

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Bc. Aleksandra Chernykh

**Integrace dětí imigrantů z pohledu jejich
rodičů (na příkladě imigrantů z post-
sovětských zemí)**

Diplomová práce

Praha 2013

Autor práce: **Bc. Aleksandra Chernykh**

Vedoucí práce: **Doc. PhDr. Šanderová Jadwiga, CSc.**

Rok obhajoby: **2013**

Bibliografický záznam

CHERNYKH, Aleksandra. *Integrace dětí imigrantů z pohledu jejich rodičů (na příkladě imigrantů z post-sovětských zemí)*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, 2013. 99 s. Vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Šanderová Jadwiga, CSc.

Abstrakt

Práce se zabývá fenoménem integrace 1,5. generace imigrantů pocházejících ze zemí bývalého Sovětského svazu. Česká odborná veřejnost věnuje tomuto tématu relativně málo pozornosti, proto zatím zůstává spíše v ústraní. V současné době tak máme k dispozici jen dílčí a náhodné poznatky o integraci dětí, které pocházejí z postsovětského regionu. Na základě úrovně současného poznání usiluje o uchopení jevu integrace zmíněných dětí v celé jeho komplexnosti, a proto se zaměřuje na různé dimenze integrace – strukturní, sociální a kulturní včetně jazykové. V rámci zkoumání vyjmenovaných dimenzí jednak sleduje, jak děti zacházejí s kulturním dědictvím své země původu, zároveň i způsob, jakým přijímají českou kulturu v jejím širším slova smyslu. Pro získání co nejhlubšího porozumění mechanismům jejich začleňování – jak v rámci jednotlivých dimenzí, tak i v rámci celkového integračního procesu – a také za účelem zjistit, s jakými problémy se na své cestě k úspěšné integraci potýkají, zkoumá tento fenomén z perspektivy matek těchto dětí. Skrze hloubkové rozhovory s imigrantkami, které pocházejí z postsovětského regionu, práce odhaluje významy, které přisuzují jednotlivým aspektům integrace svých dětí do české hostitelské společnosti. V neposlední řadě práce usiluje o porozumění tomu, jak skrze výpovědi o integraci svých dětí matky-imigrantky reflektují svoji vlastní míru integrovanosti do české společnosti a jakou roli v této otázce přisuzují svým potomkům. Data z takto koncipovaného výzkumu jsou na závěr aplikována na relevantní teoretické koncepty a interpretována v kontextu poznatků dosavadních lokálních výzkumů, které se věnují problematice integrace dětí imigrantů.

Abstract

The master thesis deals with the phenomenon of integration of 1,5. generation of immigrants from the countries of former USSR. Czech researchers devote to this topic relatively little attention, so that it remains in seclusion. At present, there are only partial and incidental findings about integration of children with origins in the former USSR. Based on the current level of knowledge it seeks to grasp the phenomenon of the integration of those children in all its complexity, and therefore focuses on the different dimensions of integration – structural, social and cultural including language. In examining all the mentioned integration dimensions in tracks how the immigrant children handle the cultural heritage of their country of origin, but also how they adopt Czech culture in its broader sense. To get the deepest understanding of their integration – within each dimension, and within the overall integration process – and also to find out the problems they face on their way to successful integration, it explores this phenomenon from the perspective of those children's mothers. Through in-depth interviews with women-immigrants who come from the post-Soviet region, the work reveals meanings that they attach to different aspects of their children's integration into the Czech hosting society. Finally, the work seeks to understand how immigrant mothers reflect through the statements about their children's integration their own degree of integration into the Czech society. It also seeks to understand what role in this issue they ascribe to their children. Data from the research are finally applied to the relevant theoretical concepts and interpreted in the context of current knowledge of local studies that deal with the issue of integration of immigrant children.

Klíčová slova

Integrace, děti imigrantů, 1,5. generace imigrantů, akulturace, akulturační strategie, integrační dimenze, generační neshody

Keywords

Integration, children of immigrants, 1,5. generation of immigrants, acculturation, acculturation strategies, dimensions of integration, dissonant acculturation

Rozsah práce: 137 920 znaků s mezerami

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného vysokoškolského titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Aleksandra Chernykh

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za pomoc a podporu v době vypracovávání tohoto textu a také své konzultantce Doc. PhDr. Jadwize Šanderové, CSc. za cenné rady a odborné vedení diplomové práce.

Institut sociologických studií

Teze diplomové práce

Bc. Aleksandra Chernykh
1.ročník Mgr/LS 2011
Sociologie
Fakulta sociálních věd UK
Konzultant: Doc. PhDr. Šanderová Jadwiga, CSc.

Předpokladaný název:

Vliv dospělých imigrantů na integraci svých dětí do české společnosti (na příkladě Rusů a Ukrajinců)

Klíčové slova:

děti imigrantů, integrace, Ukrajinci, Rusové

Název anglicky:

Adult immigrants' influence on integration of their children into the Czech society (an example of Russian and Ukrainian immigrants)

Klíčové slova anglicky:

immigrants children, integration, Ukrainians, Russians

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce bude založena na kvalitativním empirickém výzkumu, v jehož rámci bude posouzen vliv rodičů-přistěhovalců na integraci jejich dětí do české společnosti. Výzkum bude zaměřen se na občansky homogenní páry, které pocházejí z Ruska nebo Ukrajiny a které mají dítě (děti) ve věku od 6 do 10 let. Pro větší objektivitu a validitu výzkumu budou pro rozhovor vybrány rodiny s odlišnou délkou a typem pobytu v České republice, s dětmi v různém věku do stanovené věkové hranice a s dětmi, které se narodily jak v ČR, tak i mimo její území. Rozhovory budou uskutečněny přibližně se 14 rodinami s tím, že národnostní skupina Rusů a Ukrajinců bude zastoupena přibližně rovnoměrně.

Predběžná náplň práce:

Integrace dítěte s imigrantským původem do majoritní společnosti velmi závisí na jeho rodičích: na prostředí, z něhož pocházejí, na kulturním a sociálním kapitálu, kterým disponují a který svému dítěti předávají, na jazyku, pomocí něhož s dítětem denně komunikují a v neposlední řadě na zvolené integrační strategii rodičů-imigrantů. Z

některých průzkumů vyplývá, že integraci dítěte-cizince rovněž ovlivňuje to, nakolik dobře se jejich rodiče orientují v přijímající společnosti a jejich institucích a na jaké úrovni ovládají její jazyk („INTERFACE – immigrants and national integration strategies“, 2008/ Jasinskaja-Lahti, I.: Psychological acculturation and adaptation among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland, 2000). Ne vše však závisí jenom na rodičích dětí-cizinců. Důležitou roli v procesu integrace hraje majoritní společnost a její otevřenost vůči přistěhovalcům. Překážkou na cestě k úspěšné integraci dítěte-cizince může být negativní vztah majoritní společnosti vůči národnostní skupině, k níž dítě patří. Průzkumy ukazují, že relativně znevýhodněné jsou v tomto ohledu děti rodičů, pocházejících ze zemí bývalého Sovětského svazu – především děti Ukrajinců a Rusů („Vztah Čechů k národnostním skupinám žijícím v ČR“, CVVM, březen 2011). Ve své diplomové práci se budu zajímat o to, jaký vliv mají ruští a ukrajinští rodiče na integraci vlastních dětí do české majoritní společnosti. V této souvislosti budu pátrat po tom, co si o integraci vlastních dětí myslí, jak k jejich integraci přispívají, případně jak tomu vědomě a nevědomě zabráňují. Taktéž budu chtít zjistit názory rodičů-imigrantů na překážky, které jejich děti mají na cestě k úspěšné integraci. V neposlední řadě zhodnotím, jak skrze pohled na integraci dětí dospělí imigranti reflektují svoji vlastní integraci.

Predběžná náplň práce v anglickém jazyce:

Immigrant children's integration into a host society is very dependent on their parents: on environment they are coming from, on cultural and social capital they are able to transmit to their children, on a language they use for an everyday communication with children and, finally, on their own integration strategy. From some surveys on the topic it is evident that children's integration is influenced by how well parents are familiar with host society, its institutions and language. As to external influences, immigrant children's integration may be dependent on a host society and its openness to immigrants. Negative attitudes toward concrete ethnic group may hamper successful integration into a host society. Many researches show us, that there are stable negative attitudes toward Russian and Ukrainian immigrants in the Czech majority society. Considering all of the above, in my diploma thesis I will investigate, what influence do

Russian and Ukrainian immigrant parents have on their own children's integration into the Czech society. In this respect I will want to know what do they think about their children's integration, what do they do for their children's successful integration, what they don't do and why. Also I will try to find out immigrant parents' opinions on barriers their children encounter on their way to integration into the Czech majority society. From parents' narrations about their children's integration I will try to understand what their own integration strategy is.

Predběžný seznam literatury:

DRBOHLAV, Dušan. Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt (Alenky v kraji divů). In Šišková, T. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 200s. ISBN 80-7178-648-9.

DRBOHLAV, Dušan – ČERNÍK, Jan – DZÚROVÁ, Dagmar. *Dimensions of Integration: Migrant Youth in Central European Countries*. IOM: Praha. Board on Children and Families and Other Bodies 1995: Immigrant Children and Their Families: Issues for Research and Policy. The Future of Children; Critical Issues for Children and Youths, 2005, vol. 5, no. 2, s.72-89.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, 2005. Praha: Portál.

JASINSKAJA-LAHTI, I. Psychological acculturation and adaptation among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland. Helsinki: University of Helsinki, 2000.

MARKVART, I. *Cizinci tu nejsou cizí: názory českých školáků na cizince, zkušenosti dětí cizinců a pohledy pedagogů*. 1. vyd. Louny: Knihovna Louny, 2004.

NEŠPOROVÁ, Olga – KUCHAROVÁ, Věra. *Rodiny přistěhovalců II.* Praha: VÚPSV, v.v.i., 2009.

PETRŮ, E. *Integrace dětí imigrantů a azylantů*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Zdravotně sociální fakulta: diplomová práce, 2007.

STRAUSS, Anselm – CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999.

SZCZEPANIKOVA, Alena. *Family migration in the Czech Republic: a civic stratification perspective*. 2009. Dostupné z: www.migraceonline.cz

INTERFACE - Immigrants and National Integration Strategies: Developing a Trans-European Framework for Analysing Cultural and Employment-Related Integration, 2008. Eutin : CJD Eutin, The European Commission. Dostupné z: www.migraceonline.cz.

Obsah

Úvod.....	7
1. Dosavadní poznání tématu a cíl práce.....	10
1.1 Dosavadní poznání tématu integrace dětí s imigrantským původem.....	10
1.1.1 Integrace dětí imigrantů perspektivou zahraničních výzkumníků	10
1.1.2 Integrace dětí imigrantů očima českých výzkumníků	16
1.2 Cíl práce	20
2. Metody.....	22
2.1 Výzkumné otázky.....	22
2.2 Metodologie a metodika výzkumu.....	23
2.3 Kritéria výběru a popis výzkumného vzorku.....	24
2.4 Metoda sběru dat a jejich analýza.....	27
2.5 Etické otázky	30
2.6 Zhodnocení kvality výzkumu.....	31
3. Vazby na koncepty a teorie	34
4. Analýza.....	43
4.1 Integrace dětí imigrantů: česká škola jako hlavní „integrátor“	43
4.2 Trajektorie akulturačního vývoje dětí imigrantů	47
4.2.1 Integračně-asimilační trajektorie aneb „Já to znám v češtině, ale neznám v ruštině“	47
4.2.2 Integračně-separační trajektorie aneb „Vlastní komunita je mi blíž, ale s Čechy taky kamarádím“	51
4.2.3 Separační trajektorie aneb „Nemám s Čechy takový ten kontakt“ (souhrnný popis)	57
4.3. Reflexe vlastní integrace do české společnosti: integrace do české společnosti skrze děti.....	60
Závěr	Error! Bookmark not defined.
Summary	70
Použitá literatura	71
Seznam příloh	79
Přílohy	80

Úvod

Přistěhovalci ze zemí bývalého Sovětského svazu tvoří nejpočetnější imigrantskou komunitu v ČR, zastoupeni především imigranty z Ukrajiny a Ruska.¹ Tato skupina přistěhovalců zákonitě vzbuzuje velký zájem ze strany českých výzkumníků.² S hlavními představiteli této komunity v ČR – Ukrajinci – se již dlouhodobě spojuje dočasný a cirkulační charakter imigrace [viz např. Drbohlav 1999, Drbohlav a kol. 2001]. O Ukrajincích se tvrdí, že v důsledku stále se zhoršující ekonomické situace v zemi svého původu přijíždějí do ČR hlavně za dočasným výdělkem. Yana Leontiyeva v jedné ze svých prací upřesňuje, že Ukrajinci do ČR „přicházejí většinou sami vydělat si na uživení rodiny nebo blízkých příbuzných, kteří zůstávají doma.“ [Leontiyeva 2005].

V souvislosti s problematikou migrace bývá Česká republika považována za jakési lákadlo nejen pro stále migrující pracovníky z Východu, ale také pro tranzitní imigranty ze stejného regionu, kteří využívají středoevropský prostor jako můstek ve svém putování dále na Západ. [Leontiyeva, Nečasová 2009]. V této souvislosti se mluví o tzv. nárazníkové zóně (*buffer-zone*). [Wallace, Stola 2001].

Poslední dostupné statistické údaje však svědčí o pozastavení trendu kyvadlového stěhování ve smyslu cirkulační pracovní migrace a zřejmě také o přechodu České republiky do kategorie atraktivních cílových destinací. Oficiální statistiky hovoří o tom, že ke konci roku 2007 mělo statut trvalého pobytu v ČR jen 25 % z celkového počtu zde legálně pobývajících Ukrajinců. Ve třetím čtvrtletí roku 2012 jejich počet vzrostl téměř dvojnásobně a zastavil se na 48 %. U některých národnostních skupin z post-sovětského prostoru pozorujeme podobné trendy.³ Tato data mohou vypovídat o tom, že velká část imigrantů ze zemí bývalého SSSR mění své původní imigrační

¹ Dle dostupných statistických údajů pobývalo v ČR k 30. září 2012 115 153 Ukrajinců (26 % z celkového počtu všech cizinců) a 33 355 ruských státních příslušníků (8 % z celkového počtu všech cizinců). Ze statistik také vyplývá, že Ukrajinci jsou obecně nejpočetnější národnostní komunitou v ČR. Po Ukrajincích následují občané Slovenska – k výše uvedenému datu bylo v České republice zaregistrováno celkem 84 607 Slováků, což představuje 19 % z celkového počtu všech cizinců.

[Pro bližší informaci viz [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/06003A9487/\\$File/c01r02.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/06003A9487/$File/c01r02.pdf)].

Co se týče ostatních zemí bývalého SSSR, na seznamu 25 nejčastějších státních občanství v ČR se ocitly Moldávie, Kazachstán, Bělorusko, Arménie a Uzbekistán.

[Pro bližší informaci viz [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/1700306B6B/\\$File/c01r03.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/1700306B6B/$File/c01r03.pdf)].

² V českém kontextu se skupinou přistěhovalců z postsovětských zemí dlouhodobě a systematicky zabývají např. Dušan Drbohlav, Eva Janská nebo Yana Leontiyeva.

³ Údaje z roku 2007 jsou dostupné na adrese: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/7D00303EF2/\\$File/c01a05t.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/7D00303EF2/$File/c01a05t.pdf); údaje z roku 2012: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/0C00527C7C/\\$File/c01t01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/0C00527C7C/$File/c01t01.pdf)

plány a rozhoduje se usadit v ČR natrvalo. Nedílnou součástí národnostní struktury České republiky se tak stává přicházející populace přistěhovalců, přičemž je nutno brát v úvahu také nezanedbatelný podíl jejich dětí. Dušan Drbohlav, který čerpá z prací svých zahraničních kolegů, považuje tuto změnu za část vcelku zákonitého migračního vývoje. Považuje migrační cirkulace za trvalý jev, který „se postupně mění v trvalou imigraci a trvalé usazení významné části zprvu pouze cirkulující komunity.“ [Drbohlav a kol. 2001].

V kontextu těchto právě probíhajících změn začíná být nesmírně důležité soustředit se na výzkum migrace a integrace nejen dospělých přistěhovalců z post-sovětských zemí, ale také jejich potomků. Toto téma však zatím zůstává spíše v ústraní.⁴ Lze tvrdit, že v současné době české vědecké poznání značně zaostává za stavem vědění zahraničního: na rozdíl od ČR vyspělé evropské země „pečlivě sledují skupinu cizinců s migračním původem“ a také „disponují údaji umožňujícími komparace s většinovou domácí populací.“ [Vavrečková 2010: 34]. Odborníci z řad představitelů nevládních a neziskových organizací přitom již delší dobu zdůrazňují nutnost neodkladného výzkumu dětí imigrantů, když poukazují na to, že jsou nejohroženější skupinou z hlediska svých integračních schopností, a tedy i „ohniskem možných budoucích problémů.“ [tamtéž].

Záměrem této práce je pootevřit téma integrace dětí přistěhovalců, které je autorkou práce nazíráno a zkoumáno z perspektivy jejich rodičů – jmenovitě matek. V první kapitole jsou předloženy výsledky studia relevantní literatury na téma integrace dětí imigrantů. V úvodu této kapitoly se autorka zaměřuje výhradně na dosavadní poznání tohoto tématu v zahraničí, následně pak seznamuje čtenáře se stavem současného vědění v ČR. V závěru kapitoly je formulován cíl práce, který vychází ze stavu současného poznání. Druhá kapitola je věnována metodě – výzkumným otázkám, metodologii a metodice výzkumu, kritériím výběru respondentů do výzkumného vzorku, jeho stručnému popisu, metodě sběru dat a jejich analýze, etickým otázkám spojeným s uskutečněným výzkumem a nakonec zhodnocení kvality provedeného výzkumu. Třetí kapitola předkládá relevantní teorie a koncepty, ze kterých práce vychází, autorka zde opodstatňuje jejich použití. Čtvrtá kapitola představuje analýzu

⁴ Na tomto místě je třeba zmínit, že podobně se výzkumný zájem o téma integrace přistěhovalců vyvíjel i v zahraničí: v počátcích zkoumání se pozornost věnovala především dospělým imigrantům, teprve po uplynutí nějaké doby se zájem rozšířil i na mladší generace přistěhovalců. [Zhou 1997: 64].

autorčiných výzkumných poznatků. Následuje závěr, kde autorka shrnuje výzkumná zjištění zařazená do kontextu teorií a konceptů, jež jsou východiskem práce.

1. Dosavadní poznání tématu a cíl práce

1.1 *Dosavadní poznání tématu integrace dětí s imigrantským původem*

Na následujících řádcích jsou předloženy výsledky studia relevantní literatury k tématu integrace dětí imigrantů, přičemž nejprve se jedná o literaturu zahraniční a další dostupné zahraniční zdroje na dané téma. Práce zahraničních autorů budou představeny v rámci jednotlivých tematických okruhů tak, jak je jim mimo ČR věnován vědecký zájem. Součástí tohoto přehledu jsou rovněž klíčová zjištění jednotlivých autorů. Stejný postup je užit také v podkapitole zabývající se českou relevantní literaturou.

1.1.1 Integrace dětí imigrantů perspektivou zahraničních výzkumníků

Téma integrace dětí imigrantů má v zahraničním výzkumu dlouholetou tradici. Jedná se především o USA, kde se tato tematika systematicky zpracovává už od první poloviny 90. let 20. století. [Zhou 1997: 64; Janská 2007]. Četné výzkumy na toto téma již delší dobu probíhají i v jiných zemích s bohatou imigrační historií – ve vyspělých evropských státech, jako je například Francie či Velká Británie, ale také ve Skandinávii, Austrálii a Kanadě.

Pozornost zahraničních výzkumníků byla od počátku zaměřena na dvě skupiny dětí přistěhovalců: na druhou generaci a na tzv. jednu a půl generaci imigrantů. [Zhou 1997; Portes, Zhou 1993]. Zatímco první uvedený termín se vztahuje k dětem narozeným v cílové zemi, druhý se spojuje s dětmi, které přišly do cílové destinace před dosažením své dospělosti. Mezi odborníky přitom neexistuje jednotný názor ohledně přesného věku příchodu dětí z druhé zmíněné skupiny. Někteří k nim řadí děti, které emigrovaly ve věku od 0 do 18 let. Jiní vidí tuto skupinu více věkově ohraničenou a zařazují do ní děti s věkem v době příchodu od 6 do 13 let s tím, že děti do 6 let se vztahují ke druhé generaci imigrantů a děti starší 13 let považují za dospělé imigranty stejně jako jejich rodiče. [Janská 2007].

Problémy s nepříliš jasnou klasifikací dětí přistěhovalců se pokusil vyřešit americký badatel Rubén G. Rumbaut, který přišel s návrhem rozšíření původních dvou

kategorií dětí imigrantů do pěti skupin. [Rumbaut 2004: 1167]. Tímto vznikly tři nové skupiny dětí přistěhovalců: 1,25., 1,75. a 2,5. generace imigrantů. Pro zařazení dětí do jednotlivých skupin navrhl Rumbaut používat tři základní kritéria: zemi narození dětí, věk příchodu do cílové destinace v případě, pokud se narodily v zemi původu, a nakonec zemi, odkud pocházejí jejich rodiče.

K 1,25. generaci migrantů patří dle Rumbauta děti, které přišly do přijímající společnosti ve věku od 13 do 17 let a jejichž oba rodiče mají imigrantský původ. O dětech z dané skupiny se předpokládá, že se do přijímající společnosti integrují s podobnými výsledky a zkušenostmi jako jejich rodiče – dospělí imigranti. Skupinu 1,5. generace imigrantů Rumbaut definuje podobně jako někteří jeho kolegové: zařazuje sem děti rodičů s imigrantským původem, které mají v době příchodu do cílové země od 6 do 12 let. Do skupiny 1,75. generace přistěhovalců náleží dle Rumbauta ty děti, které emigrují spolu se svými rodiči ve věku od 0 do 5 let. Tyto děti se svými adaptačními schopnostmi podobají dětem z 2. generace imigrantů. Je to podmíněno tím, že stejně jako děti narozené v cílové zemi nemají mnoho vzpomínek na svou vlast a socializují se teprve v nové, přijímající společnosti. Nakonec 2. a 2,5. generace imigrantů zahrnují děti, které se narodily v hostitelské společnosti, přičemž v prvním případě mají oba rodiče těchto dětí imigrantský původ, zatímco ve druhém případě pochází jeden z rodičů z cílové země.

Kromě výše uvedených termínů se v americké odborné literatuře můžeme setkat také s pojmy děti imigrantů [*children of immigrants*] a děti-imigranti [*immigrant children*].⁵ První z těchto pojmů se vztahuje k dětem, které se narodily v hostitelské společnosti, zatímco druhý k dětem, které své rodiče do cílové země následovaly. [Janská 2007].

Ve výzkumech integrace dětí přistěhovalců zaměřují zahraniční badatelé svou pozornost na více tematických okruhů. Ve značné míře se zajímají o téma jejich začlenění do škol a předškolních zařízení přijímající společnosti. Věnují se především překážkám v úspěšné strukturální integraci dětí přistěhovalců a rozdílům ve studijních výsledcích mezi dětmi imigrantů a dětmi z majoritní populace. [Azzolini et al. 2012, Vavrečková 2012; Dronkers 2008; Becker et al. 2013; Kao 2004]. Někteří výzkumníci také porovnávají rozdíly mezi jednotlivými národnostními skupinami dětí přistěhovalců. [viz např. Dronkers et al. 2008]. Většina takto zaměřených výzkumů opakovaně

⁵ Autorka této práce tuto terminologii neužívá – používá výhradně termín „dětí imigrantů“ a v případě potřeby upřesňuje, o jakou generaci přistěhovalců se jedná.

poukazuje na horší studijní prospěch dětí imigrantů v porovnání s výsledky představitelů domácí populace. [Schneeweis 2011; Cattaneo, Wolter 2012]. Rozdíly ve školním prospěchu, který se mimo jiné považuje za indikátor úspěšnosti integrace, se vysvětlují různě. Mezi hlavní faktory ovlivňující jak průběh, tak i výsledky integrace dětí s migrační minulostí, zahraniční výzkumníci často zahrnují jejich znalost majoritního jazyka nebo místo narození dítěte s imigrantským původem (země původu vs. přijímající společnost), případně věk příchodu dítěte do hostitelské země. V zahraniční literatuře se také hojně diskutuje o vlivu rodinného zázemí a charakteristik na studijní prospěch dětí imigrantů. Badatelé tvrdí, že studijní výsledky, a tedy i integrace dětí přistěhovalců záleží především na socioekonomickém postavení jejich rodiny, nejvyšším dosaženém vzdělání jejich rodičů, míře integrovanosti rodičů-imigrantů a také na aspiracích a motivacích, které rodiče-přistěhovalci svým dětem nabízejí.

S postupem času a v kontextu dospívání dětí přistěhovalců začínají zahraniční badatelé řešit otázku jejich začlenění se na trh práce v přijímající zemi. Zajímají se o to, zda nejsou znevýhodněné v porovnání se svými vrstevníky z řad představitelů majoritní společnosti. I v tomto případě jmenují faktory, které z jejich úhlu pohledu působí na postavení na pracovním trhu dětí s imigrantským původem: zde znovu zmiňují socioekonomické charakteristiky rodiny, etnický původ dětí a jejich zapojení do sociálních sítí hostitelské společnosti. [viz např. Perreira et al. 2007].

V souvislosti s integrací dětí přistěhovalců do struktur hostitelské země testují zahraniční výzkumy často také tzv. teorii segmentované asimilace, která se zrodila v roce 1993 ve Spojených státech amerických. Její autoři – Alejandro Portes a Min Zhou – ji aplikují především na americkou společnost, kterou považují za různorodou a rozdělenou na více segmentů. Právě z této myšlenky vychází předpoklad, že se imigranti mohou začlenit do různých segmentů přijímající země. Portes a Zhou mluví o třech možných druzích sociální mobility dětí přistěhovalců. První možností je stále se zvyšující akulturace dětí imigrantů a jejich následná integrace do střední třídy hostitelské společnosti [*upward assimilation*]. Druhou možností je akulturace probíhající současně s integrací do marginalizovaných částí společnosti [*downward assimilation*]. Třetí možnost – selektivní akulturace – pak představuje úmyslné uchování vlastní kulturní identity imigrantů a současně integraci pouze v ekonomické rovině. [Portes, Zhou 1993]. Současní zahraniční výzkumníci potvrzují všeobecnou platnost této teorie. Vědci z USA, kde se teorie zrodila, přitom poukazují na vysoký

aktuální podíl dětí přistěhovalců, které se začleňují do nižších tříd americké společnosti. [Haller et al. 2011].

Dalším významným tematickým okruhem, který lze v zahraniční literatuře vysledovat, je problematika utváření identity dětí přistěhovalců a její změny pramenící z migrační zkušenosti. Příkladem může být práce *Children of Immigration* z roku 2001, jejíž součástí je právě otázka formování identity dětí s imigrantským původem. Její autoři přichází se závěrem o existenci tří druhů identity: 1) tzv. *ethnic flight*, kdy se jedinec vyhýbá vlastní etnické identitě a zároveň napodobuje dominantní skupinu, 2) tzv. *adversarial flight*, kdy se identita zakládá v opozici k mainstreamové kultuře, a nakonec 3) tzv. transkulturní/bikulturní identita, kdy jedinec disponuje kompetencemi potřebnými pro fungování v kulturách obou skupin. [Suárez-Orozco 2001].

Příbuzným tématem při zkoumání integrace dětí imigrantů jsou mezigenerační vztahy v rodinách přistěhovalců. Takto zaměřené práce studují především mezigenerační konflikty a vznik tzv. akulturačních trhlin [*acculturation gaps*]. Poukazují na to, že starší a mladší generace imigrantů se integrují do hostitelské společnosti s odlišnými výsledky a různým tempem, což ve finále vede až ke vzájemnému mezigeneračnímu odcizení [viz např. Qin 2006]. Někteří zahraniční výzkumníci také poukazují na postmigrační změny rolí a zodpovědností v rámci rodinných jednotek přistěhovalců. Zdůrazňují například, že v kontextu nové, hostitelské společnosti začínají děti imigrantů plnit pro své méně integrované rodiče funkci tlumočnicka a prostředníka v komunikaci s okolním světem. [viz např. Orellana et al. 2003].

V zahraniční literatuře najdeme rovněž výsledky rozsáhlých studií a výzkumných projektů, které pojímají fenomén integrace dětí přistěhovalců komplexně. Dobrým příkladem je výzkumný projekt TIES:⁶ *The Integration of the European Second Generation*, který se uskutečňuje v osmi zemích EU a zaměřuje se na integrace druhé generace⁷ přistěhovalců z Turecka, Maroka a bývalé Jugoslávie. Přínos tohoto projektu spočívá v tom, že umožňuje komparaci integrační a migrační situace mezi vybranými evropskými státy. V průběhu několika let vznikla v rámci daného projektu celá řada publikací. Jednou z nich je např. práce *The Relationship between Integration Dimensions among Second Generation Russians in Estonia*. [Nimmerfeldt et al. 2008]. Jak je patrné z názvu studie, jejím hlavním cílem bylo hledání souvislostí

⁶ <http://www.tiesproject.eu/>

⁷ Věk respondentů – 18–35 let.

mezi různými dimenzemi integrace: strukturní, kulturní, sociální a identifikační. V rámci strukturní dimenze autoři práce sledovali integraci mladých Rusů do vzdělávacího systému a na estonský trh práce; v rámci zkoumání kulturní dimenze se pak zaměřili na akulturační procesy, kterými mladí Rusové procházeli. Na úrovni sociální dimenze se výzkumníci zajímali o sociální vztahy mezi představiteli estonské majority a potomky ruských imigrantů. V případě identifikační dimenze se zkoumaly vztahy sounáležitosti a „patření“ k estonské hostitelské společnosti. Výsledky provedeného výzkumného šetření poukázaly na existenci souvislosti mezi strukturní a kulturní dimenzí integrace – závěrem zde je, že integrace dětí ruských přistěhovalců do estonského vzdělávacího systému a také na místní trh práce vyžaduje určitou míru kulturní integrace – jmenovitě znalost estonského jazyka. Podobně probíhající začleňování však podle estonských badatelů nevede ani k vyšší míře sociální integrovanosti, ani k silnějším pocitům sounáležitosti s estonskou majoritní společností. Taktéž se zjistilo, že ruští potomci s lepší znalostí estonského jazyka mají více přátel z řad představitelů estonské majority, cítí se být více spjati s estonskou přijímající společností a zároveň pocítují vyšší míru odcizení vůči Rusku a tamějším Rusům. [Nimmerfeldt et al. 2008: 87].

Další velmi přínosnou prací pod záštitou TIES je publikace *The European Second Generation Compared – Does the Integration Context Matter*. [Crul et al. 2012]. V tomto případě její autoři nehledali souvislosti mezi jednotlivými dimenzemi integrace, ale kladli si za cíl zjistit, do jaké míry lokální kontext země a města, ve kterém děti přistěhovalců žijí, ovlivňuje úspěšnost jejich integrace do hostitelské společnosti. Pro zodpovězení této otázky se autoři zaměřili na několik klíčových oblastí: vzdělání, trh práce, výběr partnera a také na etnickou a náboženskou identitu druhé generace imigrantů. Po provedení a následné analýze téměř deseti tisíc rozhovorů s přistěhovalci a představiteli majoritní populace, kteří sloužili jako kontrolní skupina, výzkumníci potvrdili svoji domněnku o významnosti lokálního kontextu přijímající společnosti v procesu integrace dětí s imigrantským původem. Zároveň autoři upozorňují, že se děti imigrantů začleňují do jednotlivých oblastí s různými výsledky. Co se týče mezistátního porovnání, největší diskrepance byly zaznamenány ve sféře vzdělání. Na základě rozdílů, které v rámci výzkumu vykryštalizovaly, autoři dokonce navrhli typologii školních prostředí z hlediska integrace, jedná se o inkluzivní vzdělávací systém, vylučovací systém, inkluzivní profesní systém a propustný vzdělávací systém.

Kromě publikací a výzkumných šetření na téma integrace dětí přistěhovalců jsou v zahraničí k dispozici také takto zaměřené statistické údaje. V USA poskytuje základní statistiky, jako jsou například demografické charakteristiky imigrantů, včetně jejich dětí, především *U. S. Census Bureau*.⁸ Dalším užitečným zdrojem je *Children of Immigrants Data Tool*,⁹ zaměřený pouze na děti imigrantů, kteří se usadili ve Spojených státech. Najdeme zde nejen základní demografické charakteristiky, jako je například věk, pohlaví nebo etnický původ dětí přistěhovalců, ale také informaci o jejich rodičích – o jejich občanství, etnickém původu, znalosti majoritního jazyka a nejvyšším dosaženém vzdělání. Výhoda této databáze spočívá v tom, že zahrnuje údaje jak o 1,5., tak i o 2. generaci přistěhovalců.

Jedním z hlavních zdrojů dat pro výzkum integrace do vzdělávacího systému přijímající společnosti a hodnocení vybraných vzdělávacích aspektů dětí se zahraničním původem je evropský projekt OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*) s názvem PISA,¹⁰ který je realizován již od roku 1997. Projekt probíhá ve více než 70 zemích a zaměřuje se na 15leté žáky bez ohledu na jejich občanství a etnický původ, dotýká se tedy i dětí imigrantů. Přínosem tohoto šetření jsou také poznatky o rodinném zázemí žáků, včetně žáků s imigrantským původem.

V americkém kontextu získal mezi vědci popularitu projekt CILS: *Children of Immigrants Longitudinal Study*, který probíhal v letech 1991–2006. Tento rozsáhlý výzkumný projekt byl od samého počátku veden předním americkým výzkumníkem v oblasti zkoumání fenoménu migrace a integrace Alejandro Portesem ve spolupráci s již zmíněným a neméně renomovaným Rubénem G. Rumbautem z Michigan State University. První fáze tohoto výzkumu se zaměřila na sběr údajů o imigrantských rodinách, základních demografických charakteristikách dětí imigrantů, o jejich znalosti anglického jazyka, studijním prospěchu dětí a také na otázky spojených s jejich identitou. Cílem druhého dotazování, které proběhlo o tři roky později, bylo prozkoumat vývoj adaptačního procesu v první fázi dotázaných respondentů dle již zmíněných klíčových parametrů. Současně byli v rámci této výzkumné fáze dotázáni i rodiče-imigranti s cílem prohloubit znalosti o rodinách dětí s imigrantským původem a zjistit jejich představy o budoucnosti vlastních dětí včetně konkrétních aspirací a plánů. Nakonec o deset let později proběhla finální výzkumná fáze, která byla zaměřena na

⁸ <http://www.census.gov/#>

⁹ <http://datatool.urban.org/charts/datatool/pages.cfm>

¹⁰ <http://www.oecd.org/pisa/>

takové integrační indikátory, jako je například nejvyšší dosažené vzdělání, status v zaměstnání, příjem, původ manželských partnerů/partnerek, plány do budoucna nebo postoje k americké společnosti. Tato fáze výzkumu byla pochopitelně provedena na vzorku již dospělých dětí imigrantů. O rozsáhlosti projektu CILS svědčí například velikost výzkumného vzorku, který sestával z více jak 5 000 respondentů.

Obdoba amerického CILS v Evropě až do nedávné doby chyběla. Avšak v roce 2009 odstartoval ve čtyřech evropských zemích – Velké Británii, Švédsku, Nizozemí a Německu – projekt CILS4EU¹¹ – první komplexní a plně standardizovaný panelový výzkum v Evropě se zaměřením na integraci dětí imigrantů. Tento projekt se soustřeďuje na mezistátní a meziskupinové rozdíly ve strukturní (např. studijní prospěch), sociální (např. zapojení do sociálních sítí s vrstevníky a mezietnických vztahů) a kulturní (např. identifikace a normy) integraci dětí s imigrantským původem. Kromě rozdílů se zde pozornost věnuje také vzájemné interakci jednotlivých integračních dimenzí. Pro širší publikum by měly být první výzkumné výsledky k dispozici teprve ke konci roku 2013.

V závěru této části práce je třeba říci, že kromě výše zmíněných témat, které se zdají být klíčové v současném zahraničním výzkumu, existuje celá řada souvisejících tematických okruhů, kterým se ze strany výzkumníků dostává menší pozornosti.¹² Každopádně lze konstatovat, že v průběhu více než dvou desetiletí se v zahraničí o fenoménu integrace dětí s imigrantským původem podařilo nashromáždit velké množství poznatků. Stav vědeckého poznání v ČR za tím zahraničním zcela jistě zaostává. Tomu se však budeme věnovat v následující podkapitole.

1.1.2 Integrace dětí imigrantů očima českých výzkumníků

Téma integrace dětí přistěhovalců zaujímá na českém vědeckém poli spíše okrajové místo. Dříve byla pozornost zaměřena především na dospělé imigranty a problémy spojené s jejich začleněním se do české společnosti. Na relevantnost tématu přitom již delší dobu poukazuje celá řada výzkumníků. [viz např. Vavrečková 2010:34].

První obsáhlou prací českých autorů na téma integrace dětí imigrantů je *Dimensions of Integration: Migrant Youth in Central European Countries: Country*

¹¹ <http://www.norface-migration.org/currentprojectdetail.php?proj=2>

¹² Jako příklad zde lze uvést studie zaměřené na téma integrace dětí přistěhovalců ve zdravotnictví.

Report on the Czech Republic, kterou v roce 2005 vydala mezivládní organizace IOM¹³ [Drbohlav a kol. 2005]. Její autoři hned v úvodu zdůrazňují, že téma integrace dětí imigrantů je v ČR „terra incognita“ [Drbohlav a kol. 2005: 54]. Hlavním cílem projektu bylo zjistit, jak se 1,5. generace imigrantů z postsovětských a asijských zemí integruje v českých školách a nepřímo také do majoritní české společnosti. Vědci taktéž chtěli identifikovat relevantní problémy, se kterými se děti přistěhovalců v průběhu integračního procesu potýkají. Jednotkou zkoumání byly v daném případě děti imigrantů ve věku od 10 do 18 let, tedy studenti jak základních, tak i středních škol. Výsledky výzkumu poukázaly jak na menší rozdíly mezi dvěma zkoumanými skupinami, tak i na společné prvky v jejich integračním procesu. Jednou z podobností mezi respondenty obou skupin je konstatování o jejich spokojenosti s životem v České republice. Další podobností je přístup rodičů dětí z obou skupin ke vzdělání: jak rodiče-Asiati, tak i rodiče pocházející ze zemí bývalého Sovětského svazu kladou velký důraz na kvalitní vzdělání svých potomků. Co se týče rozdílů, zjistilo se, že děti pocházející z postsovětského regionu mají plynulejší průběh integrace – a to díky jazykové a kulturní podobnosti své země původu a české společnosti. Nicméně o dětech, které pochází ze zemí bývalého SSSR, výzkum přinesl závěry o tom, že jsou méně zakořeněné do české přijímající společnosti a zároveň více vázané na svou zemi původu, než tomu je u jejich asijských vrstevníků. Autoři to zdůvodňují tím, že děti z této skupiny poměrně často navštěvují zemi, odkud pocházejí, mají tam část své rodiny a výborně ovládají svůj mateřský jazyk. Nakonec autoři dodávají, že děti z obou skupin udržují kontakty s představiteli české majoritní společnosti, avšak v obou případech mají tyto kontakty spíše povrchní charakter.

Řada pozdějších studií se stejně jako výše zmíněný výzkum zaměřuje primárně na integraci dětí imigrantů do prostředí českých vzdělávacích zařízení a hledají faktory, které mohou ovlivňovat jejich celkovou integraci. Například Eva Janská se ve své práci z roku 2007 věnuje tomu, jak druhá generace přistěhovalců – děti předškolního věku, které se narodily v ČR – integruje do české společnosti skrze české mateřské školy. [Janská 2007]. Svou práci založila autorka na kvantitativním šetření, v jehož rámci používala tři typy dotazníků – pro děti samotné, pro rodiče dětí a pro učitelky v mateřských školách. Autorka ve svém výzkumu potvrdila bezproblémovost integrace dětí imigrantů předškolního věku do majoritní společnosti: poukázala na jejich

¹³ <http://www.iom.cz/>

postačující znalost českého jazyka a úspěšné zapojení do kolektivu českých vrstevníků. Zároveň ukázala, že se děti integrují do přijímající společnosti mnohem rychleji a úspěšněji než jejich rodiče – hlavně co se týče znalosti češtiny. Janská také prokázala vliv sociálně ekonomického statusu, vzdělání a výše příjmu rodičů-imigrantů na úspěšnost začlenění jejich potomků do různých sfér přijímající země.

O několik let později vydává Janská spolu s několika dalšími kolegy podobnou práci, ve které na příkladě žáků pražské základní školy studuje integraci 1,5. a 2. generace vietnamských dětí. [Janská a kol. 2011]. Pomocí kvantitativně-kvalitativní metody výzkumu a sekundární analýzy relevantní literatury a zdrojů chce autorka zjistit, jak na integraci vietnamských dětí působí takové faktory jako ekonomické aktivity jejich rodičů, vztahy s vietnamskou komunitou v ČR, vzdělanostní úroveň samotných dětí a jejich znalost jazyka české majority. Stejně jako v předchozím případě se Janská v této práci zajímá jak o zkušenosti samotných dětí přistěhovalců, tak i o názory na jejich integraci ze strany představitelů zvoleného vzdělávacího zařízení. Na základě provedené analýzy dochází autorka k závěru, že se dětem vietnamských imigrantů daří celkem dobře integrovat do české společnosti – jak kulturně, tak i co se týče institucionální, identifikační a sociální roviny. Určitou míru separace vykazují pouze v případě sídelní/prostorové integrace. Janská usuzuje, že vietnamská komunita v ČR má značný vliv na děti imigrantů ve smyslu poskytnutí sociálního kapitálu, tento vliv však není překážkou pro socializaci vietnamských dětí v české majoritní společnosti. Ekonomické aktivity rodičů, kteří v Česku preferují podnikat, podle Janské zabraňují vzniku mezigeneračních konfliktů: sledované děti vietnamských přistěhovalců se ve svém volném čase snaží být se svou rodinou a pomáhat jí. Nakonec co se týče znalosti českého jazyka a obecně studijního prospěchu vietnamských dětí, dle Janské vykazují ve škole spíše nadprůměrné výsledky a z hlediska jazykových schopností jsou bilingvní.

Okrajově se integraci dětí taktéž věnují badatelé, pro něž jsou hlavním předmětem zájmu rodiny imigrantů a rodinná migrace a integrace jako taková. K takovým pracím lze zařadit například publikaci *Rodiny přistěhovalců II* [Nešporová, Kuchařová 2009] nebo *Family Migration in the Czech Republic: a Civic Stratification Perspective* [Szczepanikova 2009]. V první zmíněné práci dospěly její autorky k závěru, že děti imigrantů jsou do české společnosti integrované lépe než jejich rodiče – především díky absolvování českého školského systému a lepšímu ovládnutí češtiny. Určitou výjimkou jsou však děti staršího věku, které dokonce zvažují návrat do země původu. Ve druhé zmíněné práci spočívá jedno z hlavních zjištění autorky v tom, že

v kontextu migrace dětí v některých případech začínají přebírat zodpovědnosti starších generací: především se to týká komunikace s okolím v české hostitelské společnosti. Tyto výsledky se tak přibližují zjištěním zahraničních a některých, již zmíněných výzkumníků

Mezi ostatními pracemi na téma integrace dětí imigrantů svým způsobem vyniká publikace *Analýza přístupu imigrantek a imigrantů ke vzdělávání a na trh práce v České republice*, jejímž zadavatelem je Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. [Kocourek 2007]. V první řadě se sice zaměřuje na dospělé imigranty, nicméně rovněž se dotýká tématu integrace jejich dětí. Jedinečnost práce spočívá v tom, že integrace dětí přistěhovalců je zde zkoumána pouze z pohledu jejich rodičů – dospělých imigrantů. Badatelé se přitom zajímají o jejich komplexní pohled: zaměřují se tak nejen na integraci ve sféře vzdělání. Snaží se zjistit, jaké priority mají rodiče-imigranti ve výchově svých dětí v české hostitelské společnosti: zdali je pro ně důležité, aby jejich dítě dobře ovládalo český jazyk, udržovalo tradice a zvyklosti země původu, drželo se vlastní komunity atd. V tomto výzkumu se badatelé také pokouší zjistit, jaké názory zastávají dospělí imigranti v otázce budoucích plánů svých dětí: co si myslí o jejich případném návratu do země původu a o jejich plánech zůstat do budoucna v ČR. K dílčím závěrům studie patří například zjištění, že nejvyšší prioritou při výchově dětí je pro dotázané imigranty jejich dobrá znalost českého jazyka a vysokoškolské studium. Zároveň je však pro dospělé přistěhovalce důležité, aby si jejich děti udržely tradice své země původu. Velmi zajímavým zjištěním, které mimo jiné koresponduje s výsledky výzkumu této diplomové práce, je, že integrace dětí imigrantů do českého školství je důležitým nástrojem naturalizace a integrace jejich rodičů.

Jak je patrné z některých zmíněných prací, autoři se ve výzkumu integrace dětí přistěhovalců častokrát zaměřují na konkrétní národnostní skupiny. V České republice jde obvykle o děti pocházející z asijských států (především z Vietnamu) a o děti ze zemí bývalého SSSR (především z Ruska a Ukrajiny). Zájem o tyto národnostní skupiny nikterak nepřekvapuje: nepočítáme-li Slovensko, jsou nejpočetnějšími skupinami imigrantů na českých základních školách občané Vietnamu, Ukrajiny a Ruska. [viz příloha č. 1].

Kromě výsledků výzkumných šetření jsou k dispozici i statistické údaje související s dětmi imigrantů v ČR. Jedná se především o data poskytována

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy¹⁴ (MŠMT ČR) a Českým statistickým úřadem¹⁵. Tato data jsou však hodně zaměřena na sféru vzdělávání nebo na základní demografické charakteristiky dětí přistěhovalců, neposkytují tak informaci o integraci dětí přistěhovalců do jiných sfér života v české hostitelské společnosti.

1.2 Cíl práce

Při volbě tématu práce byl východiskem především stav současného vědění v České republice, který, jak již bylo naznačeno, za dosavadním zahraničním poznáním značně zaostává.¹⁶ V současné době máme k dispozici jen dílčí poznatky českých autorů k problematice integrace dětí přistěhovalců: jedná se především o začlenění těchto dětí do českého vzdělávacího systému. Značná část fenoménu integrace tak zůstává mimo dosah. Za problém současných dostupných studií můžeme považovat také to, že nahlízejí na integraci „ne-českých“ dětí z perspektivy dominantní společnosti: zajímají se převážně o jejich začlenění se do české společnosti a jejich struktur, a opomíjí tak otázku zachování vlastní kulturní identity přistěhovalců.

Na rozdíl od zmíněných prací se autorka této práce rozhodla nahlédnout na studovaný problém očima rodičů-imigrantů – jmenovitě matek. V tomto rozhodnutí vycházela z předpokladu, že dospělí přistěhovalci jsou významným aktérem, který může různě ovlivňovat chod celkového integračního procesu svých dětí. Roli rodičů-imigrantů v procesu integrace jejich dětí do hostitelské společnosti vyzdvihuje například Drbohlav, který v jedné ze svých prací tvrdí, že „příbuzní (zejména rodiče, ale nejen ti) hrají důležitou roli při usnadňování integrace dětí a mládeže imigrantů do české společnosti.“ [Drbohlav a kol. 2007: 180]. Rodiče byli zvoleni jako předmět výzkumu této práce také proto, že nám jde o komplexní pohled na integraci dětí přistěhovalců, tedy o integraci nejen ve sféře vzdělávání. Předpokládáme totiž, že rodiče mají také přehled o kulturní, sociální a jazykové integraci svých dětí.

¹⁴ S platností od 31. 12. 2011 převzalo MŠMT agendu spojenou se sběrem a zpracováním dat od Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV), který byl zrušen.

¹⁵ http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani#rok

¹⁶ Nízká míra probádanosti problematiky integrace dětí přistěhovalců je pravděpodobně podmíněna tím, že je tento fenomén v ČR relativně novým jevem. Zatímco vyvinuté evropské státy, jako je například Francie a Velká Británie nebo také Severní Amerika, se s problémem migrace a integrace potýkají již dlouhou dobu, v ČR se s tím setkávají až po roce 1989. Navíc jak bylo uvedeno v úvodu, značná část nejpočetnější skupiny imigrantů v ČR po delší dobu neuvažovala o trvalém usazení se v české hostitelské společnosti. Tyto důvody pak společně objasňují, proč zkoumání dětí přistěhovalců nebylo v ČR dlouho na pořadu dne.

Cílem této práce je na základě hloubkových rozhovorů s matkami-imigrantkami, které mohou mít komplexní vhled do celkového integračního procesu svých dětí, toto téma pootevřít pomocí odpovědí na řadu výzkumných otázek, pátrajících po významu, který matky-imigrantky přisuzují jednotlivým dimenzím, aspektům a problémovým místům integračního procesu svých potomků. Zjištění plynoucí z takto uchopeného empirického výzkumu bude následně aplikováno na relevantní teorie a koncepty, ze kterých ve svých pracích na téma integrace různých generací imigrantů vychází zahraniční badatelé. V rámci tohoto kroku je záměrem zjistit podobnosti a specifika zkušenosti dětí, které pocházejí z post-sovětského regionu, a to pohledem jejich rodičů – dospělých imigrantek.

2. Metody

2.1 Výzkumné otázky

Cílem této práce je předložit komplexní pohled rodičů-imigrantů na integraci jejich dětí do české společnosti. Na integraci je zde nahlíženo jako na multidimenzionální jev, u kterého rozlišujeme čtyři dimenze: strukturní, kulturní, interaktivní a identifikační. [Bosswick, Heckmann 2006: 9]. V této práci je pozornost věnována pouze prvním třem – identifikační dimenze integrace tak zůstává mimo výzkumný zájem této práce.

V rámci strukturní dimenze se zajímáme o integraci dětí do českého vzdělávacího systému a jeho institucí. U kulturní dimenze sledujeme, jak děti přistěhovalců zachází s tradicemi a zvyklostmi své původní komunity v podmínkách přijímající společnosti a zároveň v jaké míře přijímají tradice a zvyky nové hostitelské společnosti. S kulturní dimenzí je spojena také jazyková integrace dětí přistěhovalců: zde se zaměřujeme na to, jak se dětem daří zvládnout jazyk české majority a jak jsou úspěšné v zachování si jazykových kompetencí ve svém mateřském jazyce. V rámci zkoumání interaktivní dimenze se věnujeme integraci dětí z hlediska vztahů s představiteli české majority a vlastní etnické či národnostní minority.

Takto definovanou integraci dětí imigrantů zkoumáme z perspektivy a pohledu jejich matek. Jde nám rovněž o to, jak skrze pohled na integraci dětí dospělé imigrantky reflektují svoji vlastní integraci do české společnosti.

Výše uvedené umožňuje formulaci výzkumných otázek:

Co je z hlediska matek-imigrantek klíčové pro integraci jejich dětí do české společnosti? S jakými výsledky se děti dle názoru jejich matek integrují? Jaké jsou faktory, které matky-imigrantky shledávají jako klíčové z hlediska jejich působení na průběh a výsledky integrace?

Jak rodiče-imigranti vnímají svou vlastní integraci?

Cítí se být integrované skrze vlastní děti? Jak?

2.2 Metodologie a metodika výzkumu

Při realizaci výzkumu této diplomové práce vycházíme ze dvou základních principů. Předně se jedná o princip metodologické přiměřenosti – respektujícíce tento princip je užita metodologie kvalitativního terénního výzkumu. Autorka práce se domnívá, že zvolená metodologie je podmíněna charakterem položených výzkumných otázek. Není snahou potvrdit či vyvrátit výzkumné hypotézy, ani se neusiluje o generalizaci výzkumných závěrů na celou studovanou populaci. Předkládaná práce je snahou o porozumění perspektivám zkoumaných aktérů a také o pochopení studovaného problému v celé jeho šíři. Výzkum má tedy ryze explorační charakter. [Babbie 2010: 92].

Volba kvalitativní metodologie rovněž vyplývá z tématu této práce. Pro výzkumy imigrantů je více typické použití metod zakotvených v kvalitativním paradigmatu. [Leontiyeva, Vojtková 2010; Drbohlav 2010: 54]. Kvantitativní výzkumná šetření migrantů mají jistá omezení. Především se jedná o jejich nereprezentativnost, která plyne z absence opory výběru a nemožnosti zajistit jeho náhodnost. Přistěhovalci jsou totiž velmi specifickou částí populace, která je těžko uchopitelná. Kromě toho se v kvantitativních šetřeních přistěhovalců výzkumníci setkávají s problematičností konstrukce kvótních znaků v důsledku nedostupnosti dat pro jejich výpočet. Sociodemografické parametry jednotlivých skupin přistěhovalců většinou nejsou k dispozici, a to jak v ČR, tak i v celé řadě dalších evropských zemí. [Hofírek a kol. 2010: 42]. V této otázce sice zaznamenáváme pozitivní trendy [viz např. Sčítání domů, lidí a bytů 2001 vs. 2011], přesto však většinou nejsou dostupné údaje pro následnou plnohodnotnou analýzu postačující. [Leontiyeva 2011]. Výše zmíněné důvody zapříčiňují, „že se v dosavadních kvantitativních výzkumech setkáváme s relativně malými vzorky populací migrantů, a proto jsou i závěry z nich plynoucí omezené.“ [Hofírek a kol. 2010: 42].

S výše popsanými omezeními přímo souvisí druhý princip, jímž se práce (potažmo výzkum) řídí – jde o princip praktické proveditelnosti. Zde se autorka práce domnívá, že za uvedených podmínek by bylo téměř nemožné zajistit kvalitní provedení kvantitativního šetření. Podobný výzkum by zcela jistě neměl odpovídající kvalitu a postrádal by schopnost generalizace na celou zkoumanou populaci.

Kromě výše uvedeného je volba kvalitativní metodologie opodstatněna skutečností, že jak již bylo zdůrazněno téma integrace dětí imigrantů do české

společnosti zůstává doposud téměř opomíjeno. S ohledem na tuto skutečnost můžeme považovat za logickou volbu kvalitativního šetření, na jehož výsledcích lze v budoucnu postavit kvantitativní výzkum. Požadavky na obsah dané kvalifikační práce bohužel neumožňují kombinaci plnohodnotného kvalitativního a následného kvantitativního šetření.

Co se týče metodiky výzkumu, pro odpověď na položené výzkumné otázky byla z kvalitativních metod jako nejvhodnější uznána metoda individuálního polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Tyto rozhovory byly řízené pomocí předem připraveného scénáře, který sestává z předem vytýčených okruhů. Ani ostatní témata spojená s integrací, která se objevila v průběhu rozhovorů s respondenty a která oni sami považovali za významné, však nebyla upozaděna.

2.3 Kritéria výběru a popis výzkumného vzorku

Výběr respondentů do výzkumného vzorku probíhal na základě předem stanovených kritérií. Dle jednoho z nich se zaměřujeme výhradně na matky-imigrantky. Toto rozhodnutí je založeno na poznacích z dříve provedených výzkumů. Například autoři práce *Analýza přístupu imigrantek a imigrantů ke vzdělávání a na trh práce v České republice* pojmenovávají ženy-imigrantky „hybatelkami integrace“ svých potomků [Kocourek 2007: 60] a „hlavními nositelkami integračních strategií pro druhou generaci“ cizinců [Kocourek 2007: 54]. Autoři jsou přesvědčení, že matky-imigrantky mají značný vliv na své děti jak z hlediska začleňování se do nové přijímající společnosti, tak i z hlediska udržování kulturních tradic země původu.

Dle dalšího z kritérií mají respondentky pocházet z jedné ze zemí bývalého Sovětského svazu. Ze seznamu zemí bylo úmyslně vyřazeno Lotyšsko, Litva a Estonsko, a to kvůli jejich současné příslušnosti k Evropské unii. Při výběru se tedy jednalo o ženy pocházející z jedné z následujících zemí – Ruska, Ukrajiny, Běloruska, Gruzie, Moldavska, Arménie, Uzbekistánu, Kazachstánu, Ázerbájdžánu, Kyrgyzstánu, Tádžikistánu nebo Turkmenistánu. Bylo tak upuštěno od původního záměru [viz teze diplomové práce], podle něhož se měl výzkum týkat pouze imigrantů pocházejících z Ruska a Ukrajiny. Tato volba vychází z předpokladu, že imigranti ze zemí bývalého Sovětského svazu jsou v ČR vystaveni stejným podmínkám: spadají do stejné kategorie občanů tzv. třetích zemí, mají zde tedy stejná práva a povinnosti. U těchto imigrantů se

taktéž dá předpokládat podobná míra přijetí ze strany české majoritní společnosti.¹⁷ Je proto možné, že se v ČR potýkají s totožnými problémy a na své integrační cestě do české majoritní společnosti se setkávají se stejnými typy překážek. Rozšířením výzkumného vzorku o další národnostní skupiny tedy poukazujeme nejen na možné odlišnosti v názorech, postojích a zkušenostech imigrantů, ale také na společné prvky, pokud existují.

Kromě země původu v případě respondentek bylo podstatné také to, odkud pocházejí jejich manželé. Pro zařazení do vzorku bylo podmínkou, aby také oni pocházeli z jedné ze dvanácti zmíněných zemí bývalého Sovětského svazu.

Takto definované manželské páry imigrantů by pak měly mít alespoň jedno dítě, které mělo v době příjezdu do České republiky od 0 do 13 let. Vyšší věková hranice umožňuje postihnout tzv. 1,5. generaci imigrantů [definice pojmu viz kapitola 1.1.1]. Při výběru respondentek bylo podstatné také to, aby v době uskutečnění rozhovoru měly jejich děti zkušenost se školní docházkou v České republice. Tento požadavek je podmíněn autorčiným zájmem o integraci dětí do českého vzdělávacího systému.

Při tvorbě výzkumného vzorku byl zohledněn rovněž socioekonomický status respondentek, jehož měřítkem se v tomto případě stalo jejich nejvyšší dosažené vzdělání, nikoliv výše příjmů nebo povolání, které vykonávají. Autorka výzkumu zde vyšla z poznání, že v případě občanů třetích zemí vede imigrace často k poklesu profesní úrovně a tím pádem i k poklesu příjmů. [např. Drbohlav a kol. 1999]. Volba respondentek podle těchto kritérií by tak nebyla objektivní. Do výzkumného vzorku jsou zařazeny i ženy, které dosáhly alespoň maturitní úrovně vzdělání.

Rozhodujícím bylo rovněž místo bydliště respondentek v hostitelské zemi. Výzkumný vzorek zahrnuje jen přistěhovalce, kteří se usadili v Praze. V porovnání s jinými městy a kraji láká Praha nejvyšší počet imigrantů.¹⁸ Jsou zde proto daleko větší možnosti, co se týče setkávání s krajany. Na rozdíl od ostatních měst má Praha navíc daleko větší výběr vzdělávacích zařízení s výukou nejen v českém jazyce.¹⁹

¹⁷ Zde lze odkázat na pravidelné výzkumy CVVM „Vztah Čechů k národnostním skupinám žijícím v ČR“. V tomto výzkumu respondenti vyjadřují své sympatie a antipatie za pomoci sedmibodové škály, na které bod 1 znamená „velmi sympatičtí“ a bod 7 „velmi nesympatičtí“. V březnu 2012 (http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a6808/f3/ov120413.pdf) vztah Čechů k ukrajinským a ruským imigrantům byl přibližně stejně negativní: Rusové získali v průměru 4,07 bodů, Ukrajinci – 4,64 bodů. Bohužel jiné národnostní skupiny z mého seznamu nebyly do výzkumu CVVM zařazené.

¹⁸ [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/7D0057210D/\\$File/c01a05.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/7D0057210D/$File/c01a05.pdf)

¹⁹ V Praze se např. nachází střední škola při Velvyslanectví Ruské federace. Výuka v ruském jazyce je také možná na prvním rusko-českém gymnáziu. (<http://www.gymnazium.com/>).

Posledním kritériem výběru byla délka pobytu respondentů v České republice, přičemž jako hranice byl v tomto případě zvolen jeden rok pobytu na území ČR. Výzkum pracuje s respondenty s odlišnými typy pobytu s výjimkou azylantů.²⁰

Na základě všech výše uvedených kritérií bylo do výzkumného vzorku vybráno 10 respondentek (z celkového počtu 12), s nimiž se provedl rozhovor. V jednom z těchto dvou nezařazených případů autorka teprve v průběhu rozhovoru zjistila, že žena má v ČR status azylantky. Rozhovor byl sice dokončen a následně přepsán, ale nebyl přeložen do českého jazyka. Jeho zběžná analýza potvrdila správnost jednoho z rekturačních kritérií, dle kterého nemají být do výzkumného vzorku zařazovány respondentky-azylantky. Zjistilo se, že zkušenosti této respondentky a její vnímání integrace dítěte se značně liší od zkušeností a vnímání respondentek do výzkumného vzorku zařazených. Příčiny těchto rozdílů lze vidět ve specifickém postavení této osoby na českém území, které se značně liší od postavení všech ostatních respondentek. Zařazení této azylantky do vzorku by spíše zaměřovalo směr výzkumu na vliv pobytového statusu respondentek na vnímání a hodnocení integračního procesu jejich dětí a srovnávání imigrantek z hlediska odlišných typů pobytu.

Druhá respondentka, jejíž rozhovor nakonec nebyl v rámci podrobnější analýzy zpracován, posloužila spíše jako inspirace a úvod do problematiky integrace dětí přistěhovalců. Byl s ní proveden první rozhovor v rámci výzkumu, který můžeme považovat za stěžejní impuls této práce. Daná respondentka představuje velmi zajímavý případ: do České republiky se přestěhovala spolu se svými rodiči, když jí bylo teprve 11 let. Dnes je této imigrantce z Ukrajiny 27 let a sama má vlastní, dvouleté dítě. Při pojednání o tématu integrace dětí imigrantů do české společnosti tak na něj mohla nahlížet jak z perspektivy dítěte, tak i z perspektivy mladé maminky. Nezařazení tohoto případu pramení – podobně jako v případě předchozím – z obavy z možného odbočení od předmětu hlavního zájmu, navíc se dítě dané respondentky narodilo již v ČR, tedy by stejně nesplňovalo stanovená kritéria výběru.

Respondentky, které se ocitly ve výsledném výzkumném vzorku, pochází z odlišných zemí bývalého SSSR: čtyři respondentky pochází z Ruska, dvě z Ukrajiny a jedna z Běloruska, zbývající tři respondentky pocházejí z Kazachstánu, avšak hlásí se k ruské etnicitě. Podobné národnostní složení vzorku do značné míry odpovídá

²⁰ Azylanti jsou velmi specifickou a málo početnou skupinou. Podle stavu k 30. 9. 2009 navštěvovalo ZŠ 1161 dětí s ruským občanstvím: 879 – trvalý pobyt, 58 – azylanti; 31 70 dětí z Ukrajiny: 2 686 – trvalý pobyt, 102 – azylanti. Zdroj: UIV.

oficiálním statistikám o počtu dětí imigrantů s různým občanstvím ve vzdělávacích zařízeních České republiky. [ČSÚ Děti, žáci a studenti podle státního občanství 2011–2012]. Ostatní kritéria výběru byla taktéž dodržena. Souhrn popisných údajů ke každému respondentovi lze najít v příloze dané práce. [viz. Příloha č.2].

2.4 Metoda sběru dat a jejich analýza

Další nutnou součástí designu výzkumu, na němž je tato práce založena, jsou otázky vzorkování a metody analýzy dat. Při vytváření výzkumného designu se v první řadě zamýšlíme nad analytickými nástroji. Vycházejíce z cíle práce, jímž je tvorba teorie s empirickým základem, bylo zvoleno využití principů a technik tzv. zakotvené teorie [Glaser, Strauss 1967]. Smyslem daného analytického přístupu je produkce teorie zakotvené v empirických datech, která jsou analyzována pomocí specifických postupů.

K těmto postupům patří především vícefázové kódování – otevřené, axiální a selektivní. Otevřené kódování je prvním krokem analýzy. Jedná se o „proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů.“ [Strauss, Corbinová 1999: 42]. Výsledkem této analytické fáze je tvorba kategorií – tříd pojmů náležejících podobnému jevu – a následné přiřazení vlastností a dimenzí k těmto kategoriím. V průběhu následného axiálního kódování „jsou údaje ... znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi.“ [Strauss, Corbinová 1999: 70]. Vztahy mezi kategoriemi se přitom vytváří pomocí kódovacího paradigmatu, jehož součástí jsou podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání, interakce a následky. Cílem této fáze je rozvoj kategorií a jejich vzájemné propojení. Poslední kódovací fází je pak „proces, kde se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím.“ [Strauss, Corbinová 1999: 86]. Na základě výše popsaných kroků vznikl následující paradigmatický model, který zahrnuje nejpodstatnější kódy:

Příčinné podmínky:

- vlastní zkušenost s nepřijetím
- zkušenost s jiným než českým vzdělávacím zařízením v ČR
- lokalita s vysokou/nízkou koncentrací cizinců pocházejících ze stejného regionu/země
- vstup do základní nebo střední školy (při přechodu na)

Jev:

- integrace dětí ve vzdělávacích zařízeních ČR – zcela bezproblémová, problematická, nezdařilá

Kontext:

- věk dítěte v době stěhování do ČR
- nutnost opakování ročníků

Intervenující podmínky:

- studium spolu s dítětem se stejným imigrantským původem
 - o mluví pouze česky
 - o mluví v mateřském jazyce
- přístup rodičů k zachování si vlastní kulturní složky
 - o nevtíravý
 - o aktivní – přechází v jednání
- sociální síť rodičů – komunikace v rámci vlastní etnické komunity

Strategie jednání a interakce:

- intenzivní studium českého jazyka pro dítě
- zapojení se do volnočasových aktivit s Čechy
- motivování dětí

Následky:

- navázání vztahů s představiteli české majority
 - o charakter vztahů – blízký přátelský
 - o charakter vztahů – povrchní
 - o frekvence vztahů – častá, občasná
 - o místo realizace vztahů – v prostředí vzdělávacího zařízení, ve volném čase
- orientace v české společnosti
- znalost českého jazyka
 - o zcela bezproblémová
 - o občasný výskyt problémů

- seznámení se a přijetí české kultury
 - o uznání české kultury za svou – blízký vztah
 - o porovnatelný vztah jako k vlastní kultuře
 - o odstup od české kultury, nepochopení, neakceptování
- zachování si vlastního kulturního dědictví
 - o dodržování tradic země původu
 - o odcizení a odstup
- „integrování“ rodičů
 - o pomoc rodičům s českým jazykem - komunikace doma, opravování chyb
 - o pomoc s orientací ve společnosti – zařizování věcí
 - o funkce rodinného „tlumočníka“
 - o seznamování rodičů s českou kulturou
 - o propojení vlastních sociálních sítí se sítěmi rodičů

Dále je nutno doplnit, že analýza využívá principů teoretického vzorkování, tedy vždy bylo posouzeno, zda bude výběr toho konkrétního respondenta/případu/události užitečný pro rozvoj celé analýzy a následných výsledků. [Bloor, Wood 2006: 154]. Zajímáme se tedy nejen o typické případy, které by mohly tzv. dobře „zapadnout“, ale i o případy „deviantní“, které mohou dosavadní analytický směr zpochybnit. Při výběru respondentů tak např. bylo dbáno na různorodost vzorku z hlediska věku jejich dětí v době imigrace do ČR, přičemž se zde záměrně pracovalo také s extrémními případy – tedy s dětmi z horních či dolních stanovených věkových hranic. Předpokladem je, že zařazení negativních případů do vzorku umožní nejen otestovat budovanou teorii, ale také lépe porozumět studovanému jevu. [Silverman 2005:120].

S teoretickým vzorkováním je spojena další důležitá zásada metody zakotvené teorie, která je v této práci dodržována. Je jí princip teoretické saturace, dle kterého výzkumník vybírá případy do svého výzkumného vzorku až do okamžiku, kdy už to není pro vývoj jeho teorie přínosné a kdy už nashromážděná data nejsou zdrojem nových insightů. [Bloor, Wood 2006: 165]. S využitím logiky teoretického vzorkování a teoretické saturace nebylo možno dopředu stanovit přesný počet respondentů, s nimiž budou hloubkové rozhovory prováděny. Taktéž nebylo zřejmé, jaký typ zkušenosti ze strany dotazovaných bude pro výzkum žádoucí. Směr byl tedy do značné míry veden vznikající teorií a o výběru konkrétních respondentů do vzorku se rozhodovalo

v průběhu samotného výzkumu na základě kontinuální analýzy dat. [Flick 2007: 26]. V každém případě panovala snaha o reprezentativnost zkoumaného jevu.

Ještě před realizací výzkumu bylo nutno ujasnit, kde lze potenciální respondenty získat. V důsledku snahy o rozmanitost vzorku využila autorka práce různých kanálů – sítě svých známých, tematická internetová fóra či integrační centra.

Jak jsme již uvedli, s každým respondentem byl proveden hloubkový rozhovor dle předpřipraveného scénáře. Rozhovory probíhaly v jazyce, který si zvolil sám respondent. Ve všech případech volily respondentky pro komunikaci ruský jazyk. Všechny rozhovory byly následně přeloženy do češtiny, přičemž překlad se vždy snaží uchovat význam, který do původních slov vkládali samotní respondenti. Přepis všech rozhovorů jsou k dispozici jako součást této práce [viz příloha č.3 – rozhovor č.6 + samostatná příloha s přepisem zbývajících rozhovorů].

Všechny rozhovory byly zaznamenány na diktafon a pořízený zvukový záznam pak umožnil následný doslovný přepis. Ke každému rozhovoru existují rovněž polní poznámky zachycující takový druh komunikace, kterou audio nahrávací zařízení není schopné zaregistrovat (gesta, mimika, významné pauzy atd.). Tyto poznámky však při následné analýze nebyly využity, protože v nich autorka neshledala nic významného pro dané téma a analýzu.

Ve výběru místa provedení rozhovorů byl vždy brán ohled na preferenci daného respondenta, přičemž se muselo jednat o klidná místa. V šesti případech proběhl rozhovor v prostředí tiché kavárny dle přání respondentky, v jednom případě se rozhovor uskutečnil na pracovišti respondentky po skončení pracovní doby, ve třech zbývajících případech autorka přijala pozvání do domácnosti respondentek.

2.5 Etické otázky

Etické otázky doprovází celý proces kvalitativního výzkumu. Správně by jim měla být pozornost věnována už od fáze plánování výzkumu až po finální fázi, kterou je publikace výzkumných závěrů. [Flick 2007: 69]. Kvale a Brinkmann [2008:68] v rámci provádění hloubkových rozhovorů doporučují zaměřit se na následující etické zásady: informovaný souhlas, zajištění konfidenciality, roli výzkumníka a následky dotazování respondentů.

Smyslem zajištění informovaného souhlasu je informování participantů. Obsahem informovaného souhlasu, který byl užit v předkládaném výzkumu [viz příloha

č.4], byla nejen informace o základních cílech výzkumného šetření, ale také o rizicích a benefitech spojených s účastí ve výzkumném projektu. Vedle toho byla zdůrazněna dobrovolná podstata účasti ve výzkumu a možnost účast kdykoliv odmítnout. Konfidencialita, tedy anonymní zacházení s daty, je zajištěna prostřednictvím použití pseudonymů namísto skutečných jmen respondentů a prostřednictvím vyřazení údajů, které by mohly posloužit třetím stranám jako vodítka v odhalování pravých identit respondentů. Poslední, ale neméně důležitou součástí informovaného souhlasu, byla informace o pořízení audio záznamu v průběhu každého rozhovoru.

S otázkou role výzkumníka je spojena především fáze sběru dat a jejich analýzy. Výzkumník by měl od svých respondentů udržet profesionální odstup, aby nedocházelo ke zkreslení pořizovaných dat. V průběhu sběru dat se autorka snažila udržovat od svých respondentů odstup, přičemž si byla vědoma určitých podobností s dotazovanými: stejně jako oni totiž pochází ze země, která kdysi byla součástí bývalého Sovětského svazu a stejně jako oni i ona má určitý druh emigrační a integrační zkušenosti. Za předpokladu udržování patřičného odstupů a větší míry reflexivity mohou tyto podobnosti představovat pro výzkumníka výhodu, nikoliv překážku. Umožňují totiž lepší znalost zkoumané problematiky a v rámci výzkumu napomohou vytvořit atmosféru otevřenosti a přátelství.

Co se týče analýzy dat, měl by výzkumník v jejím průběhu usilovat o kvalitu svých interpretací. Výsledky analytické fáze výzkumu by měly být ověřené a validované, analytické postupy by pak co nejvíce transparentní.

Pod pojmem následky dotazování míní Kvale a Brinkmann možné újmy, ale také benefity, spojené s účastí ve výzkumu. Přitom platí, že „riziko ublížení respondentovi by mělo být co nejmenší.“ [Kvale, Brinkmann 2008: 73]. Jak jsme již zmínili, informování respondentů o potenciálních rizicích a výhodách participace ve výzkumu je součástí informovaného souhlasu. Potenciální rizika účasti ve výzkumu jsou přitom eliminována na minimum díky konfidenciálnímu zacházení s pořízenými daty ve smyslu, který byl popsán výše.

2.6 Zhodnocení kvality výzkumu

Současní kvalitativní výzkumníci se neumí shodnout na kritériích, která by odlišila hodnotné kvalitativní šetření od výzkumů, které postrádají kvalitu. Někteří badatelé přejímají tradiční výzkumná kritéria typická pro kvantitativní a experimentální

výzkumný design: validitu, reliabilitu a objektivitu. Mnohem čtenější jsou však návrhy na reformulaci těchto kritérií anebo zcela nové koncepty, „šité na míru“ pro kvalitativní výzkumný design.²¹

V předkládaném výzkumu jsou reflektovány tradiční pojmy validity, reliability a objektivitu, jejichž definice je přizpůsobena účelům kvalitativního šetření. U validity se obvykle rozlišuje mezi interní a externí. [Bloor, Wood 2006: 148]. V této práci se setkáváme pouze s pojmem interní validita, kterým se míní soulad mezi nashromážděnými daty a výzkumnými závěry. Pro zajištění tohoto typu validity se vyhýbáme problému tzv. anekdotismu. [Silverman 2005: 189]. Anekdotickeho povahu mají výzkumy, které staví své závěry na „exemplárních“ příkladech, selektivně vybraných z celého souboru dat. Pro umožnění objektivního zhodnocení dosažené míry interní validity je současně s touto prací odevzdán úplný přepis provedených rozhovorů. Předložení těchto materiálů by mělo umožnit eliminovat obavy ze selektivního charakteru případů, na kterých jsou výzkumné závěry založeny. Zároveň by měl tento krok umožnit výskyt alternativních interpretací nashromážděných dat [tamtéž] a posouzení správnosti autorčiných interpretací.

Velmi spornou otázkou je v rámci kvalitativního výzkumu zajištění reliability. Kvalitativní výzkumy se obecně považují za výzkumy s nízkou reliabilitou. V důsledku nízké míry standardizace kvalitativního výzkumu je obtížné dosáhnout stejných výzkumných závěrů opakováním výzkumných postupů a technik. Existují však strategie a techniky, které napomáhají přiblížení k optimální úrovni reliability. K těmto strategiím patří především detailní popis výzkumného procesu a analytických procedur. S respektem k těmto požadavkům je uveden paradigmatický model, zahrnující klíčové kódy analýzy, které by měly přiblížit její postup. Určitou snahou o dosažení vyšší míry reliability je také předložení základních charakteristik výzkumného vzorku, které jsou součástí přílohy této práce.

Objektivita výzkumu je posilována prostřednictvím udržení odstupu mezi respondentkami a výzkumníci a její snahou vyhnout se vzájemnému ztotožnění. Panuje zde snaha vyvarovat se tzv. oslepení dobře známým [*blinded by familiar*], a přitom nesklouznout do problému tzv. kulturní slepoty [*culturally blindness*]. V tomto případě byla zvolena strategie co největší sebereflexivity s cílem posílit objektivitu výzkumu. [Borkert, De Tona 2006].

²¹ Příkladem jsou kritéria důvěryhodnosti, přenositelnosti, spolehlivosti a potvrditelnosti od Lincolna a Guby 1985.

3. Vazby na koncepty a teorie

V teoretické rovině je práce založena na několika konceptech a teoriích. Jedná se jednak o koncepty a definice ujasňující chápání pojmu integrace, který má v práci ústřední postavení. Při definování integračního procesu vycházíme především z integračního konceptu Friedricha Heckmanna. [Heckmann 1999]. Tento autor je přesvědčen o existenci čtyř dimenzí (úrovní) pojmu integrace: strukturní, interaktivní (sociální), kulturní a identifikační. Hlavními podmínkami integrace na strukturní rovině je nabývání práv imigrantů, jejich naturalizace, přístup na trh práce, umožnění ekonomických aktivit a vzdělání a také přístup k pozicím a statusům. Na interaktivní rovině se předpokládá účast imigrantů v (ne)formálních uskupeních: jde zde jednak o sociální vztahy a kontakty se zástupci majority, jednak o udržování komunit imigrantů. V rámci kulturní dimenze se sleduje, jak imigranti nakládají s kulturním dědictvím své země původu a současně jak zachází s kulturou nové, přijímající společnosti. Pod identifikační dimenzí se pak skrývají subjektivní pocity imigrantů související se zemí jejich původu a vytvoření pocitu přináležitosti ke společnosti, ve které se usadili. Ve svém multidimenzionálním pojetí Heckmann vycházel z předpokladu, že přistěhovalec může být úspěšně integrován v rámci jedné (či více) z výše uvedených dimenzí a zároveň nebýt integrován do jiných sfér života v hostitelské společnosti.

Kromě vymezení pojmu integrace jako multidimenzionálního jevu předložíme rovněž jeho bližší definici, neboť stávající sociologický diskurs má tendenci k jeho víceznačnosti, a to hned v několika rovinách. Reiner Bauböck [Bauböck 1994] upozorňuje, že je potřeba odlišovat integraci jako stav a integraci jako proces. Autor vysvětluje, že pod pojmem integrace ve smyslu stavu se rozumí vnitřní soudržnost systému, který se sestává z více prvků, integrace ve smyslu procesu pak znamená vstup nových jednotek do systému, případně jeho rozšíření pomocí zapojení nových externích jednotek. Bauböck dodává, že v případě integrace imigrantů lze za „jednotky“ považovat jak jednotlivce, tak i skupiny přistěhovalců. Dle dotyčného autora se pojem integrace liší také způsobem pohledu na zapojené aktéry. Někteří badatelé za jediného aktivního aktéra považují samotného imigranta, o kterém se předpokládá, že se bude snažit začlenit do přijímající společnosti, akceptovat její normy a zákony. Jiní se na integraci pohlížejí jako na obousměrný, ačkoliv ne vždy ideálně symetrický proces, během něhož vidíme určitou snahu o akceptaci i ze strany majority.

Po ozřejmení pojmu integrace nyní naznačíme, jak je s ním v rámci této práce nakládáno. Co se týče dimenzí pojmu, zaměříme se na všechny s výjimkou dimenze identifikační. Sledujeme tak nikoliv pocitovou a emoční rovinu integrace, ale začlenění se imigrantů do různých sfér života v přijímající společnosti a jejich struktur. Integrace je zde navíc chápána jako proces sledovaný na úrovni jednotlivců. V důsledku soustředění zájmu pouze na imigranty a jejich perspektivu se zde pod integrací rozumí jednostranný proces, tedy pouze úsilí o akceptaci, které vynakládá samotný migrant.

Práce také vychází z konceptů a teorií, které usilují o vysvětlení průběhu integračních procesů a jejich výsledků. Jedná se především o Gordonův asimilační model, Berryho model akulturačních strategií, ale také o příbuzný koncept bikulturalismu a koncept generační (ne)shody.

Pojem akulturace se v antropologickém a sociologickém diskurzu ustálil již v první polovině 20. století. [viz Park, Burgess 1921; Redfield et al.1936]. Dle klasické definice je akulturace jev, kdy má kontinuální a přímý kontakt dvou skupin jednotlivců s odlišnou kulturní základnou za následek změny v původních kulturních vzorcích jedné nebo obou z těchto skupin. [Redfield et.al 1936]. Komplexní socio-psychologické procesy akulturace jsou dnes obvykle měřené pomocí takových konstruktů, jako je použití jazyka a obecně jazyková preference jednotlivců, sociální vztahy a kontakty, kulturní tradice a zvyky, kulturní identita, vnímané předsudky a diskriminace, rodinná socializace a její kulturní hodnoty a v neposlední řadě také generační status. [Zane, Mak 2003].

V počátcích byl termín akulturace výzkumníky často zaměňován s pojmem asimilace. Jinými slovy se pod akulturací chápal proces, ve kterém byli představitelé minoritní skupiny zcela pohlceni dominantní kulturou. Takové pojetí řadí dnešní výzkumníci k jednodimenzionálním akulturačním modelům. [Ngo 2008]. Příkladem podobného chápání akulturace může být asimilační model od Milтона Gordona – žáka významného představitele chicagské školy Roberta Parka. Gordon ve svém modelu vysvětluje postupný proces absorpce imigrantů a členů etnických minorit do struktur dominantní kultury. [Gordon 1964, 1978]. Gordonův model se přitom sestává ze sedmi typů asimilace. Jako první typ autor uvádí kulturní asimilaci neboli akulturaci: vysvětluje, že v této rovině se jedná o změnu kulturních vzorců a jejich následné přizpůsobení dominantní kultuře. Druhým typem je strukturální asimilace, u které se předpokládá vstup jednotlivců do institucí a struktur dominantní kultury. Dalším typem je asimilace z hlediska zapojení se do manželských svazků s členy dominantní skupiny.

Pod čtvrtým typem – identifikační asimilací – se skrývají pocity příslušnosti a „patření“ k nadřazené kultuře. Pátý typ asimilace předpokládá zbavení se předsudků ve vzájemné komunikaci členů obou skupin [*attitude-receptional assimilation*]. Šestý klade důraz na chování, nikoliv postoje [*behavioural-receptional assimilation*] a předpokládá absenci diskriminačních praktik. Posledním typem asimilace je asimilace občanská, která vyžaduje absenci hodnotových a mocenských konfliktů mezi příslušníky dvou skupin.

Ze všech výše popsaných typů asimilace Gordon vyděluje dva – kulturní asimilaci neboli akulturaci a asimilaci na strukturní úrovni. O kulturní asimilaci/akulturaci autor uvádí, že je první fází celkového akulturačního procesu. Dle něj se tento druh asimilace může uskutečnit i v případě, kdy ostatní typy asimilace neprobíhají. Za nejdůležitější asimilační typ však Gordon považuje strukturní – tvrdí, že tento typ asimilace, který může následovat po akulturaci nebo probíhat souběžně s ní, přirozeně implikuje všechny ostatní asimilační procesy. [Gordon 1964: 80-81]. Podle názoru badatele usnadňuje strukturní asimilace navázání vztahů mezi příslušníky jednotlivých etnických skupin. Tyto vztahy mohou ve výsledku vést k výskytu mezietských manželských svazků, ze kterých pak pramení ztráta etnických identit členů minoritních skupin, zánik předsudků a diskriminačních praktik a vznik silnějších vazeb s přijímající společností.

Jednodimenzionální akulturační teorie – včetně výše prezentované teorie Gordona – byly později podrobeny četné kritice. Kritizovány byly především kvůli své jednosměrnosti a předpokladu dominantnosti a nadřazenosti jedné ze skupin, která zcela pohlcuje jinou skupinu, se kterou je v kontaktu. Postupem času se rozvíjely nové akulturační teorie, které tuto kritiku zohlednily. Obvykle jsou označovány jako dvojdimenzionální [*bidimensional*] akulturační teoriemi.

Pravděpodobně nejznámějším představitelem dvojdimenzionálního směru v teoriích akulturace je kanadský výzkumník John Berry. [Ngo 2008]. Při práci s pojmem akulturace rozděluje Berry všechny kulturní skupiny na dominantní a nedominantní, a to dle relativní moci, kterou jednotlivé skupiny disponují. Společnost, která sestává z více kulturních skupin – nezávisle na jejich kulturní moci – označuje Berry za kulturně pluralitní společnost, která vzniká v důsledku četných imigračních toků. Tento autor se také drží názoru, že v praxi akulturace vyvolává změny spíše v jedné ze skupin než u obou dvou.

Berry uvádí, že průběh, náročnost a konečný výsledek akulturačního procesu závisí na třech základních faktorech: dobrovolnosti [*voluntariness*], mobilitě [*mobility*]

a trvalosti usazení [*permanence*]. Prvním faktorem míní dobrovolnost vstupu do akulturačního procesu – tvrdí, že zatímco u některých imigrantů je tento vstup zcela dobrovolný, jiní tuto zkušenost záměrně nevyhledávají, ale jsou vystaveni nutnosti projít akulturačním procesem (např. azylanti nebo domorodí obyvatelé). Při definici mobility poukazuje Berry na skupiny, které vstupují do kontaktu v důsledku vlastní migrace do cílové destinace, a na skupiny, které jsou vystaveny kulturnímu vlivu nově příchozích. Podle Berryho záleží průběh a výsledek akulturačního procesu rovněž na trvalosti usazení migrujících osob: zde badatel rozlišuje mezi imigranty v jejich klasickém pojetí a jednotlivci, jejichž migrace má spíše dočasný charakter.²²

Berry následně uvádí, že jakékoliv kulturní skupiny, včetně jejich jednotlivých příslušníků, jsou při vzájemném kontaktu vystaveny otázce, jakým způsobem se akulturovat. Při odpovědi na tuto otázku přijímá každý člen příslušné kulturní skupiny rozhodnutí hned v několika rovinách. Za prvé má zvážit, do jaké míry je pro něj důležitá jeho stávající kulturní identita a jak moc stojí o její zachování [*cultural maintenance*]. Za druhé má promyslet, do jaké míry je ochotný být součástí jiných kulturních skupin a zdali souhlasí s navazováním kontaktů s představiteli těchto kulturních skupin [*contact and participation*]. Kombinace odpovědí na tyto otázky²³ formuluje celkem čtyři potenciální akulturační strategie. V pojetí Berryho akulturační strategie zahrnují nejen názory na výše vysvětlené otázky, ale také s tím související jednání.

Badatel k tomu dodává, že akulturační strategie mají různá pojmenování – a to v závislosti na mocenském postavení kulturní skupiny, která je uplatňuje. Z perspektivy nedominantních skupin se jedná o strategii asimilace, integrace, separace a marginalizace. Ve všech těchto případech se však předpokládá, že volba strategií je založena na svobodném rozhodnutí, tedy není ničím omezena. O strategii asimilace se dá hovořit v případě, kdy se jednotlivec nezajímá o udržení své původní kulturní identity a k tomu vyhledává denní interakci se zástupci jiných kulturních skupin. Zcela opačnou akulturační strategií je separace: zde je pro jedince naopak důležité zachování vlastní kulturní identity; typické je v tomto případě také vyhýbání se kontaktům s představiteli jiných uskupení. Jistým zlatým středem je akulturační strategie integrace: jednotlivci, kteří se uchylují k této strategii, si přejí zachovat vlastní, původní kulturu,

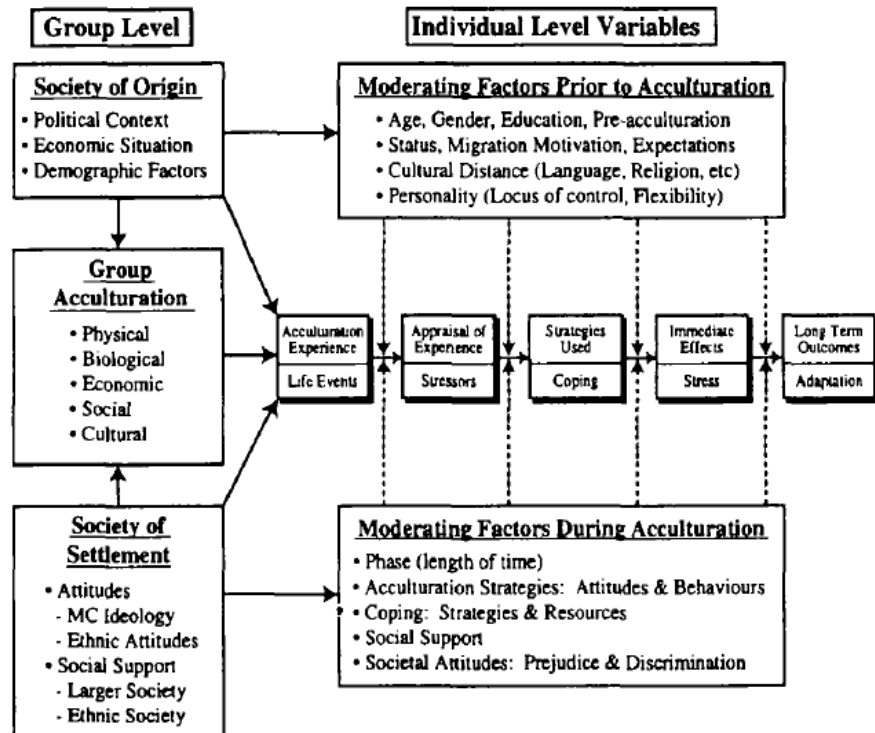
²² Zde Berry odkazuje například na studenty-cizince, pracovní migranty a azylanty, u kterých se neví, jestli v budoucnu nebudou vyhoštěni ze země, kde se dočasně usadili.

²³ Berry uvádí přesné znění obou otázek s možností odpovědí „Ano“ a „Ne“ pro každou: 1) „Is it considered to be of value to maintain one’s identity and characteristics?“ 2) “Is it considered to be of value to maintain relationships with larger society?“ [Berry 1997: 10].

a zároveň usilují o denní interakci s členy jiných kulturních skupin. Jedinci volící strategii integrace jsou ve finále integrováni jak v rámci vlastní kultury, tak i v rámci širších sociálních sítí. Poslední akulturační strategií je marginalizace, v rámci níž jedinec neusiluje ani o zachování původní kulturní identity, ani o navázání kontaktů se zástupci jiných kulturních skupin.

O perspektivě dominantních kulturních skupin se dá hovořit tehdy, když její představitelé vnucují určité formy akulturace, případně omezují volbu akulturačních strategií členům nedominantních uskupení. Opozitem akulturační strategie separace se tak stává segregace. Obdobou výše popsané strategie asimilace, u které můžeme uvést analogii s „tavicím kotlem“ [*melting pot*], je strategie „tlakového hrnce“ [*pressure cooker*]. Marginalizaci chápe Berry jako strategii, která platí jak v případě perspektivy dominantních, tak i v případě nedominantních kulturních skupin. Dodává, že marginalizace není dobrovolnou strategií jednotlivců. Z jeho hlediska se spíše jedná o výsledek působení vnucené asimilace [„tlakový hrnc“ neboli *pressure cooker*] a vnucené exkluze, tedy segregace.

Kromě samotných strategií se Berry zabývá také faktory, které potenciálně ovlivňují průběh akulturace každého jednotlivce. Předkládá rozsáhlé schéma [viz Tab. 1], v jehož horní části jsou umístěny faktory, které předcházejí procesu akulturace, mezi ně řadí například věk, pohlaví, vzdělání, ekonomické postavení, kulturní rozdíly a v neposlední řadě také povahové vlastnosti jednotlivce. V dolní části schématu pak najdeme faktory, které vyvstávají teprve v průběhu akulturačního procesu, zde Berry jako příklad uvádí dobu trvání akulturačního procesu. Obecně je dle něj při zkoumání akulturačních procesů důležité věnovat pozornost výše zmíněným faktorům, dokonce si je jistý, že bez studia těchto faktorů a jejich působení nelze v plné míře proces akulturace pochopit. [Berry 1997: 15].



Tab. 1: Akulturační rámec podle Berryho – hlavní faktory ovlivňující akulturační proces jednotlivců. [Berry 1997]

Na tomto místě je třeba dodat, že ani dvojdimenziální akulturační teoriím se nepodařilo vyhnout kritickým poznámkám.²⁴ Kritici poukazují především na fakt, že autoři dvojdimenziálních akulturačních konceptů částečně pokračují v tradicích jednodimenziálního přístupu k akulturaci, konkrétně na úrovni stálého jednosměrného zaměření na to, jak se imigranti akulturují do dominantní kultury a jejích struktur. Některým badatelům se na dvojdimenziálních akulturačních teoriích nezamlouvá ani to, že stejně jako jejich jednodimenziální předchůdci zdůrazňují perspektivu dominantních kulturních skupin a uvažují o interakci kultur z hlediska jejich mocenských pozic. [Ngo 2008]. Na jinou stranu však uznávají, že autorům dvojdimenziálních akulturačních teorií se podařilo překonat pojetí akulturace ve smyslu asimilace a rozšířit model akulturačních výsledků. [tamtéž].

O vylepšení dvojdimenziálních akulturačních teorií ve výše popsaném smyslu se pokusil další kanadský badatel Richard Y. Bourhis. Spolu se svými kolegy rozvinul Berryho dvojdimenziální model tak, aby odrazil perspektivu obou dvou skupin

²⁴ „The bidimensional acculturation theories at best cannot provide a holistic explanation of inequitable socioeconomic realities facing some immigrants, and at worst pathologize a marginalized population.“ [Ngo 2008].

vstupujících do akulturačního procesu. [Bourhis et al. 1997]. Bourhis se tak řídil nejen akulturační orientací skupiny přistěhovalců, ale také akulturačním směrem členů dominantní skupiny, což mu umožnilo zkoumat problematiku ve dvou rovinách (dimenzích). Jednou takovou dimenzí je vztah představitelů dominantní skupiny vůči zachování si vlastní kulturní identity na straně imigrantů, druhou pak jejich vztah vůči sdílení s imigranty vlastní kultury. Akulturační orientace obou skupin pojal Bourhis podobně jako jeho předchůdce Berry. Jedinou výjimkou bylo rozdělení akulturační strategie marginalizace na dvě samostatné kategorie – z perspektivy dominantní skupiny se jednalo o strategie exkluze a individualismu, z pohledu skupin přistěhovalců o strategie anomie a individualismu. Toto rozdělení bylo zdůvodněno úvahou, že jednotlivec nemusí vždy ztratit svoji kulturní identitu – v některých případech je marginalizace podmíněna odmítnutím skupinových nařízení a obecnou kulturní alienací. Na základě takto vnímané akulturace Bourhis vypracoval svůj interaktivní akulturační model, který zahrnuje výsledky interakce akulturačních směrů dvou kulturních skupin. První možný výsledek je založen na obecné shodě mezi představiteli obou skupin [*consensual*], druhý pramení pouze z částečné shody [*problematic*] a výsledkem třetího je pak konflikt [*conflictual*]. [viz Tab. 2].

Přijímající společnost: orientační směr	Skupina imigrantů – orientační směr				
	<u>Integrace</u>	<u>Asimilace</u>	<u>Separace</u>	<u>Anomie</u>	<u>Individualismus</u>
<u>Integrace</u>	Obecná shoda	Částečná shoda	Konflikt	Částečná shoda	Částečná shoda
<u>Asimilace</u>	Částečná shoda	Obecná shoda	Konflikt	Částečná shoda	Částečná shoda
<u>Segregace</u>	Konflikt	Konflikt	Konflikt	Konflikt	Konflikt
<u>Exkluze</u>	Konflikt	Konflikt	Konflikt	Konflikt	Konflikt
<u>Individualismus</u>	Částečná shoda	Částečná shoda	Částečná shoda	Částečná shoda	Obecná shoda

Tab. 2: Interaktivní akulturační model: výsledky propojení akulturačních orientací dvou kulturních skupin. [Bourhis et al. 1997].

Jak již bylo zmíněno, tato práce staví na dvou akulturačních teoriích: Gordonově asimilačním modelu a Berryho modelu akulturačních strategií. Ukázali jsme, že současní výzkumníci řadí tyto teorie k odlišným teoretickým přístupům. Pro účely této práce vycházejme z toho, že jeden druhému neodporují, ale naopak se vzájemně doplňují. Gordonův asimilační model zde napomáhá stanovit, jakou integrační dimenzi neboli sféru života v přijímající zemi považují matky-imigrantky za klíčovou pro úspěšné začlenění svých dětí do české společnosti. Tedy zdali s sebou integrace v případě dětí dotázaných imigrantů na strukturní rovině – do sféry vzdělávání – nese také integraci v ostatních integračních dimenzích – kulturní, sociální a jazykové. Co se týče Berryho modelu akulturačních strategií, jeho východiska v této práci umožňují zjistit, jak se integrují děti dotázaných imigrantek z hlediska zachování kultury své původní komunity a z hlediska přijetí kulturní složky české přijímající společnosti. Autorka této práce předpokládá, že aplikace Berryho modelu akulturačních trajektorií dosažení takto definovaného cíle umožňuje.

Kromě konceptu integrace v pojetí Heckmanna a dvou akulturačních teorií využívá práce také příbuzného konceptu bikulturalismu. Jeho uplatnění je zde opodstatněno zájmem o integraci dětí přistěhovalců, o kterých se předpokládá, že mají biculturní kompetence. Obecná definice bikulturalismu předpokládá existenci dovedností souvisejících jak s kulturou původní komunity přistěhovalců, tak i s kulturou země, kde se imigrant usadil. [Schwartz, Unger 2010]. Při zkoumání jevu bikulturalismu se výzkumníci zaměřují převážně na takové aspekty kulturního chování, jako je například použití jazyka, volba hromadných sdělovacích prostředků nebo výběr přátel. [Cabassa 2003]. Za migranta s biculturními kompetencemi se pak považuje ten, kdo mluví oběma jazyky, tedy řečí své země původu a řečí přijímající společnosti, dále ten, kdo sleduje sdělovací prostředky obou zemí a nachází se v přátelských vztazích s představiteli obou komunit.

Vedle výše uvedeného vychází práce rovněž z teoretického konceptu generační shody, příp. neshody [*consonant acculturation* a *dissonant acculturation*], který popisuje výsledky integračního procesu dvou generací přistěhovalců – rodičů a jejich dětí. [Portes, Rumbaut 2001]. Pojem generační shoda vystihuje soulad integračních výsledků dvou generací imigrantů. Jinými slovy v případě generační shody se obě generace akulturoují, zůstávají neakulturované, tedy udržují si pouze svou původní kulturu, nebo se shodují na selektivní, omezené akulturaci. Pojem generační neshoda pak označuje proces, kdy se rozdílné generace přistěhovalců akulturoují do hostitelské

společnosti s odlišnými výsledky. V těchto případech „si rodiče udržují svou původní kulturu a jejich děti se akulturoují, popř. asimilují, anebo rodiče i děti se vyčlení z etnické skupiny, přičemž rodiče se neučí jazyk ani kulturu přijímající společnosti.“ [Janská 2007]. Dle názoru obou výzkumníků může vést generační neshoda v akulturaci ve finále k mezigeneračním konfliktům a k selhání mezigenerační komunikace. Tyto konflikty vznikají proto, že v kontextu nové přijímající společnosti a důsledkem změn rolí v rámci vlastní rodiny moc a autorita rodičů-imigrantů rapidně klesá. Autoři dodávají, že důsledkem podobných konfliktů může být integrace dětí imigrantů do marginalizovaných vrstev hostitelské společnosti.

Využití konceptu generačních (ne)shod je zde příhodné především proto, že sleduje nejen, jak dospělí přistěhovalci hodnotí míru integrovanosti svých dětí do české hostitelské společnosti, ale i míru své vlastní integrovanosti. Předpokládejme, že náhled do těchto dvou oblastí umožní zjistit, jak se dotázané imigrantky cítí být integrované ve srovnání se svými dětmi. Jinými slovy – informace získané v rámci výzkumu mohou přinést odpověď, zda mezi matkami-imigrantkami ze zemí bývalého Sovětského svazu a jejich dětmi vznikají generační neshody, které mohou potenciálně vést k mezigeneračním konfliktům.

4. Analýza

4.1 Integrace dětí imigrantů: česká škola jako hlavní „integrátor“

Statistiky ukazují, že již v roce 2006 studovalo na úrovni EU-15 na základních školách 15 % dětí se zahraničním původem, jejich počet přitom rok od roku roste. [Vavrečková, Dobiášová 2012: 8]. Statistické údaje z oblasti českého vzdělávání taktéž dokládají stálý nárůst dětí imigrantů na všech typech vzdělávacích institucí. Z posledních statistik víme, že ve školním roce 2011/2012 bylo na českých základních školách evidováno celkem 14 315 dětí s migrační minulostí, přičemž až 70 % těchto dětí pocházelo ze třetích zemí; na českých středních školách je jejich počet dokonce o několik procent vyšší.²⁵

Na základě těchto statistik doporučují někteří čeští vědci při zkoumání fenoménu integrace dětí imigrantů zaměřit větší pozornost právě na oblast vzdělávání. Olga Nešporová v jedné ze svých prací navíc dodává, že „české vzdělání nepochybně může působit jako důležitý integrační stimulátor, a to nejen pro další generace imigrantů, ale i pro ty, kteří k nám přichází a mají zájem se zde vzdělávat.“ [Nešporová 2007: 53]. S podobnou domněnkou přicházejí i jiní čeští výzkumníci, např. Vavrečková a Dobiášová předpokládají, že vzdělání je jedním ze „základních stavebních kamenů nejen úspěšné sociální integrace dětí migrantů, ale i jejich pozdějšího začlenění na trh práce a dosažení vyššího socioekonomického statusu.“ [2012: 8].

Výsledky výzkumu provedeného pro účely této práce tyto domněnky potvrzují. Všechny dotázané respondentky totiž prezentují studium na českých vzdělávacích zařízeních jako klíč k úspěšné integraci svých dětí do české hostitelské společnosti. V jejich vnímání poskytuje škola s výukou v českém jazyce pro dítě se zahraničním původem prostředí, kde se integruje do širší hostitelské společnosti. Ve svých výpovědích respondentky zmiňují, že studium na české škole jejich dětem pomáhá se začleněním se ve všech sledovaných dimenzích: kulturní, včetně její jazykové složky, a interaktivní.

Co se týče kulturní dimenze integrace, většina respondentek se shoduje na tom, že při vstupu do českého vzdělávacího zařízení se jejich děti automaticky ponořují do

²⁵ [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/11004A0B99/\\$File/c06t01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/11004A0B99/$File/c06t01.pdf)

kultury české majoritní společnosti. Seznámení se s českým kulturním dědictvím – tradicemi, zvyklostmi, ale také například s dějinami a literaturou – probíhá jak formou přirozeného, tak i formou cíleného učení. Ve výpovědích respondentek najdeme četné výroky o tom, jak se jejich děti spolu se svými českými spolužáky připravují k významným českým svátkům a poznávají s tím spojené tradice. Studijní program na českých školách od těchto dětí navíc pochopitelně vyžaduje absolvování předmětů spojených s českým kulturním odkazem. Na kulturní integraci v prostředí českých vzdělávacích zařízení upozorňují například respondentky Polina a Oksana, jejichž výpovědi uvádím níže:

Polina (33): „*České svátky – protože je to škola, furt to tam rozebírají – stejně to bude dodržovat. On to vstřebává jako své.*“

Oksana (40): „*Jakmile dítě jde to české školy, tak se prakticky integruje do české společnosti a přijímá kulturu, veškeré české kulturní dědictví. Výborně zná český dějepis, může pracovat jako průvodce, velice dobře ji vstřebává. Zajímá ho to. A protože jeho okolí je především české, ruská kultura ho zajímá stále méně a méně. Tedy bydlí v tomto prostředí a konzumuje vše, co to prostředí nabízí... Díky studiu na české škole opravdu velice dobře zná české dějiny, proto N. může velmi zajímavě vyprávět o některých věcech.*“

Je patrné, že citovaná respondentka Oksana přisuzuje studiu na české škole významnou roli v otázce kulturního začlenění svého syna do české společnosti. Z tohoto výroku je však také patrné, že k úspěšné kulturní integraci respondentčina syna přispívá i jeho vlastní zájem o českou kulturu a skutečnost, že svůj čas tráví převážně mezi Čechy.

Dotazované respondentky prezentovaly české školy i jako prostředí, které jejich dětem umožňuje rychlou a účinnou jazykovou integraci. Domněnka, že se dítě s imigrantskou minulostí jazykově integruje hlavně v prostředí místních škol, posloužila pro některé respondentky také jako jeden z důvodů volby české školy pro své dítě. Např. respondentka Anna vysvětluje, že při výběru vzdělávacího zařízení pro svou dceru s manželem neuvažovali o jiné než české škole, „*protože jsme se museli naučit jazyk. Protože když se dítě dostane do toho prostředí, hned se rozmluví.*“

Výpovědi jiné respondentky – Světlany – poukazují na to, že díky studiu na české škole se její syn jazykově asimiloval do českého prostředí. Sama respondentka v této souvislosti uvádí: „*Stal se z něj [ze syna – pozn. A. Ch.] Čech.*“ Dodává, že sami Češi si o jejím dítěti myslí, že pochází ze sousedního Slovenska, a rodinné ruskojazyčné přátele upozorňují na synův přízvuk v rodné ruštině. Podle názoru Světlany dosáhl její syn velkých pokroků s češtinou především díky přechodu na školu, kde se ocitl ve výhradně českém prostředí. První česká škola, se kterou měl zkušenost, se totiž nacházela v lokalitě, která je oblíbená ruskojazyčnými imigranty. Respondentčin syn tak měl ve své třídě hned několik spolužáků se stejným zahraničním původem. Z pohledu dotyčné respondentky spočíval problém v tom, že tyto děti pocházející z ruskojazyčného regionu komunikovaly hlavně v ruštině, čeština proto zůstávala v pozadí a její ovládnutí bylo značně problematické:

Světlana (45): „*Tam byli jen Rusové, to znamená, že se tam vůbec nezabýval jazykem. Ve škole se používala taky ruština. Byla to tedy česká škola, ale měl ruské přátele, a tak čeština byla v pozadí. Přijeli jsme v létě, tak tam byla zorganizována taková skupina – shromáždili cizince, bylo tam 25 dětí. Organizovali pro ně přípravný jazykový kurz. Jeli do Českého ráje a odpočívali tam. Ale čeština mu moc nešla.*“

Světlana dodává, že teprve po přestěhování do jiné lokality a přechodu na novou „více českou“ školu začal její syn používat „*jedině češtinu*“, kterou dnes dle slov respondentky ovládá na výborné úrovni, a začal kamarádit „*jen s Čechy.*“

Podobnou zkušenost jako Světlana má jiná dotázaná imigrantka – Ludmila. Její starší syn měl v době příchodu do České republiky 13 let, v ČR nejdříve docházel na školu při Velvyslanectví Ruské federace. Po půl roce však dala Ludmila na rady svých známých a převedla syna na českou školu. Respondentka popisuje, že začátky v nové škole byly pro jejího syna hodně náročné, ale dnes už s češtinou problémy nemá a je plně jazykově integrován. Porovnává zkušenost svého syna se zkušeností jeho bývalých spolužáků z ruské školy, které po jejím absolvování museli zapsat na drahé roční kurzy češtiny, aby následně mohli pokračovat ve studiu na české vysoké škole. Na základě této zkušenosti je dotyčná respondentka přesvědčena, že „*rok studia češtiny na kurzech není to samé, co studium celý den a každý den na české škole.*“

Kromě osvojení si českého jazyka a přiblížení se k české kultuře poskytuje česká škola podle respondentek prostředí pro interaktivní integraci, tedy pro navázání vztahů

se zástupci české majority. Zcela zákonitě se v české škole děti dotazovaných imigrantek nachází v denním kontaktu se svými českými vrstevníky – tráví spolu čas nejen v průběhu samotné výuky, ale také o přestávkách, během odpolední družiny nebo při návštěvě různých kroužků. Z pohledu respondentky Galiny, která je citována níže, jsou veškeré tyto aktivity skvělou příležitostí pro socializaci dítěte-cizince v novém a neznámém prostředí hostitelské společnosti. Tato respondentka podrobně popisuje, jak její syn poznával české vrstevníky během školních přestávek:

Galina (39): „*Během těchto přestávek hrají ping-pong [...]. Samozřejmě že ping pong je spojený s poznáváním nových lidí, dětí [...]. Už u toho stolu probíhal kontakt a komunikace s Čechy. Když jsem ho jednou vyzvedla ze školy, potkali jsme kluky a řekli mu ‘Ahoj, N.’. Zeptala jsem se N. na to, kdo to je, jestli jsou to kluci z jeho třídy. Odpověděl, že ne, že jsou starší.*“

Výše jsme ukázali, že dotázané respondentky vnímají školu jako prostředí, které umožňuje jejich dítěti začlenit se do různých sfér života v přijímající společnosti – poskytuje příležitosti pro poznání a následné přijetí české kultury, osvojení českého jazyka a také pro zapojení se do sociálních sítí se zástupci české majority. Z jejich výpovědí nicméně také vyplývá, že studium na české škole není vždy zárukou toho, že se dítě úspěšně a bezproblémově integruje do české hostitelské společnosti. Zdá se, že je to spíše souhra různých faktorů, které spolu s docházkou na českou školu působí jak na průběh, tak i na výsledky integračního procesu daných dětí. Z odlišného působení různých faktorů pak zákonitě pramení odlišnosti v míře integrovanosti dětí do hostitelské společnosti. Na následujících řádcích je představena typologii akulturačních trajektorií, po kterých se pohybují děti imigrantek, se kterými byly provedeny hloubkové rozhovory. Při tvorbě těchto trajektorií jsme vycházeli z Berryho modelu akulturačních strategií, jak byl popsán v teoretické kapitole. Připomeňme, že pod strategiemi akulturace chápe Berry jak názory a postoje akulturujících se jedinců, tak i s tím související jednání. Vzhledem k tomu, že tázanými jednotkami byli v tomto výzkumu dospělí imigranti, nikoliv jejich nezletilé děti, není možné uvažovat o postojích dětí imigrantů ke dvěma akulturačním dimenzím v pojetí Berryho – zachování si vlastní kulturní identity a přijetí a zapojení se do nové kultury přijímající společnosti. Na základě těchto úvah bude vhodné zaměnit pojem akulturační strategie termínem akulturační trajektorie.

Z analýzy provedených rozhovorů, která spočívala mimo jiné v konstantním porovnávání jednotlivých případů, vzešly celkem tři akulturační trajektorie – 1) integračně-asimilační, 2) integračně-separační a 3) separační. Jak je patrné z názvů jednotlivých trajektorií, některé z nich nejsou „čistými“ typy, ale spíše jejich kombinacemi. Následující popis jednotlivých trajektorií zahrnuje jejich základní charakteristické rysy a faktory, které podmínily konkrétní akulturační vývoj. U každé trajektorie je přitom kladen důraz na jednotlivé sféry akulturace, které byly předmětem studia. Jedná se o oblast kultury, jazyka a sociálních vztahů s okolím.

4.2 Trajektorie akulturačního vývoje dětí imigrantů

4.2.1 Integračně-asimilační trajektorie aneb „Já to znám v češtině, ale neznám v ruštině“

Ve výzkumném vzorku se ocitlo více respondentek, jejichž dítě (děti) by se dalo zařadit do této skupiny. Patří sem děti různých věkových kategorií: v době uskutečnění rozhovorů jim bylo od 7 do 15 let, v době příchodu do ČR od necelého roku do 10 let.

Pro všechny tyto děti je typické, že jsou svými rodiči popisované jinak než děti náležející k ostatním akulturačním trajektoriím. Ve výpovědích respondentek najdeme následující výroky, které svědčí o asimilačních tendencích jejich potomků:

Olga (42): „*Ať chtějí, nebo ne, mají spíše českou mentalitu.*“ / „*Ted' už jsou jako Češi. Mají spíše českou než ukrajinskou mentalitu.*“

Oksana (40): „*... je celý prosáklý českou kulturou. Je jako Čech. Je to cítit.*“

Larisa (37): „*Svou mentalitou už není s námi, vyrůstá tady, dle všech zvyků... prostě už na něm vidíš nějaké české paterny chování.*“

Světlana (45): „*Stal se z něj Čech.*“

Mezi důvody, které mohly přispět k asimilačním sklonům v integraci těchto dětí, patří docházka na českou školu, ve které jsou obklopené pouze českými vrstevníky, případně dětmi se stejným imigrantským původem, které se však nedokážou domluvit ve své mateřštině. Tendence k asimilačnímu chování v případech některých dětí náležejících k této skupině pravděpodobně umocňuje také to, že spolu se svými rodiči bydlí v lokalitách s malou koncentrací cizinců. Znamená to pro ně, že jsou vystavené častějším kontaktům se zástupci české populace. Asimilačnímu chování zřejmě nahrává

i přístup, který mají dotazované v případě svých dětí k uchování kulturní složky země svého původu. V porovnání s rodiči z ostatních skupin by se dal tento přístup popsat jako nevtíravý. Tyto matky-imigrantky by sice také uvítaly, kdyby jejich děti zachovaly jak svoji mateřštinu, tak i kulturní odkaz země původu, ale netrvají na tom. Imigrantka Světlana dokonce úplně upustila od předání vlastního kulturního dědictví svým dětem:

Světlana (45): „*Už na začátku jsme se rozhodli, že raději ať jsou úplně v české kultuře. Bude to pro ně jednodušší.*“

Jak je zřejmé, výše citovaná respondentka se rozhodla ve prospěch české kultury, a to s cílem zjednodušit budoucí život svých dětí v české přijímající společnosti. Dle jejího názoru by nacházení se mezi dvěma kulturami mohlo být pro její děti překážkou na cestě k úspěšnému začlenění se do české majoritní společnosti, což dnes považuje za prioritu.

Obecně lze říci, že výše popsané postoje rodičů nepřechází do fáze aktivního, opakujícího se jednání, kdy by například mohly systematicky předávat jak svou znalost mateřského jazyka, tak i své znalosti kultury země původu. Na rozdíl od matek z jiných skupin tyto imigrantky například nezařizují pro své potomky doučování mateřského jazyka, neučí je pravidelně samy, a dokonce pro komunikaci se svými dětmi používají míchaný jazyk – směs češtiny a svoji mateřštinu.

Na následujících stránkách je představen popis konkrétního chování v rámci jednotlivých studovaných dimenzí integrace.

Tradice a zvyklosti

V rodinách respondentek, jejichž děti se pohybují po integračně-asimilační trajektorii akulturačního vývoje, se současně dodržují tradice a zvyky obou společností – země, odkud respondentky pocházejí, a české hostitelské společnosti. Tyto imigrantky si nicméně všímají, že se jejich děti postupem času stráveného v ČR přiklánějí spíše k českým tradicím a zvyklostem. Děti, které se přestěhovaly do Čech v raném věku, se podle respondentek současně odcizují od tradic země svého původu. Respondentka Maria si dokonce myslí, že do budoucna její „*mladší syn už nebude rozumět těm svátkům, které se nějak liší od českých svátků.*“ Dotyčná respondentka vzápětí dodává: „*Možná i my postupem času si na něj přestaneme pamatovat, protože už nebudou pro*

nás aktuální.“ Z tohoto výroku je patrné, že Maria vcelku akceptuje takový integrační vývoj svého dítěte a považuje ho za zcela přirozený proces. Akceptace a klidný postoj pravděpodobně pramení z respondentčina přesvědčení, že se „*stejně nějaké principy, rodinné zásady*“ zachovají.

Stejná respondentka rovněž poukazuje na inklinaci k české kultuře v případě svého staršího syna. V tomto případě však nemluví o tradicích a zvyklostech, ale o „měkké“, tzv. *soft* kulturní složce: „*Syn se cítí výborně, všemu rozumí, nepovažuje český humor za hloupý.*“

Jazyk

I v této oblasti vykazují děti s danou akulturační trajektorií tendenci k asimilaci. Z výpovědí dotázaných imigrantek vyplývá, že jejich děti současně ovládají jak svůj mateřský, tak i český jazyk. Jejich znalost mateřštiny je však z pohledu imigrantek problematická: respondentky zdůrazňují potíže především s její psanou formou:

Maria (43): „*Říkají, že rozumějí v ruštině všemu, ale bohužel střední syn už špatně píše v ruštině.*“

Oksana (40): „*Tedy ruštinu neztratil. V ruštině mluví, poslouchá, ale nepíše. Velice špatně píše rusky. Ale nad tím je potřeba zapracovat – to je má chyba. Ale česky... dokonce i mě píše vzkazy v češtině, veškeré SMS jsou v češtině. Tedy si píšeme v češtině.*“

Světlana (45): „*... i když už mají problém s psaním. Už hodně přebírá z češtiny. Jednou jsem ho dokonce přinutila psát v ruštině diktát. Ale napsal to docela dobře. Možná se k tomu ale zachoval zodpovědně. Ale občas dělá v psané ruštině chyby.*“

Z některých výše uvedených výroků je cítit jistá lítost respondentek nad tím, že jejich děti ztrácí určité jazykové aspekty ve svém rodném jazyce. Kvůli těmto pocitům jsou respondentky dokonce připravené jednat, avšak toto jednání se nachází buď ve fázi plánování („*Ale nad tím je potřeba zapracovat.*“), nebo nemá pravidelný charakter („*Jednou jsem ho... přinutila psát v ruštině diktát.*“).

Obecně respondentky považují své děti za bilingvní. Tvrdí, že se dokážou přepnout ze své mateřštiny do češtiny, a naopak, v závislosti na situaci a svém

komunikačním partnerovi. Respondentka Oksana tuto schopnost svého syna pojmenovává „chameleoní“ schopností:

Oksana (40): „... jsou jako chameleoni. Když se dostanou do ruského prostředí, začínají mluvit v ruštině. Syn má kamaráda. Když přijde na návštěvu, mluví na sebe v češtině – jsou to dva Rusi... Ale přitom mluví v češtině! Jakmile vyjdou z pokoje a jdou za mnou do kuchyně, hned se přepnou do ruštiny: nežádám je o to já, prostě chápou, že na mě musí mluvit v ruštině. Na sebe mluví v češtině, protože jsou na to zvyklí. Kdysi se naučili přemýšlet v ruštině, teď v češtině – funguje to automaticky.“

Jak je patrné z výše uvedené citace, respondentka si všímá, že pro komunikaci se svým kamarádem se stejnou imigrantskou minulostí používá její syn češtinu, nikoliv svoji mateřštinu. Na podobnou skutečnost upozornily v průběhu rozhovorů i jiné respondentky. Některé z nich navíc uvedly, že jejich děti preferují češtinu před vlastní mateřštinou pro komunikaci se svými sourozenci. Několik respondentek uvedlo, že jejich děti dávají přednost televiznímu vysílání v českém jazyce, a to i přesto, že mají k dispozici vysílání ve své mateřštině. Respondentka Larisa poukazuje na další zajímavost, které si všimla v chování svého syna:

Larisa (37): „I když si myslím, že už v češtině přemýšlí. Všimla jsem si, že když hraje, tak mluví jen česky. Začala jsem si toho všimnout už od jeho 6 let, že hraje a zpívá si česky.“

Shrňme-li uvedené výroky, respondentky dle nich usuzují, že čeština je jejich dětem blíží než vlastní rodný jazyk. Myslí si, že jejich mateřský jazyk postupem času ustupuje do pozadí – jak pocitově, tak i co se týče jazykových kompetencí. Nicméně stále se umějí domluvit bez problémů v obou jazycích, i když s mateřštinou začínají mít už dnes ojedinělé potíže, což svědčí o jejich bikulturních jazykových kompetencích.

Sociální vztahy s okolím

Z hlediska zapojení se do vztahů v rámci české hostitelské společnosti by se děti s integračně-asimilační trajektorií akulturace daly dodatečně rozdělit do dvou skupin. Do první by patřily děti, které se zapojují do přátelských vztahů jak s představiteli české

majority, tak i s členy vlastní etnické skupiny. Tyto vztahy jsou přitom přibližně stejné z hlediska jejich kvality, komunikace je pak rovnocenná z hlediska její frekvence. Lze předpokládat, že zapojení dětí do vztahů s jinými dětmi se stejným zahraničním původem je ovlivněno jejich rodiči. Některé imigrantky totiž uvádějí, že v ČR komunikují na přátelské úrovni jenom s imigranty, kteří stejně jako ony pocházejí ze zemí bývalého SSSR. K tomu dodávají, že tito přátelé ve většině případů mají děti ve stejném věku jako jejich vlastní děti, které se mezi sebou kamarádí.

Do druhé skupiny by se pak daly zařadit děti, které v prostředí české hostitelské společnosti komunikují pouze s jejími představiteli. Tyto vztahy by se daly popsat jako blízké a přátelské. Jako příklad zde lze uvést případ respondentky Ludmily, která o svém synovi říká následující: „*Ale chodí s Češkou. Už jsou mu bližší.*“ Toto chování má tudíž náznaky asimilace. Její možné důvody již byly popsány výše: patří k nim hlavně místo bydliště v lokalitě s nízkou koncentrací cizinců a studium na české škole, kde dítě není v kontaktu s jinými dětmi se stejnou imigrantskou minulostí. Tyto faktory společně vedou k tomu, že se dítě neustále pohybuje výhradně v českém prostředí.

4.2.2 Integračně-separační trajektorie aneb „Vlastní komunita je mi blíž, ale s Čechy taky kamarádím“

Věkové rozložení dětí s integračně-separační trajektorií akulturace je různé: v době provádění rozhovorů jim bylo od 10 do 17 let, v době emigrace do ČR od 4 do 13 let. Na rozdíl od předchozí skupiny má některé z těchto dětí v ČR zkušenost s docházkou do jiné než české školy. Syn respondentky Galiny měl v době uskutečnění rozhovoru dokonce dvojitou školní docházku – do české školy, která pro něj byla základem, a do školy při ruském velvyslanectví v Praze, kterou navštěvoval několikrát do měsíce v rámci kombinovaného studia. Syn jiné respondentky – Poliny – v době dotazování sice studoval pouze na české škole, svoji vzdělávací dráhu však zahájil docházkou do jedné z ruských soukromých mateřských škol v Praze.

Pro dotázané matky dětí s integračně-separační trajektorií akulturace je důležité, aby si jejich potomci zachovali kulturní odkaz své země původu – týká se to především znalosti mateřského jazyka, ale také kultury v jejím širším smyslu a obeznameností s reáliemi země, odkud pocházejí. Rodiče zde jmenují celou řadu důvodů, proč by jejich děti na tyto věci neměly zapomínat. Jednak uvádějí ohledy na památku vlastních

kořenů. Druhým často zmiňovaným důvodem je možná praktická využitelnost těchto znalostí v dospělém životě dětí. Některé respondentky dokonce nevylučují možnost, že by se jejich dětem v budoucnu chtělo vrátit zpět do rodné země a právě tam by se mateřština a širší kulturní rozhled mohly hodit. Několik dotázaných pak také zdůvodňují svoje stanovisko tak, že jakékoliv znalosti jsou prospěšné a „*dobré pro mozek*.“

V porovnání s rodiči, jejichž děti v průběhu integračního procesu vykazují sklony k asimilaci, vnímají rodiče dětí s tendencí k separaci předání kulturního dědictví země původu jako svoji povinnost, od svého dítěte zase vyžadují jeho bezpodmínečné přijetí. V souladu s těmito striktními názory tyto respondentky také jednají. Již zmíněná respondentka Galina zařídila synovi dodatečné studium na ruské škole, aby „*nezapomněl na ruštinu [...], aby uměl správně psát, mluvit v ruštině*.“ Syn respondentky Poliny má zase zkušenost s pravidelným doučováním ruského jazyka, které pro něj Polina zařídila.

Stejně jako v předchozím případě následně popíšeme, jak se děti s integračně-separační trajektorií akulturačního vývoje integrují do vybraných oblastí života v české hostitelské společnosti. Znovu se zaměříme na typické charakteristiky a faktory, které dotázané imigrantky prezentují jako klíčové pro formování akulturační trajektorie, po které se jejich děti pohybují.

Tradice a zvyklosti

Na základě výpovědí žen této skupiny je patrné, že v otázce přijetí kulturního dědictví obou společností – země původu a přijímající země – jsou jejich děti celkem integrované. Rodiče dětí s integračně-separační trajektorií akulturačního vývoje uvádějí, že se v jejich rodinách současně dodržují tradice obou zemí. Co se týče vlastních tradic, respondentky vzpomínají především na oslavy Silvestra, který je v rámci ruskojazyčného regionu obdobou českých Vánoc, ale také na oslavy pravoslavných Velikonoc a Dne vítězství – 9. května. Respondentky uvádějí, že jejich děti se aktivně podílejí na přípravách a samotných oslavách vyjmenovaných svátků. K aktivnímu dodržování tradic vlastní země původu pravděpodobně přispívá vztah samotných dotázaných imigrantek k této otázce. Tak například respondentka Galina tvrdí: „*Nechci, aby zapomínal na naše ruské tradice*.“

Pokud jde o české tradice, respondentky zmiňovaly především oslavy českých Vánoc, Mikuláše a Velikonoc. Přitom jsou si jisté, že seznámení se a následné přijetí českých tradic a zvyků v případě jejich děti probíhá v prostředí českých škol:

Galina (39): „... zde jsou Vánoce, na které nejsme zvyklí a které jsme nikdy neoslavovali. Takže s Vánoce to bylo plynulé. Ale dítě přišlo ze školy a říká: „Maminko, proč jste mi nic nedali, všichni rodiče už něco dali za dárek, a vy jste mi nedali nic.“

Polina (33): „České svátky – protože je to škola, furt to tam rozebírají.“

Tatiana (48): „Protože to slaví ve škole celá třída. Všichni pečou, pak přinesou do školy cukroví. A můj syn nic nepřinese?“

Ludmila (43): „Něco přišlo ze školky [...] Před Vánoce jsme šli do školky na vánoční besídku. Zpívali tam, byla tam nějaká vystoupení, pak tam všichni spolu pili čaj.“

Popis chování obou dětí v případě jedné z citovaných respondentek naznačuje, že její mladší syn má v rámci integrace asimilační sklony, zatímco chování staršího syna spíše nese známky separace v otázce kulturního začlenění se do české společnosti:

Ludmila (43): „No pro něj jsou už určitě bližší Vánoce. I když v tomto roce se zeptal: „Děda Mraz může taky přinést dárky?“ L. naopak říká: „No tak já slavím jen Silvestra.“ Takže jsem musela nechat pro něj dárek pod vánočním stromkem až do Silvestra. Ale my stejně sedíme a slavíme Vánoce.“

Možným důvodem separačních projevů v procesu kulturního začleňování staršího syna respondentky je fakt, že si utváří přátelské vztahy především s představiteli vlastní etnické komunity a má zkušenost se studiem v ČR na jiné než české škole:

Ludmila (43): „L. kamarádí jak s těmi, tak i s těmi. I když asi přece jenom více s Rusy – možná 2/3 jeho kamarádů jsou ruskomluvíci. S Čechy tráví zbytek svého času, tedy 1/3. Ruské přátele mu zůstali ještě ze školy, studoval tam přece půl roku.“

Z uvedeného vyplývá, že respondentky své děti vnímají jako kulturně integrované do české společnosti. Dále lze usoudit, že se dětem daří zachovat jak vlastní

kulturní dědictví, tak i přijmout za své to české. Za hlavní kulturní „integrátor“ považují dotázané imigrantky především českou školu, kde se dítě seznamuje a následně přijímá české tradice a zvyky. Na zachování vlastních kulturních tradic zřejmě pracují samy respondentky. Z toho, co říkají, vyplývá, že jsou v tom úspěšné – vyprávějí, že se jejich děti aktivně podílejí na přípravách a oslavách vlastních svátků. Mezi dětmi s integračně-separační trajektorií akulturace se však také vyskytl případ, kdy dítě tíhlo spíše k tradicím země, odkud pochází. Lze předpokládat, že tento vývoj je podmíněn národnostní a etnickou skladbou jeho okolí a zkušeností s docházkou na jinou než českou školu.

Jazyk

Pokud jde o jazykové kompetence dětí, které se pohybují po integračně-separační trajektorii, zdá se, že ovládají český a svůj mateřský jazyk na přibližně stejné úrovni a ani s jedním z nich nemají větší problémy. Z pohledu matek-imigrantek se znalost rodného jazyka pravděpodobně udržuje díky tomu, že se svými dětmi komunikují především v mateřštině. Jako další možný důvod vidí zapojení svých dětí do blízkých přátelských vztahů se zástupci vlastní minority. Na jinou stranu však některé z těchto respondentek upozorňují, že pro komunikaci s představiteli vlastní etnické skupiny jejich děti občas používají český, nikoliv mateřský jazyk. Tohoto si na chování syna všimla například respondentka Polina:

Polina (33): „... když u nás hrají děti – z Běloruska, Ukrajiny nebo Ruska – tak vždycky když jsou spolu, tak v průběhu těch svých her mluví jeden na druhého v češtině. Zřejmě si na to zvykli ve škole. Přenáší to prostředí, na které si zvykli, ta slovíčka, takže tak.“

Jednou ze zajímavostí ve výše citovaném výroku je respondentčin názor na vliv českých škol na znalost českého jazyka. Občasnou preferenci češtiny před mateřštinou si respondentka vysvětluje tím, že se její syn naučil určité věci teprve v českém jazyce. S tím je spojený následující problém, který Polina u svého syna zaznamenává:

Polina (33): „Doma někdy vkládá česká slova. Tedy nemluví správně, zapomíná na slova. Když potřebuje něco říct rychle, míchá to dohromady. Říká něco v češtině a já to pro něj překládám do mateřštiny, jak by to mělo znít.“

Z tohoto výroku lze soudit, že co se týče jazyka, syn Poliny vykazuje spíše asimilační sklony v integraci do české společnosti. Avšak vzápětí dotyčná dodává: „*Když jede domů, když něco vypráví babičce a dědečkovi, někdy používá češtinu, ale pak se rychle adaptuje, takže s tím problémy nejsou.*“ Tento výrok poukazuje na to, že respondentčin syn zachovává jazykové kompetence také ve své mateřštině.

Obecně se o dětech s integračně-separační trajektorií akulturace dá říci, že mají bikulturní jazykové kompetence. I když občas mívají problémy s rodným jazykem, rychle se adaptují na nové prostředí a znalost své mateřštiny stále udržují. V této otázce se tudíž neliší od dětí, které se pohybují po integračně-asimilační trajektorii akulturačního vývoje.

Sociální vztahy s okolím

V porovnání s ostatními výše popsanými dimenzemi integrace jsou v interaktivní integrační rovině nejvíce pozorovatelné sklony dětí k separaci. Dotázaní rodiče dětí s integračně-separační trajektorií akulturace poukazují na spíše povrchní nežli blízký a přátelský charakter vztahů svých dětí s českým okolím. Nechť příkladem poslouží výrok respondentky Tatiany:

Tatiana (48): „*Neřekla bych, že už jsou kamarádi. Chodí k nám na návštěvu 3 jeho spolužáci. Jen jeden z nich ho zve taky na návštěvu. Dva ostatní ho nezvou. F. říká, že jeden z nich ho nezve, protože mají doma nepořádek a jeho maminka nemá ráda, když k nim někdo cizí chodí. A ten třetí v podstatě k nám nechodí, chodí spolu na procházky. Tedy to nejsou přátelské vztahy, nejsou si tak blízcí.*“

Na základě uvedeného výroku lze usoudit, že možným problémem je zde odlišné vnímání toho, co je kamarádství. Pro dotyčnou respondentku kamarádství zřejmě předpokládá vzájemné navštěvování se. V důsledku toho, že čeští spolužáci jejího syna nezvou na „odvetnou“ návštěvu, nevnímá jejich vztahy jako blízké přátelské.

V porovnání s dětmi ostatních respondentek z výzkumného vzorku tráví děti s integračně-separační trajektorií vývoje mnohem více času s vrstevníky, kteří stejně jako oni pocházejí ze zemí bývalého Sovětského svazu. V řadě případů spolu s těmito dětmi studují. Respondentka Polina se dělí o zkušenost svého syna:

Polina (33): „*No a poslední rok máme problém, tedy to není problém: přišel k němu do třídy kluk z Ukrajiny a skamarádili se. Tedy komunikují s Čechy, ale to jejich kamarádství je pro ně základem. Jsou všude spolu. Ale když ten kluk nepřijde, tak jsou do toho zapojeni všichni ostatní. Tedy kamarádí i s Čechy. Někdy slyším, jak říkají: My jsme takoví a takoví, ale oni jsou proti nám.*“

V tomto výroku poukazuje respondentka jak na kvalitu vztahu svého syna s ukrajinským kamarádem („*to jejich kamarádství je pro ně základem*“), tak i na vysokou frekvenci komunikace obou chlapců („*jsou všude spolu*“). Ve výroku taktéž najdeme informaci o „výsledcích“ takového přátelství: syn respondentky začíná dávat do protikladu své české vrstevníky a negativně se vůči nim vymezovat. Způsob, jakým respondentka o této situaci mluví, naznačuje její nesouhlas. Potvrzuje to mimo jiné její jiný výrok: „*Myslím si, že kdyby se neskamarádili, by všechno dopadlo jinak.*“

Navázání kontaktů s vrstevníky, kteří pocházejí z post-sovětského regionu, probíhá nejen v prostředí českých škol, ale také v místě bydliště respondentek a jejich rodin v ČR. Ruska Galina bydlí „*ve čtvrti, kde žije hodně Rusů.*“ Důsledkem pak je, že její syn navštěvuje třídu se třemi ruskojazyčnými spolužáky, se kterými se nachází „*ve větším kontaktu*“, než s českými.

Respondentka Tatiana také podtrhává význam lokality – vypráví, že její syn má blízké přátelské vztahy nikoliv s Čechy, ale se „*sousedskými kluky*“ ruského původu. Nakloněnost syna Tatiany k vlastní etnické komunitě v ČR pravděpodobně také pramení z jeho vlastní zkušenosti s nepřijetím. Dotyčná respondentka se dělí o tuto synovou nepříjemnou zkušenost spojenou s nástupem na českou školu:

Tatiana (48): „*No se stěžoval, že mu nikdo nerozumí, že nikdo s ním nehraje. Jeden z jeho spolužáků ho na začátku terorizoval: provokoval, vyhazoval jeho svačinu do koše, říkal mu Rusák.*“

Kromě spolužáka „provokátéra“ respondentka v rozhovoru zmínila dvě synovy spolužačky, které ho „*pořad otravovaly.*“

Na základě těchto výpovědí můžeme tvrdit, že sklony k separačnímu chování, které se projevuje v kvalitnějších vztazích a mnohem četnějších kontaktech s představiteli vlastní etnické skupiny nežli s Čechy, může z pohledu dotazovaných

pramenit z celé řady důvodů. Především se jedná o studium se spolužáky se stejnou imigrantskou minulostí, se kterými děti respondentek komunikují převážně ve své mateřštině. Druhým možným důvodem je bydlení v lokalitách oblíbených přistěhovalci ze zemí bývalého SSSR. Nakonec třetím důvodem může být vlastní negativní zkušenost v komunikaci s Čechy, tedy nepřijetí.

4.2.3 Separační trajektorie aneb „Nemám s Čechy takový ten kontakt“ (souhrnný popis)

Ve výzkumném vzorku se objevil případ ryze separačního chování. Jedná se o starší dceru respondentky Marii, která do České republiky přijela ve svých 14 letech. Maria s manželem zařídili pro všechny své děti školu s výukou v českém jazyce. Zatímco dva respondentčini synové se začlenili do českého vzdělávacího systému a prostředí bez větších obtíží, dcera Marii studium na české škole zvládala špatně:

Maria (43): „[dcera – pozn. A. Ch.] přijela a šla tady studovat do 9. třídy, je to poslední ročník, jak sama asi víte. Pak šla na střední školu, ale bylo to pro ni docela náročné, protože to byl pro ni první rok. Prostudovala tam nakonec rok a nezvládla to.“

Maria následně dodává, že v důsledku dceřiny neznalosti českého jazyka a relativní náročnosti studijní látky jí hrozilo nebezpečí opakování ročníků. Tyto obavy ve finále přiměly respondentku přemístit dceru na školu s výukou v ruském jazyce, kde studovala jeden rok: „ukončila poslední, 11. povinný ročník“, po čemž odmaturovala v Moskvě.

Maria o své dceři říká: „Češi se jí moc nelíbí, hodně věcem nerozumí, prostě nemůže“, „má mezi přáteli více Rusů“, „mluví česky, ale nemá [s Čechy – pozn. A. Ch.] takový ten kontakt“ nebo „ta je spíše na ruské svátky.“

Popsaný integrační vývoj dcery si respondentka vysvětluje jednak pozdním věkem příchodu do České republiky:

Maria (43): „Možná kvůli svému věku je má dcera více vybíravá.“

Na problematičnost integraci dětí-cizinců staršího školního věku poukazuje celá řada neziskových organizací zabývajících se otázkou integrace imigrantů v ČR. Věk dětí imigrantů při příchodu do majoritní společnosti dle nich ovlivňuje míru jejich ohrožení v rámci celkového integračního procesu. [Vavrečková, Baštýř 2010: 17]. Autoři již zmíněného výzkumného šetření *Analýza přístupu imigrantek a imigrantů ke vzdělávání a na trh práce v České republice* vidí problém starších dětí imigrantů v jejich jazykové nevybavenosti a také v tom, že musí překonávat „handicap interkulturní týkající se způsobu vzdělávání a rozdílů školských systémů v zemi původu a v zemi nové.“ [Kocourek 2007:63].

Odborníci z neziskových organizací rozdělují děti přistěhovalců do čtyř základních skupin: 1) děti migrantů narozené v ČR, 2) děti migrantů přicházející do ČR v předškolním a raném školním věku, 3) děti migrantů přicházející do ČR uprostřed školní docházky a nakonec 4) mladiství migranti přicházející do ČR v období přechodu na střední stupeň školy. [Vavrečková, Baštýř 2010: 17].

První zmíněná skupina je považována za zcela bezproblémovou – ovšem jedinečně za předpokladu, že rodina dítěte nečiní překážky na jeho cestě k integraci do majoritní společnosti. Druhou skupinu dětí experti taktéž považují za neproblematickou. Vysvětlují to vysokou mírou vystavení se českému prostředí: obvykle jsou v kontaktu s českými vrstevníky, což také znamená denní užívání českého jazyka. Na rozdíl od předchozích dvou skupin je třetí skupina odborníky na integraci obvykle považována za vysoce problémovou. Méně úspěšná integrace těchto dětí je podmíněna tím, že vstup do prostředí nové školy probíhá bez návaznosti na školský systém v zemi původu. Tento problém doprovází neznalost jazyka nové, hostitelské společnosti a vystavení cizímu kulturnímu a sociálnímu prostředí. V důsledku se dítě může dostat do situace, kdy je sociálně izolováno. Mezi dalšími hrozbami je špatný školní prospěch a vysoká míra frustrace z přijímající společnosti. Nakonec poslední skupina – mladiství migranti přicházející do ČR v období přechodu na střední stupeň školy – se považují z hlediska svých integračních schopností do prostředí škol v hostitelské společnosti za nejvíce ohroženou.

Dcera respondentky Marie patří právě k poslední popsané skupině dětí imigrantů. Domněnky dotyčné respondentky ohledně problematičného začlenění dcery kvůli vyššímu věku jsou tak zcela v souladu s odbornými názory expertů na danou problematiku.

Daná respondentka však v průběhu rozhovoru udala ještě jeden důvod, který dle ní mohl sehrát klíčovou roli v akulturačním vývoji její dcery:

Maria (43): *„Dcera je nějak více vybíravá: buď více věcem rozumí, nebo se začleňuje méně dobře. Má mezi přáteli více Rusů. Mluví česky, ale nemá takový ten kontakt. Myslím si, že je to proto, že studuje na takové vysoké škole. Kdyby studovala na české vysoké škole, byla by více ve styku s Čechy.“*

Jak je patrné z výše citovaného výroku, respondentka považuje za možný důvod, který se stal v integračním procesu její dcery klíčovým, studium na české škole. Nízkou míru integrovanosti své dcery vidí respondentka jako zákonitý důsledek studia na „nečeské“ škole. Váhu této domněnky posiluje jeden případ ve výzkumném vzorku. Vzpomeňme si na již zmíněný případ syna respondentky Ludmily, jehož věk v době příchodu do ČR byl hodně podobný věku starší dcery respondentky Marii. Zatímco té bylo v době emigrace do ČR 14 let, syn Ludmily přijel do ČR ve svých 13 letech. Ludmila popisuje, že na začátku pobytu v české hostitelské společnosti její syn na rozdíl od svého mladšího sourozence studoval v jiném než českém vzdělávacím zařízení. Po půl roce se dotyčná respondentka odvážila a převedla syna na obyčejnou českou školu. Daná imigrantka dokládá, že už po roce a půl začal její syn studovat na „samé jedničky“, perfektně zvládal celkový studijní program a ve finále se bez problémů dostal na střední školu s výukou v českém jazyce. O významu, který dotyčná respondentka přisuzuje studiu na českých školách, svědčí její výpověď:

Ludmila (43): *„Má kamarada z ruské školy a ten půjde po maturitě v ruské škole na roční kurz češtiny. Jeho maminka bude muset za to zaplatit 4 tisíce eur – pro to, aby se tam dostal. Ale zase se může dostat na vysokou školu, ale kdo ví, jak bude zvládat samotné studium. Protože rok studia českého jazyka není to pravé. Například L. teď studuje na střední škole a má mezi předměty právo, ekonomii, psychologii. Připravují je k přijímacím zkouškám na právnickou fakultu. Co by uměl po absolvování ruské školy?“*

Obecně lze říct, že výše popsany případ staršího syna Ludmily dokazuje, že úspěšné strukturální integrace mladistvých imigrantů, kteří se stěhují do hostitelské společnosti ve věku, kdy se v ČR přechází na střední stupeň školy, se dá přece jenom docílit. Jinými slovy, případ starší dcery respondentky Marii, jejíž chování dnes

připomíná spíše separační akulturační vývoj, svědčí o významné roli, kterou hrají česká vzdělávací zařízení v procesu integrace dětí, jejichž oba rodiče pocházejí ze zemí bývalého SSSR.

4.3.1 Reflexe vlastní integrace do české společnosti: integrace do české společnosti skrze děti

V rámci úvah o integraci vlastních dětí do české společnosti dotázané respondentky posuzovaly také míru vlastní integrovanosti. Poukazovaly zde na celou řadu problémů, které jim podle nich samých zabraňují dosáhnout žádoucí míry integrace. Jako jeden z nich uváděly problém nedostatečné kompetence v českém jazyce, nedostatek kontaktů s představiteli české majority a nezačleněnost na českém trhu práce.

Vlastní jazykovou integraci porovnávají respondentky s jazykovou integrací svých dětí. Z jejich výpovědí je přitom zřejmé, že se v tomto ohledu cítí být hůř začleněné.²⁶ V souvislosti s tím odkazují především na vlastní omezenou slovní zásobu v českém jazyce, problémy s českou gramatikou a také cizí přízvuk. Pravděpodobně nejhorší hodnocení vlastní znalosti češtiny bylo zaznamenáno u respondentky Světlany. Po svém přestěhování do Čech se tato respondentka systematicky věnovala studiu českého jazyka jenom dva měsíce, musela však přestat kvůli pracovní vytíženosti. Dnes je pro ni neznalost češtiny značnou překážkou v navazování kontaktů s představiteli české majority – sama o sobě říká, že „*všemu rozumí*“, ale nemůže pak „*správně mluvit*.“ V důsledku své jazykové nekompetentnosti zůstává dotyčná respondentka téměř odtržena od české společnosti – uvádí, že mezi Čechy zůstává v kontaktu jedině s matkou spolužačky své dcery. S Čechy by přitom komunikovala moc ráda:

Světlana (45): „*S její maminkou jdeme a povídáme si. Samozřejmě bych toho chtěla říct hodně, rozumím ji, ale nemůžu odpovědět.*“

Stejně jako Světlana také řada dalších dotázaných v průběhu rozhovorů poukázala na ne příliš častou komunikaci s představiteli české majority. Na rozdíl od

²⁶ Na nestejnou míru jazykové integrace starší a mladší generace imigrantů poukazuje např. v jedné ze svých prací Eva Janská. [Janská 2007].

Světlany vysvětlují nízkou frekvenci kontaktů s Čechy absencí příležitostí pro navázání vztahů, jak uvádí např. Ruska Galina:

Galina (39): „*Nemám kde se seznamovat s Čechy. I když teď jsem koupila permanentku do fitness centra. Ale přišla jsem tam, odcvičila a dále komunikace vážne. Ačkoliv přátelství s Čechy je velmi dobrým stimulem pro studium jazyka.*“

Vidíme, že respondentka vyjadřuje jistou lítost nad absencí českých přátel, domnívá se, že by ji kamarádství s Čechem či Češkou mohlo motivovat ke studiu českého jazyka.

Lze předpokládat, že absence příležitostí, na kterou odkazují respondentky, může pramenit z jejich nezačlenění na český trh práce. To se týká respondentek Galiny a Marie, které jsou v ČR ženami v domácnosti. Jedná se také o případ Ukrajinky Olgy, která v ČR sice pracuje, nicméně mezi kolegy nemá žádného Čecha. Pro tyto respondentky je pak pochopitelně náročné přijít do styku s představiteli české majority.

Některé z dotázaných žen-imigrantek vysvětlují ne moc častý kontakt s Čechy nikoliv absencí příležitostí pro navázání kontaktů, ale nedostatkem volného času. Tyto respondentky se prezentují jako hodně pracovní vytížené. Tvrdí, že když nepracují, věnují se buď své rodině, nebo se scházejí s přáteli podobného imigrantského původu, se kterými je komunikace „*snadnější*.“

Ne každá respondentka však hledá „chybu“ na svoji straně. Například Běloruska Larisa by ráda našla kamarády mezi Čechy – již vícekrát se aktivně snažila o navázání kontaktů s představiteli české majority. Nicméně vždy se setkala s nezájmem Čechů o blízký přátelský vztah:

Larisa (37): „*Zdraví tě, usmívají se na tebe, prohodíte pár slov a tím to končí. Stávalo se nám to jen vyjimečně, že jsme se s někým sešli jinde než ve škole, školce a šli jsme na návštěvu nebo někam spolu. A pak to tím končilo.*“

Nezájem Čechů si dotyčná respondentka vysvětluje odlišností mentalit. Podle ní „*Čechům stačí mít jen rodinu. Nepotřebují mít nějakou partu.*“ Respondentce však její rodina nestačí, přátelské vztahy tak navazuje s představiteli vlastní minority v ČR.

Kromě nedostatku přátel-Čechů a neznalosti českého jazyka se respondentky z mého vzorku cítí být méně integrované, než by chtěly také proto, že nemají v České

republiky práci, a tedy ani zdroj obživy. Jedná se o případ imigrantek Anny a Galiny. Respondentka Anna, která v Rusku pracovala jako novinářka, tvrdí, že doposud má příjmy „z Moskvy“. Celou situaci popisuje následujícím způsobem:

Anna (35): „Nelíbí se mi to, že tu zatím není stabilní výdělek. V Moskvě můj manžel pracuje, já jsem tam taky pracovala, měli jsme poměrně vysoký plat. Tady se musíme integrovat.“

Zmíněná respondentka má v plánu věnovat se v ČR podnikání a v současné době připravuje podnikatelský plán. Respondentka Galina podobné plány nemá, do budoucna se vidí jako zaměstnankyně. Za součást přípravy ke vstupu na český trh práce považuje studium na české vysoké škole. Dotyčná totiž věří, že díky českému diplomu překoná určité administrativní překážky související se vstupem na trh práce – například nebude muset žádat o pracovní povolení. Navíc z jejího hlediska bude jako absolventka české vysoké školy lépe vypadat v očích potenciálních zaměstnavatelů.

Obecně lze říci, že většina rodičů se vnímá jako méně a hůř integrovaná, než jsou jejich děti, a to ve výše zmíněných oblastech a v důsledku výše uvedených problémů. Rozdílně vnímaná míra integrovanosti tak potvrzuje koncepci generačních neshod, kterou jsem podrobně popsala v teoretické kapitole dané práce a která je pro výzkum rovněž jistým zdrojem a inspirací. Ve zkoumaných případech se generační neshoda projevuje tak, že děti z pohledu svých matek-imigrantek vykazují mnohem více známek integrace, někdy i asimilace, kdežto samotné respondentky se prezentují v mnoha otázkách jako výrazně méně integrované. Na tomto místě můžeme vzpomenout případ starší dcery respondentky Ludmily, o které lze tvrdit, že se pohybuje po separační trajektorii akulturačního vývoje. I v tomto případě se zřejmě jedná o generační neshodu, tedy o vnímaný rozdíl v míře integrovanosti rodiče a dítěte s imigrantským původem. Zde však jde spíše o opačný vývoj, kdy se Ludmila vnímá o trochu více integrována nežli její starší dcera. Zároveň dotyčná respondentka hodnotí míru integrovanosti svých ostatních dětí jako větší než její vlastní. V žádném ze zkoumaných případů nebyly odhaleny známky mezigeneračních konfliktů, které dle autorů teorie generačních (ne)shod zákonitě následují po jejich vyskytu. Je však také možné, že zatím je příliš brzo na pozorování podobných jevů a že se mezigenerační konflikty objeví až ve chvíli, kdy se děti dotázaných respondentek osamostatní a vstoupí na český trh práce.

Dalším zajímavým zjištěním provedené analýzy bylo, že se rodiče cítí být integrováni do české hostitelské společnosti právě díky svým lépe integrovaným potomkům. Na tomto místě je třeba upozornit, že vnímání integrace jako procesu, který probíhá díky vlastním potomkům, bylo identifikováno ve všech zkoumaných případech s výjimkou výše zmíněné respondentky Ludmily, která se necítí být integrována skrze svoji starší dceru, ale zase se takto cítí díky svým mladším dětem. V důsledku toho, že respondentčina dcera je ve vzorku jediným dítětem, které studovalo převážně na jiné než české škole, lze stanovit hypotézu, že studium dětí respondentek na české škole nepřímo ovlivňuje jejich vlastní integraci do české společnosti.

Dotázané ženy-imigrantky vypovídají, že vlastní děti přispívají k jejich větší míře začlenění do české společnosti – zejména co se týče znalosti českého jazyka, obeznámenosti s českou kulturou, kontaktů s Čechy a také orientaci v přijímající společnosti.

V případě jazykové integrace ženy-imigrantky poukazovaly na to, že jim jejich jazykově lépe vybavené děti pomáhají pracovat na zlepšení znalosti českého jazyka. Respondentky uvádí, že tato pomoc spočívá hlavně ve vzájemné české komunikaci a opravování případných chyb rodičů. V některých případech rodiče sami žádají děti o komunikaci v češtině s cílem procvičit své jazykové schopnosti. Tak je tomu například u respondentky Tatiany:

Tatiana (48): „*Pokud nevím, jak se něco řekne česky, tak ho prosím se se mnou popovídat v češtině na toto téma, protože on to umí lépe.*“

Na tomto místě je důležité poukázat na případ již zmíněné respondentky Světlany, které se v otázce jazykové integrace od dětí pomoci nedostává. Respondentka se musí věnovat studiu českého jazyka samostatně – dle jejích slov se jí to však moc nedaří.

V průběhu analýzy provedených hloubkových rozhovorů se vyskytly zmínky o seznámení se s českým kulturním dědictvím díky dětem. Jak již bylo uvedeno v jedné z předchozích kapitol, rodiče tvrdí, že v důsledku studia v českém vzdělávacím zařízení se jejich děti ponořují do české kultury a prakticky tím žijí. Domů pak přináší vyprávění o českých tradicích a zvycích. Svědčí o tom výrok Ukrajinky Poliny:

Polina (33): „*Co se tyče českých svátků, má to ze školy. Aktivně se tam na to připravují. Přinese domů spoustu vyprávění, hodně vypráví o oslavě českých svátků.*“

Další respondentka – Oksana – poukazuje na stejnou zkušenost jako Polina. Vnímá svého syna jako „*spojovací článek*“ mezi ní a českou kulturou – uvádí, že jen díky synovi zná „*některé české svátky.*“

V důsledku toho, že respondentky tráví čas především ve společnosti svých krajanů, oceňují pomoc vlastních dětí také v otázce navázání kontaktů s představiteli české společnosti. Díky svým dětem umějí navázat kontakt s českými rodiči jejich spolužáků, případně kamarádů anebo se sousedy-Čechy, kteří mají děti ve stejném věku, a tudíž i podobné zájmy. Ze slov dotázaných imigrantek však vyplývá, že tyto vztahy považují spíše za povrchní než za blízké přátelské. Respondentky z výzkumného vzorku dodávají, že jejich děti pomáhají vybudovat vztahy nejen s Čechy, ale i s vlastními krajany. Děti dotázaných imigrantek tak obecně přispívají k rozšíření sociálních sítí svých rodičů v ČR.

Ve výpovědích také padly zmínky o tom, že lépe integrované děti dotazovaných přispěly k jejich lepší orientaci v české společnosti, jejich strukturách a institucích. Respondentky tvrdí, že především na počátku svého pobytu v České republice plnily jejich děti funkci prostředníka a tlumočnicka, a to díky rychlejšímu ovládnutí českého jazyka, svým rodičům tak sloužily jako „*můstek*“ a jakási „*hybná síla*“. K tomuto tématu se vyjadřuje respondentka Oksana:

Oksana (40): „*Integrace byla skrze dítě. Chodil do obchodů – to byl on, kdo komunikoval s prodavači, když byla potřeba něco vyměnit. Nedělala jsem to já, protože bylo to pro mě těžké komunikovat a vysvětlovat... Bylo to díky tomu, že rychle ovládl jazyk, u mě to bylo mnohem pomaleji.*“

Respondentka Polina má podobnou zkušenost jako Oksana, doplňuje však, že doposud využívá svého syna jako prostředníka. „*Někdy ho pro něco pošlu, prosím něco udělat,*“ uvádí Polina.

Obecně lze říci, že výše popsaná výzkumná zjištění jsou zcela v souladu s výsledky některých výzkumů, jejichž autoři taktéž dospívají k závěrům, že děti usnadňují integraci svým vlastním rodičům – dospělým přistěhovalcům – a plní funkci

tlumočnicka a – slovy mé respondentky – „*můstku*“ mezi původní a novou společností. Výsledkům těchto výzkumů se věnovalo v kapitole o stavu dosávaného poznání.

Závěr

V pátrání po tom, jak matky-imigrantky pocházející z postsovětského regionu vnímají integraci svých dětí do české hostitelské společnosti, jsme narazili na celou řadu zajímavých zjištění. Tato zjištění do značné míry korespondují s teoriemi a koncepty, z nichž předkládaná práce vychází, a v některých ohledech a případech je doplňují. Výzkumná zjištění jsou taktéž v souladu s výsledky některých českých výzkumů, na které je v příslušné kapitole odkazováno.

Zjistili jsme, že ve vnímání respondentek je studium na české škole mocným „integrátorem“ v celkovém procesu začlenění se jejich dětí do různých sfér života přijímající země. Respondentky přisuzovaly českým školám velký význam v procesu začleňování se do všech sledovaných integračních dimenzí – kulturní, jazykové a interaktivní. Z jejich pozorování vyplývá, že v prostředí českých škol mají jejich potomci možnost seznámit se s českými tradicemi a zvyky, získat jazykové kompetence pro bezproblémové fungování v nové zemi a také zapojit se do sociálních sítí představitelů české majority.

Současně jsme dospěli k závěru, že studium na české škole sice může, ale ne vždy musí zaručit zdárný průběh integrace a zajistit to, že dítě bude plně integrováno do české společnosti. Matky-imigrantky ze zemí bývalého SSSR v průběhu rozhovorů poukazovaly na řadu faktorů, které z jejich hlediska mohou působit jako překážky na cestě k úspěšné integraci jejich dětí do české společnosti. K těmto faktorům řadily bydlení v lokalitách s vysokou koncentrací přistěhovalců se stejnou či podobnou imigrantskou minulostí, společnou školní docházku s potomky těchto přistěhovalců, zkušenost dětí se studiem v jiném než českém vzdělávacím zařízení na území ČR a vlastní zkušenost dítěte s nepřijetím ze strany představitelů české majority. Lze také předpokládat, že k dalším faktorům, které mohou negativně působit na výsledky integrace dětí daných respondentek, patří přístup samotných dotázaných imigrantek k otázce zachování kulturního dědictví země původu u jejich dětí. V této otázce se výsledky integrace odvíjely dle toho, jak velký důraz kladly na kulturní dědictví své země původu – zachování si mateřštiny a dodržování tradic a zvyků. Taktéž lze předpokládat, že jedním z negativně působících faktorů mohla být interaktivní neintegrovánost samotných dotázaných imigrantek, tedy navazování blízkých

přátelských vztahů pouze s představiteli vlastní komunity. V těchto případech šlo často o propojení sociálních sítí dětí a rodičů a upevnění vazeb mezi dětmi dotázaných imigrantek a jejich ruskojazyčných přátel.

Výše popsaná výzkumná zjištění podporují Gordonův asimilační model, ze kterého práce vychází a dle kterého s sebou úspěšná integrace přistěhovalců ve strukturální rovině nese jejich integraci v ostatních sférách života v české hostitelské společnosti. V jistých ohledech předkládaná výzkumná zjištění Gordonův model také doplňují. Na jednu stranu je totiž v práci ilustrováno, že ve vnímání dotázaných imigrantek hraje škola klíčovou úlohu v integračním procesu jejich dětí: umožňuje integraci v rámci ostatních studovaných dimenzí. Na druhou stranu bylo ukázáno, že proces integrace zřejmě ovlivňuje souhra různých faktorů.

Z odlišného působení odlišných faktorů zřejmě pramení, že se děti dotázaných imigrantek integrují do české společnosti s různými výsledky. Na základě toho, jak respondentky popisovaly integraci svých dětí a také s ohledem na Berryho model akulturačních strategií, se podařilo vytvořit celkem tři typy akulturačních trajektorií, po kterých se pohybují děti respondentek ze studovaného vzorku. Jedná se o integračně-asimilační, integračně-separační a separační trajektorií akulturačního vývoje. Zjistilo se, že tendence k asimilaci v integračním procesu dětí zřejmě pramení z toho, že vyjma vlastní rodinu se nachází převážně v českém prostředí – studují na školách, kde jsou obklopené pouze Čechy, bydlí v lokalitách s nízkou koncentrací imigrantů s podobným či stejným imigrantským původem. Jejich rodiče navíc netrvají na tom, aby si zachovávaly vlastní kulturní identitu, proto s nimi mluví často v českém jazyce. Důsledkem je, že dítě tíhne spíše k českému kulturnímu dědictví, ve kterém vyrůstá a které pro něj postupem času začíná být pohodlnější. Sklony k separačnímu chování v integraci lze zřejmě vysvětlit dříve popsanými faktory, které samotné respondentky označují za negativně působící na celkový integrační proces jejich dětí – jedná se zde o společné studium s ostatními dětmi stejného zahraničního původu, bydlení v lokalitě, která je oblíbena dalšími přistěhovalci a přísnější přístup samotných respondentek k zachování kulturního dědictví jejich země původu u jejich dětí. Možným vysvětlením separačního akulturačního vývoje je pozdní věk příchodu do české hostitelské společnosti a studium na jiné než české škole. Z toho, co respondentky vypovídaly, se však přikláníme spíše k poslednímu. Jeden ze zkoumaných případů totiž dokazuje, že zdárná integrace je možná i v případě, kdy dítě emigruje v pozdním věku. Stejně jako

ostatní případy i tento zdůrazňuje spíše význam docházky na českou školu nežli cokoliv jiného.

Z výpovědí respondentek se taktéž zdá, že děti náležející k integračně-asimilační a integračně-separační trajektorii vývoje disponují biculturními kompetencemi. Týká se to jak jazykových znalostí, tak obeznámeností s tradicemi a zvyky obou společností, mírou zapojení do kulturních praktik a navazování kontaktů s představiteli obou komunit. Lze předpokládat, že tato skutečnost a také dobrý studijní prospěch dětí, na který dotázané imigrantky odkazují, mohou do budoucna sloužit jako dobrý předpoklad pro úspěšnou akulturaci do české společnosti a současné začlenění se dětí do středních tříd české společnosti. O vzestupné mobilitě dětí respondentek však dnes můžeme pouze spekulovat.

Na tomto místě je nutno dodat, že Berryho model akulturačních strategií se osvědčil jako dobré vodítko při studiu integrace dětí přistěhovalců, ve kterém jsme se chtěli zaměřit na dvě dimenze – zachování si kulturního dědictví imigrantů a jejich přijetí kulturního odkazu české přijímající společnosti.

Výsledky výzkumu také potvrzují existenci generačních neshod mezi danými respondentkami a jejich dětmi. Zjistilo se, že respondentky samy sebe vnímají jako mnohem hůř integrované do různých sfér života v hostitelské společnosti. Tato zjištění jsou mimo jiné v souladu s výsledky jiných podobně zaměřených výzkumů – jak zahraničních, tak i českých. Zajímavým zjištěním práce je také to, že imigrantky, jejichž děti se pohybují po integračně-asimilační a integračně-separační trajektorii akulturačního vývoje, se cítí být integrované skrze své potomky – zde zdůrazňují především pomoc dětí s českým jazykem, rozšíření svých sociálních sítí díky dětem, jejich pomoc s orientací v české společnosti, jejich strukturách a institucích a seznámení se s českou kulturou, tradicemi a zvyky. Imigrantky zde podtrhávají, že jejich děti disponují těmito integrativními schopnostmi především díky docházce na českou školu, kde samy nabývají těchto základních kompetencí, které pak přenáší i na vlastní rodinné prostředí. Toto zjištění je v souladu s jedním ze zmíněných výše výzkumů *Analýza přístupu imigrantek a imigrantů ke vzdělávání a na trh práce v České republice*. Připomeňme, že autoři tohoto šetření tvrdí, že integrace dětí imigrantů do českého školství je důležitým nástrojem naturalizace a integrace jejich rodičů.

Vzhledem k zaměření práce na široce definovanou skupinu přistěhovalců, kteří pocházejí ze zemí bývalého Sovětského svazu, je třeba rovněž dodat, že provedený

výzkum neobjevil mezinárodnostní rozdíly ve vnímání integrace dětí do české společnosti a ve zkušenostech, které v průběhu integračního procesu získávají.

Lze říci, že výsledky výzkumu zpochybňují vliv věku dítěte při příchodu do hostitelské společnosti na průběh a výsledky jeho integrace. K tomuto úsudku jsme došli při porovnání věku dětí s odlišnými akulturačními trajektoriemi. Některé děti, které do ČR přišly v raném věku, mají horší integrační schopnosti než ty, které přišly ve věku pozdějším. Zde se tedy můžeme opět přiklonit k názoru, že jak výsledky, tak i průběh integrace závisí na souhře různých, výše popsaných faktorů, kde klíčovou zůstává docházka na českou školu, jejíž prostředí poskytuje příležitost pro zdárnou integraci.

Summary

In my master thesis I examined the phenomenon of immigrants children integration into the Czech host society. In doing so I focused only on immigrants from the former USSR region. Moreover, I explored the phenomenon from the angle of adult immigrants – namely, mothers of immigrant children. I wanted to find out how they perceive their children's integration within three integration dimensions – structural, interactive and cultural including language integration. I wanted to understand what aspect mothers-immigrants consider as the most important in the overall process of integration of their children and what obstacles their children find on the way to the successful integration. I also wanted to know how do they perceive their own integration and whether they feel themselves integrated through their children.

The research findings show that as the most important for their children integration immigrant mothers find studying in the Czech educational institutions. They claim that Czech schools provides the environment for integration into the host country's culture, its traditions, language and social relations with the Czech majority. These findings confirm the validity of Gordon assimilation theory according to which the integration on structural level puls the integration in all other dimensions. The findings not only confirm, but also supplement the Gordon's theoretical concept. According to what immigrant mothers said it seems that studying in Czech schools enables, but does not guarantee the successful integration. It seems that immigrant children's integration may be influenced by the number of different factors such as studying with other immigrant children from the same region, living in a quarter with a high concentration of „similar“ migrants, discrimination experienced by children and parents' attitudes towards their children's preservation of country of origin's cultural heritage.

Analysis of all the mentioned factors enabled me to construct three acculturation trajectories adopted by the immigrant children: 1) mix of integration and assimilation's trajectory 2) mix of integration and separation's trajectory and 3) separation trajectory. This construction was based on Berry's model of acculturation strategies.

The research findings also revealed that immigrant mothers perceive themselves as much less integrated than their children. Those findings support dissonant acculturation theory. Finally, I discovered that immigrant mothers perceived themselves

to be integrated through their children. However, this could be applied only for children who study in Czech schools.

Použitá literatura

AZZOLINI, Davide – SCHNELL, Philipp – PALMER, John R. B. Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “New” Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2012, vol. 643, no. 1, s. 46-77.

BABBIE, Earl. *The Practice of social research*. 12. Ed. Belmont, Calif : Wadsworth Cengage, 2010. ISBN 0495598410.

BAUBOCK, Reiner. *The Integration of Immigrants*. Council of Europe, dokument CDMG (94) 25E, 1994.

BECKER, Birgit – KLEIN, Oliver – BIEDINGER, Nicole. The Development of Cognitive, Language, and Cultural Skills From Age 3 to 6: A Comparison Between Children of Turkish Origin and Children of Native-Born German Parents and the Role of Immigrant Parents’ Acculturation to the Receiving Society. *American Educational Research Journal*. 2013, vol.50, no.3, s.616-649.

BERRY, John W. Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: an International Review*. 1997, vol.46, no.1, s.5-68.

BLOOR, Michael – WOOD, Fiona. *Keywords in Qualitative Methods: A vocabulary of Research Concepts*. London: SAGE Publications Ltd, 2006. 208 s. ISBN 9780761943303.

BORKERT, Maren – DE TONA, Carla. Stories of HERMES: An analysis of the issues faced by young european researchers in migration and ethnic studies. *Forum: Qualitative social research*. 2006, vol.7, no.3, art.3.

BOSSWICK, Wolfgang – HECKMANN, Friedrich. *Integration of migrants: Contribution on local and regional authorities. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2006. Dostupné z: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf> [naposledy navštívené 16.05.2013].

BOURHIS, Richard Y. – MOISE, Lena Celine – PERRAULT, Stephanie - SENEAL, Sacha. Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*. 1997, vol. 32, no. 6, s. 369-386.

BRZEZINSKA, Magdalena. *Second-Generation in Sweden: a New Mode of being Swedish: A Conference Paper for the 14th Nordic Migration Researchers' Conference in Bergen, Norway*. Uppsala: Uppsala University, 2007. Dostupné z: <http://org.uib.no/imer/14Nordic/Papers%20fra%2014.%20Migrasjonsforskerkonferanse/Brzezinska.pdf> [naposledy navštíveno 16.05.2013].

CABASSA, Leopoldo J. Measuring acculturation: Where we are and where we need to go. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 2003, vol.25, s.127–146.

CATTANEO, Maria Alejandro – WOLTER, Stefan C. *Migration Policy Can Boost PISA Results: Findings from a Natural Experiment: Discussion Paper No. 6300*, Bonn, Germany: IZA, 2012.

CRUL, Maurice – SCHNEIDER, Jens – LELIE, Frans. *The European Second Generation Compared – Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2012, 407 s. ISBN 9789089644435.

DRBOHLAV, Dušan – LUPTÁK, Milan – JANSKÁ, Eva – ŠELEPOVÁ, Pavla. *Ukrajinská komunita v České republice: výzkumná zpráva projektu pro MV ČR*. Praha: Přírodovědecká fakulta UK v Praze, 1999.

DRBOHLAV, Dušan. *Imigranti v České republice (s důrazem na Ukrajinské pracovníky a „západní“ firmy operující v Praze)*. Budapest: Open Society Institute, 1999.

DRBOHLAV, Dušan – JANSKÁ, Eva – ŠELEPOVÁ, Pavla. Ukrajinská komunita v České republice. In *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001, s. 89-97

DRBOHLAV, Dušan – ČERNÍK, Jan, - DZUROVÁ, Dagmar. *Dimensions of Integration: Migrant Youth in Central European Countries. Country Report on the Czech Republic*. Vienna: IOM, 2005, s.51-99.

DRBOHLAV, Dušan – DZUROVÁ, Dagmar – ČERNÍK, Jan. Integrace cizinců, žáků základních a středních škol, do české společnosti: příklad Prahy. *Geografie – Sborník České geografické společnosti*. 2007, vol.112, no. 2, s.161-184.

DRBOHLAV, Dušan. Geografické migrační centrum (GEOMIGRACE) a aktivity jeho členů na poli migračního výzkumu. In *Přínos a potenciál vědeckého výzkumu v oblasti migrace: Kolektivní monografie*. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2010, s.49-63.

DRONKERS, Jaap - LEVELS, Mark – KRAAYKAMP, Gerbert. Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*. 2008, vol. 73, p. 835–853.

FLICK, Uwe. *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd., 2007, 120 s. ISBN 978-0-7619-4976-3

GLASER, Barney G. – STRAUSS, Anselm L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967, 271 s.

GORDON, Milton. *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press, 1964. s.288, ISBN 1-121-42877-0.

GORDON, Milton. *Human nature, class, and ethnicity*. New York: Oxford University Press, 1978, 302 s.

HALLER, William – PORTES, Alejandro – LYNCH, Scott M. Dreams Fulfilled, Dreams Shattered: Determinants of Segmented Assimilation in the Second Generation. *Social Forces*.2011, vol. 89, no. 3, pp.733-762.

HECKMANN, Friedrich. Integration Policies in Europe: National Differences and/or convergence? EFFNATIS working paper 28. European Forum for Migration Studies, Institute at the University of Bamberg, 1999.

HECKMANN, Friedrich. *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: a synthesis of research findings*. Brüssel: European Commission, 2008

HEALY, Marilyn – PERRY, Chad. Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2000, vol. 3 no. 3, s.118 – 126.

HOEPFL, Marie C. Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*. 1998, vol.9, no.1, s. 47-63. Retrieved February 25, 1998.

HOFIREK, Ondřej – KLVAŇOVÁ, Radka – NEKORJAK, Michal – SOURALOVÁ, Adéla. Výzkum migrací na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. In *Přínos a potenciál vědeckého výzkumu v oblasti migrace: Kolektivní monografie*. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2010.

JANSKÁ, Eva. Adaptace/integrace imigrantů do majoritní společnosti: druhá generace cizinců a jejich rodičů v Česku. *Geografie – Sborník České geografické společnosti*, 2007, vol.112, no..2., s.142-160.

JANSKÁ, Eva – PRŮSVICOVÁ, Alena – ČERMÁK, Zdeněk. Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice. *Sborník Geografie*, 2011, ročník 116, č.4

KAO, Grace. Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review*. 2004, no.38, s.427-449.

KIRK, Jerome – MILLER, Marc L. *Reliability and Validity in Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd., 1986, 87 s., ISBN 0803924704.

KOCOUREK, Jan. Analýza přístupu žen imigrantek a mužů imigrantů ke vzdělávání a na trh práce v ČR. Praha: MPSV, 2007.

KVALE, Steinar – BRINKMANN, Svend. *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2nd Ed.. CA, USA: SAGE Publications Inc., 2008. 376 s., ISBN 978-0761925422.

LEONTIYEVA, Yana. Ukrajinci v ČR. 2005. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=200&lst=106> [naposledy navštíveno 16.5.2013].

LEONTIYEVA, Yana – NEČASOVÁ, Mirka. Kulturně blízcí? Integrace přistěhovalců ze zemí bývalého Sovětského svazu. In *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Rákoczyová M., R. Trbola (eds.) Praha: Slon, 2009.

LEONTIYEVA, Yana – VOJTKOVÁ, Michaela. Zpráva o stavu migračních studií na půdě veřejné výzkumné instituce. In *Přínos a potenciál vědeckého výzkumu v oblasti migrace: Kolektivní monografie*. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2010.

LEONTIYEVA, Yana. Pokrytí populace imigrantů v českých šetřeních LFS a EU-SILC. *Data a výzkum*. 2011, č.2.

LINCOLN, Yvonna S. – GUBA, Egon G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc., 1985, 416 s. ISBN 9780803924314.

NEŠPOROVÁ, Olga. *Rodiny přistěhovalců I*. Praha: VÚPSV, 2007.

NEŠPOROVÁ, Olga – KUCHAROVÁ, Věra. *Rodiny přistěhovalců II*. Praha: VÚPSV, 2009.

NGO, Van Hieu. A critical examination of acculturation theories. *Critical Social Work*. 2008, vol.9., no.1. Dostupné z: <http://www.uwindsor.ca/criticalsocialwork/a-critical-examination-of-acculturation-theories> [naposledy navštívené 16.5.2013].

NIMMERFELDT, Gerli – SCHULZE, Jennie – TARU, Marti. The Relationship between Integration Dimensions among Second Generation Russians in Estonia. *Studies of Transition States and Societies*. 2008, vol. 3, issue 1.

NOVOTNÁ, Hedvika. Imigrace z Ukrajiny v České republice po roce 1990. In *Kdo jsem a kam patřím? Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Praha: SOFIS, 2005, s. 347-362.

ORELLANA, Marjorie – DORNER, Lisa – PULIDO, Lucila. Accessing Assets: Immigrant Youth's Work as Family Translators or "Para-Phrasers", *Social Problems*, 2003, vol. 50, no. 4, s. 505-524

PARK, Robert E. – BURGESS, Ernest W. *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1921.

PERREIRA, Krista M. – HARRIS, Kathleen Mullah – LEE, Dohoon. Immigrant Youth in the Labor Market. *Work and Occupations*. 2007; vol. 34, no.1, s. 5-34.

PORTES, Alejandro – ZHOU, Min. The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. 1993, vol.530, s. 74-96.

PORTES, Alejandro – RUMBAUT, Rubén G. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press, 2001.

PORTES, Alejandro – HAO, Lingxin. The Schooling of Children of Immigrants: Contextual Effects on the Educational Attainment of the Second Generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences 101 (August)*. 2004, s. 11920-11927.

REDFIELD, Robert – LINTON, Ralph – HERSKOVITS, Melville J. Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*. 1936, vol. 38, s.149-152.

RUMBAUT, Rubén G. The agony of exile: a study of the migration and adaptation of Indochinese refugee adults and children. In *Refugee Children: Theory, Research, and Services*, ed. FL Ahearn, Jr, JL Athey. Baltimore: Johns Hopkins University press, 1991. s. 53–91.

RUMBAUT, Rubén G. Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*. 2004, vol. 38, no. 3, s. 1160-1205.

SCHNEEWEIS, Nicole. Educational institutions and the integration of migrants. *Journal of Population Economics*. 2011, vol.24, no.4, s. 1281-1308.

SCHWARTZ, SETH J. – UNGER, Jennifer. Biculturalism and Context: What Is Biculturalism, and When Is It Adaptive? Commentary on Mistry and Wu. 2010. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2840244/> [naposledy navštíveno 16.5.2013].

SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Ikar: Bratislava, 2005.

STRAUSS, Anselm – CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999.

SUÁREZ-OROZCO, Carola - SUÁREZ-OROZCO, Marcelo. *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001, s.206

SZCZEPANIKOVÁ, Alice. *Family Migration in the Czech Republic: A Civic Stratification Perspective*. Vienna: ICMPD, 2009.

VAVREČKOVÁ, Jana. Problematika mezinárodní migrace a integrace cizinců v aplikovaném výzkumu. In *Prínos a potenciál vědeckého výzkumu v oblasti migrace: Kolektivní monografie*. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2010. s. 23-36.

VAVREČKOVÁ, Jana - DOBIÁŠOVÁ, Karolína. Integrace dětí migrantů ze třetích zemí v oblasti vzdělávání v České republice. *FÓRUM sociální politiky*. 2012, no. 5, s. 9-16.

WALLACE, Claire - STOLA, Dariusz. *Patterns of Migration in Central Europe*. Basingstoke. Palgrave, 2001.

ZANE, Nolan – MAK, Winnie. Major approaches to the measurement of acculturation among ethnic minority populations: A content analysis and an alternative empirical strategy. In *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association, 2003, s.39-60.

ZHOU, Min. Growing Up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology*. 1997, vol.23, s.63-95.

QIN, Desiree Baolian. „Our Child Doesn't Talk to Us Anymore”: Alienation in Immigrant Chinese Families. *Anthropology & Education Quarterly*. 2006, vol. 37, no. 2, s. 162-179.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Statistická ročenka školství 2012/2013 UIV (tabulka)

Příloha č.2: Popis výzkumného vzorku: základní charakteristiky respondentek (tabulka)

Příloha č.3 : Rozhovor č.5 – Oksana (*neodborně přeložený Rj->Čj)

Příloha č.4: Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Přílohy

Příloha č.1: Statistická ročenka školství 2012/2013 UIV (tabulka)



Statistické ročenky školství
výkonové ukazatele

Statistická ročenka školství 2012/2013 - výkonové ukazatele

C1.10 Základní vzdělávání – žáci/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství

Zdroj: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Státní občanství		ZŠ celkem			
		žáci celkem	z toho dívky	z toho cizinci	
				s trvalým pobytem	azylan ti
Celkem		807950	391115	11835	197
Česká republika		793399	384064	0	0
Cizinci celkem		14551	7051	11835	197
	státy EU 27	4471	2189	3209	0
Arménie	51	117	46	89	9
Ázerbájdžán	31	34	16	21	2
Bělorusko	112	184	92	150	12
Gruzie	268	28	12	21	2
Kazachstán	398	186	89	127	30
Kyrgyzstán	417	46	22	35	2
Moldavská republika	498	301	133	251	0
Mongolsko	496	411	202	297	6
Rusko	643	1266	600	991	31
Ukrajina	804	3422	1675	3008	19
Uzbekistán	860	42	20	20	13
Vietnam	704	2763	1323	2570	3

Příloha č.2: Popis výzkumného vzorku: základní charakteristiky respondentek (tabulka)

Pseudonym	Věk	Země původu	Věk dětí v době emigrace	Délka pobytu v ČR	Vzdělání
Maria	43	Kazachstán	14/10/3	4	SŠ s mat.
Anna	35	Kazachstán	6,5	1	VŠ
Galina	39	Rusko	9	1	VŠ
Olga	42	Ukrajina	1/-	15	SŠ s mat.
Oksana	40	Rusko	10	4	VŠ
Polina	33	Ukrajina	4	8	VŠ
Larisa	37	Bělorusko	5	5	VŠ
Tatiana	48	Rusko	10	2	VŠ
Světlana	45	Kazachstán	7,5/4	2,5	SŠ s mat.
Ludmila	43	Rusko	13/4	4,5	VŠ

Příloha č.3: Rozhovor č.5 – Oksana (*neodborně přeložený Rj->Čj)

T: Nejdříve se Vás zeptám, jak jste sem přijela. Proč zrovna Česko? Proč emigrace? Bylo to nějak dopředu naplánováno?

R: Nejspíše to bylo naplánováno, protože jsme chtěli odjet do více zemí: například, do Španělska. Asi to ovlivnilo více faktorů. Jedním z nejdůležitějších faktorů byl určitý zájem – změnit staré na nové. Druhým faktorem byla budoucnost dítěte. Další faktor – profesionální zájem, zkusit se realizovat v cizí zemi. Rozhodla jsem odjet, protože jsem byla v průběhu deseti let na tom samém místě a byla to pro mě určitá hranice, dosáhla jsem stropu co se týče rozvoje, neměla jsem kam se vyvíjet dále. Byla jsem omezena městem. Před sebou jsem měla jen Moskvu, ale ta mi nevyhovovala kvůli támnímu životnímu stylu, proto jsem se rozhodla pro Evropu. No a ovlivnilo to taky dítě.

Evropa proto, že je tu multikulturalismus, různé vzdělávací možnosti. Mé dítě je trochu tvůrčí osobností. Myslela jsem si, že zde má dítě více možností pro jeho následnou adaptaci v dospělosti. Chtěla jsem rozvíjet jeho životní filozofii, rozšířit jeho

horizonty, protože člověk, který se přestěhoval do zahraničí se začíná cítit trochu jinak a nebojí se některých věcí.

T: Odjeli jste všichni nájednou, celá rodina?

R: Ne, odjela jsem nejdříve já a vzala jsem s sebou dítě. Odjela jsem hned proto, že jsem si hned našla práci. Byla jsem tu jako turista, přišla jsem se seznámit s kolegy z jedné kliniky a nabídli mi tam práci. Proto jsem tu zůstala, ale nemohla jsem tam nechat syna, takže jel se mnou. Naším prvním dnem tady bylo 29.srpna – museli jsme se připravit k prvnímu dnu ve škole. Museli jsme tam jít 1.září. Rychle jsme šli do nejbližší školy, abychom zjistili, zda nás tam vezmou. Řekli nám, abychom byli připravení tam jít 1.září. V Rusku příprava ke škole zabírá obrovský...je tu časový a finanční aspekt, že jo. Řekli nám, že se máme připravit a přijít 1.září. Tak jsme to tak udělali. Myslím si, že dítě mělo kulturní šok, i když to nedával nějak nájevo, bylo mu 10 let. Vzali ho do mladší třídy. Nebránila jsem se, protože jsem si myslela, že program 4.třídy v českém jazyce bude pro něj jednodušší. Jinak jsme doháněli školní program trochu jinak – šli jsme do ruské školy a tam jsme dokončili 5.třidu, pak jsme šli do české školy do 6.třídy. Byl to trochu podvod – šli jsme do české školy, ale měli jsme jednoduchý program. Už znal ten program, tu látku, navíc místní školní program zaostává o rok, takže jako kdyby šel do 3.třídy ruské školy. Proto studoval na samé jedničky. Do ruské školy jsme šli proto, že jsem pro něj chtěla zachovat určitý vzdělávací aspekt. Teď si myslím, že to byla velká chyba, protože jestli se chceš integrovat, tak asi...Možná jsou děti, které zvládají dvě školy současně, ale my jsme to nezvládali. Chodili jsme do ruské školy při ruském velvyslanectví, měli jsme dálkové studium dvakrát do měsíce. Zvládali jsme to takhle rok a půl. Pak to dítě přestalo zvládat a řeklo, že už nechce chodit do ruské školy, prosil, abych ho nechala jen v české škole.

Obecně samotná atmosféra v české škole byla velice přátelská – na rozdíl od atmosféry v ruské škole. Projevovalo se to ve vztazích mezi dětmi a taky ve vztahu ze strany učitelů. Děti se chovají agresivně, nemají jeden ke druhému slitování. Už ze začátku se snažejí přežít. Tedy už od první třídy dítě – ať je to lídr nebo ne – přežívá: přežívá ve vztahu se svými spolužáky, přežívá se školním programem, ve vztahu s dospělými. Tedy už ze začátku dítě vede nějaký boj, což vůbec neexistuje v české škole. Tam jsou vztahy založeny na úplně něčem jiném. Hodně věcí jsou založeny na důvěře a na něčem pozitivním. Každopádně se potlačuje jakýkoliv druh agresivity – ať už někomu ubližuješ fyzicky, nebo jen slovem. To znamená, že když si učitel všimne, že se dítě chová agresivně, zavolají jeho rodiče, zavolají dítě, situace se bude nějak řešit, tedy se pozorností neunikne žádný takový případ. Dokonce i teď, když už studuje ve starší třídě, mají mezi sebou ve třídě úplně jiné vztahy, holky kamaradí s kluky, přičemž to nejsou vztahy jako mezi holkou a klukem, mají kolektivismus, pomáhají si navzájem, mají všechno to, co jsme měli v Sovětském svazu.

Co se týče místní ruské školy, je svého druhu otiskem ruské společnosti tady v České republice. Mají velké požadavky co se týče studia. Je tam velká zátěž, což je ve své podstatě dobře. Špatný je to, jak podávají tu zátěž – jsou to podmínky, tresty – tresty

známkou, morální tresty, ne fyzické. To všechno mi připadá více agresivní než v české škole a více náročné. Výhodou ruské školy je rychlejší skončení studia – končí školu v 17-18 letech a jdou na vysokou, ale českou školu skončíme když nám bude 20.

Navíc jsem měla další pádný důvod – můj syn je dislektik, má potíže s učením se ve standardní situaci, ve třídě, kde spolu s ním studuje ještě dalších 30 lidí. Studoval v Rusku a studoval špatně, tady v Česku je stejně trochu jiný přístup. Nemá nechuť ke studiu, tedy tady se do studia pouští s velkou chutí, v porovnání s ruským studijním programem. Tady vědí o disleksii, chápou to, mají jiný přístup k takovým dětem, hodnotí ho dle jiných kritérií. To znamená, že česká škola byla pro nás prioritou.

T: Vrátime se na začátek našeho rozhovoru. Znamená to, že jste sem přijela jako turista?

R: Přijela jsem jako turista, ale měla jsem povolení za účelem podnikání. Když jsem dostala pracovní nabídku, rozhodla jsem se sem úplně přestěhovat. Hned jsem se začala připravovat ke zkouškám, ten rok jsem ještě mohla skladat zkoušky v ruštině. Zde lékaři nemohou získat nostrifikaci svého diplomu. Musejí složit speciální zkoušky, které se sestávají ze tří částí. Bylo to velice náročné, ale já jsem měla štěstí, protože jsem to dělala v ruštině a taky jsem dostala praxi na dostatečně dobré klinice. Ale kvůli poměrně velké zátěži mé dítě tehdy samostatně procházelo adaptačním procesem. Neměl mě po svém boku, byla jsem celá ponořena do studia.

T: To znamená, že jste sem přijela s nulovou znalostí češtiny a Vaše dítě taky?

R: Velmi se mi líbí adaptace dětí na českých školách. Nehodnotí děti v průběhu prvního půl roku a nenadávají se kvůli tomu, že dítě něco neudělalo. Dávají možnost se integrovat do kolektivu, zvyknout si na samotnou školu, zvyknout si na učitele, na znění jazyka, pak začínají klást obvyklé požadavky. Tedy půl roku stačí pro adaptaci.

Co se týče češtiny, chodili jsme hned ze začátku na doučování. Chodili jsme za paní učitelkou, která v průběhu posledních 30 let pracovala s dětmi. Vybuodovali jsme s ní velice dobrý vztah a dítě za ní rádo chodívalo. Studovali jsme na té škole jeden rok a pak jsme šli do jiné, protože jsme šli do jiné třídy, ze 4. třídy jsme šli hned do 6.

Ale vstup do české školy je u všech bezproblémový. Víím, že všichni se toho bojí, přece dítě přijede do jiného prostředí, ale pak se tomu všichni smějí. Za prvé, děti-cizinci ve školách jsou. Asi v průběhu dvou měsíců N. pomáhal spolužák z Ukrajiny – překladal, co je napsáno na tabuli, s domácími úkoly. Když N. přišel poprvé do školy, řekl: „Maminko, byl jsem tak hloupý, že jsem se bál!“. Zeptala jsem se, proč to říká. Na to mi odpověděl: „Víš, bál jsem se, že to bude stejně jako v ruské škole, kam přijdeš a kde tě začnou testovat, posmívat se ti nebo ještě něco“. V české škole paní učitelka ho hned představila celé třídě. O přestavce za ním začali chodit spolužáci a říkat: „Pokud budeš něco potřebovat, obrať se na mě. Pokud nemáš sešit, můžu ti půjčit. Pokud potřebuješ domácí úkol, můžeš mi zavolat“. 17 lidí ze 25 mu nechálo svoje telefonní číslo. Řekli, ať jim volá vždy, když něčemu nebude rozumět. Byli to Češi. Ve třídě byl jen jeden

kluk z Ukrajiny, který mu pomáhal, ostatní byli Češi. N.to nečekal a další den rád šel znovu do školy, zbavil se veškerých obav. Ale v podstatě se dítě integrovalo samo.

T: Pomáhali nějak učitele ve škole?

R: Mají velice zajímavý systém. Ve školách mají pro děti-cizinci hodiny češtiny. Jednou týdně škola organizuje tyto hodiny pro děti s různou znalostí českého jazyka. Takže mé dítě chodilo tam a navíc mělo doučování. Navíc učitelé nám nabízeli...například, učitelka geografie řekla: „Ať za mnou přijde kdykoliv mu nebude něco jasné, ať se mě zeptá a já mu všechno vysvětlím“. Ale nikdy jsme to nevyužili, protože taková potřeba nikdy nevznikla. Jestli si dobře pamatuji, když jsme odjížděli z Ruska, nebylo to tam už tehdy zadarmo. Zde je zachována nějaká atmosféra podpory, zde funguje morální podpora.

Ale třeba teď vznikla otázka nacionalismu – nevím, jestli je to spojeny s jejich pubertou nebo ještě s něčím. Máme za souseda kluka, který je v aktivní pubertě. Když vstupuje do konfliktu, jeho třídní to bere velice vážně. Je to spolužák N., je to Rus a N. je taky Rus, takže je hazejí do stejného pytle. Tedy otázka nacionalismu tam jednou byla.

T: Jak se to projevovalo?

R: Ten kluk se stěžuje, že se učitelka chová vůči němu zaujatě. Myslí si, že je to proto, že je Rus. Já si myslím, že učitelé prostě nezvládají jeho pubertu. My jsme se nesetkávali s problémem nacionalismu a s negativním vztahem kvůli tomu, že jsme cizinci a studujeme na české škole.

T: Nesetkali jste se s negativním vztahem ze strany spolužáků?

R: Setkali jsme se s tím jenom jednou. Ale bylo to ze strany ne velice inteligentního kluka. Vysvětlila jsem N., že ten kluk je svým způsobem omezený, že i tak to nemá v životě jednoduchý, že je psychicky nemocný. Řekla jsem mu, že mu musí být toho kluka líto. Vyřešilo se to nějak v klidu, bez jakékoliv agrese ze strany syna. Víím od svých známých, že jsou i jiné situace, kdy české holky nechtěly přijmout ruskou holku. Ale zase se to vyřešilo za pomoci učitelů, kteří vše všem vysvětlili. Ale víím od svých známých a mám jich teď opravdu hodně, že ignorace nevzniká, většina dětí je přijata. Neignorují spolužáky v kolektivu. Možná nějaké problémy vznikají na začátku, ale jak říkám, já víím jen o té ruské holce, pak to měl taky N. a ještě něco vyprávěl jeden kluk. Taky měl někoho – byl to jen jeden [pozn.-zvýraznění] kluk ze třídy, tedy se nesetkal s kolektivní ignorací. Nějaké ne příliš chytré dítě něco někde zaslechlo od rodičů nebo ještě někoho – nikdo není ideální, ale stejně se to nějak vyřešilo.

Takže vstup do školy byl docela jednoduchý. Mám pocit, že je náročnější přejít ze školy do školy ve své zemi, než přejít do školy v cizí zemi.

T: Proč jste museli přejít do jiné české školy?

R: V první škole nás nechtěli převést ze 4. do 6. třídy. Byla to svého druhu finta, protože jsme měli dokončenou pátou třídu v ruské škole, takže jsme přišli do jiné školy s dokončenou pátou třídou a dobrou češtinou. Takže nás vzali bez jakýchkoliv problémů, v první škole nám to nedovolili. Byl tady i jiný důvod: N. měl v té škole kamaráda. Navíc tam byly hodiny němčiny. Proto za tou naší volbou bylo více důvodů. Ta škola taky nebyla špatná, ale nechtěli jsme ztrácet roky. V nové škole jsme se dostali do své třídy.

T: Tedy rok na studium českého jazyka Vám stačil?

R: Samozřejmě. Myslím si, že pro každé dítě tady stačí půl roku. Už za půl roku začínají absolutně plynule mluvit. Nám stačilo půl roku na to, aby začal všemu rozumět. Přitom se jedná o dítě, který je dislektikem. Tedy pro bezproblémové děti stačí maximálně tři měsíce.

T: Ale přitom jste chodili na doučování z češtiny.

R: Ano. Doposud máme učitelé – chodíme na hodiny dvakrát týdně.

T: Jak dlouho už tu bydlíte?

R: Téměř 4 roky.

T: Pak plánujete žádat o občanství?

R: No tak třeba moje známí dostali občanství. Když dostavate občanství, mizí veškeré problémy, je to tu pro Vás jednodušší.

T: Jak to N. má s přáteli? Řekla jste, že měl v české škole kamaráda.

R: Ano, kluka z Ukrajiny. Nejzajímavější je na tom to, že komunikoval s ním jen do okamžiku, kdy všemu začal rozumět. To znamená, že když všemu začal rozumět, začal kamaradit s Čechy. Kamaradil téměř rok s Čechem, jmenoval se Kuba. Kamaradil s ním, ne s ruskomluvicími dětmi. A doposud kamaradí... má ve skupině 4 kluky – dva Rusy a dva Čechy, zvou si navzájem na narozeniny. Tedy si docela dobře rozumí.

Znám děti, kdo sem přijel ve starším věku – tyto děti se drží své jazykové skupiny – Rusové jsou s Rusy, Češi jsou s Čechy. Naše děti jsou mladší – jsou integrování. Oni skutečně mají možná třeba ne přátelské vztahy, ale tráví spolu čas.

On se natolik integroval do kultury, že jsou pro něj třeba české svátky anebo dějiny blíže než ty ruské. Tedy zapoměl na podobné věci. Bere to všechno za své. Čeká hlavně české svátky, ne ruské, i když ruské taky slavíme. Tedy se na Vánoce těší více, než na Silvestra, i když je Silvestr v Rusku nejdůležitějším svátkem. Tedy teď slaví Silvestra jen tak.

T: Začali jste zde slavit Vánoce hned ze začátku?

R: ...Bylo to vždycky s večeří. Atmosféra v zemi, ve městě, že jo. Tam kde bydlíme máme hodně přátel, takže organizujeme nějakou večeří, zveme si na návštěvu. Ale oni tu atmosféru přináší taky ze školy. Ve škole se připravují na oslavu. Školní akce vyvolávají tu atmosféru, proto samozřejmě 25.všichni mají dárky.

T: Tedy si myslíte, že kdyby studoval na ruské škole tady, by nic z toho neměl?

R: Ne. Jakmile dítě jde to české školy tak se prakticky integruje do české společnosti a přijímá kulturu, veškeré české kulturní dědictví. Výborně zná český dějepis, může pracovat jako průvodce, velice dobře ji vstřebává. Zajímá ho to. A proto že jeho okolí je především české, ruská kultura ho zajímá stále méně a méně. Tedy bydlí v tomto prostředí a konzumuje vše, co to prostředí nabízí.

T: Co se týče jazyka, ve škole používá češtinu. Kde všude používá ruštinu?

R: V rodině. Doma mluvíme v ruštině. Tedy ruštinu neztratil. V ruštině mluví, poslouchá, ale nepíše. Velice špatně píše rusky. Ale nad tím je potřeba zapracovat – to je má chyba. Ale česky...dokonce i mě píše vzkazy v češtině, veškeré sms jsou v češtině. Tedy si píšeme v češtině.

T: Ale mluví v ruštině.

R: Absolutně plynule, bez přízvuku. Ale přijel sem v takovém věku – nebyl dítě. V tomto věku si ještě zachoval ruskou stopu. Prostě není to pro něj zajímavé se teď rozvíjet v tomto směru, protože nemá to prostředí. Ale celá ta desetiletá zkušenost zůstala, mluví bez přízvuku. Protože ty děti, co sem přijíždějí ve věku 4-5 let, už neumějí pořádně mluvit v ruštině, musejí chodit na doučování. My se musíme taky učit ruskou gramatiku, jak psát, ale myslím si, že už nikdy nebude mít přízvuk. Nepoužívá moc českých slov, tedy používá ruštinu v plné míře. Ty, co jsem přijeli v mladším věku, mají problémy se slovní zásobou. S tak malými dětmi musíte i doma mluvit v češtině, protože už přemýšlí v češtině, je to pro ně jednodušší.

T: Kde ještě kromě rodiny používá ruštinu? Má ruskomluvící přátele?

R: Tak ve škole má ruského kamarada, ostatní jsou Češi. Ale nemá nějaké preference v tomto ohledu. Myslím si, že je to 50 na 50 – jak Češi, tak i Rusové.

T: Ale s kým je to pro něj pohodlnější?

R: Jak s těmi, tak i s těmi. Ptála jsem se ho. Taky mě to zajímalo, jak moc rozumí tomu, co prožívají české děti. Zjistila jsem, že diskutují o všem – o problémech v rodině, o vztazích s kamarády ve třídě. Mají absolutně normální komunikaci – jak v češtině, tak i v ruském jazyce. Ale zase – to se týká jen dětí, co sem přijely, když jim bylo přibližně 10 let – komunikují jak s těmi, tak i s těmi. Ti, co sem přijeli v 17 – mají kolem sebe ruské okolí, mladší děti se integrují hned do českého prostředí a dokonce nemají ruskomluvící přátele. Ti, komu je 10 let, jsou jako chameleoni. Když se dostanou do ruského prostředí, začínají mluvit v ruštině. Syn má kamaráda. Když přijde na návštěvu,

mluví na sebe v češtině – jsou to dva Rusy...Ale přitom mluví v češtině! Jakmile vyjdou z pokoje a jdou za mnou do kuchyně, hned se přepnou do ruštiny: nežádám je o to já, prostě chápou, že na mě musí mluvit v ruštině. Na sebe mluví v češtině, protože si jsou na to zvyklí. Kdysi se naučili přemýšlet v ruštině, teď v češtině – funguje to automaticky.

T: Zmínila jste o tom, že N.preferuje české svátky...

R: Tak třeba díky N.známe některé české svátky. Je jako spojovací článek. Je to velice zajímavé – integruje nás. Tedy já jsem se integrovala ve všech aspektech skrze dítě. Děti díky své otevřenosti, absenci stereotypů a strachů mohou plavat jak ve vodě, tak i v zemi, kde chtějí. Dělají to instinktivně. Instinktivně komunikoval s Čechy a Rusy. Integroval mě, tedy spojoval mě se svými kamarády, s jejich rodinami – jak s českými, tak i s ruskými. Se všemi mě seznámil. Kvůli práci a studiu jsem na to tehdy neměla čas. Integrace byla skrze dítě. Chodil do obchodů – to byl on kdo komunikoval s prodáváči, když byla potřeba něco vyměnit. Nedělala jsem to já, protože bylo to pro mě těžké komunikovat a vysvětlovat. Rychle tu dospěl, zapojil se zde do dospělého spotřebního života – jsou to obchody, služby, atd. Bylo to díky tomu, že rychle ovládl jazyk, u mě to bylo mnohem pomalejší, komunikace se společností přitom probíhá jenom za pomoci jazyku.

Znám jeden případ rodiny přistěhovalců, kde tatínek bral s sebou na jednání svého malého syna. Chtěl si koupit pivovár a ne všemu v češtině rozuměl. Synová třídí se velmi nadávala, protože psal kvůli tomu pro syna omluvenky. Když mi to vyprávěli – tehdy jsme sem teprve přestěhovali – musela jsem se smát. Ale potom jsem zažila něco podobného: potřebovala jsem tohleto a zas tamhleto a syn to všechno pro mě zařizoval. Třeba jednou nám ukradli z auta navigaci. Zavolali jsme policajty a bylo to velmi zajímavé jak se zachovali. Dítě v době krádeže bylo v autě a velice se toho leklo. Schválně jsem volala na policii, aby se dítě podívalo na to, jak to má fungovat. Tedy pro mě to byl vzdělávací aspekt, aby se dítě podívalo, jak to má být, co se má dělat, když tě napadli a kam se má volat. V podstatě jsem pochopila, že tu navigaci nenájdou, ale zavolali jsem policajty a okamžitě přijeli. Zeptali se mě, jestli mohou mluvit s mým dítětem. Říkám jim na to: „Víte, můžete mluvit JEN s mým dítětem, protože jsem za prvé nic neviděla a pak Vám nic v češtině nedokážu vysvětlit“. Mimochodem, tehdy jsem poprvé slyšela, jak mé dítě mluví v češtině. Moc dobře jim všechno v češtině popsal! Tehdy jsem si uvědomila, že budu s sebou brat N.všude. Takže tak probíhala integrace dospělých v našem případě.

Když přijel manžel – a ten přijel až za rok a půl – bydleli jsme zde sami. N. se už integroval, ja jsem se o to snažila. Takže když přijel manžel, bylo to pro něj úplná izolace, vakuum, navíc je starší než jsem já. Opravdu se tady ztrácel. Dítě pro něj bylo všude můstkem: v komunikaci s elektrotechnikem, při reklamaci něčeho. Už se tady cítil jako ryba ve vodě.

Navíc je zde velice obdivuhodná legislativa. Zde jsou zákony. A fungují. Proto když si to dítě uvědomilo, začal si toho využívat. Vznikla tak jistota. V Rusku jsme se všeho

všude báli: bojíš se jít na policii, bojíš se obrátit na nějakou instituci, bojíš se napsat stížnost. V Rusku bydlíš dle jiných zákonů. Zde žiješ dle toho, co je v těchto zákonech napsáno. Když to dítě vycítí, určitým způsobem dospívá a získává sebejistotu. Takhle nic v Rusku neřešil, takhle se necítil a nerozhodoval. Tady dělá všechno jinak. Teď když ho přesunete do ruské společnosti, bude to pro něj velice nepochopitelné, bude to tam pro něj těžky na přežití. Proto, samozřejmě, uvažujeme o trvalém pobytu, možná i o občanství.

T: Tedy tady plánujete zůstat.

R: Nejspíše – my plánujeme, ale nerozhodujeme.

T: Tedy je tu nějaký aspekt závislosti na zákonech?

R: Ano, jsou tu určité problémy spojené s vizem, to tu je. Když dojde k tomu, že budeme tu moct zůstat, tak tu zůstaneme – budeme pracovat, žít.

T: To znamená, že máte chuť tu zůstat, je to tak?

R: Ano, je. Všechno bude záviset na politice státu a vízové politice. Vše ostatní zatím vyhovuje.

T: Proč Váš manžel přijel později?

R: Organizační aspekt, musel tam všechno dokončit. To já jsem všeho nechala a odjela sem. Ale bylo to zajímavější, když N.pomáhal manželovi se integrovat do společnosti. Nebylo to jako u mě, bylo to odlišné. Kdežto jsem se o něco snažila sama, manžel používal N. jako nástroj, hybnou sílu. Měl ho za tlumočníka. Díky studiu na české škole opravdu velice dobře zná české dějiny, proto N.může velmi zajímavě vyprávět o některých věcech. Tedy můžu říct, že je už integrovaný. My asi ještě nejsme – my tu jen žijeme a pracujeme, ale dítě je úplně integrované.

T: Proč o sobě říkáte „asi“? V čem se necítíte být integrována?

R: Nepohybujeme se v českém prostředí, nejsme součástí kultury, nechodím do českého divadla, nechodím na české divadelní představení, nedívám se na české filmy, i když je asi třeba. Neříkám, že je to dobře, prostě nemám na to čas. Stálo se, že pracuji v úplně ruském prostředí. Možná by to byla jiná integrace kdybych pracovala v jiném prostředí. Myslím si, že nejsem úplně integrována. Nemám na to čas. Věnuji veškerý svůj čas rodině a práci, v práci mám přitom ruské prostředí. Mám známé Čechy, se kterými ráda komunikuji. Prostě se to tak stalo. Zatím je to tak. Možná to bude jinak.

T: Jak to vypadá s češtinou?

R: Snažím se jí používat vždycky, když za mnou přijde český pacient. Je to všechno. Prostě nemám tu možnost se ho lépe naučit – zase kvůli svému vytížení. Kdybych měla menší vytížení, mluvila bych lépe. Učila jsem se češtinu, měli jsme doučování, měla jsem zkoušky v češtině. Co se týče mého oboru ovládám češtinu dobře. Co se týče

domácnosti, dějin, kultury, nemám na to slovní zásobu. A nemám možnost jí získat, protože nemám na to čas. Proto si myslím, že nejsme vůbec integrování [pozn.-smích].

Ale jsme kosmopoliti. Bydlela jsem v Anglii, moc se mi líbilo anglické prostředí, líbilo se mi učit se angličtinu. Bydlela jsem ve Španělsku, no, nebydlela, ale často jsem tam jezdila. Zůstávala jsem tam vždy na měsíc. Líbila se mi moc španělská kultura. No já nevím, kde bych chtěla žít. Líbí se mi všechno. Chtěla jsem zůstat ve Španělsku, ale neměla jsem tu možnost kvůli vízu. V Anglii nejde nostrifikovat diplom a já nemůžu nepracovat jako doktorka. Takže tyto aspekty určily, že to bude Česko. Tak ať to bude Česko. To mi taky celkem vyhovovalo co se týče kultury. Mám moc ráda Prahu, takže...Nemohla bych třeba bydlet v muslimských zemích, ale v Evropě je všude dobře.

Navíc se tu dítě všude setkává s multikulturalismem. Jedeme do Německa a už mu to připadá normální. Jeli jsme do Holandska – bydlí tam naše příbuzní – líbilo se mu to tam natolik, že mi řekl: „Mami, chce zde bydlet!“. Má širší rozhled – vidí různé kultury, různé životní styly. V Rusku se to nelze naučit dle knížek. Možná jsem mu chtěla dát přesně tohleto. Jedou do Anglie, Německa, bydlí tam v rodinách. Takže on je takový multikulturní. Ale je celý prosáklý českou kulturou. Je jako Čech. Je to cítit.

T: Co myslíte, kým se cítí být?

R: Rusem. Jako Čech se může cítit mladší dítě. Oni dokonce vůbec nerozumí tomu, co je spojeno s ruským jazykem a kulturou.

T: A co jestli by za Vámi někdy přišel a řekl: „Já nejsem Rus, jsem Čech“? Jaký byste na to měla názor?

R: Žádný. Je mi to jedno. Důležité pro mě je, aby se člověk cítil pohodlně – co se týče profese, života, přemístění. Například, nikdy nebudu vnucovat dítěti nějakou profesi. Budu na tom trvat, ale pro mě je důležité, aby si člověk našel. Proto pokud si najde v české kultuře, pokud se bude cítit pohodlně, tak proč ne.

T: Jak řešíte otázku ruské kultury, ruského kulturního dědictví? Řešíte to nějak vůbec?

R: Na to samé se můžete zeptat i někoho v Rusku. I tam musíte něco dělat pro seznámení dítěte s ruskou kulturou. Tedy i přesto že dítě bydlí v ruské společnosti se s ruskou kulturou neseznamuje. I tam pracuješ s literaturou, snažíš se seznámit dítě s divadlem, hudbou. Tu se zabýváme tím samým: posloucháme – v důsledku toho, že je dislektik, číst neumí – literární díla, i když česká literatura je pro něj teď asi prioritou. Snažíme se taky chodit na divadelní představení, když sem přijíždějí divadelní skupiny, chodíme na balet. Co se týče hudby, chodil 5 let do hudební školy a tak zná ruskou vážnou hudbu. Doposud má rád ruský rok, poslouchá to. Tedy není nějak odtržen od ruské kultury.

Snažili jsme se chodit na setkání ruskomluvicích tady, ale není to ono. Možná jsme prostě neměli štěstí.

T: Kam chodíte na táto setkání?

R: Do centra ruské kultury při velvyslanectví. Jsou tam taky velice zajímavá setkání studentů, mají zajímavá divadelní představení. Starší lidé se snaží organizovat svá setkání, ale není to tak zajímavé.

T: Z Vaší strany je učení všemu ruskému – ať už je to jazyk nebo kulturní dědictví – nějak systematické, regulární?

R: Zatím ne. Zatím komunikuje s Ruskem dost – přes Skype. Má tam babičku, dědečka, jeho tatínek je tam. Nabízíme mu tu ke čtení knihy. Podle mě všechno musí být přirozeně. Zatím není odtržen, tedy zatím má potřebu něco přečíst v ruštině. Na Internetu je toho přece spousta. Tedy čerpá informaci především z ruských zdrojů. Když čte Wikipedii, tak jen v ruštině. Pokud připravuje referát, tak samozřejmě patří po českých zdrojích. Ale informaci pro sebe, ne do školy vyhledává v ruštině.

S českou kulturou nejsem moc obeznámena. Nevěnuji se tomu, ale moje dítě jí zná. Všechno ruské jde od nás přirozenou cestou – máme knihy v ruštině, přivezli jsme s sebou celou knihovnu. Když by chtěl něco přečíst, vždycky má tu možnost.

T: A co ruské svátky, tradice – dodržujete to, oslavujete?

R: Určitě. Ale znovu, všechno probíhá přirozenou cestou.

T: Teď bych přešla k závěrečné části rozhovoru. Jaký máte vztah k Česku?

R: Jsem kosmopolitní a učím tomu i dítě. Myslím si, že ať se nacházíš kdekoliv, musíš poznat kulturu té zemi. Snažit se hned integrovat – nikdy jsem nebyla zastáncem zapomenutí na svou minulost a odřeknutí od své zemi. To ne. Srdcem i duší jsem vždy se svými příbuznými a blízkými, které jsou v Rusku. Přitom mám strašně moc ráda všechno to nové a krásné, co zde vidím. Ráda jedu do jiné zemi. Možná, kdybych měla možnost získat novou zkušenost, nové zážitky, jela bych na nějakou dobu do jiné zemi. Proto můj vztah k Čechům je nijaký. Já mám vztah vůči jednotlivým lidem: někteří jsou hodní, někteří moc ne. Snažím se vyhýbat tím posledním. Mám výborné pacienty mezi Čechy, jsem jim moc vděčná, protože mi dodávají sílu. Někdy to tu není jednoduché psychicky, z morální stránky, jsou různé situace, v Rusku to taky tak bylo. Někdy si myslím, že jsem možná udělala chybu, že jsem se odtrhla od Ruska a odjela sem. Ale přijdou Češi a říkají: „zlaté ručičky, nejlepší lékařka“, tedy věci, co ti neřekne každý Rus. Tedy Češi jsou více vděční, více upřímní, váží si profesionality. Rusové upřímně kamarádí. Češi takhle nekamarádí, ale upřímně si váží tvé práce. Možná proto, že stomatologie tady zaostává. Možná proto, že kvalitní stomatologie není dostupná průměrnému Čechovi. My jsme dostupní, ale zároveň kvalitní. Někdy jsou natolik vděční, že se mi zdá, že vztah pacientů v Rusku nikdy nebyl tak dobrý jako ze strany pacientů Čechů. To znamená, že se tu cítíš o úroveň výš, když pracuješ s Čechy. Proto nemůžu mít vůči nim negativní vztah. Existují nepříjemná setkání, ale to se týče konkrétních lidí. Někteří jsou jednoduše nevzdělaní, chybí jim kultura.

Mám moc ráda Prahu, cítím se tady moc příjemně z historického hlediska, vstřebávám tu kulturu, dějiny.

T: Cítíte se tady jako doma?

R: Teď už asi jo. Ne v Česku, ale ve svém domě, se svoji rodinou, se svými kamarády se tu cítím jako doma. Jsou situace, kdy se tu cítím nejistě kvůli vízu. Ale v takových případech si vždy vzpomenu na Rusko, kde jsem žila v průběhu 40 let...někdy se tam cítíš natolik nejistě! Chápu, že mě nikdo nevyhodí ze své zemi, ale se můžeš ocítnout na dně nebo nejsi vůbec chráněný...Proto když to všechno porovnáš, snažíš se naladit na pozitivní myšlení. Takže asi ne: necítím se tady jako cizí. Protože je tu hodně ruskomluvicích, tedy nejsi tu sám. Není to problém národa: Češi tě v pohodě přijímají. Ale možná to taky záleží na mém sociálním postavení: já tu nepracuji ilegálně, nikomu neberu práci. Tedy si mě tu váží a necítím odpor. Někdo možná něco říká, ale za celé ty roky jsem to na sobě neprocítla. Proto se tu necítím neuzitečně. Ale mám takovou profesi, jsem tu žádaná. Ale teď si nedovedu představit tam, kde jsem kdysi žila – mám už to odtržení. Jednou jsem tam přijela po dvou letech bydlení tady a měla jsem divný pocit – všechno bylo tak cizí. Protože tam už není práce, ztratila jsem ty známosti. Člověk je sociálním tvorem. Tedy si myslím, že se člověk cítí dobře tam, kde se dokáže uplatnit profesně, kde má rodinu. Když mi to všechno vyšlo tady, tak můžu říct, že se tu cítím dobře.

T: A co dítě? Nemá chuť odjet domu? Nechybí mu to?

R: Chybí mu příbuzní, chybělo mu to převážně první půl roku. Teď už má své známosti, své cihly, které ho tu drží jako kotva.

T: Ale jeho vztah k Rusku je normální?

R: No do Ruska se mé dítě bojí jet. Velmi se bojí celníků, protože vícekrát ho urazili. Bojí se policajtů. Jednou jsem mu řekla, ať se na něco zeptá policajta. Řekl, že sám za nim nepůjde, že raději počká na mě, že se tam sám jít bojí. Tedy už má určité stereotypy. Přitom velmi chce jet za tatínkem, chce jet na daču, kde vyrostl. Tahne ho to na místa, kde vyrůstal a kde zažil něco pozitivního, ale bojí se režimu, který tam teď je. A to nejsme my, kdo ho tím straší. Někdy je to televize, někdy něčí vyprávění, něco zažil na vlastní kůži. Zde se cítí jistěji. Kde se člověk cítí lépe? Tam, kde se cítí více v bezpečí. Proto má tu nostalgii, stesk – po blízkých lidech. Kdyby se dalo je sem převezt, cítil by se tady stoprocentně dobře.

Co se týče integrace tady v Čechách, si myslím, že je zajímavější žít, když nejsi izolovaný. Integrace je potřeba pro to, abys nebyl izolovaný od společnosti. Lze být izolovaný i ve své, ruské společnosti. Prostě když je člověk integrován, má více svobody: pro získání nějaké informace, pro nějakou ochranu. Není to povinnost, měla by to být potřeba. V důsledku té potřeby se člověk tak či onak integruje. Někdo má tu potřebu větší, někdo menší. Například, já jsem introvert. Preferuji samotu a domov. Proto integraci chápu trochu jinak, než to může chápat někdo jiný. Ale žít v izolaci je

nezajímavě. Jak třeba můžete jít do chrámu Sv.Vita a nevědět, co tam je, nevědět, že jsou tam fresky Alfonse Muchy. Byla jsem třeba v Drážďanech v galerii už 4-krát. Mám tam své oblíbené malíře, oblíbená díla, ke kterým se vždy ráda vrátím. Je to taky integrace. Tedy si myslím, že když tu bydlíte, musíte od toho získat maximum požitku.

Já například mám požitek, když mluvím v češtině, hlavně s Čechy, protože ta hudba toho jazyka...ja nevím, ale mám z toho nějaký adrenalin. Citíš se jinak, v jiné roli, prožíváš jiný život. To ruské se zachovává samo od sebe, nelze to nezachovat – jsme Rusové. Je to minulost, je to vzdělání, je to dětství, vzdělání komplet v ruském jazyce, učitelé, jejich komunikace, tvé přátelé, vyrůstal jsi na ruských pohádkách. Tedy moje dítě taky vyrostlo na ruských pohádkách, takže už to neztratí. Nelze to smazat - ruskou kulturu. Jednoznačně jsme Rusové, prostě když si osvojujeme českou kulturu, je to jen plus, pokud si dobře osvojíme německou kulturu – taky to bude naší výhodou. Obecně si myslím, že člověk má být kosmopolitní. Chtěla bych, aby mé dítě žilo tam, tam a pak ještě tam, aby vstřebal maximální množství odlišných kultur.

Příloha č.4: Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Dobrý den,

Jmenuji se Aleksandra Chernykh, jsem studentkou Fakulty sociálních věd UK v Praze. Provádím výzkum, na kterém zakládám svoji diplomovou práci. V tomto svém výzkumu se zaměřuji na děti imigrantek, které pocházejí ze zemí bývalého Sovětského svazu. Zajímám se o to, jak matky-imigrantky vidí a vnímají to, jak se jejich děti integrují do české společnosti: jak se podle nich dětem tady líbí, s jakými problémy se v průběhu svého pobytu v České republice potýkají, jak zachází s vlastní kulturou, jazykem, atd. Věřím, že výsledky tohoto výzkumu obohatí znalosti českých sociálních vědců o problematice integrace dětí z post-sovětského regionu.

Rozhovor, kvůli kterému jsme se s Vámi dnes sešly, je anonymní, to znamená, že nikdy nebude uvedeno Vaše jméno a místo něj budou vždy použité pseudonymy. Vaše účast na rozhovoru je zcela dobrovolná. Můžete kdykoliv v průběhu rozhovoru odmítnout odpovědět na mé otázky a také můžete rozhovor kdykoliv ukončit. Ráda bych Vás upozornila na to, že rozhovor bude zaznamenáván na audio nahrávací zařízení, po čemž bude přepsan do písemné formy a v případě potřeby také doslova přeložen do českého jazyka. Nakonec bych Vás ráda upozornila na to, že jako součást své diplomové práce odevzdám úplný přepis tohoto rozhovoru. Z rozhovoru však smážu veškeré údaje, podle kterých by Vás mohl někdo identifikovat.

Souhlasím se všem výše popsaným,

Dne _____

Podpis _____

