, naukových předmětů a klasifikování.

4. 4. 1 Strategie neodlišující

Strategie neodlišující, jak již vyplývá z označení, reprezentuje takové pojetí výchovy a vzdělávání, v rámci kterého učitelé neodlišují irácké děti od dětí ostatních, uplatňované strategie jsou tedy shodné. Rozdílnost spočívá pouze v otázkách českého

⁴⁹VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenské psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4, str. 325

⁵⁰ tamtéž str. 322

⁵¹PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2, str. 43 - 45

jazyka a komunikačního vztahu, tedy pokud učitelé zaznamenají, že irácké děti příliš nerozumí vykládanému učivu (většinou abstraktnějšího rázu), upřesní svou interpretaci, použijí jiná slova, případně se snaží o názornou ukázkou apod. Tento systém usnadňující abstraktní učení se skládá ze tří složek, jedná se o *akční, ikonický a symbolický* modus, tedy o pohybové dovednosti, využití představivosti bez její aplikace v řeči, reprezentace prostřednictvím jazyka.⁵²

„To je bariéra jazyka, takže když něco vysvětluju, co je třeba součástí fyziky, nebo přírodopisu, kde mluvím o tý logice věci, o tom, jak to funguje, tak to nejdřív říkám naprosto běžně (...) tak sleduju, (...) co z toho mi asi rozuměj, co nerozuměj, a pak někdy to dovysvětluju jinou větou, používám pantomimu...“⁵³

„Jakmile pochopí otázku, tak už neberu na nic ohledy a očekávám od nich normální reakci...“⁵⁴

„V matematice vůbec ne“⁵⁵, jenom slovní úlohy, ty dělám tak, že jim to vždycky jako vysvětlím, o co jde, a pak to matematicky spočítají sami“⁵⁶

Ostatní roviny se neliší. Klasifikace je naprosto stejná, učitelé nemají mírnější postoj, měřítko přidělování známek se nerůzní. Své počínání učitelé objasňují na základě rozumových schopností dětí. Je tedy zřejmé, že přihlíží nejvíce k intelektovému potenciálu, než k aspektům, které odráží „jinakost“.

4. 4. 2 Strategie uzavírající do „jinakosti“

Jak již bylo zmíněno, znalost prostředí dítěte a informovanost o něm ovlivňuje vznik stereotypů. Prostor dítěte ale nemusí být nejpodstatnějším, nebo jediným profilem, který se objevuje ve všech aspektech chování dítěte. Dítě se ocitá nejen v domácím prostředí, stejně tak se dostává do interakce s okolím, které ho ovlivňuje.

⁵² Bruner, Goodnow, Austin (1965) in FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8, str. 150-151

⁵³ rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007

⁵⁴ tamtéž

⁵⁵ vysvětlení, že nejsou rozdíly v přístupu k dětem, jedná se jen o jejich pochopení textu

⁵⁶ rozhovor s učitelkou J.P., 19.10.2007

Reálná odlišnost nebo konstruovaná „jinakost“ se nemusí odrážet v každé bázi chování dítěte.

Strategie uzavírající do „jinakosti“ pracuje s pojetím dítěte, jehož „jinakost“ determinuje chování, učitelé přistupují k iráckým dětem odlišně, protože jsou „jiné“, celkově svůj postoj charakterizují jako jednoznačně rozdílný. Strategie se nezaměřuje jen na pochopení výkladu a požadavků v českém jazyce, ale rozdílným způsobem uchopuje i otázku kladení nároků a klasifikování. Od předchozí strategie se liší i v pojetí naukových předmětů, ve kterých se musí postupovat daleko mírněji.

„Je to rozdíl... je to taky v řeči... mluvím jako by běžně používanou řečí, ale u předmětů jako je přírodopis nebo nebo čeština, tak tam to nejde... V hodnocení jsem k nim určitě shovívavější, prostě se musí přistupovat mírněji.“⁵⁷

Otázka klasifikování v tomto případě záleží na přesvědčení učitelů. Ale obecně se má za to, že pokud učitelé přistupují k dětem imigrantů mírněji (třeba i v dobrém úmyslu), tento přístup může působit i negativním směrem. Děti si zvyknou na vysoké hodnocení, což se může následně velmi bolestivě projevit např. v přechodu na střední školu, kde mohou zjistit, že nedosahují očekávaných kvalit jako ostatní studenti.⁵⁸

„Samozřejmě se k nim musí přistupovat jinak, musí se brát v potaz jiná kultura i to náboženství, ovlivňuje to, že jsou to muslimové, a prostředí, ze kterého přišli...“⁵⁹

V čem se ale objevuje role náboženství? Konkrétní příklady učitelé nedokáží uvést. Automaticky tematizují vliv islámu, stejně tak i kultury a prostředí, ze kterého děti přišly a vytváří si tak univerzální (ale neformulovatelnou) představu vlivu. Paradoxem je, že se učitelé odvolávají na tyto rysy, ale nemají o nich přílišné znalosti⁶⁰ a vlastně v jistých směrech ani mít nemohou, protože nežili současně s rodinou v Iráku, nepoznali tamní podmínky.

Další rozdílnosti uvádí učitelé například takto:

„...Musí se jim víc věnovat ... a aby to pochopily, tak i nějakou rukama nohama napodobovat a ukazovat, nebo třeba nějaký slovo nějak popsat jiným, oklikou a tak

⁵⁷ rozhovor s učitelkou Z.P., 13.12.2007

⁵⁸ PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6, str. 166 -167

⁵⁹ rozhovor s učitelkou J.K., 14.12.2007

⁶⁰ viz kapitola 4.2.1

(...) A co se třeba týká ty klasifikace, tak i tam je to jiný...hlavně v těch naukových předmětech, jako je matika, fyzika a takový, ono to jinak nejde...⁶¹

Další vnímání dětí z Iráku, týkající se záležitostí nesouvisejících přímo s výukou, je také modifikováno představou „jinakosti“. V situacích, které jsou příznačné i pro ostatní děti (okolnosti, které mohou být pozorovatelné u jakéhokoliv dítěte, typické projevy), je stále akcentována odlišná životní zkušenost, jenž je specifická právě pro irácké děti.⁶² K těmto osobitým prožitkům musí být, podle názorů učitelů uplatňujících tuto strategii, přihlíženo. Tím, že vymezují tento jev a příkládají mu až nadměrnou důležitost, dále formují a prohlubují svou představu o „jinakosti“.

„Na to, jaký jsou, co dělají, měla vliv samozřejmě i válka, kterou vlastně zažili, na Y. je to znát, je výbojný, hned v podstatě vypění. Je to znát, ta negativní zkušenost, která se tady odráží. (...) Pořád je takovej citlivej, třeba i na věci, který se řeknou v žertu, on by proti všem šel okamžitě fyzicky...⁶³

Jak mohli učitelé poznat, že tato situace reflektuje válku? Spíše se může jednat o obrannou reakci na okolí, ve kterém se chlapec stále cítí nejistě, v případě žertu o nepochopení situace. Pokud okolnosti, které učitelé uvádí, opět přeneseme na české děti, ani zde by nehledali rozdílnost, nebo negativní zkušenost, chování se neodlišuje od chování ostatních dětí a občasná nevráživost není nic neobvyklého a nedochází k ní jen u lidí, kteří mají válečnou nebo jinou negativní zkušenost.

Další zřetelný projev této strategie je stále nepřekonaná orientace na diferenciaci mezi tím, co je „naše“ a co „jejich“, jenž se týká tvrzení, která uvádí, že děti a rodiče musí uznávat „naše“ pravidla, musí se „nám“ přizpůsobit. Důvodem je fakt, že „oni“ jsou muslimové, „oni“ jsou Arabové, „oni“ jsou Iráčané, kteří se odlišují. Rozdílnost vysvětlují pouze na základě domnělých charakteristik vztáhnutých na celou skupinu, tedy temperament, hlučnost, divokost, nepořádnost a nespecifikované rysy týkající se víry. Jak uvádí Bauman, lidé sice v každé situaci vymezují „vlastní“ a „cizí“ skupinu, tedy rozlišují kategorie „my“ a „oni“, k nimž chovají protikladná stanoviska,

⁶¹ rozhovor s učitelkou J.K., 14.12.2007

⁶² samozřejmě nepopírám vliv životních zkušeností, ty se ale nemusí odrážet v každé situaci, v každém chování dítěte

⁶³ rozhovor s učitelkou Z.P., 13.12.2007

náklonnost a nenávisť.⁶⁴ Ale „cizinci“ toto rozlišení popírají a ukazují na křehkost a napadnutelnost těchto protikladných skupin, protože jsou sami do jisté míry známí a protože svým příchodem od „nich“ k „nám“ boří imaginární hranice. Najednou nejsou přátelé ani nepřátelé, nejsou ani ještě „my“, ale ani už „oni“.⁶⁵

Učitelé tedy stále ještě nepovažují irácké přistěhovalce za právoplatné členy skupiny „my“. Jejich vydělování nezměňuje ani fakt, že přinejmenším došlo k velkému sblížení rodiny s okolím, ke vzájemným interakcím a že se děti nachází v trvalém kontaktu se svými učiteli a nejsou jimi chápány jako nepřátelé. Dá se říci, že už jsou určitou součástí skupiny „my“ a přesto jsou stále definovány jako členové skupiny „oni“. Takovéto rozdělování spíše poukazuje na odlišné způsoby života, kde „my“ jsme urbanizovaní Evropané a „oni“ přistěhovalci a minority.⁶⁶ Jak tvrdí Eriksen: „Problémem každého společenství je, že ne všichni mohou být jeho součástí, společenství je ohraničeno a je třeba definovat, jaký „vstupní lístek“ potřebujeme, abychom se mohli stát jeho členy.“⁶⁷

⁶⁴BAUMAN, Z.: *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-90-7, str. 44 - 45

⁶⁵ tamtéž str. 57 - 59

⁶⁶ ERIKSEN, T., H.: *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha/Kroměříž: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-925-2, str. 52

⁶⁷ tamtéž str.21

5 Cíle učitelů

„Většina společností (...) si formuje výchovné cíle, kterých se snaží v záměrném často institucionalizovaném působení (rodiny, školy) dosahovat“⁶⁸. Společenská úloha celé školské soustavy, podle Gellnera, neplní jen vzdělávací funkci, nesnaží se tedy jen o vštěpení znalostí, ale směřuje i k jiným cílům. Konkrétně také „vychovává“ svému státu loajální členy. Ústřední úlohou vzdělávání je tak především zachovávání, ochrana a rozvoj kulturně-jazykového prostředí. Oddanost „vyššímu principu“ by měla být vzděláváním tak zakořeněná, aby stála nad zájmy jakýchkoli podskupin. Vzdělávací soustava tímto způsobem vytváří sjednocující a zastřešující princip, na jehož základě je udržována věrnost kulturním zvyklostem národa a státu.⁶⁹

V rámci výuky je tak podporováno nekritické přijímání existujícího společenského řádu, tj. pasivní konzumace, která dětem ukazuje, že je důležité, aby neodporovaly a znaly své místo ve společnosti. Základní školní docházka také plní úlohu dozoru a kontroly nad dětmi v podstatné části dne.⁷⁰ Podobné tendence školy si ve své koncepci kulturní reprodukce všímá také francouzský sociolog a antropolog Pierre Bourdieu. Ten tvrdí, že školy prostřednictvím svého „skrytého poselství“ ovlivňují hodnoty, postoje a zvyky, které si lidé osvojují. Na jedné straně umožňují vzestup, z dalšího pohledu znevýhodňují a podporují kulturní rozdíly.⁷¹

Formálním cílem výchovy a vzdělávání učitelů ve škole, kam irácké děti dochází, je na první pohled jasně uchopitelný požadavek zvládnutí českého jazyka a osvojení si ostatních znalostí. Jazyk je tedy hlavním cílem, jelikož vytváří symbolickou síť skrze kterou jsme schopni pochopit dění v našem okolí.⁷² Od osvojení si českého jazyka se tudíž odvíjí ostatní cíle. Označení formální cíl užívám proto, že se jedná o základní oficiální a věcný aspekt, od kterého se odvíjí další mechanismus výchovy a vzdělávání,

⁶⁸ HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, str. 44 - 45

⁶⁹ GELLNER, A. : *Národy a nacionalismus*. Praha: Hříbal, 1993. ISBN 80-900892-9-1, str. 74 - 75

⁷⁰ ILLICH (1973) in GIDDENS, A. : *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4, str. 400

⁷¹ BOURDIEU (1986, 1988), BOURDIEU, PASSERON (1977) in GIDDENS, A. : *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4, str. 401

⁷² MURPHY, R.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-25-3, str. 39

jenž umožňuje formovat následující působení na děti. Nejedná se tedy o zanedbatelnou formalitu.

Sekundární směřování učitelů je zaměřeno na třídní kolektiv a integraci iráckých dětí do něj a prostřednictvím přijmutí určitého řádu (jak bylo zmíněno výše) další konkrétní ztělesnění integrace, které bude patrné ve veřejném kontaktu, v němž figuruje majorita. Výraz sekundární neznámá, že by se jednalo o druhořadé cíle, ale o závislost na úspěšném osvojení si češtiny. Jedná se tedy o cíle odvozené od jazykové integrace. Současně se v tomto oddíle práce nezaměřuji jen na interpretaci cílů, ale také na projekci budoucnosti dětí očima jejich učitelů.

5. 1 Cíl formální

Neprivilegovanější pozici v procesu vzdělávání má samozřejmě důraz na češtinu, která se odráží v ostatních hlediscích. Učitelé se snaží v dětech upevnit princip vlastního růstu, snaží se je motivovat a co nejvíce naučit. Přisuzování významu českému jazyku je zcela logické. Vývoj v tomto směru je jasně patrný, děti jsou schopny se domluvit, rozumí, komunikují s okolím, i když z jiného hlediska lze spatřit rozdíly i mezi iráckými dětmi, zde se ale již více jedná o intelektové schopnosti dětí a také motivaci a podporu českého jazyka uvnitř rodiny.

„Určitě ten posun v tý češtině tady je. Oni ale třeba ty jedni, ty jsou takový, jsou takový jako šikovnější, nevím, čím to bylo, jestli jsou teda inteligentnější. A pak ty ostatní, takže prostě ty když přišli po prázdninách, tak asi tam mluvěj jenom arabsky, takže prostě zase tady byl ten blok. Tamty ty jsou takový jako nějaký na větší úrovni.“⁷³

5. 2 Cíle sekundární

Výsledkem působení učitelů je určitá míra integrace. Vzhledem k současnému stavu, lze situaci popsat jako úspěšné začlenění do třídního kolektivu. U dětí se podařilo

⁷³ rozhovor s učitelkou J.P., 19.10.2007

odbourat obavy, stydlivost a uzavřenost. Počáteční trochu nepřátelské postoje českých dětí⁷⁴ se zlomily a jako první se staly ukazatelem dobrého směřování. Kritériem pro hodnocení této entity mi byly nejen výpovědi učitelů, ale i iráckých a českých dětí a samozřejmě také pozorování třídních kolektivů.

Důležitým cílem učitelů je aktivní příprava dětí na budoucí směřování. V časovém kontextu se učitelé snaží o nastolení určité rovnováhy mezi iráckými a ostatními dětmi, snaží se o odbourání případných handicapů, které by mohly bránit v přijetí na střední školy a učiliště, nebo které by mohly znevýhodňovat na trhu práce. Tuto snahu strukturují do několika základních obrazů, v návaznosti na zvládnutí češtiny.

Jedná se o upevnění sebevědomí v dětech, které jim pomůže se prosadit, i přes možné nedostatky, motivace k podávání lepších výkonů, vlastního zlepšování se. S tím souvisí i snaha o vlastní sebevzdělávání, je jasné, že jen škola nemůže přispět k dosažení stanovených úmyslů. Podstatný důraz učitelé kladou také na osvojení si trpělivosti, která iráckým dětem někdy chybí, pokud totiž nezvládnou učivo hned a rychle, mívají někdy tendenci vzdávat své snažení.

Dalším bodem je neustálá komunikace s rodiči, která se týká následujícího působení dětí. Snaha o adekvátní uplatnění je patrná z obou stran, učitelé pomáhají s vyhledáváním nabídek pro další vzdělávání, snaží se spolu s rodiči najít co nejlepší řešení, aby byly schopnosti dětí využity správným způsobem, tedy nepodceněny ani nepřeceněny:

„... a hlavně prostě se tady pořád s tou babičkou a rodiči hovoří, co dál? Protože tady je to jenom o dokončení vzdělání a co dál? Takže já jim servíruju teď všechny nabídky škol a učilišť a tady toho všeho. Ptám se, co by asi jako chtěli, abychom taky mohli třeba pro to něco udělat. Ta babička říká, že by chtěli, aby každá ta nějaká holka měla nějakou práci a studovat hlavně, to je pro ni prestiž...“⁷⁵

Dojmy učitelů o budoucnosti dětí jsou vzhledem k přáním dětí a požadavkům rodiny spíše pesimistické. Základní představa učitelů týkající se těch dětí, které jsou hodnoceny jako nadprůměrně nadané, je stanovení až příliš vysokých cílů, kterých

⁷⁴ podrobněji viz kapitola 7.2

⁷⁵ rozhovor s učitelkou J.P., 19.10.2007

budou těžko dosahovat. V těchto případech by se jednalo o další stanovení individuálnějších plánů vzdělávání. Otázku, kterou si učitelé kladou a na kterou nedokáží jednoznačně konkrétně odpovědět je: „Která škola jim umožní individuální vzdělávání?“ Tuto otázku učitelé obhajují tím, že je pro děti důležitý specifický přístup v českém jazyce, tj. vysvětlování jinými slovy, upřesňování probírané látky takovým způsobem, aby děti porozuměli. Pokud by jim učební látka byla vysvětlována učitelem zcela mechanicky, děti by byly schopny se jí naučit, ale nejspíše by všemu neporozuměly. Zároveň učitelé uvádí východisko situace, a to větší důraz na domácí vzdělávání.

U dětí, které jsou vzhledem k osvojování si učiva průměrné, předpokládají, že o vyšší vzdělání nebudou mít zájem. Samozřejmě nelze tvrdit, že tímto směrem se definitivně bude vyvíjet život iráckých dětí, jedná se jen o možnost, nebo představu, která je více či méně podložena chováním dětí i jejich rodičů. Tato tendence byla interpretována ve studii Paula Willise, který se domnívá, že např. děti z menšin si uvědomí, že jejich znalosti nejsou dostatečné na to, aby se snažily dosáhnout vyššího vzdělání a mohly se ucházet o vysoké pracovní posty.⁷⁶

⁷⁶ WILLIS (1977) in GIDDENS, A. :*Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4, str. 402

6 Multikulturalismus

Část práce týkající se multikulturalismu a dále také multikulturní výchovy je uvedena z důvodu relevantnosti k tomuto tématu, jelikož v konkrétním případě souvisí s představou „jinakosti“ uplatňovanou učiteli v praxi (jak bude dále uvedeno) a zároveň také proto, že učitelé tuto problematiku tematizují.

Idea multikulturalismu se poprvé objevila v 60. letech 20. století v USA, a to ve spojení s probíhajícími etnorevitalizačními hnutími, která usilovala o zachování a obnovení vlastní svébytnosti, o stejný a rovný postoj k menšinovým skupinám a přístup k právům. Zároveň se nejednalo o separační snahy, ale o vytvoření společnosti, která v sobě zahrnuje různé skupiny, které se tolerují a nejsou rozděleny měřítkem nadřazenosti a podřazenosti.⁷⁷ Tento ideový proud se vytvořil v přímé reakci na asimilacionismus a segregaci, jejichž patologické vyvrcholení přinesla 2. světová válka v etnických čistkách a genocidách. Dále se také jednalo o odpověď na vytvoření mnoha různých životních stylů a subkultur, kdy jedna kultura přestala být zastřešující a jedinou správnou.⁷⁸ V evropském kontextu se multikulturalismus objevuje v návaznosti na kolonialismus.⁷⁹

Odkaz multikulturalismu nemusí být zcela odmítán, ale jak upozorňují kritici této koncepce, časem se multikulturalismus stal spíše prostředkem vydělování jednotlivých skupin,⁸⁰ pokud totiž měla být zajištěna nediskriminace založená na etnicitě, pohlaví, náboženství, sexuální orientaci apod., úřední aparát pro své potřeby vytvořil kategorie definované právě na výše zmíněných charakteristikách, v jejichž důsledku teoretický požadavek rovnosti odporuje své praxi.⁸¹

Zařazení do těchto kategorií pak předpokládá určitou stejnost, která je vlastní všem členům té určité kategorie. Tato stejnost ale nezrcadlí skutečnou realitu, je sociálním

⁷⁷HIRT, T., JAKOUBEK, M.: *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. ISBN 80-86898-22-9, str. 14 - 15

⁷⁸BARŠOVÁ, A., BARŠA, P.: *Přistěhovalectví a liberální stát*. Brno: Masarykova Univerzita, 2005. ISBN 80-210-3875-6, str. 38 - 39

⁷⁹BARŠOVÁ, A.: *Integrace přistěhovalců v Evropě: od občanské integrace k multikulturalismu a zpět?*. www.varianty.cz/download/doc/texts/4.pdf

⁸⁰BARŠOVÁ, A., BARŠA, P.: *Přistěhovalectví a liberální stát*. Brno: Masarykova Univerzita, 2005. ISBN 80-210-3875-6, str. 47

⁸¹tamtéž str. 40

konstruktem, a jejím uznáváním dochází ke stigmatizaci jedinců.⁸² Zároveň tyto kategorie dogmaticky očekávají, že jejich členové uznávají vnitřní stejnost a univerzální kritéria vymezení kategorií, která ale nemusí být členům vlastní.⁸³

6. 1 Multikulturní výchova⁸⁴

Multikulturalismus je tedy přístup, „který se soustřeďuje na zkušenost sdílení světa, v němž žijí navzájem odlišní lidé.“⁸⁵ Multikulturalistický postoj je podporován a vyrůstá z relativismu, který tvrdí, že nemůžeme nalézt žádné správně poznatelné hledisko, na jehož základě by šlo usuzovat, že jedna perspektiva převyšuje svými kvalitami jinou.⁸⁶ Na těchto charakteristikách staví multikulturní výchova, která vyplývá z kulturní rozmanitosti světa.“

6. 1. 1 Multikulturní výchova v teorii

Výchova v tomto smyslu zahrnuje nejen výchovu, ale i vzdělávání, proto se někdy používá i souhrnný termín edukace, jelikož se jedná nejen o snahy přijmutí určitých vztahů a stanovisek, ale také o osvojení si určitých znalostí a vědomostí.⁸⁷ Multikulturní výchova je tedy proces, který je dnes podporován v mnoha zemích v učebních osnovách (včetně České republiky) i mezinárodními organizacemi. Tento postup se konkrétně týká vzdělávání dětí, které pochází z prostředí odlišného majoritě, s přihlédnutím ke specifickým podmínkám, které respektují jejich kulturu. Dále v sobě

⁸² HIRT, T., JAKOUBEK, M.: *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. ISBN 80-86898-22-9, str. 26 - 27

⁸³ tamtéž str. 32

⁸⁴ někdy jsou užívány i termíny interkulturní vzdělávání, interetnická a multietnická výchova nebo např. globální výchova, které jsou chápány synonymně
PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova : teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2, str. 39 -40

⁸⁵ FAY, B.: *Současná filosofie sociálních věd*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-86429-10-5, str. 11

⁸⁶ tamtéž, str. 12 - 14

⁸⁷ PRŮCHA, J.: *Multikulturní výchova : teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2, str. 41- 42

zahrnuje také snahu naučit žáky respektovat a spolupracovat s příslušníky jiných skupin.⁸⁸

V České republice je multikulturní výchova obsažena především ve společensko vědních oborech až od poloviny 90. let,⁸⁹ dnes je již jedním z průřezových programů zakořeněných ve Školském vzdělávacím plánu, kde je rozdělena na několik etap podle stupňů základní školy, podle věku žáků s přihlédnutím na náročnost témat a také jejich vhodnost. Konkrétně se jedná o následující témata – kulturní rozdíly, lidské vztahy, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity.⁹⁰

6. 1. 2 Kritika multikulturní výchovy

Kritické hodnocení multikulturalismu podle Faye lze dále aplikovat i na multikulturní výchovu, ten tvrdí, že multikulturalismus je do jisté míry jen slovní vycpávkou a jeho nejběžnější pojetí (oslava rozdílnosti) je pak ve svém důsledku jen uzavíráním jedinců do skupin a přiřazování „typických“ charakteristik a hranic takto definovaným skupinám.⁹¹

Multikulturní výchova by měla vést k odstranění stereotypů, ale jelikož neustále akcentuje minoritní prvek, směřuje opět k zachování stereotypů a podněcuje tak vnímání rozdílnosti, hlavní roli v tomto procesu opětovně zastává majorita, která reguluje mnohost perspektiv na šablonovité a izolované vnímání menšinových záležitostí, je tedy spíše „nástrojem pěstování etnických diferencí“, mířící ke stigmatizaci a separaci.⁹²

Odstranění nerovnosti ve školní praxi, jak ve svých teoriích multikulturní výchova prohlašuje, směřuje jiným směrem než klasický model multikulturní výchovy, jehož

⁸⁸ tamtéž str. 43 - 45

⁸⁹ tamtéž str. 44

⁹⁰ rozhovor s učitelkou J.K., 14.12.2007

⁹¹ FAY, B.: *Současná filosofie sociálních věd*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-86429-10-5, str. 14

⁹² HIRT, T., JAKOUBEK, M.: *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. ISBN 80-86898-22-9, str. 53 - 54

programy se definují na základě etnicity, ideologií, či národních principů, a vedou tak cestou, která nenapomáhá otevřenosti.⁹³

6. 2 Názorové pojetí multikulturní výchovy učitelů iráckých dětí

Konkrétní hlediska učitelů týkající se multikulturní výchovy lze oddělit na dvě třídy. V základním principu se jedná o její jednoznačné přijetí i vzhledem k jejímu zakotvení ve Školském vzdělávacím plánu a její aplikace. V opačném případě se pak jedná o názor, že se jedná o přirozenou součást předmětů, která naprosto nenuceně a bezprostředně vyplývala z vykládaného učiva. Multikulturní výchova je tedy jen novým názvem pro záležitosti výchovy a vzdělávání, které již existovaly:

„...takovou běžnou součástí těchto předmětů to vždycky bylo...protože když už se povídá o cizí zemi, tak se tam povídá o jejich zajímavostech, povídá se tam o tom, když jsou jejich příslušníci u nás, jak se to projevuje, takže co já si pamatuju, tak je to běžnou součástí naší výuky a teď to tam nějak oficiálně, nějak...“⁹⁴

Jedná se tedy o změnu vnějšího označení, ale obsah zůstal stejný.

Ať už se jedná o jakékoliv pojetí multikulturní výchovy, učitelé mluví o jistých programech a plánech uplatňovaných vzhledem k začlenění iráckých dětí do kolektivu a jejich respektování.⁹⁵ V první řadě se jedná o jakési seznámení českých dětí s odlišnostmi irácké rodiny a případné rozvíjení témat, která se dětem jevila jako zajímavá, u kterých učitelé usoudili, že by se o ně mohly dále cíleně zajímat. Klasická situace reagovala na zvyklosti v České republice, poslední případ se týkal Vánoc, kdy irácké děti příliš netušily, o co se jedná:

„(...) oni o tom slyšej, ale vlastně se jim to netýká, oni vlastně neví, o co jde, když se jim to vysvětluje, je tam velká bariéra, tedy nevim, na kolik je to ovlivněný tým, že to vnímaj jako křesťanství, nebo nakolik to vnímaj jako nějaký divný zvyky jiný země...“

⁹³ tamtéž, str. 54 - 55

⁹⁴ rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007

⁹⁵ samozřejmě se výuka zaměřuje i na jiná témata, z našeho pohledu je ale zájem o irácké děti dominantní

Proto učitelé chtěli tyto děti motivovat a zároveň představit ostatním dětem, jaké typické zvyklosti v rodině dodržují jejich spolužáci, pomocí přednesených referátů iráckými dětmi např. o ramadanu. V jistém ohledu nelze upřít snahu vtáhnout děti do konání, ale zároveň se jedná o přihlížení k „jinakosti“ dětí a uzavírání do výše kritizované rozdílnosti, protože některé z dětí nejevily zájem a nestály o prezentování zvyklostí.

V jiných směrech můžeme ale hovořit o jistém prolomení bariér a pootevření se sobě navzájem, kdy v rámci úmyslu sblížení se docházelo ke vzájemným ochutnávkám jídla. Sice se jedná o možná malicherný „projekt“, který může být brán jen jako zpestření výuky, ale v základních ohledech probořil překážky. Děti tak dostaly od rodičů svých iráckých spolužáků na ochutnávku cukroví, ke kterým byl přiložen lístek, kdo cukroví připravil. Z opačného směru, tedy od českých dětí, pak směřovala ochutnávka „typicky českého“ vánočního jídla (bramborového salátu), které děti připravovaly v praktických hodinách vaření. Z pozorování lze vyvodit, že tato aktivita odráží rozvíjející se předpoklad vzájemné otevřenosti a potlačuje oboustranné obavy.

7 Sporné části edukace

„Mezi kulturami a i ve vývoji kultur se mohou lišit názory a praktiky v tom, co mohou rodiče od dětí vyžadovat, k jakým hodnotám a jak děti vést.“⁹⁶ Nejzřetelněji je tento konflikt cítit u dětí, jejichž rodinné prostředí se odlišuje od klimatu, které je nastoleno ve škole, kterou tyto děti navštěvují. Problém může být o to komplikovanější, protože na dítě tak může souběžně působit více hodnotových systémů, což dále může znejišťovat jak rodiče, tak i učitele v cílech a metodách jejich výchovy a vzdělávání.⁹⁷ Tento rozpor pak děti mohou pociťovat a prožívají spolu s rodiči a školou názorový i citový konflikt.⁹⁸

V následujícím textu uvádím situace, které dotazovaní učitelé pokládají za nejvíce rozporuplné ve vztahu k rodinnému prostředí. Tato reálná rozdílnost a kontradikčnost dále v učitelích potvrzuje představy „jinakosti“, které jsou konkretizovány ve světle jednotlivých rozporů.

7. 1 Konflikt rodina - škola

Výchova dítěte v rodině klade důraz na schopnost obstát v budoucím životě.⁹⁹ V obecné evropské tradici se školy snaží vést děti k hodnotám, jenž kladou důraz především na sebeovládání, ambice, pracovitost, respekt k autoritám, nenásilí, nebo například na soustředění se na splnění dlouhodobých cílů, které jsou upřednostňovány nad krátkodobými.¹⁰⁰ Tyto hodnoty ale nejsou univerzální, rozdíly jsou patrné již na úrovni rodin v rámci jedné skupiny, dynamika je zřejmá i z časového hlediska¹⁰¹. Může tak docházet k rozporům mezi tím, k čemu jsou děti vedeny ve škole a

⁹⁶ HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, str. 37

⁹⁷ tamtéž

⁹⁸ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8, str. 42

⁹⁹ MURPHY, R.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-25-3, str. 51

¹⁰⁰ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8, str. 42

¹⁰¹ HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, str. 37 - 39

v rodině.¹⁰² V této skupině neshod lze spatřit dále dvě roviny, jedná se o názorový a emoční konflikt.

Názorový rozpor se týká toho, co rodiče očekávají od školy a jejího přístupu k dětem a jakou praktiku škola reálně aplikuje v edukaci. V konkrétním případě iráckých dětí se vyskytl již od počátku školní docházky v Hlinsku nezáměr týkající se České republiky. Klasická situace občanské výchovy na základní škole, kdy si žáci připravují aktuality o dění v zemi i jinde ve světě, se stala problematickou. Děti se v tomto směru zabývaly jen zprávami o válečném dění z Iráku, v důsledku těchto charakteristik je nesporné, že děti si příliš nevytvořily vztah k novému státu a všechny posty v žebříčku zaujímalá rodná země. Učitel reagoval a snažil se dětem vysvětlit, že pokud jejich existence je spojena s Českou republikou, měly by jí alespoň část svého zájmu věnovat. Samozřejmě ne na úkor dění v Iráku, které chápe také jako důležité a rozhodně by nemělo dojít k distancování se od něj. Po dohodě s dětmi, které se zavázaly, že budou sledovat české televize a zprávy týkající se České republiky, byla tato situace rodiči iráckých dětí interpretována jako nevhodná.¹⁰³

Rodiče tyto podmínky odmítli, svoje počínání demonstrovali tím, že česká média nemají dobrý vliv na jejich děti, jelikož se v nich objevují témata vztahující se k otázkám sexu a jsou v nich užívána nevhodná vulgární slova. Děti tak mohly sledovat jen vysílání v arabštině, což se z pohledu druhé strany nelíbilo zase učitelům. Nakonec došlo mezi oběma stranami sporu ke kompromisu, který stanovoval novou pozici, děti budou sledovat alespoň jedny večerní zprávy v českých televizích.¹⁰⁴

„Podle mě je největší chyba, že doma pořád mluvěj arabsky, že koukaj jenom na arabskou televizi a přijdou domů a čtou arabskej internet, doma je prostě odřízli a...

A český televize vůbec nesledují?

¹⁰² Fontana tento rozpor nazývá „konflikt domov – škola“, v této práci je pojem domov nahrazen rodinou, vzhledem k tomu, že domov je spojen i s určitým místem, je použit vhodnější pojem rodina, který svou podobou není svázán s konkrétní lokalitou a dovoluje „přenos“ hodnot nezávisle na místě

¹⁰³ rozhovor s učitelem M.V. a učitelkou M.S., 8.6.2007

¹⁰⁴ tamtéž

„Já jsem je k tomu furt loni nabádal a oni to předem rovnou odmítali. Potom přišla babička a vysvětlila mi česky, že vlastně rodiče to nepodporují, protože vlastně v český televizi se dějou nechutný věci (...)”¹⁰⁵

Tento fakt následně ale může být jedním z determinujících faktorů, které zpomalují úspěšnou integraci. V opačném případě může mít výše zmiňovaný činitel účinek na osvojení si českého jazyka, může se týkat roviny pochopení chodu společnosti nebo například vytvoření si postoje k nové zemi, který bude vydedukován ze získaných odpovídajících informací.

V každém případě je ale otázka sledování českých médií důležitá při nejmenším vzhledem k jazykové stránce integrace. Zde učitelé interpretují odlišnost jako vycházející z rozdílného rodinného prostředí, jejímž důsledkem je pak neshoda v zavedeném systému výuky a následné práce dětí a požadavků na ně kladených vzhledem k danému učivu. S otázkou nevhodnosti médií na výchovu českých dětí se učitelé nesetkali, nejspíše také z tohoto důvodu tuto odlišnost iráckých dětí interpretují jako důležitou.

Dalším výrazným problémem ve výchově a vzdělávání je sexuální výchova, která je dnes již přirozenou součástí školních předmětů. Jak již ale bylo nepatrně naznačeno, ani tato oblast není iráckou rodinou podporována, podle rodičů není příliš vhodné děti obeznamovat s tímto tématem. Faktum této skutečnosti je rozporné především z hlediska výkladu látky. Má být objasněna jen českým dětem? Má být vyučována jenom určitá část třídního kolektivu? V koncovém reálném řešení, si vyučující stanovili jasné východisko, učitelé se tímto tématem zabývají i v přítomnosti iráckých dětí, jakou pozici si utvoří (zda poslouchat, či ne, zda se budou sami blížeji o téma zabývat), je však na nich. Většinou se jejich chování shoduje s ostatními dětmi. Podle pozorování reakcí, děti na určitou stranu respektují rodinu a zmírňují negativní důsledky tím, že předstírají nezájem a dále v rámci rodinného prostředí toto téma nijak netematizují a nekonkretizují.¹⁰⁶

¹⁰⁵ rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007

¹⁰⁶ rozhovory s dětmi, 13. - 14. 12. 2007

„Takže jsou určité věci, u kterých vidím, že s tím seznamovaný nejsou, o tom se doma nemluví, ale že je to zajímavá (...) typickým příkladem je povídání o rozmnožování, povídání o lidské sexualitě, teď koukám, jak těm holkám jiskřejí oči, jak je to zajímavá, jak to chtějí vědět, ale ale možná i vědomě dávají nezáměr, že je to vlastně nezajímavá, že to vědět nechtějí (...)”¹⁰⁷

V tomto ohledu mají učitelé ve svých interpretacích tendenci rozdělovat děti na dvě skupiny. Tedy na děti „jiné“ – irácké, které k tématům sexuality přistupují zdrženlivě, jejichž rodina nepodporuje tuto výchovu a na děti české, které jsou často nazývány jako děti „normální“.

Posledním větším případem názorového rozchodu rodiny se školou je zakrytí těl dívek během hodin tělesné výchovy, které probíhaly v hlineckém plaveckém bazénu. Rodiče si nepřáli, aby dívky byly odhalené v plavkách, jelikož v rodině je kladem důraz na mravnost a cudnost dívek a žen ¹⁰⁸, na což škola reagovala velmi vstřícně a snažila se dětem zajistit možnost plavání v oblečení. Původní dojednání proběhlo velmi rychle a dětem tak byla zajištěna situace, kterou si rodiče přáli. Následně se ale na poslední chvíli vyskytl problém:

„Takhle, oni samozřejmě se ptali, jestli by holky mohly jít v těch tričkách, tak jsem volala do bazénu a plavčice řekla, no tak klidně, no. Pak sem ale přijde vedoucí a říká, že to nejde, že to je proti našim hygienickým pravidlům, to já nemůžu...”¹⁰⁹

Opět z pohledu přímo nezúčastněných osob ¹¹⁰ lze toto situační zachování vedoucího bazénu interpretovat jako negativně zaměřené proti irácké rodině, jelikož se nejednalo o nějaké výrazné postavení se vůči pravidlům, která jsou stanovena. V komentářích byl náznak antipatií vůči tomuto chování, které nepřímě přiřazuje dětem špatné hygienické návyky, když zdůrazňuje, že je to proti „našim“ hygienickým návykům.

Zajímavé je, že podobným negativním způsobem jako vedoucí bazénu se k otázce hygienických návyků vyjadřovali i pracovníci městského úřadu, kteří se odvolávali na

¹⁰⁷ rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007

¹⁰⁸ podobně ŠÍŠKOVÁ, T.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8 str. 102

¹⁰⁹ rozhovor s učitelkou J.P., 14.12.2007

¹¹⁰ rozhovory s šesti pedagogickými pracovníky v Hlinsku, leden 2008

všeobecný názor občanů města. I když sami přiznávají, že konkrétní zkušenosti v tomto směru s iráckou rodinou nemají, domnívají se, že hygienické návyky jsou na špatné úrovni.¹¹¹ Této „univerzální“ představě nečistoty, kterou rozvinula antropoložka Mary Douglas, je úzkostlivě věnována pozornost hlavně proto, že je spjata s cizí skupinou, která je neustále konfrontována s představou vlastního řádu, jenž je naším obrazem souladu a krásy. Představa nečistoty je kulturní konstrukce, která je ve vztahu s morálními hodnotami řádu a redukuje nejednoznačnost, jenž by bez přítomnosti nečistoty zavládla, jelikož by nebylo jasně stanoveno, co je „správné“ a co není.¹¹²

Pokud se v našem zorném úhlu, jak se stalo v případě iráckých přistěhovalců, objeví jiný řád, je chápán jako nepřehledný a nečistý, ničící upravenost a harmonii. I když ve svém důsledku na cizím řádu není nic špatného. „Špína“, která je s cizími spojena je nežádoucí především proto, že se v našich představách nachází tam, kde by mít neměla. Její nemístnost ničí přehlednost našeho systému pořádku a schopnosti orientace v něm. V člověku se vytváří pocit strachu, že se nakazí a znečistí.¹¹³

Učitelé se se vzniklým problémem „nečistoty“ vypořádali nezvyklým způsobem, nepřiklonili se totiž zcela ani k jedné straně. Dívky dobrovolně bazén navštívily, přišly v oblečení, které rodiče vyžadovali, ale v bazénu samotném byly jen v plavkách (učitelky – bez přítomnosti chlapců a svých mužských kolegů vpustily dívky do vody) a byly odděleně od ostatních chlapců. Tento kompromis narušila jedna irácká dívka, která rozšířila emocionálnost situace (viz. níže). Přímo proti tomuto řešení okolnosti rodiče nic nenamítali, ale proběhlo další vyjednávání s vedením bazénu. Na povrch tak ale vyplývají zajímavé otázky tematizující solidární postoj školy vůči rodičům. Z jistého úhlu pohledu došlo k nerespektování požadavku rodiny, z jiného hlediska se ale dívky rozhodly samy, nikdo je do ničeho netlačil proti jejich přesvědčení.

S neshodami mezi rodinou a školou souvisí emoční konflikt dítěte, který je těmito neshodami vyvolán. Jestliže si dítě osvojí hodnoty a normy, které jsou charakteristické pro jeho školní prostředí a zároveň rozdílné s klimatem v rodině, může dítě narazit na

¹¹¹ rozhovory se zaměstnanci městského úřadu, září 2007 – leden 2008

¹¹² DOUGLAS, M. : *Implicit Meaning: Selected Essays in Anthropology*. London: Routledge, 1999. ISBN 0-415-20554-9, str. 106 - 116

¹¹³ BAUMAN, Z. : *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-90-7, str. 59-65

problém, který je buď charakteristický zjištěním, že tyto hodnoty mu v rodině nejsou nic platné, v horším případě, že ho čeká posměch nebo dokonce trest.¹¹⁴ „Konflikt mezi rozdílnými normami domova a školy může dítě vyřešit tak, že buď přijme dvojí měřítko a chová se jinak ve škole a jinak doma, nebo buď školu, nebo domov zavrhne.“¹¹⁵ Jak bylo nastíněno v předchozím textu, do jisté míry můžeme hovořit o obou stavech.

V určitých kontextuálních situacích irácké děti volí právě zmíněné dvojí měřítko (viz. např. výše uvedená sexuální výchova), jinak reagují na stejné věci, které se odehrávají v prostředí školy, nebo v domácím intimním prostředí. Otázkou zůstává nakolik je to dobré pro jejich vlastní integritu a utváření identity. „Identita každého člověka je velkou měrou funkcí sociálního a kulturního světa, v němž žije.“¹¹⁶ Co když ale dítě žije v několika světech současně? Důsledkem této dvojí směrnice chování mohou být potíže s ustanovením vlastní identity.¹¹⁷ Neúspěchem při vytváření identity může dojít k dezorientaci rolí a jedinec pak neví, čím je, nebo jaký postoj má zaujmout.¹¹⁸ Součástí procesu takto utvářené identity, tedy v kontaktu s něčím novým, může být i selektivní rozhodnutí, které prvky si jedinec osvojí, přijme za své a které naopak ne.¹¹⁹

Se zahrnutím jedné instituce (zde konkrétně rodiny) souvisí specifický případ jedné irácké dívky Z. Podle Fontany oddálení se rodině nebo škole způsobuje vytvoření pro dítě nepříznivých podmínek v té či oné instituci.¹²⁰ Z. se do jisté míry chová jako její sourozenci a ostatní příbuzní, kteří navštěvují základní školu, ale jen v případech, které jsou bezpodmínečně nutné, respektuje přání rodiny a solidaritu s ní udržuje především pak jen v přítomnosti dospělých. V podstatě lze říci, že se chová v souladu s požadavky rodiny jen proto, aby si nezapříčinila větší problémy. Tento fakt se odráží v postoji k okolí, ke kterému má velmi vřelý vztah a přijímá jeho pravidla. Toto

¹¹⁴ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8, str. 42

¹¹⁵ tamtéž

¹¹⁶ FAY, B.: *Současná filosofie sociálních věd*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-86429-10-5 str. 23

¹¹⁷ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8, str. 42

¹¹⁸ tamtéž str. 269

¹¹⁹ v souvislosti s procesem transkulturatione, KŘÍŽOVÁ, Markéta. *Transkulturatione: Možnosti využití a rozšíření konceptu*. *Český lid*. 2008, roč. 95/2008, č. 1, str.25

¹²⁰ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8, str.269

ztotožnění se s novým prostředím vyvolává konflikty s rodinou, která se snaží Z. limitovat. Ta následně reaguje na svou rodinu spíše negativně.

Samozřejmě nemůžeme doslova objasnit a charakterizovat to, co se odehrává ve vnitřním vědomí Z. Ale zjevné chování může interpretovat jistou část procesů uvnitř člověka. Ačkoli jsou „mentální jevy neviditelné, odehrávají se „uvnitř“, kam se nikdo jiný nedostane“ poznání člověka je možné na základě porozumění a vysvětlení.¹²¹

Jako ilustrační příklad může posloužit situace, kdy se Z. zamilovala do svého spolužáka. V tomto směru se nejedná o nic neobvyklého, nebo o něco, čím by vybočovala. Zkušenost s „jinakostí“, kterou dále učitelé popisují a připisují jí problémový status se týká spojitosti s rodinou. Ta Z. vytýká nemravné chování :

... tak teď jsme řešili, že Z. ode mne ze třídy, ty je vlastně teď čtrnáct, tak se zamilovala do svého spolužáka ... no a řešili jsme to s rodičema, babička tady prohlásila, že Z. dělá ostudu sobě, rodičům, sourozencům (...) babička jí tak zakázala kamarádky, protože jí prej učí sprostý slova a špatný věci (...) takže Z. je podle ní nemravná, nebo co...¹²²

Rodina pak dále žádala učitele, aby situaci také řešili. Ti se zavázali pouze v tom, že nebudou tolerovat více intimní střety obou žáků. V komentářích dále uvádějí, že si nedovedou představit, že by jim vzájemný vztah zakazovali.

Z. se následně musela ve škole před zraky učitelů, jak si to iráčtí dospělí vyžádali, omluvit a požádat o odpuštění rodiče a babičku. Což ale bylo jen prázdné gesto, protože samozřejmě přání rodičů nerespektovala, což se odrazilo v další její reakci. V bazénu, který se školou navštívila, neměla jako ostatní irácké dívky zábrany a celou dobu byla v plavkách s ostatními dětmi. V souladu s teoretickým popisem Fontany následoval trest v rodině, kdy otec Z. mimo jiné plavky zničil. Podle pozorovaných reakcí na odtažitost Z. od norem, které po ní vyžaduje rodina, je zřejmé, že ostatní dívky jí trochu závidí, ale nejspíše se cítí být více svázaný s rodinou.

¹²¹FAY, B.: *Současná filosofie sociálních věd*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-86429-10-5, str. 22 - 42

¹²² rozhovor s učitelkou J.K., 14.12.2007

*...No, ta Z., to je jedna z těch starších, to je taková rebelka, která prostě chce, chce se vymanit z té rodiny a je to na ní hrozně vidět...*¹²³

Různí lidé prožívají tutéž situaci odlišnými způsoby, stejně tomu je i v případě iráckých dětí. Reakce Z. na školní prostředí a odtažitost od rodiny je jednou z možností, jak odpovídat na školní a rodinnou rozdílnost.

7. 2 Konflikt děti – okolí

Předchozí rozporné situace týkající se vztahu rodiny a školy bych doplnila rozpory iráckých dětí a jejich vztahu ke svému okolí, zde tedy k dětem, se kterými přišly do kontaktu. Dále budu také hovořit o dílčích problémech v současné škole, které vyplývají z osobitých charakteristik dětí.

Irácké děti svou primární zkušenost se spolužáky v české škole zpětně hodnotily jako negativní.¹²⁴ V nové škole, kde jim byla zřízena speciální třída, se cítily bezpečně a učitelé se snažili vymýtit jejich odmítavý postoj k českému školství. Následně, když byly rozděleny do tříd mezi české děti, se vyskytl tentýž problém jako v původní škole. Děti se setkaly s nadávkami a odstupem svých nových spolužáku. Tato situace ale neměla dlouhého trvání, učitelé zasáhli již v jejím počátku:

*„Na začátku roku to se objevily takový tendence, že ty seš cikán a černej... ale to už je vyřešený.“*¹²⁵

*„ (...)Ze začátku o nich mluvily, to jsou ty arabský holky. A my jsme se k tomu neustále vraceli, ne to jsou český holky, který se narodily v Bagdádu. A ty děcka si asi zvykly...“*¹²⁶

Jistým paradoxem tedy je, že učitelé interpretují a tematizují „jinakost dětí“, ale zároveň se představy „jinakosti“ a jimi vytvořené bariéry snaží odbourat u ostatních žáků.

¹²³ rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007

¹²⁴ podobně kapitola 3

¹²⁵ rozhovor s učitelkou Z.P., 13.12.2007

¹²⁶ rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007

8 Vztah rodičů ke škole a zpětná vazba (z pohledu učitelů)

Ve prospěch dítěte a jeho školního působení přispívá významným dílem rodina. Proto se škola snaží o komunikaci a navázání vztahu s rodiči, a to především proto, že aktivní zájem rodičů o dítě, o jeho školní výchovu a vzdělávání souvisí dále s jeho pokroky. Pozitivní užitek z této interakce by mělo mít prvotně dítě, jelikož rodiče mu tím připisují nezastupitelný význam jeho osoby, vzdělávání a prospěchu. Zároveň se učitelé dozvídají více o dítěti, které vyučují a mají tak možnost reagovat na výukové problémy individuálněji a strategie přístupu utvářet podle potřeb dítěte, jelikož necitlivé školní prostředí může dítěti spíše uškodit. Navázání vztahu s rodinou a akcentování vzájemného dialogu, může zakládat důvěru, protože rodiče, kteří se seznámili se „svým“ učitelem, jsou následně více schopni obrátit se k němu pro radu.¹²⁷ Tento fenomén usnadňuje škole tendenci děti ukáznit, dostat je pod svou kontrolu a vštípit jim řád¹²⁸, jak toto „skryté poselství“ vzdělávacích institucí zdůrazňuje např. Foucault.¹²⁹

8. 1 Konstrukce „nezájmu“

Pokud se spojení mezi školou a rodiči nedaří navázat, nemusí se automaticky jednat o nezájem. Bohužel tato vysvětlující interpretace je nejjednodušší a bývá také často školou používána bez hledání jiných příčin. Komplikace může totiž také vycházet z neznalosti prostředí, ze stydlivosti dozvědět se neúspěchy svého dítěte, nebo například z neúměrného respektu z učitelů.¹³⁰

Výše zmíněnou tendenci reflektuje i moje první empirie ze základní školy, kterou irácké děti navštěvují. Z této zkušenosti bylo patrné, že si učitelé stěžují na „nezájem“ rodičů. Jako velký problém tehdy označovali nejen špatnou domluvu, ale i absenci zpětné vazby rodičů na školu, která se týkala nejen chování, ale i prospěchu dětí. Rodiče v podstatě, podle slov učitelů, nereagovali na výzvy dostavit se do školy a

¹²⁷ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8, str. 40 - 41

¹²⁸ viz kapitola 5

¹²⁹ GIDDENS, A. : *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4, str.408

¹³⁰ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8, str. 41

společně dále řešit situaci. Automaticky jim byl tak přidělen status nezájmu, i když domluva byla v závažnějších záležitostech uskutečňována prostřednictvím paní J.S.¹³¹

Kázeňské problémy tak učitelé řešili sami, především se jednalo o přemístění nejstaršího dítěte ze společné třídy do třídy mezi české děti, a to hned, jakmile to dovolily znalosti dítěte. V této době byla neúčast rodičů týkající se školních výsledků a dohledu na přípravu do školy a zároveň malá snaha dětí při výuce učiteli definována takto:

*„S rodiči se příliš nekomunikuje... Oni nemají moc zájem a hlavně děti nenutí, aby se připravovaly, tak jak mají...Problém je hlavně v tom, že děti prostě nemají snahu, neučí se víc česky, nepřipravují se na hodiny tak ... tak, jak by měly. Oni jim totiž doma řekli, že se jednou do Iráku vrátí...“*¹³²

Toto sdělení pak následně při neformálních rozhovorech uplatňovali všichni kantoři. Když jsem se dále snažila zjistit, odkud tato informace pochází, tak samotní učitelé tvrdili, že přímo od dětí. Od těch jsem ale tento údaj nikdy nezískala.

Nejspíše se jednalo o zjednodušující vymezení a nejsnazší reakci na okamžitý stav věci a o jakousi obrannou reakci na něco nového, do té doby neznámého. Nikdo se více nezajímal o to, co by mohlo být příčinou, učitelé si bez informací vytvořili obraz rodiny, která nemá zájem o vzdělání svých dětí, rovnou ji odsoudili a potvrdili si tak svou představu o „jinakosti“.

V následujícím školním roce se ale tato „vysvětlující“ tendence vůbec nevyskytovala. Nikdo z učitelů se nezmínil o návratu dětí do Iráku, zároveň pokud iniciativa na toto téma vyšla ode mne, tak se mi vesměs dostávalo stejných odpovědí – téměř všichni tvrdili, že nic neví, ani o tom, kdo mi tuto informaci mohl poskytnout. Výjimkou byl jeden rozhovor s tímto námětem, ve kterém byla minulé tvrzení o návratu do Iráku zpochybněna:

¹³¹ rozhovory s učiteli, květen – červen 2007

¹³² rozhovor s učitelkou J.P., 8.6. 2007

„... teď už o tom nikdo nemluví, naopak babička by chtěla do Sýrie s tím, aby sem přišli další... takže si myslím, že by to bylo kontraproduktivní. A já myslím, že teď jako ne, protože když plánujou tady svou budoucnost ...“¹³³

Situace v novém školním roce se radikálně obrátila a konstrukce „nezájmu“ identifikovaná ve výpovědích zmizela nebo byla popírána. Změna byla nejspíše způsobena sociálně-psychologickými důvody, jelikož irácká rodina se ocitla ve shodě se svým okolím, se kterým navázala přátelské vztahy. Tudíž i ve škole již byla vřele přijímána a počáteční odstup byl překonán. Hlavní význam v absenci vztahu škola – rodina získala jazyková bariéra a na ní navázaná stydlivost rodičů vůči českým učitelům. Zjednodušené hodnotící soudy nahradila spolupráce a naopak částečné odsouzení rodičů českých dětí.

„Já se přiznám, že se s nima moc nějak nevidám, vidám se pravidelně se třema maminkama, ty pravidelně choděj i s babičkou, ale co se týká tý mužský části rodiny, tak to jsem viděl jen jednoho otce... ale jinak rodina dává najevo obrovskou ochotu spolupracovat, dává obrovskou ochotu protlačit ty holky, nebo jako mě naznačili doma je nutit, aby prostě dělali...“¹³⁴

„Prostě už se to za ten rok, nebo jak dlouho tady jsou, tak už je to lepší. ... Ale zase na druhou stranu, protože ta rodina je víc semknutá, tak zase se prostě do toho vkládají strejci, ta babička a tohle to, takže když je problém, tak to řešej a pomůžou nám všichni. To potom tadyty rozvedený rodiče naše ty nic...ale dobře se jako spolupracuje s těma rodinama...“¹³⁵

Celková změna souvisí i se vztahem k dětem samotným, který je vřelejší, obě strany si na sebe více zvykly, i když samozřejmě učitelé tvrdí, že tento stav existoval již od počátku příchodu dětí do této školy.

¹³³ rozhovor s učitelkou J.P., 19.10. 2007

¹³⁴ rozhovor s učitelem M.V., 13.12. 2007

¹³⁵ rozhovor s učitelkou J.P., 19.10.2007

9 Závěr

Každá společnost a každý jedinec si utváří vlastní pohled na to, čím je on sám, kdo a jací jsou ostatní lidé. Ačkoli jsou tato pojetí vyvratitelná, umožňují náhled do každodenního života. Proto lidé mají sklon vytvářet si všemožné stereotypní představy.¹³⁶ Na to, že tyto představy o „jinakosti“ reálně existují, mimo jiné ukazuje fakt, že učitelé iráckým dětem přisuzují to, čím mají, v jejich očích být. O individuální stránce představ každého jedince hovoří vnitřní rozpory pedagogického sboru vzhledem k utváření „jinakosti“ a polarizace přístupů k iráckým dětem a zároveň také nerovnoměrnost znalostí, kterou by možná mnoho lidí v intelektuálním prostředí vzdělaných pedagogů nepředpokládalo.

Děti nemohly uniknout hodnotícím soudům, neustálému zkoumání a pozorování očima jejich okolí, na jehož úsudek měly a mají jen malý vliv. „Ať děláme cokoli, vždycky si musíme dělat starost s tím, jak naše jednání ovlivní představu, již o nás mají ti, kteří nás sledují.“¹³⁷ Možností, jak zmírnit tyto úsudky, je neprojevat se příliš nápadně, nebudit pozornost.¹³⁸ Ale i přesto existuje možnost, že lidé svými unáhlenými závěry ovlivní život třeba právě iráckých dětí.

Ačkoli si jsou děti a jejich učitelé blízko, v očích některých pedagogů existují nepřekonatelné kulturní bariéry. Třebaže určitá rozdílnost existuje (zmíněné rozdílné pojetí sexuální výchovy u rodičů a školy, otázka sledování českých televizí, nebo zahalování iráckých dívek v plaveckém bazénu) učitelé přesto její „hranice“ dál rozšiřují svou vlastní představou a dětem tak připisují další odlišující a někdy i stigmatizující znaky. Tyto obrazy „jinakosti“ a jejich intenzita pak ovlivňují strategie přístupu k dětem.

Na utvoření stereotypu Iráčana má podíl i mediální obrázek muslima. Jelikož česká media, na relativně malém prostoru, prezentují muslimy jako homogenní skupinu, která je potencionálně nebezpečná, jejíž členové jsou automaticky spojováni s násilnými

¹³⁶ MURPHY, R.: *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-25-3, str. 42

¹³⁷ BAUMAN, Z.: *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-90-7, str. 69

¹³⁸ tamtéž

činy. Nebo naopak sdělovací prostředky tvrdošijně zdůrazňují odlišnost v tématech týkajících se např. nekonzumování alkoholu a vepřového masa.¹³⁹ Ale přece bychom našli spoustu lidí, kteří nepijí alkohol a nejí maso a zároveň nejsou muslimové.

Přesto ale lze z časového hlediska poznat určitý vývoj, který směřuje k přehodnocování obrazu irácké rodiny a tím upuštění od některých nepodložených a unáhlených představ „jinakosti“. Jak vypovídají mé dosavadní zkušenosti, upevňují se i předpoklady integrace dětí, které jsou, paradoxně vzhledem ke stereotypům učitelů, součástí cílů školní výchovy. Naplnění úmyslů, které si multikulturní výchova stanovuje, mohou učitelé dosahovat částečně tím, že dětem věnují pozornost, snaží se pochopit a reagovat na reálné rozdíly v kultuře a následné problémy s nimi spojené (sexuální výchova, zvyklosti rodiny – např. povídání o ramadanu, ...), ale všechny tyto snahy mohou vyvolávat i nezamýšlené důsledky, kdy je zdůrazňována a vytvářena odlišnost, čímž jsou děti spíše oddělovány nikoli integrovány.

V představě učitelů irácká rodina není soupeřem, není terčem nepřátelství, ale přesto jsou její členové „jiní“, jsou cizinci. I když právě v tak často definovaných konkrétnostech jiní nejsou. Učitelé o těchto „jinakostech“ a o iráckých dětech mluví, méně často už však mluví s nimi samotnými.

¹³⁹ KŘÍŽKOVÁ, M.: *Neviditelná menšina – analýza mediálního obrazu českých muslimů* [online].2006, poslední revize neuvedeno [cit. 28.3.2008]
Dostupný na WWW: www.migraceonline.cz/temata/media/-18k

10 Seznam použité literatury a pramenů

BARŠOVÁ, Andrea. *Integrace přistěhovalců v Evropě: od občanské integrace k multikulturalismu a zpět?*. [online]. 2005, poslední revize neuvedeno [cit. 20.3.2008]. Dostupný na WWW: <http://migraceonline.cz/studie_f.shtml?x=223608>

BARŠOVÁ, Andrea, BARŠA, Pavel. *Přistěhovalectví a liberální stát*. Brno: Masarykova Univerzita, 2005. 308 s. ISBN 80-210-3875-6.

BAUMAN, Zygmunt. *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 249 s. ISBN 80-85850-90-7.

BENEDICT, Ruth. *Kulturní vzorce*. Praha : Argo, 1999. 223 s. ISBN 80-7203-212-7.

BERGER, Peter Ludwig, LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. ISBN 80-85959-46-1.

DOUGLAS, Mary. *Implicit Meaning: Selected Essays in Anthropology*. London: Routledge, 1999. 322s. ISBN 0-415-20554-9.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

ERIKSEN, Thomas, Hylland. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. Praha/Kroměříž: Triton, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7254-925-2.

FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002. 324 s. ISBN 80-86429-10-5.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GELLNER, Arnošt. *Národy a nacionalismus*. Praha: Hříbal, 1993. 158 s. ISBN 80-900892-9-1

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005. 279 s. ISBN 80-86898-22-9.

KANOVSKÝ, Martin. *Ľudské druhy a ľudská myseľ – kognitívne základy etnických klasifikácií a stereotypov*. In *Etnické stereotypy z pohľadu niekoľika viedních oborů*. Brno: Etnologický ústav AV ČR, 2001.s. 9-16. ISBN 80-85010-34-8.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2001. 834 s. ISBN 80-200,

KREKOVIČOVÁ, Eva. *Medzi autoobrazom a heteroobrazom*. In *Etnické stereotypy z pohľadu niekoľika viedních oborů*. Brno: Etnologický ústav AV ČR, 2001. s. 17-36. ISBN 80-85010-34-8.

KŘÍŽKOVÁ, Martina. *Neviditelná menšina – analýza mediálního obrazu českých muslimů* [online].2006, poslední revize neuvedeno [cit. 28.3.2008]
Dostupný na WWW: www.migraceonline.cz/temata/media/-18k

MURPHY, Robert, F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 268 s. ISBN 80-86429-25-3

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. autoriz. vyd. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova : teorie - praxe - výzkum*. Praha : ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

RÁKOS, Petr. *Národní povaha naše a těch druhých*. Bratislava : Kaligram, 2001. 132 s. ISBN 80-7149-411-9.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998. 203 s. ISBN 80-7178-285-8.

UHLÍKOVÁ, Lucie. Několik poznámek ke vzniku a zániku etnických stereotypů. In *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů*. Brno : Etnologický ústav AV ČR, 2001. s. 49-56. ISBN 80-85010-34-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenské psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

Auto velvyslance ČR v Iráku napadli útočníci [online]. 2004, poslední revize neuvedeno [cit.7.2.2008]

Dostupný na WWW:

<http://zpravy.idnes.cz/zpravy_irak.asp?r=zpravy_irak&c=A040902_084317_zpravy_irak_lkr>

<http://chrudimsky.denik.cz>

11 Seznam příloh

Příloha č.1: rozhovor s učitelkou J.K., 14.12.2007, zkrácená verze

Příloha č.2: rozhovor s učitelem M.V., 13.12.2007, zkrácená verze

Příloha č.3: fotografie části irácké rodiny,

dostupné na WWW: <http://chrudimsky.denik.cz>

Příloha č.4: fotografie základní školy

Příloha č.5: fotografie základní školy

Příloha č.1

Vy jste vlastně třídní ve třídě, kde jsou irácké děti, holky, že jo?

Ano. Mám ve třídě tři holky. Z., D. a Dh.

Já jsem se dozvěděla, že jste v týchle třídě měli nějaký ochutnávky jídel...

No...no... je to takhle, v rámci ŠVP je Multikulturní výchova, ta je jedním z průřezových programů, takže... já to najdu, moment (...) Tady multikulturní výchova, je to rozděleno na několik stupňů, podle stupňů základní školy, co se pro koho hodí a tak a témata jsou kulturní rozdíly, lidské vztahy, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity. Takže zrovna vlastně teď tenhle týden, to nám přinesli cukroví, jaký pečou doma, na ochutnávku, dokonce nám dali i k tomu takovýhle lístečky. Ty si nechte, kdyby se Vám to k něčemu hodilo, že jo, tady je vlastně od koho to je, od jaký rodiny, rodiče kterejch holek a tak (...) No a povídali jsme si o tom, aby sme dětem přiblížili ty tradice...

Takže výchova a to vlastní vzdělávání se nějak liší u nich a u českých dětí?.... jsou nějaký rozdíly v přístupu k nim?

Hmm. Jsou. Určitě jsou. Samozřejmě se k nim musí přistupovat jinak, musí se brát v potaz jiná kultura i to náboženství, ovlivňuje to, že jsou to muslimové a prostředí, ze kterého přišli...

Jak se to projevuje?

To zas přesně nedokážu říct, protože... to někdy bývá problém, protože oni někdy nijak zvlášť nechtějí mluvit třeba o své rodině, jaký mají doma tradice a podobný věci...podle toho, co to je a jakou taky mají náladu (...), jinak, co se týká nějakých problémů, který jsou s tím spojený, tak teď jsme řešili, že Z., ode mě ze třídy, tý je vlastně teď čtrnáct, tak se zamilovala do svého spolužáka...no a řešili jsme to s rodičema, babička tady prohlásila, že Z. dělá ostudu sobě, rodičům, sourozencům a vyjmenovávala snad i nějaký, co já vim, strečky a tetičky. (...) babička jí tak zakázala kamarádky, protože jí

prej učí sprostý slova a špatný věci... hmm a pořád opakovala, že kdyby byla ještě v Bagdádu, tak by nemohla sama vyjít ani na zahradu u domu, protože to by jinak všichni brali, něco jako že pokukuje po chlapech a nějakýho se snaží sehnat a svobodná holka že tam nikam nemůže jít sama a takovýhle... takže Z. je podle ní nemravná nebo co... Ale podle toho, co tak vidím a vim, tak Z. se náš svět líbí, líbí se jí asi ta svoboda, kterou tady může mít ... nebo alespoň tady ve škole, protože doma musí poslouchat.... Jinak je to docela i znát na tom, že už ani na ostatní nemluví irácky, jen česky... samozřejmě Dh., ta co je s ní ve třídě, jak to všechno vidí, tak ta by chtěla asi taky kluka, chtěla by to co Z., takže tam trochu funguje ta holčičí rivalita... ale Dh. se zase na druhou stranu cítí bejt víc svázaná rodinou, ta neodporuje ... Jinak si myslím, že Z. se vymaní z toho vlivu tý rodiny... je to patrný už z tohohle...

Takže něco bližšího o rodině nevíte?

No, určitě to ovlivňuje, to, že jsou muslimové, to... ta autorita, že je muž a to je znát, že i jinak než ty holky se chová Y. a oni k němu, třeba ze začátku on byl zvyklej, že nemusí nic dělat, že to za něj udělají sestry nebo sestřenice... jinak babička tvrdí, že žijí pohromadě, že jsou víc spolu (...) jinak taky tam má váhu ten starší a možná trošku, že tam funguje něco jako sourozenecká výchova, poslouchají ty starší...

Nic osobního, nebo osobnější život, o tom nic nevím, jen tak co se odehrávalo tady ve škole, takže ty ochutnávky cukroví a něco z povídání s dětmi... no a to je asi všechno... jinak nevím, jestli dodržují nějaký tradice, snad jen to Asi že doma mluví irácky, že jo... no a jsou to muslimové

Informovala jste se nějak o tom?

No jsou to muslimové, ne?

To jo, ale i muslimové se dál dělí... třeba sunnité a šíité...

No, to já vůbec nevím, že něco takovýho je..

(...) Jste k nim shovívavější?

No, určitě ano... už jenom v tom, že se jim musí víc vysvětlovat... a aby to pochopili, tak i nějakou rukama nohama napodobovat a ukazovat, nebo třeba nějaký slovo nějak popsat jiným, oklikou a tak... Ted' třeba, jako příklad jo, měli děti doma vypsát čtyři politický strany. Jako ODS, ČSSD a tovyhle a přišla za mnou A., co teda má všechno na ty čtyři strany napsat (smích)... ale to jsou takový úsměvný věci, takže jsme jí to znovu vysvětlovala, že nebude psát sloh... a co se třeba týká klasifikace, tak i tam je to jiný... hlavně v těch naukových předmětech, jako je matika, fyzika a takový, ono to jinak nejde... ale co můžu říct, tak ta malá Au. ta má o to učení zájem a je hodně snaživá, je inteligentní... no ale pořád je to všechno ještě tak nějak spojeno s tou češtinou...

Takže, jestli jsem to dobře pochopila, přistupujete k nim trochu jinak...

Jo, určitě. Já se snažím, aby byli schopní porozumět, aby pak byli schopni se v běžnejch situacích domluvit, třeba někde na úřadě a ten úředník pokud bude chtít, tak jim porozumí už ted', ale bude muset chtít... a tak... asi hlavně na tohle kladu nějaký důraz a to je pro mě důležitý... u těch starších z té devátý třídy se snažím, aby, je nějakou připravit na trh práce, aby byli schopný se domluvit a mohli i pracovat.

(...) No... jinak nevim teda jak to chtějí udělat, ale ta nejstarší D., co má vycházet ze školy, tak jí nechtějí nechat na intru, takže pro ní prej budou každý den jezdit, budou jí do školy vozit, tak to jsem teda zvědavá, jak dlouho jim tohle nadšení vydrží... jinak samozřejmě, pořád se musí ještě zlepšovat písemnej projev, to je horší no...

(...) Hmm... takže, kdybyste je měla nějakou charakterizovat?

Tak rozhodně jsou hodně temperamentní, jsou hlučný a taky mají hodně vysoký sebevědomí... jsou takový, takový nepořádný.

(...) no... no oni v sobě mají hrozně hudební rytmus, to je jejich, hned se začnou hejbat, tancovat... to se mi na nich zase líbí, jsou hrozně hudební, mají to v krvi.

(...) Hmm, no ale já je beru.... Ale prostě musí uznávat nějaký pravidla, třeba co se týká chování a školní řád a takový... Jinak ať si to svoje mají, to já s tím nějaký problém nemám... oni se zúčastňují všech akcí, všechno jako ostatní zaplatí, to není problém,

byli s náma v divadle na představení na výstavách.... Akorát teď byl problém v bazénu, jak byla celá škola minulej pátek, ona si totiž Z. vzala plavky a pak měla doma průšvih... její táta, co přijel domů ty plavky spálil... oni totiž ty holky měli jít v tričku a v kraťasech... takže to byl problém... ona se Z. možná chtěla taky předvíst před tím spolužákem zamilovaným (...)

Myslíte, že jsou takoví všichni Arabové? Podle toho, jak znáte děti?

Ano, jednoznačně, podle svých dovolených, co jsem byla, tak určitě jsou takoví...

(...) Takže náboženství, kultura... tradice ty podle Vás vliv mají

No samozřejmě... teď se vlastně všechno točí kolem Vánoc... ty myslím i nějakým způsobem přijali, dělali s náma ve škole i adventní věnec, ale jak to chápou, jak to mají ke křesťanství a jak to berou doma, to nevím...vlastně ještě loni jim babička zakázala mluvit o tom, co je doma a řekla, že Vánoce prostě nemají... no tak nám zase vyprávěli něco o ramadánu, měli jakoby referáty ... no a pak se jich vlastně ptali děti na otázky a ... a jasně, že je nejvíc zajímalo, jak to vydrží celej den nejíst, to bylo hlavní, no...

Jak zvládají češtinu?

Už je to lepší, hodně se zlepšujou, ale určitě jsou mezi nima rozdíly, některý to zvládají líp, jiný hůř.... Rozumí, pochopí ... a určitě základy zvládly, mluvený projev určitě, písemný je ale horší...je to taky tím, že doma mluví irácky...

A něco o tom, jak to probíhalo na škole v Iráku, to neřekly?

Co jsme o tom tak trochu mluvili, tak říkali, že škola tam má ne dva ale tři stupně... ale jaký to tam bylo to nějak nevím... my tady vlastně nemáme ani žádný záznamy a doklady o studiu v Iráku, měli nám to vlastně poslat, měly přijít do školy papíry o tom, ale nic tady není, takže to byl taky tak trochu problém... hmm protože my jsme vlastně nic nevěděli

(...)

Příloha č.2

Já bych začala něčím obecnějším, už mi v předchozích rozhovorech povídali o multikulturní výchově, o nějakých nějakých projektech nebo...

No, je to tady... chcete něco konkrétního?

No, jestli můžete...

Určitě, to je součástí některých věcí v občance, určitě je to součástí nějakých věcí v zeměpise, ale zatím to tam bývá šoupnutý jak to tak bývá trochu uměle, protože když se dělalo ŠVP, tak se vzaly všechny ty nutný povinnosti, co škola musí tam musí mít, ale takovou tou běžnou součástí těchto předmětů to vždycky bylo... protože když už se povídá o cizí zemi, tak se tam povídá o jejich zajímavostech, povídá se tam o tom, když jsou jejich příslušníci u nás, jak se to projevuje, takže co já si pamatuju, tak je to běžnou součástí naší výuky a teď to tam nějak oficiálně, nějak...

Akorát nazvali?

Přesně tak. Jinak, co se týká nějakýho seznamování s iráckýma dětma ... to zase vyplývá jako nějak přirozeně ... a včera, promiňte předevčírem jsme se bavili o Vánocích a Au. ta jedna z těch děvčat, tak jako nás pozorovala a bylo vidět, jak ty oči blouděj a chtěl jsem ji taky vtáhnout do děje, tak jsem zabloudil na ramadan jako že z toho vyplynul domácí úkol pro ni, že pak vlastně četla z papírku o tom, jak oni slaví ramadan... to jsou spíš takový organický věci, takový věci, který nejsou předem, aspoň z mé stránky připravený a vyplývají z běžného soužití dětí ve třídě.

Takže i děti vlastně mají mezi sebou zájem o to nějak...

Samozřejmě ne všechny, některý to tam prospaly, když to četla, některý to zajímalo (...) jako... prostě oni hledají na světě zajímavosti a pak je teprve šance, že by se o to sami zajímaly nějak cíleně.

Jinak vlastně jak učíte tu třídu, je v tom rozdíl v tom přístupu k českým dětem a k iráckým?

Tam je to ale bariéra jazyka. To je bariéra jazyka, takže když něco vysvětluju, co je třeba součástí fyziky nebo přírodopisu, kde mluvím o té logice věci o tom, jak to funguje, tak nejdřív že to vykládám naprosto běžně (...) tak podvědomě sleduju, (...) co z toho mi asi rozuměj, co nerozuměj a pak někdy to ještě dovysvětluju jinou větou, takže používám pantomimu, používám ruce, nohy a když vidím takovou tu jiskřičku v očích, že to pochopili... tam je to opravdu jenom o té jazykové bariéře... Já teď mám ve třídě Au. ta je hodně inteligentní, A., která je trochu pomalejší (...) že se jí zeptám jinými slovy, jinými narážkami, tak teprve potom si můžu být jistej, že pochopila zadání a pak už jí nedělá nějaký problémy dostat skvělou známku za to.

A v hodnocení jste k nim trochu shovívavější?

Ne.

Nebo je to jenom skrz ten jazyk?

Tam jde o to, abych viděl, že oni pochopily otázku, jakmile pochopí otázku, tak už neberu na nic ohledy a čekám od nich normální, normální reakci. Samozřejmě беру ohled na to, jak to říkají, když mají chyby v písmenech v pravopise, přiznám se, já tady ty věci vůbec neřeším, protože já mám štěstí v tom, že mám hlavně ty naukové předměty a pro mě je podstatný to, abych viděl, že rozuměj, o čem mluvím a hlavně, aby se to naučily.

A vlastně ta výchova u nich v rodině, je to jiný...

Je to jiný.

Je to znát v té škole, projevuje se to nějak?

(...) vlastně takovýty věci, jako se tam projevuje neustále taková ta kupovitost, protože holky se cejtěj mnohem bezpečněji, když jsou minimálně dvě nebo tři pohromadě (...) Takže jsou určitý věci, u kterých vidím, že s tím seznamovaný nejsou, o tom se doma nemluví, ale že je to zajímavá (...) Typickým příkladem je povídání o rozmnožování,

povídání o lidský sexualitě, teď koukám, jak těm holkám jiskřej oči, jak je to zajímá, jak to chtěj vědět, ale ale i možná vědomě dávaj nezájem, že je to vlastně nezajímá, že to vědět nechtěj

(...)A pak je druhá věc, druhá věc to jsou třeba teď ty Vánoce, to jde vlastně opravdu mimo ně, jako že jako že mi se o tom bavíme, oni o tom slyšej, ale vlastně se jich to netýká, oni vlastně neví o co jde a když se jim to vysvětluje, je tam tak velká bariéra, teda nevím, na kolik je to ovlivněný tím, že to vlastně vnímaj jako křesťanství, nebo nakolik to vnímaj jako nějaký divný zvyky jiný země... prostě jich se to netýká.... A pak mezi nima jsou i obrovský rozdíly, jako třeba když se povídá o tom ramadanu, tak některý z nich to vnímaj jako tu tradiční věc, prostě se to dodržuje a prostě to už jako musej poslouchat (...) typickej příklad je...no, Z., to je jedna z těch starších, to je taková rebelka, která prostě chce chce se vymanit z tý rodiny a je to na ní hrozně vidět (...)

Jinak že jsou odlišný...

Vůbec. Vůbec.

Takový ty stejný věci.

Stejný problémy, stejný zlobení, stejný takový věci,no.

A čeština, to už zvládají?

Já myslím, že to je kousek po kousku, tam jsou taky rozdíly v inteligenci a v podpoře rodin (...)

A rodiče, ty už tak nějak zvládají?

Já se přiznám, že se s nima moc nějak nevidám, já se vídám pravidelně se třema maminkama, ty pravidelně choděj i s babičkou, ale co se týká tý mužský části rodiny, tak to jsem viděl jen jednoho otce a jednoho, co jsem viděl z dálky, když se k nám stávil, když sme byli v nějakym muzeu (...) jinak rodina jako celek dává samozřejmě najevo

obrovskou ochotu spolupracovat, dává najevo obrovskou ochotu protlačit ty holky, nebo jako mě naznačili, doma je nutit, aby prostě dělali.

(...) Jinak nějaký cíle, kterých byste chtěli dosáhnout? Co se týká třeba vzdělání, přípravy na něco...

Když já si vůbec neumím představit, co by dál mělo přijít. Tam jsou minimálně dvě nebo tři z nich, který jsou s inteligencí hodně vysoko... ale na druhou stranu oni měly strašně nereálný nápad, tam bylo jedno děvče, který je inteligentní, schopný a když jsme si tak povídali loni, tak ona říkala, že by se jí líbilo bejt lékařka, nebo bejt architektka, když mě to vlastně těma slovy popsala (...) to jsou strašně nereálný plány (...)

(...) Takže nedokážete si představit, co s nima do budoucna?

Vůbec. Já si ani neumím představit, vlastně která škola by jim umožnila takový studium, aby mohly dojít co nejdál. Tam by to totiž bylo o domácím vzdělávání o tom, že by si připaltili nějaký učitele a lektory, který by je donutili dosáhnout nějaký úrovně (...) A vzhledem k tomu, že třeba, podle mě je největší chyba, že doma pořád mluvěj arabsky, že koukaj jenom na arabskou televizi a přijdou domu a čtou arabskej internet, doma je prostě odřízli a ...

A český televize vůbec nesledují?

Já jsem je k tomu furt nabádal loni a oni předem rovnou odmítali. Potom přišla babička a vysvětlila mi česky, že vlastně rodiče to nepodporují, protože vlastně v český televizi se dějou nechutný věci, tím myslej nějakou nahotu a podobně, takže tam minimálně to nebylo podporovaný (...)

A nějaký zásadní problémy, kromě toho bazénu třeba.

Tak to je ten problém, ale nevím, co jste o tom slyšela (...) mě zajímá ta podstata, chci pochopit ty vztahy, proč, ... ne oni udělali tohle a tohle a už jedou ty tamtamy (...). Ale zásadnější problém ne.

Myslíte, že teď je to lepší, jak jsou rozdělený do tříd.

Určitě. Prostě pracujou, pracujou.

A s češkejma dětma úplně v pohodě vycházejí? Komunikují?

Já myslím, že jo, že tam problém není. Že tam byly obrovský obavy loni a ...

Takže i nějaký kamarádský vztahy tam mezi nima jsou?

Samozřejmě pořád je to táhne k sobě, protože tam mají takovou tu jistotu, že když skončí hodina tak jdou k sobě dvě nebo tři a vyměňujou si zážitky, co bylo, ale s češkejma normálně komunikujou, spolupracujou, já v tom nevidím problém.

Když teda přišly do těch tříd, tak nějaký boje, nebo nějaký...

Ne vůbec ne. No, občas se objevily, že ze začátku o nich mluvili, to jsou ty arabský holky. A my jsme se k tomu neustále vraceli, ne to jsou český holky, který se narodily v Bagdádu. A ty děcka si asi zvykly (...) jsou to holky, který mají orientální rysy, takže pro ty kluky jsou přitažlivý a samozřejmě i tadyta část jim pomohla k tomu, aby vklouzly do toho kolektivu, protože ty kluci si je přebíhají a ..

A jinak ta situace, jak je to s nima řešeno, ten postup, jak byly vlastně nejdřív rovnou hozený mezi český děti a pak vlastně měly samostatnou třídu, myslíte, že to bylo dobře, nebo Vy byste to udělal jinak?

Podle mě to první byl úplnej průser, protože na tý Smetance získaly strašlivě negativní vztah k český škole, tam tam to prostě vzniklo... no a já myslím, že mě samýmu se to povedlo v tom směru, že jsou schopný běžby výuky, za určitejch podmínek, , ale jsou schopný běžný výuky. Tim, že ani z daleka se nevyužil jejich potenciál, to mě bude štvať ještě furt (...) Teďka už je to lepší, protože víc rozuměj tomu, co jim člověk říká (..) i dvě tři inteligentnější děvčata jakoby začínají cejtít, že chápou ten princip, o čem to je , tak je to i zaujme, tak to je láká a chtějí se dozvědět ještě o něco víc. (...)

Příloha č.3



Příloha č.4



Příloha č.5

