

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Lucie Koníčková

Vzdělávací trajektorie druhé generace migrantů - Vietnamci v České republice

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová CSc.

Praha 2019

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, květen 2019

.....

Poděkování

Děkuji touto cestou vedoucí mé práce PhDr. Daně Bittnerové CSc. za odborné vedení, vstřícné jednání a trpělivost. Dále chci poděkovat všem mým informátorům, bez kterých by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

OBSAH

ABSTRAKT

1. ÚVOD	1
2. TEORETICKÁ ČÁST	2
2.1. <u>Situace první a druhé generace</u>	2
2.2. <u>Integrace</u>	3
2.3. <u>Vzdělání a jeho role</u>	4
2.3.1. Vzdělání jako nástroj sociální mobility migrantů	4
2.3.2. Dobrovolná a nedobrovolná menšina - jejich vztah ke vzdělání	5
2.3.3. Segmentovaná asimilace	6
2.4. <u>Česká republika a cizinci</u>	6
2.4.1. Český vzdělávací systém a cizinci	7
2.4.2. Pracovní trh v České republice a cizinci	8
2.5. <u>Vietnamská komunita/menšina v České republice</u>	8
2.5.1. Menšina	8
2.5.2. První generace vietnamských migrantů	10
2.5.3. Druhá generace vietnamských migrantů	11
2.5.4. Vzdělání Vietnamské komunity/menšiny v České republice	12
2.5.5. Vietnamská komunita/menšina a pracovní trh	13
2.5.6. Jazyková vybavenost	14
2.5.7. Volný čas	14
3. METODOLOGICKÁ ČÁST	15
3.1. <u>Zvolená metodologie</u>	15
3.2. <u>Výzkumné otázky</u>	15
3.3. <u>Výzkumný vzorek</u>	16
3.4. <u>Sběr dat</u>	18
3.5. <u>Analýza dat</u>	19
4. EMPIRICKÁ ČÁST - REFLEXE VZDĚLÁVACÍ TRAJEKTORIE	19
4.1. <u>Významní druzí v procesu socializace</u>	20
4.1.1. Rodiče	20
4.1.2. Komunita	22
4.1.3. České babičky	22
4.1.4. Vrstevníci	24
4.1.5. Učitelé	24
4.1.6. Sourozenci, bratřenci/sestřenice	25
4.1.7. Ti co tu nejsou	26

4.2.	Obsahy socializace	27	
4.2.1.	Jazyk	27	
4.2.2.	Zvyky	29	
4.3.	<u>Vzdělávací trajektorie - vně i uvnitř vzdělávacího systému</u>		30
4.3.1.	Mateřská škola	30	
4.3.2.	Základní škola	31	
4.3.3.	Volnočasové aktivity	33	
4.3.4.	Doučování	34	
4.3.5.	“Poslušná školačka/školák”	34	
4.3.6.	Gymnázium/střední škola – puberta	35	
4.3.7.	Škola a sociální vazby – šikana	35	
4.3.8.	Vysoká škola - motivace k pokračování ve studiu		36
4.3.9.	Volba oboru	38	
4.3.10.	Finance a práce v průběhu vysoké školy		38
4.4.	<u>Statusy a identity spojené se vzděláváním</u>		39
4.4.1.	Prestiž	39	
4.4.2.	Samostatnost	40	
4.4.3.	Akulturační trhlina	41	
4.4.4.	Budoucnost	42	
4.4.5.	Vzory	44	
4.4.6.	“My Vietnamci”	44	
5.	ZÁVĚR	45	
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46	

ABSTRAKT

V rámci mého výzkumu jsem zabývala vzdělávací trajektorií druhé generace migrantů na Území České republiky. Zaměřila jsem se na menšinu Vietnamců. Pro účel své práce jsem zvolila metody kvalitativního výzkumu. Přesněji polostrukturovaný rozhovor.

Na výzkumu participovalo deset informátorů, skrze jejich zkušenost jsem chtěla chtěla zodpovědět předem položené otázky. Ty se týkaly motivací a dynamiky vzdělávací trajektorie u skupiny, která si prošla stejnou migrační zkušeností skrze své rodiče - první generaci migrantů. Dále mne zajímali významní druzí a jejich vliv na podobu vzdělávací trajektorie.

Důležitou součástí mé práce bylo teoretické zázemí, ve kterém jsme nastínila problémy a východiska, které jsou v kontextu druhých generací migrantů diskutovány v rámci badatelů a odborníků. Dále jsme v ní přiblížila pozici vietnamské menšiny v České republice.

Výsledkem mého výzkumu je ucelená reflexe mladých Vietnamců, na období od raného dětství až po studium na vysoké škole, jejíž ústřední osou je právě vzdělávací trajektorie.

ABSTRACT

In my research, I dealt with the educational trajectory of the second generation of migrants in the Czech Republic. I focused on the Vietnamese minority. For the purpose of my work I chose qualitative research methods. A semi-structured interview, more specifically.

There participated ten informants in the research, through their experience I wanted to answer the questions that I asked in advance. These related to the motivation and dynamics of the educational trajectory of a group that has experienced the same migration experience through their parents - the first generation of migrants. Furthermore, I was interested in significant others and their influence on the form of the educational trajectory.

An important part of my work was the theoretical background, in which I outlined the problems and starting points, that are discussed in the context of the second generation of migrants by researchers and experts. I approximated the position of the Vietnamese minority in the Czech Republic.

The result of my research is a comprehensive reflection of young Vietnamese, since early childhood to university studies, whose central axis is the educational trajectory.

Klíčová slova:

druhá generace, migranti, první generace, vzdělávací trajektorie, vzdělávací systém

Key words:

Second generation, migrants, first generation, education trajectory, education system

1. ÚVOD

Jako téma mé bakalářské práce jsem si zvolila vzdělávání druhé generace migrantů v České republice. Zajímalo mne, jak druhá generace uvažuje o svém vzdělání a ambicích v rámci trhu práce. Také mne zajímalo, jak reflektují svou pozici a možnosti, ve vztahu k první generaci. Dané otázky jsem se rozhodla řešit na pohledu vietnamských migrantů, respektive potomků vietnamských migrantů. Jedná se o migrační skupinu, která již v České republice žije dvě generace. Jedná se o menšinu, jež je u nás hned po Ukrajincích a Slovácích třetí nejpočetnější¹. Tedy právě Vietnamci jsou v České republice početně zastoupeni v první a právě i druhé generaci. Dalším z faktorů, proč jsem si vybrala právě vietnamskou menšinu je i zcela osobní. Mám v této skupině své přátele. Právě tato skutečnost mi umožnila nahlédnout pod pokličku jejich každodenního života u nás, jejich problémů a vztahů.

Na rozdíl od dvou nejpočetnějších minorit a mnohých dalších na našem území, můžeme její členy rozeznat i skrze vizuální vjemy. Vyniká navíc i svou kulturou, která je značně odlišnější než například kultura migrantů z Ukrajiny či Ruska (čtvrtá nejpočetnější menšina na našem území²). Zajímalo mě tedy, zda tento fakt nějakým způsobem ovlivňuje jejich vnímání vzdělávání, či vzdělávacího systému v České republice. Zajímavé je, že tato skupina je i přes svou odlišnost českým národem víceméně tolerována bez větších problémů.

Vietnamsko-české národní vztahy můžeme v politickém spektru sledovat již od 50. let minulého století. Před pádem komunismu přišli na území tehdejší ČSSR Vietnamci v rámci mezinárodních dohod. Po pádu režimu v roce 1989 se změnili pracovní podmínky, ale také podmínky pro podnikání. V té době bylo začít podnikat velmi jednoduché. To zaujalo i Vietnamce, kteří jak uvádí Mullerová: *“byli a jsou velmi schopní, pracovití, nenároční a rovněž podnikaví.”* (Mullerová 2004:89). Jednalo se tedy především o migraci ekonomickou. První generace, která do České republiky začala proudit, zůstává poměrně uzavřenou komunitou, většinou má problémy s plynulým používáním českého jazyka a soustředí se hlavně na podnikání a ekonomický zisk pro rodiny. *“Smysl svých ekonomických aktivit for*

¹ Vycházím z údajů, které poskytuje Ministerstvo vnitra České republiky. Jedná se o stav evidovaný k 31. prosinci roku 2019, viz. tabulka č.1

² Zde vycházím též ze stejného zdroje Ministerstva vnitra České republiky jako v předchozí poznámce, též viz. tabulka č.1

mulují Vietnamci žijící v ČR do tří zásad: uživit na dobré úrovni rodinu, finančně zabezpečit děti a postarat se o rodiče, kteří jsou ve Vietnamu.” (Brouček 2003: 20).

Druhá generace se naopak již do sociálního prostředí české společnosti zařazuje znatelně více. Mladí Vietnamci navštěvují české školy, stýkají se s českými vrstevníky a pomalu absorbují zdejší kulturu a zvyky. Stojí tak na pomezí mezi kulturou jejich rodičů a komunity, která se stále víceméně drží dodržování vietnamských tradic a mezi kulturou místní. To může vést ke intergeneračním či interkulturním konfliktům jak uvnitř rodin, tak i v komunitě (Kocourek 2006:103).

Samotné vzdělávání je jedním z prvků, které jsou důležité jak pro rozvoj jak samotného jedince, tak pro integraci menšiny do majoritní společnosti a v neposlední řadě také pro budoucí ekonomické zajištění jedince samotného, i jeho rodiny. Právě vzdělání má pomoci dětem imigrantů z první generace získat lepší životní podmínky, než mají a měli oni sami. Právě vzdělání druhé generace je u některých z nich důvodem, proč na území České republiky stále zůstávají. Daleko od zbytku rodin a v odlišném kulturním prostředí. Vzdělání je základem pro dobré uplatnění ve společnosti, a proto rodiče nelitují finančních prostředků, aby se dítěti co nejlepšího vzdělání dostalo (Jirasová 2006: 337). Tento vzorec je patrný právě u vietnamských imigrantů, kde se vzdělání uplatňuje jako strategie, která vede ke zlepšení postavení na pracovním trhu (Rákoczyová, Trbola 2011).

Pro účely mé práce, především pro část empirickou jsem se rozhodla zabývat druhou generací migrantů, která se na území České republiky již od narození, případně od velmi útlého věku. Zaměřila jsem se přímo na generaci dnešních vysokoškolských studentů, ve věku mezi 20-26 lety. Tito jedinci měli možnost projít celou trajektorií českého vzdělávacího procesu a mohou mi tak na tuto problematiku poskytnout z jejich pohledu ucelený názor a reflexi. Díky vyššímu věku navíc mohou reflektovat tendence a motivace jich samotných a jejich rodin.

2. TEORETICKÁ ČÁST

V této části mé práce se pokusím nastítnit odborný diskurz, který probíhá v kontextu prvních a druhých generací migrantů. Zároveň se zaměřím i na popis samotné vietnamské skupiny u nás, skrze odborné zázemí, které nabízí již vzniklá literatura na toto téma.

2.1. Situace první a druhé genera

Pokud se podíváme na skupinu migrantů podrobněji, najdeme zde patrné rozdíly vně této skupiny. Jedním z hlavních, je to z jaké generace daný člověk je. Odborníci uvažují v tomto ohledu generace první, jedenapůltou a druhou. Badatelé v problematice migrace pojmají vymezení těchto generací odlišně. Obecnější pojetí nabízí Patrick Simon, jehož studie byla prováděna ve Francii. Ten za jedince druhé generace považuje ty, kteří se v dané zemi (ve Francii) narodili, alespoň jednomu rodiči narozenému v zahraničí (Simon 2003: 1098). Já pracuji s vymezením, které nabízí Tereza Freidingerová (2014). První generaci tak uvažuji jako jedince, kteří přišli v období své dospělosti, jedenapůltou jako ty, kteří přišli v období povinné školní docházky ve věku mezi 6-12 lety. Hlavní skupinou

mého zájmu je pak generace druhá, kterou definuje jako ty, kteří se zde již narodili nebo přišli jako malé děti ve věku do pěti let (Freidingerová 2014:91).

Věk jedince v době příchodu má značný vliv na podobu životů imigrantů. Ovlivňuje především jazykovou výbavu, podobu vztahů a integraci s majoritou a vazby na zemi předků a vnímání komunity, kultury a tradice (Freidingerová 2014:91).

I badatelé Bernard a Mikešová ve své práci upozorňují na to, že důležitým faktorem, který odděluje první a druhou generaci migrantů je to, zda jedinec prošel primární socializací v zemi původu, či v zemi do které směřoval migraci.

Druhá generace má tak v tomto směru značnou výhodu především v sociokulturní oblasti, jelikož jsou integrovanější, než jejich rodiče. Ti primární socializaci procházeli ještě v zemi svého původu. Jejich děti (druhá a jednapůltá generace) totiž prochází školní docházkou a důležitá období pro utváření osobní identity již v cílové zemi (Bernard, Mikešová 2014:10).

V rámci ztížené integrace hraje často velkou roli povaha pracovního života. Pokud se první generace nalézá v situaci, kdy jejich zaměstnání zdrojem segregace, limutí je poré časové možnosti a tím spojený další rozvoj kontaktů a integračních procesů v kontextu majoritní společnosti (Souralová 2014: 82).

V téže práci Souralové (2014: 75-97) se setkáváme s vymezením vztahu mezi první a druhou generací migrantů v rovinách, kdy první generace nastoupila dráhu migrace s vidinou “cesty za lepším životem”. Ta je vedena primárně za lepšími ekonomickými podmínkami a celkově lepší životní úrovní, které jim cílové země mohou poskytnout. Díky tomu jsou schopni budovat nový a “lepší” život v cílové zemi. Ten je pak důležitý hlavně v kontextu další (druhé) generace - jejich potomků. Vzdělání druhé generace migrantů pak může být v očích generace první vnímáno jako zadostiučinění a naplnění života jich samotných. Vědomí migrační dráhy rodičů druhé generace a dopadů, jaké to pro první generaci přineslo, pak hraje významnou roli v procesu uvažování druhé generace o vlastní vzdělávací trajektorii.

Souralová (tamtéž), která vychází ze studií Kaoa (1995) a Zhoua (2000), pak poznamenává, že specificky rodiče-migranti z Asie, mají v rámci vzdělávání generace druhé významnou roli.

Rozdílné kulturní prostředí, ve kterém jedinci procházeli primární socializací a tlaky směrem od první generace k té druhé v kontextu životních (nejen vzdělávací) trajektorií mohou vést k akulturační trhlině (Portes, Rumbaut 1996 In. Souralová 2014:83). Jedná se o jev, kdy mají tyto dvě odlišné generace značný problém najít řeč, či reflektují velmi odlišný pohled na svět.

2.2. Integrace

Samotné začlenění etnických minorit do prostoru majoritní společnosti může mít rozličné podoby. Uvažuje se zde spousta proměnných, které mohou tento proces značně ovlivnit.

Jelikož se má práce zaměřuje na prostředí České republiky, je pro ni relevantní Evropská perspektiva zaměřující se na problematiku a studium perspektiv integračních procesů. Tu nabízejí například z českých autorů [Jánská \(2007, 2016\)](#), ze světových pak [Esser \(2004³\)](#) či [Heckmann \(2000\)](#). Heckmann integraci vnímá a definuje jako proces, při kterém dochází k začlenění nižší části do vyššího celku, při kterém vznikají nové struktury. Zároveň při tomto procesu také dochází ke změnám původních vztahů ve struktuře ([2000 In. Jánská 2016: 11-12](#)).

Ve smyslu integrace cizinců pak [Heckmann \(2000 In. Jánská 2016:12\)](#) tuto jednoduchou definici převádí na jejich začleňování do již existujících sociálních, ekonomických, politických, kulturních a jiných struktur majoritní společnosti. Imigranti se tedy mohou zapojovat do života dominantní společnosti v následujících čtyřech dimenzích: strukturální, kulturní, interaktivní a identifikační.

- **“Strukturální integrace symbolizuje společnost, kde imigranti získají členství v klíčových institucích cílové populace (pracovní trh, vzdělávací a kvalifikační systém, bytový trh, členství v politice). V rámci strukturální integrace může být vyčleněna i integrace politická (účast ve volbách, založení etnických organizací apod.) a právní (legální povolení k dlouhodobému a trvalému pobytu);**
- **Kulturní integrace (akulturace), kdy se imigranti aktivně účastní socializačního a vzdělávacího procesu. Přijímají kulturu majoritní společnosti, ale zároveň si ponechávají i kulturu minority;**
- **Interaktivní – (sociální integrace) reflektuje jednak vertikální rozmístění cizinců z hlediska vzdělání, sociálních styků, přátelství, profesní prestiže, příjmu (časová dimenze), tak i horizontální rozmístění cizinců (prostorová dimenze) představující např. umístění škol, firem;**
- **Identifikační integrace, kdy dochází k začlenění se do nové společnosti s pocitem sounáležitosti a identifikace (etnická, národní a regionální identifikace).”** ([Jánská 2016:12](#)).

Jak [Jánská \(2016:12\)](#) poznamenává, můžeme tedy celkově integraci charakterizovat jako proces k získávání práv, pozic a potřebného sociálního statusu, přičemž dochází k přeměně „vnitřního světa“ jedince a k jeho hlubší identifikaci s majoritou. Nesmí se však opomenout i skutečnosti, že díky sociální interakci imigranta s majoritní společností dochází ke změně oboustranné.

2.3. Vzdělání a jeho role

2.3.1. Vzdělání jako nástroj sociální mobility migrantů

Ve společnosti, a to i demokratické, žijeme přes zdánlivou rovnost ve značně odlišných podmínkách. Sociální stratifikace odráží rozdíly ve společnosti. Pokud se

³ Esser, H. (2004). Does the “New” Immigration Require a “New” Theory of Intergenerational Integration? 1. International Migration Review, 38(3)

zaměříme na lidi, přicházející k nám z jiných zemí, můžeme zhodnotit jaké nerovnosti ve svém životě zažívají.

Sociální stratifikace je výrazem dvou typů nerovností: nerovnosti v životních podmínkách a nerovnosti v životních šancích. V reálném životě jsou nerovnosti v životních podmínkách a nerovnosti v životních šancích obvykle provázány a doplňují se. Z analytických důvodů k nim ovšem sociálně stratifikační badatelé přistupují odděleně. Na nerovnosti v životních podmínkách se pak zaměřuje třídní analýza. Nerovnosti v životních šancích mapuje analýza sociální mobility (Katrňák 2005:5-6).

Sociální mobilitu známe buď typu (což je horizontální a vertikální) nebo směru (vzestupná a sestupná).

“Ideálním a zároveň krajním stavem sociální mobility je rovnost životních šancí neboli situace **perfektní** mobility. V tomto případě se lidé neliší příležitostmi, které v průběhu svého života mají, aby získali to, o co usilují. Společnost je sociálně otevřená, člověk své postavení získává. V takové společnosti je obtížné predikovat osud člověka na základě postavení jeho rodičů.” (Katrňák 2005:8).

“Druhým krajním stavem sociální mobility je situace totální imobility (společenské reprodukce). Tehdy ve společnosti nenajdeme žádný (intragenerační nebo intergenerační) sociální pohyb. Mezi sociálními třídami neexistují propusti a nerovnosti v životních šancích jsou maximálně možné. Jedná se o sociálně uzavřenou společnost. Predikce třídní pozice člověka je snadná, protože je připsána na základě postavení jeho rodičů, Mobilitní režimy západních společností se obvykle nacházejí někde mezi těmito dvěma extrémy.” (Katrňák 2005:8).

Badatelé se vesměs shodují na tom, že vzdělání a vzdělávací systém jsou prvky sociální mobility. Různí se však jejich názory na to, zda je to prvek, který sociální nerovnosti redukuje, či stvrzuje. Ve středu tohoto názorového spektra se nalézá **John Goldthorpe a Pierre Bourdieu**. Na základě jejich úvah pojednávám o této teorii sociální mobility a vzdělání jako jejím prvku i já. Oba autoři na jedné straně vnímají vzdělávací systému jako systém, který selektuje žáky podle jejich třídního původu, na straně druhé pojmají jednání rodičů a dětí vzhledem ke vzdělávacímu systému jako strategické jednání. Velikost zdrojů a typ omezení jsou podle jejich názoru sice dány třídní strukturou, nakládání se zdroji a vyrovnání se s omezeními třídní struktura již ovšem nedeterminuje. To podléhá strategickému uvažování s ohledem na cíle, jichž chce člověk (nebo celá rodina) dosáhnout. Třídní struktura, vzdělávací systém a lidské jednání se tak ve většině případů doplňují (Goldthorpe(2000), Bourdieu (1966, 1971, 1977, 1989) In. Katrňák 2005:167).

Mikkelsen poznamenává, že Imigranti, a to obvykle bez ohledu na svoji etnickou příslušnost, často chápou vzdělání jako prostředek k vzestupné sociální mobilitě svých dětí (Mikkelsen et al. 2010, s. 118).

2.3.2. Dobrovolná a nedobrovolná menšina - jejich vztah ke vzdělání

Zajímavou teorii v problematice menšin a jejich vztahu ke vzdělání popsal americký antropolog John Ogbu, který do oboru rozlišování menšin uvedl pojmy **dobrovolná** (voluntary) a **nedobrovolná** (involuntary) menšina (Ogbu 2003 In.

Bittnerová, (ed.) 2009: 26). Dobrovolnou menšinou označuje takovou skupinu lidí, kteří se rozhodli pro život v jiné zemi (ne vždy je toto rozhodnutí plně dobrovolné - uprchlíci), který jim nabízí východisko z nějaké špatné situace, či nabízí vidinu lepší budoucnosti. Naopak nedobrovolné menšiny označujeme ty menšiny, jejichž příslušníci se sice v dané zemi narodili, ale jejich skupina je zde dlouhodobě diskriminována a vylučována ze společnosti. Hlavní rozdíl mezi příslušníky těchto odlišných menšin je přístup k budoucnosti. U jedinců z dobrovolné menšiny můžeme pozorovat značný zájem o prosperitu a vzdělání jejich dětí, jelikož vzdělání chápou jako nástroj integrace. Naopak u nedobrovolné skupiny se často setkáváme se značnou rezignací na toto úsilí, protože školu chápou jako instituci diskriminující. U nás se s tímto rozdílným přístupem menšin můžeme setkávat na příkladu Romů (nedobrovolná menšina) a Vietnamců (dobrovolná menšina), kde je tento rozdíl značně patrný (Hadj Moussová 2009: 26).

2.3.3. Segmentovaná asimilace

Otázku vzdělání řeší i teorie segmentované asimilace. Výzkumy ukazují, že druhé generace migrantů volí různé vzdělávací strategie.

S tímto pohledem na možnosti asimilace do nového prostředí přišli Portes a Rumbaut, jejichž výzkumy probíhaly ve Spojených státech. Podle jejich teorie **segmentované asimilace**, může asimilace do rasového nebo etnického menšinového stavu způsobit systematické nevýhody ve vztahu k většinové společnosti (Portes, Rumbaut 2001: 49-54).

Tato teorie přináší závěry, které odpovídají třem procesům, které shrnují vztahy mezi dětmi imigrantů, jejich rodiči a širší etnickou skupinou: vzestupnou, sestupnou a selektivní akulturaci. O vzestupné akulturaci hovoříme v momentě, když se děti a jejich rodiče sžívají s novou kulturou a postupně a společně opouští navyklé kulturní vzorce a zvyky naučené v zemi svého původu. Děti tak vstupují do majoritní společnosti s podporou rodičů a díky tomu dosahují vzestupné mobility. Sestupná akulturace je naopak případem, kdy jsou děti s výukou místního jazyka a zvyků před rodiči napřed. Tento fakt společně s diskriminací, malou rodičovskou autoritou a dalšími faktory může vést až k sestupné asimilaci. Třetí proces, selektivní akulturace, je tím, který vede k vzestupné asimilaci a bikulturalismu. Selektivní akulturace nastává, když se rodiče a děti postupně učí americkým způsobům, zatímco zůstávají alespoň částečně zakořenění ve své etnické komunitě (Portes, Rumbaut 2001: 49-54).

2.4. Česká republika a cizinci

Můj výzkum jsem zaměřila na skupinu migrantů žijící v České republice. Zajímala mě proto i situace a postoj českého státu k různým dimenzím života cizinců na našem území. Přesněji pak přístup vzdělávacího systému a podmínky participace cizinců v rámci českého pracovního trhu.

2.4.1. Český vzdělávací systém a cizinci

Pro úspěšnou integraci menšinových obyvatel do kulturního, právního a sociálního prostředí majoritní společnosti, je vzdělání nedílnou součástí. Díky němu se žáci-cizinci mohou naučit zdejší jazyk a může tak odpadnout jazyková bariéra mezi menšinovou a většinovou společností. Vzdělávací systém je navíc nositelem a nástrojem sociální mobility a sociální reprodukce ([Katrňák 2005:165-168](#)).

Český vzdělávací systém se k tomuto faktu staví poměrně velmi otevřeně a snaží se žáky-cizince, alespoň na státní úrovni, podporovat a pomáhat jim.

Povinná školní docházka platí pro veškeré děti cizinců na území našeho státu. Ať už se jedná o děti s udělenou mezinárodní ochranou (tzn. ty kterým byl udělen azyl, či využívají jinou doplňkovou ochranu), děti cizinců přicházejících k nám ze zemí Evropské Unie nebo ze třetích zemí. Těmito žáky-cizinci pak rozumíme ty, jenž přicházejí ze zemí mimo EU, Islandu, Lichtenštejnska, Švýcarska a Norska.

Podle §20 školského zákona č.561/2004 Sb můžeme tedy tyto děti cizinců rozdělit do dvou kategorií a to:

- děti cizinců přicházejících z prostoru EU nebo z jejího hospodářského prostoru (Norsko, Lichtenštejnsko, Švýcarsko a Island)
- děti cizinců přicházejících ze zemí mimo Evropskou unii a její hospodářského prostoru - ze třetích zemí. ([Zákon č. 561/2004 Sb.](#)⁴)

Podle výše uvedeného znění školského zákona, mají v České republice děti migrantů a cizinců stejný nárok a právo na bezplatnou základní školní docházku. Toto právo platí bez rozdílu pro všechny děti cizinců, ať už jsou na území České republiky legálně, nelegálně či dostaly dočasný azyl. Před zákonem jsou si tedy rovny. Podle školského zákona č.343/2007 Sb., který je v souladu s Úmluvou o právech dítěte (1989). Tato rovnost je vnímána jako prostředek umožňující a zjednodušující začlenění cizinců do majoritní společnosti.

Dále poté legálně pobývajících děti a mladí lidé mohou bezpečně studovat na učilištích, středních a vyšších odborných školách a vysokých školách v České republice.

Je zde však i kladen důraz na zachování kulturní diverzity a tradic cizinců. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy každoročně vyhlašuje dotační program "Podpora aktivit integrace cizinců na území ČR". Účelem podpory v dotačním programu je přispět ke snazší integraci dětí a žáků-cizinců do české společnosti prostřednictvím projektů zaměřených na zvyšování úspěšnosti dětí a žáků-cizinců v předškolním a základním vzdělávání, zvyšování efektivity vzdělávání v oblasti českého jazyka, integrační volnočasové aktivity, odstraňování kulturních bariér, zvyšování kompetencí odborných pracovníků v oblasti vzdělávání dětí a žáků-cizinců a podporu spolupráce rodiny a školy ([MŠMT - Vzdělávání žáků-cizinců](#)).

⁴ Zákon O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Nedílnou podmínkou pro podporu integrace cizinců a cizinců-žáků je jazyková vybavenost. Respektive znalost českého jazyka. V tomto ohledu ministerstvo školství v tomto roce (2019), i v letech předchozích, vyhlášovalo rozvojový program na podporu vzdělávání cizinců ve školách (Podpora vzdělávání cizinců ve školách - 1.1.2019 - 31.12.2019) ([MŠMT - tamtéž](#)). Tento program je určen pro děti a žáky-cizince, kteří se nachází v posledním povinném předškolním ročníku nebo již navštěvují základní školy. Cílem tohoto rozvojového programu je, alespoň částečně pokrýt finanční náklady, které vznikly právníkům osobám (například školám), které umožňují vzdělání dětí a žáků-cizinců. Takové počinání MTMSŠ reflektuje jako cestu vedoucí ke snadnější integraci a těchto jedinců do české společnosti a zároveň i do českého vzdělávacího systému.

Ve školním roce 2017/2018 se v rámci vzdělávacích institucí v České republice vzdělávalo 86 342 cizinců z celkových 2 033 041 žáků a studentů. Cizinci tak zastupovali 4,25 procent. Z celkového počtu cizinců navštěvujících české vzdělávací instituce se nacházela více než půlka na školách vysokých ([Inkluzivní škola](#)).

2.4.2. Pracovní trh v České republice a cizinci

Zastoupení cizinců na českém trhu práce je opravdu velmi různorodé. Migrace za prací se nazývá tzv. migrací ekonomickou. Co se týče příležitostí na pracovním trhu, jsou opravdu různorodé. Od kvalifikovaných a odborných pozic až po práce spíše manuálního rázu ([Horáková 2003](#)).

Pracovní migrace se vztahují k přechodnému zaměstnání a podnikání cizinců. Jejich struktura je odvozena z právních podmínek určujících pravidla ekonomických činností cizinců.

Legální zaměstnávání cizinců je možné na základě povolení k pobytu za účelem zaměstnání a povolení k zaměstnání. Cizinci jsou zaměstnáváni na základě individuálního povolení a nebo povolení k zaměstnání v rámci obchodních kontraktů českých a zahraničních firem. Podnikání cizinců se řídí stejnými předpisy jako podnikání českých občanů. Podmínkou je zápis v obchodním rejstříku ČR ([Horáková 2003](#)).

2.5. Vietnamská komunita/menšina v České republice

2.5.1. Menšina

Od roku 2013 byli vietnamští imigranti na našem území konečně uznáni jako etnická minorita. Díky tomu tak mají ze zákona nárok na státní podporu jejich rodného jazyka a kultury. Zasedají tak v Radě vlády pro národnostní menšiny.

Na tomto místě bych ráda uvedla některé teorie zaobírající se problematikou etnických minorit, ze kterých jsem ve své práci vycházela.

V zahraniční literatuře se vyskytuje termín „**viditelná menšina**“, který se běžně používá například v Kanadě a můžeme na něj narazit i v literatuře pocházející z Francie. Hadj Moussová popisuje viditelnou menšinu jako tu, jejíž příslušníci jsou viditelně odlišní od majority – barvou pleti, typickými rysy obličeje, způsobem oblékání apod. Situace viditelné menšiny je komplikovanější než situace menšin, které se od majoritní společnosti

vzhledem neodlišují, protože viditelná odlišnost přitahuje pozornost a snadněji vyvolává diskriminační chování. U nás jsou v tomto ohledu za viditelnou menšinu považováni například Romové a právě i Vietnamci. Naopak například Ukrajinci, Slováci, Němci nebo Poláci tvořící etnickou minoritu v prostředí majority z tohoto pohledu viditelní nejsou (Hadj Mousova 2009:26).

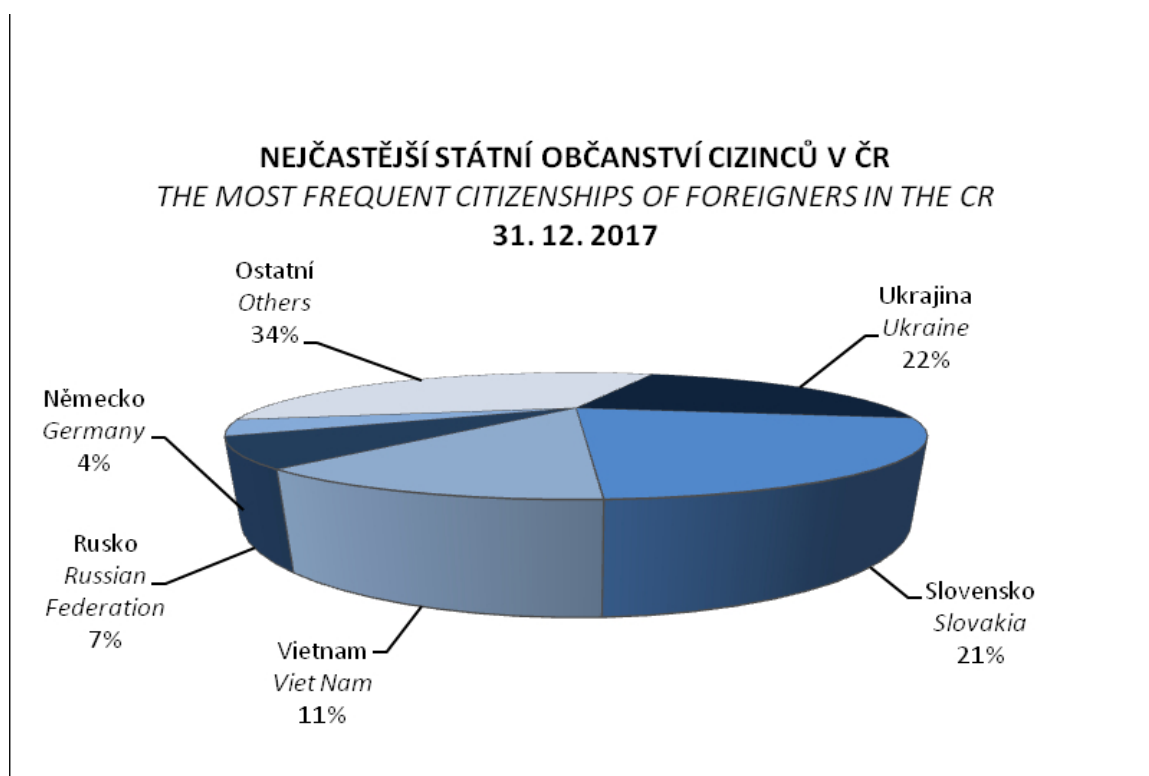
Právě Vietnamci tvoří spolu s Ukrajinci a Slováky jednu z nejpočetnějších menšin na našem území. V roce 2017 bylo podle Statistického úřadu v České republice 524 142 tisíc cizinců, z toho pak Vietnamci, jako třetí v pořadí, čítají 59 761 lidí viz. graf 2, a graf 3. Z toho důvodu vidím problematiku právě této menšiny v kontextu české společnosti za velmi důležitou a vhodnou k dalšímu zkoumání.

Graf 1.⁵ Cizinci celkem podle státního občanství v letech 2008 - 2017 (k 31. 12. 2017)

1-1. Cizinci celkem podle státního občanství v letech 2008 - 2017 (k 31. 12.)¹⁾					
<i>Foreigners, total by citizenship in the years 2008–2017 (as at 31 December)¹⁾</i>					
Pramen: Ředitelství služby cizinecké policie			Source: Directorate of the Alien Police Service		
Státní občanství	2016		2017		Citizenship
	celkem <i>Total</i>	pobyt nad 12 měsíců <i>Residence for 12+ months</i>	celkem <i>Total</i>	pobyt nad 12 měsíců <i>Residence for 12+ months</i>	
Celkem cizinci	493 441	480 294	524 142	508 329	Foreigners, total
Celkem EU 28	208 166	208 166	219 708	219 708	EU28, total
Vietnam	58 025	57 650	59 761	59 416	Viet Nam
Bez státního občanství + nezjištěno + ostatní	817	807	808	796	Stateless + Not identified + Other
¹⁾ údaje nezahrnují cizince s platným azylem na území ČR			¹⁾ Data do not include foreigners with valid asylum status on the territory of the CR.		

⁵ Zdroj: ČSÚ - <https://www.czso.cz/documents/10180/61196236/290027180101.pdf/d9be805b-61c0-4ea8-8f1f-bd60d6bfba93?version=1.2>

Graf 2.⁶ nejčastější státní občanství cizinců v ČR (k 31. 12. 2017)



V kontextu převážně druhé generace vietnamských migrantů je důležité si uvědomit, že je již ve statistikách nenalzáme pod pojmem cizinci. Z velké části se již může jednat o občany České republiky. Ze zákona mají nárok na přidělení českého občanství, pokud se v České republice již narodili, případně pak mohou zvolit občanství dvojí (v platnosti od roku 2014) - vietnamské i české. První generace má také možnost o české občanství požádat, přičemž musí splňovat řadu podmínek nutných pro udělení občanství. Za všechny pak mohou zmínit dobu trvání trvalého pobytu, či integraci do české společnosti zejména z hlediska rodinného, pracovního a sociálního⁷.

Pokud již tito občané cizího etnického původu mají české občanství, dá se o nich mluvit jako o příslušnících vietnamské menšiny. Nikoliv jako o cizincích.

2.5.2. První generace vietnamských migrantů

První generace, je ta, která opustila svou zemi a přišla na území jiného státu. V době do Sametové revoluce se migrace Vietnamců do České republiky odehrávala v rámci mezivládních dohod mezi oběma zeměmi. Po roce 1989 se naopak do popředí

⁶ Zdroj: ČSÚ - <https://www.czso.cz/documents/10180/61196236/2900271801g2.jpg/0faf6891-1502-4114-9aac-e61ff89c2177?version=1.0&t=1542203951914>

⁷ Ministerstvo vnitra České republiky - <https://www.mvcr.cz/clanek/udeleni-statniho-obcanstvi-ceske-republiky.aspx>

dostala migrace v rámci sloučení rodin. Postupně se začaly přidávat i migrace realizace ekonomických aktivit a případně za realizací studia (Freidingerová 2014: 80). Pokud se zaměříme na mnou zkoumanou menšinu Vietnamců, můžeme první generaci rozdělit na dvě hlavní podskupiny. Totiž ty, kteří přišli za éry socialismu a ti, kteří přišli po revoluci během let 90 (Freidingerová 2014:94).

První generace je skupinou, vůči majoritní české populaci, spíše uzavřenou. Jejich vztahy (především ty pracovní) s majoritou se často zúžili pouze na vztah obchodník - zákazník⁸ (Freidingerová 2014:94).

Problémy též plynou z jazykové vybavenosti první generace. Ta se vesměs dokáže česky domluvit, to však není dostačující, pro bezproblémový kontakt s majoritou a navázání hlubších vztahů. Jak se ukazuje ve studii Bernarda a Mikešové (2014:18), tak věk hraje v integraci Vietnamců velmi důležitou roli. Ti, kteří přišli již v dospělém věku vykazují znatelně menší hodnoty ukazatelů integrace. Zároveň došli k závěru, že zázemí a sociokulturní postavení jedinců, před příchodem do České republiky nehraje ani zdaleka tak velkou roli. Jedinci s vyšším vzděláním vykazují stejnou míru akulturace jako ti, kteří dosáhli pouze základního vzdělání.

2.5.3. Druhá generace vietnamských migrantů

Do popředí dnešního bádání se dostává generace, která se již na území České republiky narodila, či přišla v útlém věku - druhá generace. Tento trend je po celém světě. Dle Simona (2003: 1098), jehož studie byla prováděna ve Francii, je za jedince druhé generace považován jedinec, který se v dané zemi (Francie) narodil alespoň jednomu rodiči narozenému v zahraničí. Druhé generace dospívají a pomalu se začínají zapojovat do ekonomických aktivit států. Tato generace se již od té předchozí v mnohém liší. Díky zapojení do českého vzdělávacího systému mají mnohem výhodnější podmínky pro bezproblémovou sociální integraci, než jejich rodiče.

Díky bližšímu kontaktu s majoritní společností (skrze vrstevníky i tzv. “české babičky”) a zapojení do českého vzdělávacího systému, má tato generace již české návyky a chování (Freidingerová 2014:98).

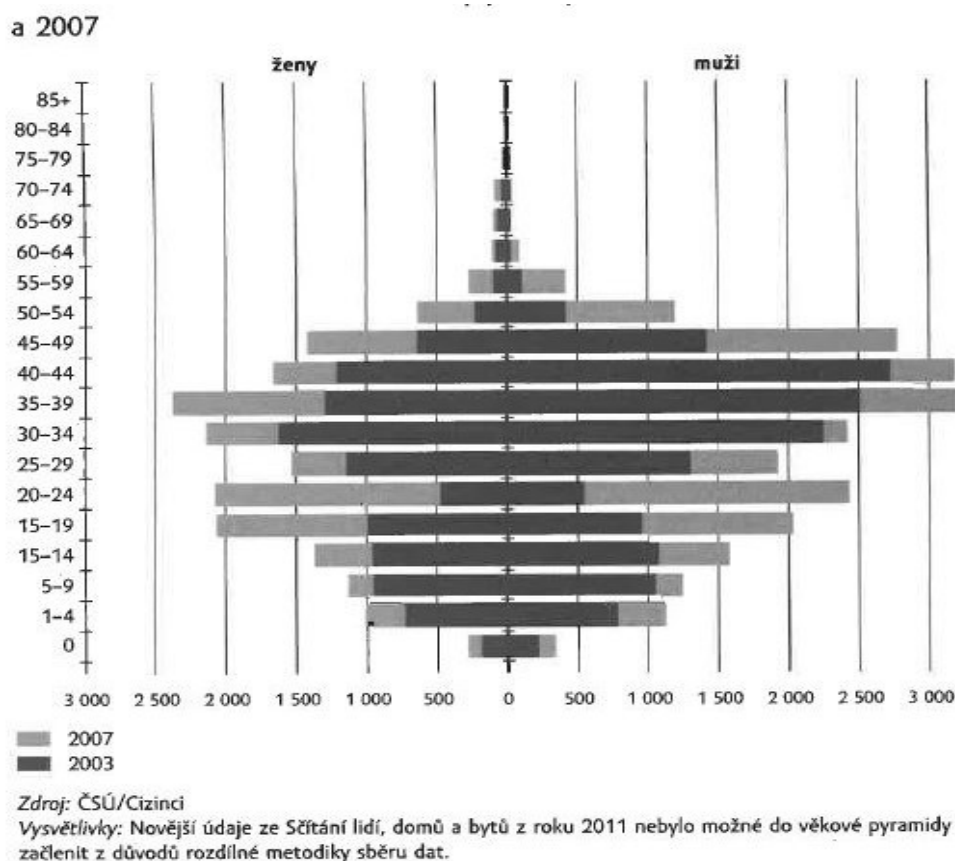
V rámci socializace do české kultury se u druhé generace setkáváme i s přijetím evropského individualismu, se kterým se v tradiční vietnamské kultuře nesetkáme. Tato generace má již potřebu nasytovat své individuální potřeby. Zde se pak mohou objevovat třecí plochy ve vztazích rodič-dítě (Freidingerová 2014:99).

⁸ “Vzhledem k posunu ekonomických aktivit od zaměstnaneckého poměru k podnikání, který de facto znamenal snížení kreditu volného času a rozšíření pracovní doby de facto na celý den, začaly vznikat bariéry mezi komunitou a majoritou a komunita se postupně vnějšmu okolí “uzavírala”. (Freidingerová 2014:94)

2.5.4. Vzdělávání Vietnamské komunity/menšiny v České republice

Druhá generace migrantů již dorůstá, díky tomu můžeme pozorovat početně narůstající věkovou kategorií dětí a mládeže z rodin vietnamských migrantů ve věku do 24 let. Pozvolna roste i počet těchto žáků a studentů na českých školách, jak ukazuje následující graf.

Graf 3.9 Složení vietnamské komunity podle pohlaví a věku v 2003 a 2007



Z celkového počtu cizinců navštěvujících mateřské školy, základní školy a střední školy, tvořili Vietnamci 21% (8760) z celkového počtu cizinců v těchto institucích ([Inkluzivní škola](#)). Jak jsem však již naznačila v kapitole “Menšina”, nejedná se o celkový počet jedinců vietnamského etnika pobývajících na našem území a navštěvující vzdělávací instituce, jelikož mnozí z nich již mají občanství naší země a v těchto statistikách se tak již neobjeví.

Nemalé přičinění na tomto trendu přibývajících vietnamských žáků a studentů, má i vnímání vzdělání a všeobecně vzdělanosti, jako vysoké důležité hodnoty a nositele prestiže ve společnostech založených na konfuciánské tradici, mezi které patří právě i ta vietnamská. Kromě toho, má velký vliv i autoregulační role komunity. V ní jsou pak

⁹ Zdroj: ČSÚ/Cizinci In. Freindigerová 2014: 86

studijní neúspěchy důvodem k hanbě rodiny a komunity jako celé, a naopak úspěchy důvodem k hrdosti (Freidingerová 2014: 87).

Potomci první generace migrantů většinou směřují po základní škole na gymnázia a pak také na vysoké školy. V rámci druhé generace se setkáváme s poměrně malou částí této skupiny, která absolvuje vzdělání s nižším statutem. Mimo to, se setkáváme s potomky první generace, kteří míří do České republiky přímo za vzděláním - převážně pak za studiem na vysokých školách (Hofírek, Nekorjak 2009: 177).

Vstupní podmínky těchto studentů nejsou úplně jednoduché. A to ani u těch, kteří se v České republice již narodili. Freidingerová (2014) jako hlavní problém vnímá časové vytížení rodičů a jejich jazykovou nevybavenost. V tento moment pak na scénu přichází četná doučování. Uvnitř Vietnamské menšiny jsou velmi oblíbená. Pomáhají dětem k dosažení těch nejlepších výsledků, s přípravou na přijímací zkoušky (např. na víceletá gymnázia kam většina vietnamských studentů putuje již v nižších ročnících základních škol nebo vysokých škol), vyhotovování domácích úkolů a zároveň plní roli jakéhosi "hlídání" dětí (2014:87).

Přes tyto zdánlivě horší startovní podmínky se vietnamským studentům na školách poměrně dobře daří. "Studijní úspěchy vietnamských žáků a studentů jsou jedním z přívlastků, na nichž se komunita snaží budovat image, a ty nejlepší se snaží zviditelnovat. I přes dílčí úspěchy v podobě složení přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia dochází s postupující integrací až asimilací především jedenapůlté a druhé generace do českého kulturního prostředí i k přejímání českých návyků, včetně těch negativních, jako je hraní on-line her a trávení času u televize a počítače, což se postupně odráží i do studijních výsledků, které se s postupem času přibližují průměru celé společnosti." (Freidingerová 2014:88).

2.5.5. Vietnamská menšina a pracovní trh

Do roku 1989 byla vietnamská menšina na našem území a celkově v rámci východního bloku značně homogenní. Většina migrantů se do České republiky dostávala v rámci mezinárodních dohod těchto zemí a neměla tendenci zde zůstat po dokončení pracovních úkonů. Nepočítalo se tedy s žádným způsobem začlenění těchto jedinců do společnosti. Od roku 1989 se situace v menšině značně proměnila. Dnes je tato skupina velmi heterogenní a v rámci pracovního trhu i dobře integrovaná. Vietnamci v Česku působí z velké části jako podnikatelé. Jednak preferují tak svobodu, kterou jim nabízí samostatně výdělečná činnost před zaměstnáním na obecném trhu práce, navíc je tak dáno historickým kontextem vývoje této skupiny na našem území¹⁰ (Hofírek Nekorjak 2009:164).

¹⁰ "Prvopočátek migrace Vietnamců spadá do období před rokem 1989. Po roce 1990 byly zrušeny mezinárodní smlouvy a tak museli Vietnamci, kteří se nechtěli vrátit zpět, svůj pobyt v Česku formalizovat a legalizovat jiným způsobem... Jako nejsnazší cesta se ukázalo vlastnictví živnostenského listu... Následně se skrze prodej textilu a drobného zboží spolu se stravovacími službami ustavilo jádro ekonomických aktivit Vietnamců v ČR po roce 1989." (Hofírek, Nekorjak 2009:164).

“Podnikají zejména v oblasti nákupu a prodeje zboží a služeb poskytovaných v oblasti stravování. Stejně jako Ukrajinci se koncentrují ve městech, ale též v pohraničních regionech sousedících s Rakouskem a Německem.” (Bernard, Mikešová:7).

Vietnamci však také participují na trhu práce národního státu, i když zde se jedná spíše o nový jev posledních let. Hofírek a Nekorjak (2009: 169-170) tuto skupinu dělí na ty, kteří jsou ve formách zaměstnání přímo a na ty, kteří v nich pracují skrze agentury práce. První skupina zatím ještě není tak početně zastoupena, ale do budoucna se počítá s jejich rozrůstáním. A to hlavně o potomky migrantů, kteří prošli českým vzdělávacím systémem. Agenturní zaměstnávání se běžně realizuje ve velkých podnicích (často nadnárodního charakteru), pro něž je z hlediska nákladů výhodnější využívat outsourcing a jen část volných míst obsazovat kmenovými zaměstnanci.

2.5.6. Jazyková vybavenost

Rákoczyová a Pořízková (2009:31) zastávají názor, že rozvoj jazykových kompetencí je jednou z nejvýznamnějších sfér kulturní integrace jedince do majoritní společnosti, je to předpoklad pro rozvoj sociálních kompetencí a právě také pro integraci v oblasti vztahů s majoritou.

A právě jazyková vybavenost je jedním z korunních znaků diferencí mezi první a druhou generací migrantů. První generace má vesměs s českým jazykem problém. Můžeme narazit na jedince, kteří do České republiky přišli jako učni a studenti VŠ, a kteří komunikaci v češtině zvládají celkem bez problému. Další skupinou jsou pak ti, kteří sem přišli jako zaměstnanci průmyslových podniků a jejich čeština již je na tom mnohem hůře (Hofírek, Nekorjak 2009:180-181). K nim se pak přidávají i migranti, kteří přišli v rámci seskupení roztržštěných rodin. Oproti nim, je druhá generace, či generace jedenapůltá ve značné výhodě. Český jazyk ovládají plynule a většina je bilingvní. Problémem může být naopak nedostatečná znalost vietnamštiny. Jazyku sice rozumí, ale ne všichni jsou schopni v něm psát a číst.

Mladší generace tak té první pomáhá s vyřizováním na úřadech atd. Mimo jiné se ti, kteří jsou zdatní i ve vietnamštině věnují překladům za účelem přivýdělku.

Jelikož druhá generace s češtinou již problémy nemá, není to tedy ani bariéra, kterou by narozdíl od svých rodičů museli překonávat ve vztahu k začlenění do majoritní společnosti (Freidingerová 2014:98).

2.5.7. Volný čas

Pro první generaci je typické vysoké pracovní nasazení. Hofírek a Nekorjak (2009:183) poukazují na to, že většina Vietnamců z první generace do České republiky přijela, aby si vydělala peníze nebo aby zvýšila svůj životní standard. Proto čas, který netráví v práci vnímají jako čas, kdy nevydělávají peníze. Pokud už nějaký volný čas mají, tráví ho převážně s rodinou, či komunitou. Právě rodina je pro ně významnou životní hodnotou.

Příslušníci druhé generace vyrůstající v České republice tráví svůj volný čas s kamarády (včetně těch českých). Jejich vzorce chování by se tedy dali připodobnit těm,

které mají jejich čeští vrstevníci. To může být zdrojem konfliktů a nepochopení ze strany první generace. Rozdíly se však také dají pozorovat. A to převážně v nasazení, které věnují školní přípravě, např. doučování (Hofírek a Nekorjak 2009:183).

3. METODOLOGICKÁ ČÁST

3.1. Zvolená metodologie

Vzhledem k tématu výzkumu a k povaze jeho výzkumného problému jsem se přiklonila k využití kvalitativní výzkumné strategie. Výsledků tedy nebudu dosahovat ani za pomoci statistických procedur, či jiných způsobů kvantifikace (Strauss, Corbinová 1999: 10), ale na základě získání a interpretace dat kvalitativní povahy. Volím tuto strategii, jelikož vidím jako přínosné shromáždit data o poměrně malé skupině, která prošla nějakou zvláštní, všem společnou zkušeností - tou je fakt, že se jedná o druhou generaci migrantů, kteří přišli do České republiky. Pokusím se tedy u této skupiny zachytit veškeré tendence a motivy spojené se vzděláváním, jejich reflexí této oblasti jejich zkušenosti. Kvalitativní výzkum mi pomůže dostat se k značně detailním datům, díky nimž mohu získat nový pohled na již popsané jevy, nebo případně zaznamenat jevy dosud nepopsané. Budu se snažit od informátorů získat ucelený pohled na jejich vzdělávací trajektorii, v podobě, jak ji vnímají právě oni sami. Pro tyto potřeby tvorby dat využiji technik polostrukturovaného rozhovoru.

Polostrukturovaný rozhovor mi poskytuje možnost se zároveň držet pomyslné linie ve všech rozhovorech, ale přesto nechávat rozhovorům a jejich detailnímu průběhu prostor.

Součástí polostrukturovaného rozhovoru jsou i další projevy nonverbální komunikace, které mi pomohou doplnit celistvost situace a mohu tak vyprávění doplnit o informace, jež z audionahrávky patrné nejsou. U několika rozhovorů bylo například patrné dojetí informátorů, projevené slzami v očích.

V průběhu výzkumu se právě díky použití kvalitativních metod tvorby dat mohou lépe formulovat a vyvstávat nové otázky, a jelikož výzkum, částečně i volba informátorů, a použitý teoretický rámec se tvoří vzájemně ve stejný čas, mohou je i nadále upravovat a upřesňovat.

3.2. Výzkumné otázky

Na začátku výzkumu jsem se zaměřila na zde popsané výzkumné otázky, které mi po nastudování dostupné literatury přišli relevantní a nosné vzhledem k tématu mojí práce.

Zastřešující otázkou je, jak Vietnamci druhé generace reflektují svoji vzdělávací trajektorii, tedy jakým způsobem společná zkušenost s minoritním postavením ve společnosti ovlivňuje vnímání vzdělání u druhé generace? Zvolenou otázku řeším na

základě dílčích otázek, které mají jistý přesah do oblasti výchovy, neboť i tato oblast bezprostředně souvisí s volenými a realizovanými vzdělávacími trajektoriemi:

Koho a v jakém ohledu Vietnamci druhé generace pokládají za důležité v procesu výchovy a vzdělání?

Jaké obsah v souvislosti s výchovou a vzděláním reflektují?

Jak reflektují vlastní vzdělávací trajektorii?

Jak reflektují sociální statusy a jak vyjednávají sociální identity na základě vlastní vzdělávací trajektorie?

V závěru se pak vyslovím k otázce: Jak sami Vietnamci druhé generace hodnotí vzdělání a jakou váhu mu přidělují?

3.3. Výzkumný vzorek

Rozhodnutí, že budu zkoumat migranty druhé generace v rámci vietnamské komunity/menšiny vyplývalo ze dvou okolností. Pokud jsem se chtěla věnovat problematice vzdělávání druhé generace migrantů v České republice, pak zde mezi její nejpočetnější zástupce a zároveň mezi nejvíce diskutované, patří právě druhá generace Vietnamců. Druhou okolností byla i má osobní znalost toho prostředí a tedy i potencionálních informátorů. Mimo jiné je téma zaměřující se či přímo na vzdělávání imigrantů druhé generace, či na druhou generaci obecně, diskutováno i celosvětově, což přineslo množství zajímavých výzkumů a prací. Například Geel, Vedder (2009)¹¹, Portes, Zhou (1993)¹² či Kasinitz, Mollenkopf, Waters (2008)¹³.

Motivací byl i do jisté míry stereotypu nadaného a pilného žáka, který se ve vztahu k vzdělání Vietnamců reprodukuje. Zajímalo mě proto, jak Vietnamci samotní vzdělávání vnímají a jaké jsou důvody a motivace jejich chování v tomto kontextu.

Vzorek informátorů, s ohledem na zvolenou kvalitativní strategii výzkumu plněnou technikou polostrukturovaného rozhovoru, jsem zvolila účelově (Hendl, 2005:154), nejedná se o reprezentativní vzorek populace, ale o reprezentativní vzorek pro řešení konkrétního problému. Ve svém výzkum jsem se zaměřila na skupinu vysokoškolských studentů, momentálně studujících. Tito jedinci měli možnost získat zkušenost s celou trajektorií vzdělávacího systému v České republice a mohou mi tak na tuto problematiku poskytnout ucelený názor a reflexi. Díky svému věku a s ním spojené jisté míry odstupu, navíc již mohou lépe reflektovat tendence a motivace jich samotných, jejich rodin a okolí. Takováto skupina informátorů je tedy spíše homogenního rázu, jedná se o studenty studující v Praze, věkové rozmezí je od 20ti do 24 let, vietnamského původu - příslušníci druhé generace.

¹¹ The Role of Family Obligations and School Adjustment in Explaining the Immigrant Paradox

¹² The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants

¹³ Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age

Prahu jsem volila jak z důvodu jednoduššího řešení setkání s informátory, tak i z důvodu, že mnozí právě do Prahy přicházejí za studiem.

Snažila jsem se oslovit informátory, kteří studují odlišné obory. Měla jsem již na počátku výzkumu za to, že právě i obor vzdělání, je v této komunitě hodně diskutovaným tématem. Podařilo se mi oslovit studenty s humanitním zaměřením, čistě ekonomickým i přírodovědným. Díky tomu, jsem zjistila zajímavé informace, které ovlivňují samotný výběr směru vzdělání i případné reakce na volbu odlišného směru, či rozdílnost názorů různých rodin na dané obory.

V první řadě jsem při získávání informátorů využila metody sněhové koule (Hendl 2005:152). Prvotně jsem se zaměřila na své vlastní kontakty na informátory z vietnamské cizinecké komunity/menšiny. Díky těmto kontaktům se mi podařilo dostat se k dalším informátorům, především skrze jejich doporučení a obeznámení s tématem mé práce.

Mimo jiné jako studentka vysoké školy¹⁴, na které se nacházejí i studenti, jež splňují kritéria mého výzkumu, jsem je kontaktovala s nabídkou na participaci na tomto výzkumu, a to za pomoci sociálních sítí - Facebook, kde se nachází skupina studentů naší fakulty. I skrze tyto kontakty se mi podařilo dostat se k dalším informátorům.

Na výzkumu se tedy podílelo celkem 10 informátorů. Viz. Tabulka č.1

Tabulka č.1

Jméno používané ve výzkumu	Gender	Věk	V současnosti studují	Narozen/přijel
Michal	Muž	24	VŠE	narozen
Míša	Žena	23	FHS	narozena
Jana	Žena	24	Farmakologie	narozena
Andrea	Žena	24	Medicína	narozena
Petr	Muž	23	FHS	přijel v útlém věku (cca do 6 měsíců)
Lili	Žena	24	Farmakologie	narozena
Soňa	Žena	24	VŠE	narozena
Filip	Muž	23	Medicína	narozen
Katka	Žena	24	VŠE	narozena
Ondra	Muž	24	VŠE	narozen

¹⁴ FHS, UK

Jelikož jsem se věnovala vzdělávací trajektorii a motivům, které ji určují, nemohla jsem vynechat ani dosažené vzdělání rodičů mých informátorů. Z 10 informátorů měli rodiče vysoké vzdělání pouze u dvou. Tři z rodičů měli pouze základní vzdělání a zbytek měl středoškolské/výuční vzdělání.

3.4. Sběr dat

Jako techniku dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, tedy rozhovor, jehož standardizace není příliš velká a umožňuje tak rozvíjení dle situačních reakcí informátora. Pro potřeby práce jsem si vystavila tématické okruhy, doplněné o soubory otázek, které měly za úkol pomoc mi udržovat určitou linii rozhovoru. Při každém rozhovoru jsem se snažila, abychom se s informátorem každého z okruhů dotkli, nikoli však tak, aby byl rozhovor narušen. A to jak v případě spontánní vyprávění informátora, tak i v situaci, kdy se k danému okruhu nechtěl vyjadřovat z jakýchkoli důvodů. Jako hlavní okruhy jsem si stanovila: jak vnímají informátoři své rodiče, jak procházeli vzdělávací trajektorií, významní druzí v jejich životě, role financí, postavení a status.

Tento přístup mi pomohl zajistit odpovědi na mé výzkumné otázky, ale zároveň poskytl informátorovi dostatek prostoru k pojmání tohoto tématu, dle jeho uvážení, preferencí a v kontextu vlastních významů.

Samotné dotazování probíhalo formou osobních, individuálních rozhovorů mezi badatelem a Informátorem. Ve všech případech se také jednalo o šetření jednorázové, tedy rozhovor s dotazovaným proběhl při mém výzkumu pouze jednou (Surynek, Komárková, Kašparová 2001).

Brouček (2006:131) upozorňuje na fakt, že se informátor může snažit “zalíbit” a před neznámým badatelem, se pokusí vytvořit velmi zkreslený dojem, sám sebe se pokusí popsat v lepším světle. Abych tento jev co nejvíce eliminovala, snažila jsem se vždy vybrat příjemný prostor, kde by se dotazovaný cítil dobře. Zvolila jsem proto různé kavárny. Dále jsem se snažila před samotným rozhovorem navázat s informátorem příjemnou konverzací a vzbudit v nich pocit, že se nemají čeho obávat a mohou mi důvěřovat. Jeden rozhovor s informátorem probíhal u něj doma a to díky tomu, že se známe již delší dobu a tato atmosféra mu přišla jako vhodná pro vedení, pro něj velmi osobní zpovědi.

Po počáteční volné konverzací jsem jim představila můj výzkum a znovu se ujistila, že se chtějí stát jeho součástí. Informovala jsem je o tom, že rozhovor bude nahráván na diktafon a následně přepsán. Aby byla plně zachována etická podstata výzkumu, ubezpečila jsem informátory o tom, že v případě pokud budou i po proběhnutí rozhovoru chtít od výzkumu odstoupit, jejich přání v každém případě vyhovím. Nakonec této možnosti nikdo nevyužil.

Aby byla zachována anonymita informátorů, v rámci výzkumu jsem jejich pravá jména vyměnila za pseudonymy, na kterých jsme se s informátory domluvili. Ty se neshodují ani s jejich českými jmény, které používají v běžném životě, ani s jejich vietnamskými jmény. To především kvůli faktu, že někteří z informátorů se mezi sebou vzájemně znají.

Při práci na výzkumu jsem postupovala induktivně, tudíž od samotných jednotlivostí k obecným závěrům. Snažila jsem se nacházet v získaných datech paralely a souvislosti, na jejichž základě bych pak mohla vystavět teorii či hypotézu.

3.5. Analýza dat

Rozhovory jsem neprodleně po jejich uskutečnění přepisovala. Používala jsem nástroje komentované transkripce a do textu jsem zaznamenávala i nonverbální reakce či citové zabarvení některých vět, které se mi podařilo i informátorů zachytit. To mi pomohlo při pozdějším zpracovávání dat a k pochopení komplexní podstaty sdělení.

Texty jsem následně rozčlenila do kategorií, a to pomocí metody otevřeného kódování, která je součástí zakotvené teorie (Strauss, Corbinová 1999: 14-16). Díky tomu jsem dokázala v jednotlivých rozhovorech sledovat stejné, případně odlišné prvky. Zároveň mi tak vzniklo několik hlavních kategorií, které byly podstatné pro můj výzkum: rodiče, školka, škola, střední škola, vysoká škola, motivace, jazyk, finance, vztahy. Tyto kategorie zaštiťovaly řadu podkategorií, které sloužily k přesnější práci s rozhovory.

Rozhovory jsou v práci citovány a zanechány v původní podobě, tak jak informátoři vypovídali.

4. EMPIRICKÁ ČÁST – REFLEXE VZDĚLÁVACÍ TRAJEKTORIE

Otázku reflexe vzdělávací trajektorie Vietnamců druhé generace migrantů řeším ve vztahu ke čtyřem oblastem. Nejprve se budu zabývat otázkou významných druhých, budu přemýšlet kdo byl či nebyl podle mladých lidí z druhé generace migrantů důležitý při volbách a průchodu vzdělávacím systémem majoritní společnosti a v jakých ohledech ovlivnili vzdělávací trajektorii informátorů. V druhé části se zaměřím na obsahy, které se vzděláváním informátoři spojují, co je podle nich vzdělání, co je důležité si osvojit. V třetí části budu řešit otázku vlastní trajektorie, tedy hodnocením jednotlivých stupňů škol. Posléze, ve čtvrté části se pak budu věnovat tématu vzdělání a sociálního statusu, tedy otázce, do jaké míry vzdělání se podle oslovených Vietnamců v druhé generaci podílí na postavení člověka ve společnosti/skupině.

4.1. Významní druzí v procesu socializace

4.1.1. Rodiče

Příběhy mých informátorů o příchodu jejich rodičů na území České republiky se v podstatě shodovali. Sami častokrát naznačili, že právě tyto příběhy jsou v rámci jejich menšiny velmi časté a velmi podobné.

Z rozhovorů vyplynulo, že osudy první generace a důvod jejich příchodu sem je stejný - pracovní příležitost. Značný počet Vietnamců první generace přišel na naše území v 80. - 90. letech minulého století jako pracovní síly či jako učni v rámci spolupráce naší země a Vietnamu. Také moji informátoři sdílejí tento migrační příběh. Své rodiče vnímají v kontextu procesu migrace. Nemusí však nutně používat pojem migrace či přistěhovalectví, ale neutrálnější pojem přestěhování, které ne nutně odkazuje na odlišnost či cizost. Např. *“Taťka se sem přestěhoval v roce 86 kvůli pracovním příležitostem. Potřebovali tady hlavně levný pracovní síly. Československo potřebovalo levnou pracovní sílu a Vietnamci zase potřebovali práci pro ty lidi.”* (Jana).

Důležité je v kontextu promyšleného tématu, že mladí Vietnamci chápou migraci svých rodičů jako ekonomickou. Podobně jako odborná literatura (Freidingerová 2014: 80) upozorňují na ekonomický rozměr migrace.

“No a v tu dobu to bylo takový, že se hodně cestovalo do Německa a hodně do takových zemí, kde byly v očích Vietnamců peníze, oni by to tak řekli.” (Petr).

Zároveň však migraci svých rodičů vidí mladí Vietnamci jako dočasnou, resp. Návrat do vlasti jako stále odkládaný. *“Vždycky si říkali, že se vrátěj třeba za pět let, ale pak jsem se narodila já, pak ještě mí dva sourozenci a to si pak řekli, že nás tady nechaj vystudovat”.* (Andrea) Rodiče jsou tedy z pohledu mladé generace ti, kteří se přistěhovali z ekonomických důvodů a podřídili svůj život dětem, ba dokonce jejich studiu. Vzdělání dětí se objevuje jako jeden z důvodů migrace první generace i v práci Suralové (2014: 78-80).

Z hlediska vzdělání vidí mladí Vietnamci své rodiče jako ty, kteří získali své vzdělání v kontextu podmínek země původu nebo v kontextu migrace za vzděláním. Nicméně vzdělání rodičů nedávají do přímé souvislosti s jejich ekonomickými aktivitami v současnosti.

Místo svých rodičů ve společnosti České republiky vidí mladí migranti tedy v kontextu jejich ekonomických aktivit. Rodiče byli interpretováni jako ti, kteří v 90. letech začali pracovat v oblasti obchodu. Interpretovali, že našli místo na trhu, tedy že podnikali se zbožím, které bylo v té době (na počátku 90. let) ještě těžko dostupné, jako například oblečení, elektronika a drogerie. Začínali tak od nuly a s velmi vysokým nasazením. Jen otec Míši posléze zaujal jinou pozici v rámci ekonomiky. Díky svým kompetencím

dokázal stát na pozici zprostředkovatele mezi vietnamskou skupinou a majoritou. Dle Míši to není úplně časté zaměstnání, hlavně pokud se bavíme o skupině první generace. Její otec měl ovšem výhodu, jelikož velmi dobře ovládal český jazyk a díky tomu se mu podařilo uchytit. Dnes je tedy právě on tím, který zprostředkovává práci Vietnamcům na poměrně nízko kvalifikovaných pozicích. Například v rámci továren.

S ohledem na vzdělání byli vietnamští rodiče chápáni jako ti, kterým hodně záleží na vzdělání svých dětí. Tento akcent se pak promítá do mnoha oblastí, které mladí Vietnamci popisují jako důležité na jejich cestě za vzděláním (viz kapitoly níže). Nicméně zatímco v oblasti vzdělání informátoři potvrzovali, že rodiče kontrolovali tuto oblast jejich dětství a dospívání, emocionálních projevy ve vztazích a společné volnočasové aktivity ze strany matek a otců postrádali. Stěžovali si na značnou absenci trávení volného času v rámci rodiny. Dávali to do souvislosti s ekonomickými aktivitami. Všichni informátoři bez výjimky uvedli, že jejich rodiče na ně měli velmi málo času. Celé dny trávili v práci, aby mohli své ratolesti náležitě zabezpečit. Všichni z informátorů si tento fakt uvědomovali, přesto bylo v některých rozhovorech ať již přímo, či nepřímo naznačeno, že je tato skutečnost opravdu mrzí. V dané době své rodiče postrádali a až s přibývajícím věkem pochopili, že tato oběť byla z pohledu rodičů nutná. Suralová ve svém výzkumu zaměřeném na vietnamské matky a jejich děti, se s tímto jevem setkala také. Uznání rodičů a překonání pocitů absence společného času, zmiňovali její informátoři stejně jako ti moji až retrospektivně. V daném věku obě skupiny pociťovali stesk z absence plnohodnotného kontaktu s rodiči (Suralová 2014:88). Zároveň ale mají pro rodiče pochopení, resp. Se domnívají, že se tak rodiče chovali proto, že jinou volbu neměli a především rodiče podle informátorů zpětně reflektují, že jim je to líto. Krásně to dokazuje výpověď Katky: “...a snaží se s náma ted'ka už trávit ten čas, protože si uvědomujou, že když jsme byli malí a oni makali, tak sice makali pro nás, ale vůbec s náma netrávili ten čas. A ted' se stalo, že brácha ve svejch 19 letech řekl tátovi, že mu vadí, že s ním netrávil ten čas. Tátovi je to asi líto, když to slyší od vlastního syna. Vůbec si to třeba takhle neuvědomoval.” (Katka).

Někteří měli možnost s rodiči trávit o něco více času, často ale pouze tak, že trávili odpoledne v krámku, kde členové rodiny pracovali nebo na tržnici, kde bylo stánků více.

Mladí Vietnamci reflektují své rodiče jako lidi, kteří přišli do nového prostředí z ekonomických důvodů. Vše podřídili ekonomickému zabezpečení rodiny a její sociální reprodukci v budoucnu (viz detailně níže). To se promítlo do vzájemného vztahu s nimi (potomky). Rodiče jsou chápáni jako ti, kteří udělali vše pro zabezpečení dětí, ale vzdali se vztahu s nimi. Nicméně dnes toto někteří rodiče zpětně chápou jako omezující.

4.1.2. Komunita

V odborné literatuře se uvádí, že sociální sítě migrantů hrají v kontextu vzdělávání významnou roli. Právě teorie segmentované asimilace pracuje s kategorií selektované akulturace (např. Stuchlíková, Vokrojková 2013, Fonádová 2014) která popisuje situaci, kdy cizinecká komunita plní funkci sociální kontroly i ve vztahu ke vzdělávací trajektorii dětí.

Tlak komunity reflektují i oslovení mladí Vietnamci. Uvědomují si, že vzdělání se netýká jen vztahu rodič - dítě, ale školní výkon se promítá i do hodnocení rodiny v rámci komunity. Navíc tato permanentní kontrola vytváří jistou normu - srovnání určuje vzdělávací ambice. *“Ty děti potom přijdou domů a mají špatné známky, tak to je pro ně (pro rodiče) hrozný, ne zklamání jenom v tom smyslu, že se to dítě nesnažilo dostatečně, ale i v tom, že v porovnání s ostatními dětmi, že nemá tak dobré známky je taková potupa.”* (Michal).

Michal dokonce reflektuje, že komunita motivovala děti přímo. Zmiňuje praktiku, která funguje v SAPĚ, a kde je dětem se samými jedničkami předávána finanční odměna. Nižší obnos pak dostanou ti, kteří sice nemají samé jedničky, ale dosáhnou na vyznamenání. Ti kteří nikoliv nedostanou nic.

Mladí Vietnamci si uvědomují, že komunita oceňuje nejen dobrý školní prospěch, ale je také atributem při výběru vzdělávací trajektorie. Nejde zde tedy pouze o samotný prospěch, již výběr školy může mít podle informátorů značný vliv na postavení jedince, či celé rodiny v komunitě. *“Ve vietnamský komunitě, každé kdo má medicínu, ekonomku nebo studuje takhle na univerzitě, tak jsou hrozně vychvalováni a mluví se o nich. A ti, kteří se na tu věžku nedostanou, tak ti jakby vůbec neexistovali. Jsou docela zavržováni, ti kdo nestudují.”* (Míša).

Někteří informátoři vypovídali, že nežijí v bezprostředním kontaktu s komunitou. Sociální kontrolu vzdělávací trajektorie pak spojovali se širší rodinou, s níž se příležitostně stýkají. *“My jsme se s komunitou moc nepotkávali, teda možná když jsem byla menší. Ale potom už ne. Ted' pořádně jenom rodinné sešlosti, ne že by nás tam teda bylo málo. No a tam se pak řeší známky, školy a každý se úplně předhání ve vychvalování těch dětí. Mě to třeba přijde celkem hrozný.”* (Soňa).

Z výpovědi Soni je pak zřejmé, že mladí Vietnamci tuto nepokládají za příjemnou. reflektují ji jako záležitost generace rodičů.

4.1.3. České babičky

Souralová (např. 2015) , která se zaměřuje ve svých textech na problematiku chův ve vietnamských rodinách, popisuje klíčovou roli českých tet, babiček či chův při výchově a vzdělávání druhé generace Vietnamců. Jejich role je akulturační a socializační. Jsou také

těmi, které dítě z vietnamské rodiny provázejí školní docházkou na prvním stupni ZŠ. Ve vietnamské komunitě se jedná o poměrně velmi častý jev (Freidingerová 2014: 98).

V rozhovorech s informátory se tzv. české babičky či tetičky (informátoři je sami identifikovali jako Češky) objevovaly kromě rodičů a komunity v kontextech významných blízkých. Mladí Vietnamci je spojovali hlavně s obdobím svého dětství, kdy jejich rodiče byli značně pracovní vytížení a oni se ještě nebyli schopni o sebe postarat sami.

Informátoři byli k těmto “babičkám”, jak jim nadále budu souhrnně říkat, posíláni již od velmi útlého věku, tak i později v období docházení do mateřských škol. Někteří, převážně ti, kteří byli jedináčci, či byli nejstarší ze sourozenců, k babičkách docházeli i v prvních ročnících základní školy.

Informátoři reflektovali roli babiček v rámci jejich sociální dimenze integrace, jako velmi významnou. Dle jejich názoru měly značný podíl na jejich kulturním rozvoji, a to především díky rozvoji českých zvyků i české mentality. Nevníмали je pouze jako osoby, které byly zodpovědné za hlídání v době, kdy rodiče byli v zaměstnání, vyzvedávání ze školky či školy, doprovod na odpolední zájmové kroužky. Tyto babičky informátoři vnímají jako zprostředkovatele české kultury i české dětské popkultury. A to skrze české pohádky, říkanky, zvyky a často zmiňované jídlo. Pro některé z informátorů to bylo poprvé, co se začali učit český jazyk. Michal ve své výpovědi zmiňuje, že právě v té době se v jeho životě začaly promítat dvě odlišné kultury. Sám tento svůj vjem pojmenoval jako první střet kultur, se kterým se poté v životě potýkal ještě mnohokrát: *“...z vyprávění vím, že potom už od malička, co jsem se asi naučil plazit, už jsem byl u české babičky, což je vlastně babička na hlídání. Ale potom když jsem byl starší a uměl jsem chodit a dokázal jsem i komunikovat trošku, tak mě tam nechávali přes víkend... No, hlavně jídlo tam bylo jiné u český babičky. Tam se jedlo úplně něco jinýho než doma! Takže tam jsem se naučil hodně o české kultuře. Většinu zvyků. Třeba jako používat kapesník. Nebo u nás se jí polívka až jako poslední, ale babča mi vždycky říkala, že se jí jako první. Když jsem to pak udělal doma tak na mě koukali jako na blázna. Později jsem to pochopil, ale když jsem byl malej tak jsem z toho byl hodně zmatenej. No, tam byl hustej střet kultur no.”*

Někteří informátoři také reflektovali, že díky absenci prarodičů (ti žijí ve Vietnamu a styk s nimi je tak značně komplikovaný), se pro ně tyto babičky staly v podstatě rodinou, to hlavně pro ty, kteří měli jen jednu nebo dvě za celé své dětství. *“Já babičku беру prostě jako mojí vlastní, protože s tou mojí bohužel nemám takovej vztah jak je ve Vietnamu. Já za ní chodím i teď, hodně spolu pečeme. To ona mě naučila péct a já pečů strašně ráda. Takže spolu prostě máme takovej ten vztah vnučka - babička.”* Katka je příkladem jedince, který si vybudoval s českou babičkou opravdu silné pouto. Někteří však kvůli stěhování vystřídali babiček více, a tak si k nim tak blízký vztah nevybudovali. Přesto se všichni

shodují v tom, že právě díky nim znají českou kulturu tak, jako většina jejich vrstevníků: *“díky babičce jsem znal spoustu písniček českých, třeba takové ty z pohádek a večerníčků.”* (Ondra).

Na rozdíl od rodičů, či komunity však babičky nebyly reflektovány v kontextu kontroly, či motivace k dobrým školním výsledkům.

4.1.4. Vrstevníci

V rámci školy i volného času se informátoři dostávali do kontaktu se svými vrstevníky. Hofirek a Nekorjak (2009:183) popisují vzorce chování druhé generace jako velmi podobné jejich českým vrstevníkům. Tak to reflektovali i informátoři v rozhovorech, které jsem vedla. Podnikají společně spoustu aktivit od návštěvy klubů, přes výlety, posezení u piva a mnoha dalších typických činností pro mladé lidi.

Ptala jsem se na to, zda vnímají nějaký rozdíl mezi kamarády původem z Vietnamu a mezi Čechy. Nikdo z nich v tom nespatořoval žádné kritérium pro výběr přátel. Lili: *“To jsem nikdy neřešila. Mám prostě kámoše takový i takový. Je mi fakt fuk, jestli jsou to Vietnamci nebo Češi.”* Vyplývá z toho, že pro informátory nehraje při výběru přátel, původ roli.

Filip však uvedl, že vnímá určitý rozdíl v kolektivech svých českých a vietnamských přátel. *“No mám pocit, že když jsme s kámošema jako Vietnamcema, tak jsem možná takovej malinko povrchnější. My jsme prostě víc na to ukazování mi přijde. Takže se tak chovám i já s nima. To třeba s českějma kámošema nepozoruju.”*

Ve vztahu ke vzdělání zmiňovali informátoři rivalitu mezi svými vietnamskými vrstevníky a přáteli, která vycházela z kontrolujícího a motivujícího tlaku komunity, jak bylo naznačeno v minulé kapitole. *“Když jsem chodil do té jazykovky v SAPĚ, tak jsem tam chodil s Michalem. Do teď jsme fakt nejlepší kámoši. A tam jsem prostě chtěl bejt pořád lepší, se jako vytáhnout. Ještě jak on je starší.”* (Michal). Podobnou zkušenost reflektovala i Soňa. *“S holkama, jako Vietnamkama, jsme se občas jakoby vytahovaly před sebou navzájem. Jakoby to mezi nima bylo důležitější než před Čechama. Jakože třeba jsem měla samý jedničky nebo tak prostě.”*

Tento jev reflektovali informátoři, kteří se o něm zmínili, až do současné doby. Naznačili, že již není komparace mezi vietnamskými přáteli tak častá, ale stále ji pociťují.

4.1.5. Učitelé

I přes velmi ceněné postavení učitelů¹⁵ ve Vietnamu a vietnamské kultuře vycházející z konfuciánské tradice, se v rozhovorech jejich role jako významných druhých v životě mých informátorů neobjevovala, ani v kontextu vzdělávací trajektorie jako takové.

¹⁵ Petr popisuje významné postavení učitelů ve Vietnamu takto: *“ono ve Vietnamu mimochodem být učitelem, je jedna z nejlepších prací. Oni jsou neskutečně bohatí a lidi si jich váží, vědí že museli hodně načíst a hodně toho vědí.”*

Učitele ve svém rozhovoru zmínila pouze Míša a to v kontextu mateřské školy, kde se u učitelek cítila jako oblíbená: *“..měla jsem tam hodně kamarádů a vždycky jsem tam byla takovej ten oblíbenec učitelek.”*

A poté Lili: *“Setkala jsem se s tím, že se mě čas od času ptali, jestli tomu rozumím, když jsem byla ve škole nebo někde. Jestli to třeba nepotřebuju nějak vysvětlit. Ale to bylo snad jen na základce. Spíš to pak asi všichni brali tak, že nejsem až takovej cizinec. Že tím, že jsem se tady narodila a prošla základkou a tak, že zapadám mezi ostatní a nijak mě tím jako neznevýhodňovali nebo na to nijak neupozorňovali.”*

Obě odpovědi v podstatě potvrzovaly, že dokázali zapadnou do kolektivu a učitelé je brali jako ostatní žáky, nikoliv jako cizince, kteří by potřebovali specifickou podporu.

4.1.6. Sourozenci/ bratraci a sestřenice

V kontextu své socializace a vzdělávací trajektorie zmiňovali mladí Vietnamci také vztahy s příbuznými své generace. Význam sourozenecké vazby, případně vazba mezi vzdálenějšími rodinnými příslušníky stejné generace se objevovala téměř v každém z rozhovorů. Tyto vztahy jsem následovně rozdělila do dvou kategorií.

Sourozenci starší či starší příbuzní

Pokud se informátoři nacházeli v pozici mladšího sourozence, mladšího bratrance či sestřenice, pak uváděli, že je starší sourozenec pomáhal vychovávat. Díky pracovnímu vytížení rodičů je tak starší příbuzní hlídali, doprovázeli na kroužky a trávili s nimi opravdu velké množství času. Společně se starali o domácnost a pomáhali rodičům. Informátoři pak často byli ti, kteří v tomto vztahu lépe ovládali český jazyk, a tak naopak pomáhali těm starším v případech, kdy bylo nutné jeho vyžití. *“Od té doby co přijela sestřenice jsem už vůbec nemusel, nejezdil na nějaký hlídání nebo tak. Takže jsme byli doma sami, my dva. A starali jsme se o sebe. Měli jsme povinnosti, museli jsme vařit a uklízet.”* (Michal).

“Když za mnou z Vietnamu přijela ségra, tak se o mě hned začala starat. Vařila a chodila pro mě do školy. Ale jak neuměla tu češtinu tak jsem jí zase já pomáhal. Když jsme šli někam na nákup nebo když po ní někdo něco chtěl.” (Filip).

Starší sourozenci či bratraci a sestřenice tak v reflexích informátorů převzali často místo po českých babičkách a zároveň částečně i roli rodičů. Vznikaly tak mezi nimi velmi pevné vazby. V reflexi informátorů byly tyto vazby vyrovnané. Alespoň v řeči mladí Vietnamci zdůrazňují, že byly založené na stejných povinnostech, a také na reciprocitě mezi sourozenci či příbuznými vrstevníky.

Sourozenci mladší či mladší příbuzní

Pokud se informátoři ocitli v situaci starších sourozenců, či pokud měli ve svém okolí mladší bratrance a sestřenice, dostávali se do této výchovné role právě oni. Sami sebe reflektovali jako autoritu. Hovořili o své perfektní znalosti českého jazyka a reflektovali svou roli v rámci vzdělávací trajektorie mladších příbuzných, jako významnou a takovou, která na ně měla přímý dopad. Vnímali ji tak v rámci výpomoci s domácími úkoly a motivací k dobrým výsledkům. Mají za to, že v této situaci více méně nahrazují plně (mimo ekonomické zázemí) roli rodičů.

Michal popsal svou roli staršího bratrance: *“Mám bratráanky dva. Oba jsou teď na základce. No a já se jim věnuju od mala. Prostě je učím a připravuju do školy, to já jsem ten kdo se zlobí když mají ve škole pětky. Měli by to řešit jejich rodiče, ale oni jsou furt v krámě. Nemaj čas na to.”*

Vztah k příbuzným stejné generace je opět interpretován skrze vztah k rodičům jako ústřední autoritě, která ale neplní očekávání mladých Vietnamců. Informátoři opět mluví o pracovní vytíženost rodičů dohromady, která tak svádí tyto dvě skupiny mladých lidí, kteří jsou nuceni se o sebe navzájem starat, dohromady. Na starší je přenášena poměrně velká zodpovědnost. Mimo to však informátoři vypověděli, že tuto roli přijímají velmi otevřeně a většinou ji vnímali jako naprosto běžnou praxi. Naopak mladší svůj vztah k staršímu sourozenci chápou jako vyrovnaný.

4.1.7. Ti, co tu nejsou

Již v kapitole o českých babičkách bylo naznačeno, že informátoři reflektují absenci prarodičů. Všichni prarodiče svých informátorů zůstali ve Vietnamu. Šance se s nimi setkat osobně je tedy omezena pouze na pár návštěv, které absolvovali do současnosti.

Ze získaných dat tak vyplynulo, že tyto rodinné vazby jsou primárně silné v první generaci rodičů. Informátoři naopak často vnímají rozkol, kdy si uvědomují, že se jedná o jejich rodinné příslušníky, zároveň však s uvědoměním, že své prarodiče vůbec neznají a naopak prarodiče neznají je. *“Je to jako hrozný, ale já jako svoji babičku mnohem víc vnímám tu tady v česku, tu českou co mě hlídala. Protože s tou z Vietnamu nemám žádný vztah, i když bych měla mít prostě radši ji. Ale to nejde, když mě všechno naučila ta česká.”* vysvětluje situaci Míša.

I přes chybějící pevné vazby např. s prarodiči, se rodina žijící ve Vietnamu, v rozhovorech objevovala pravidelně. Zmiňována byla v kontextu darů a finanční výpomoci,

kteřou část rodiny žijící v Česku poskytuje rodině ve Vietnamu. Ta se často odehrává při návštěvách ve Vietnamu (Hofírek, Nekorjak 2009: 174-175).

Jak se však ukázalo v rozhovoru s Andreou, může i tak mít širší rodina vliv na chod rodiny v České republice. Andrea popsala situaci, kdy právě vliv její babičky podpořil přání rodičů: *“No na karate jsem byla totálně donucena mojí mamkou, která mě přemlouvala snad rok. To se jí ale moc nedařilo, a tak si zavolala na pomoc mojí babičku. No a babička mi nějak promluvila do duše a na babičku jsem dala. Takže jsem tam nakonec šla.”*

Rodina ve Vietnamu též hraje roli v kontextu vzdělávací trajektorie mých informátorů. Při častých telefonátech mezi první generací rodičů a rodinou ve Vietnamu, se dle informátorů často komunikují školní úspěchy generace druhé. Rodinou ve Vietnamu jsou pak hodnoceni.

4.2. Obsahy socializace

4.2.1. Jazyk

V teoretické části jsme si vymezili jazyk jako jeden z nástrojů sociální integrace i jako důležitý prvek, který nese vzdělání. Informátoři reflektovali svou jazykovou vybavenost (myšleno kompetence v českém jazyce) oproti generaci svých rodičů jako začne pokročilou. S českým jazykem se mladí Vietnamci poprvé setkali ve velmi útlém věku a plně ho ovládají. V rozhovorech pak bylo toto téma reflektováno z dvou úhlů. V první rovině byla vietnamština chápána jako rodný jazyk jejich rodičů a jejich samotných jazyk a jazyk země původu, s kterým se s rodiči a rodinou ve Vietnamu dorozumívají. Přičemž ale informátoři reflektovali, že mají již s vietnamštinou problém. Ten definovali převážně skřez problémy s psaním ve vietnamštině. *“Jakože já se domluvim, to jako jo. Když mám psát, tak to už je mnohem horší. V tom fakt pokulhávám.”* (Soňa). Od nástupu do školy se jejich primárním jazykem stala právě čeština a kromě komunikace s rodiči a výjimečně s vietnamskými přáteli, již mluví pouze česky.

V druhé rovině pak byla reflektována čeština, kterou vnímají též jako jazyk mateřský. Podle mých informátorů je dokonce znalost češtiny na mnohem lepší úrovni, než znalost vietnamštiny.

Jana reflektovala své dětství v rámci těchto dvou jazyků: *“No a když jsem začala já chodit do školy, tak jsem měla taky babičku českou na doučování. Ale já jsem tu řeč uměla líp než třeba ségra¹⁶, narodila jsem se tady, takže čeština pro mě nebyla tolik těžká jako pro ségru. Naopak možná ta vietnamština byla problém.”*

Michal popsal své dojmy z návštěvy Vietnamu ve velmi útlém věku. Zde byl vnímal problém nedostatečné znalosti vietnamštiny. Jako malý trávil Michal mnoho času u českých babiček, jelikož rodiče byli velmi pracovně vytížení. *“No podruhý jsem byl ve*

¹⁶ Jany sestra přijela do České republiky až ve věku 7 let. Jedná se tedy již o zástupce jedenapůlté generace.

Vietnamu nějak když mi bylo něco přes tři roky. To už jsem uměl mluvit a právě jsem měl hroznej problém, protože jsem mluvil jenom česky většinou a čeština byl jakoby můj primární jazyk v té době. A ted' najednou najednou jsem byl ve Vietnamu a vůbec jsem nerozuměl a oni mluvili hrozně rychle na mě. To si pamatuju. A to bylo hrozný, cítil jsem se hrozně. Jako, že vypadaj stejně jako já, ale já jim nerozumím.” Jazyk je reflektován také jako nástroj komunikace, která nemusí být při neznalosti jazyka úspěšná. Informátoři reflektují, že se tak vytváří hranice mezi nimi a Vietnamci. Zde je patrné, že právě i jazyk je jednou z věcí, která se podílí na vnímání vlastní identity jedince a odkazuje na identitu dalších lidí.

Filip pak reflektoval nesnáze a šikanu své sestřenice, která přišla v pozdějším věku, neuměla tak český jazyk a musela se potýkat s šikanou. *“Já jsem to viděl u sestřenice, jak přišla později tak prostě neuměla česky. No a ve škole se jí pak smáli a ona se neuměla bránit.”*

Informátoři vnímají i důležitost jazyka v socializaci a integraci do české majoritní společnosti. Nejde přitom jenom o to se domluvit, ale také nebýt vnímán jako jiný. Michal naznačil, že právě jazyk vnímá jako důležitý prvek, který vede k úspěšnému začlenění jedince do majority. *“Myslím, že tam¹⁷ by byla bariéra hodně jazyk, což se stává u těch dětí, co sem přijdou později, který ten jazyk neznaj. Já jak ho uměl, tak jsem neměl žádnéj problém se začlenit.”*

Podobný vliv jazyka na integraci do majoritní skupinu pak reflektovala Soňa. Ta tento vliv vztahovala ke zkušenosti jejich rodičů. *“K našim se často někdo v krámku chová fakt hrozně, oni tomu nerozumí ani. A nebo jednou přišla nějaká paní a snažila se je pozvat na nějakou komunitní akci, tak oni nechtěli jít. Báli se, že se nedorozumí a styděli by se. Tak byli doma.”*

Informátoři vypověděli, že dle jejich názoru mají jejich rodiče s češtinou problémy. Sami se tak dostávají do pozic vyjednávačů svých vlastních rodičů, za které řeší například většinu administrativy. *“Hned jak jsem byl aspoň trochu starší tak jsem s našima chodil na úřady a četl jim třeba poštu. A pak když jsem byl ještě starší, tak už bylo vyřizování takovejch věcí vlastně jen v mojí režii.”* (Michal) .

Mimo jiné pak několik z informátorů popisovalo svou roli jako vyjednávače, mezi institucí školy a rodičů jako zákonných zástupců. *“Já jsem prostě vždycky našim tlumočil to co říkala učitelka a tak. Třeba na třídních schůzkách jsem byl s mámou, což bylo dost vtipný, když si to tak vezmu. No a když jsem byl starší tak už jsem jim spoustu věcí ani neříkal.”* (Filip).

Mladí Vietnamci reflektují, že jazyková kompetence v češtině ovlivňuje jejich pozici v rámci rodiny, staví je do pozice zprostředkovatelů lidí, na nichž jsou jejich rodiče závislí. Na druhou stranu ne-kompetence ve společném jazyce první a druhé generace

¹⁷ V případě že by češtinu neovládal.

přispívá podle informátorů k odcizení rodičů a jejich dětí. Upozorňují na to, že oproti první generaci, která český jazyk ovládá jen sporadicky, se zde objevuje problém opačný, totiž že nedokážou své myšlenky plně komunikovat ve vietnamštině. Skrze to pak často vnímali problémy, vzniklé z komunikace s rodiči. *“No hlavně já mám tu jazykovou bariéru, tu vietnamskou, tak neumím ani našim rodičům vysvětlit věci. Jako neumím moc vietnamsky, takže oni někdy nechápou co chci říct. Já se to jako snažím říct tak nějak česko-vietnamsky a oni to pak nějak pochopěj. Ale tohle to je mezi náma takový blbý někdy. Že prostě neumím říct přesně co si myslím. Musím to pak nějak přiblížit, což někdy prostě nejde.”* Jana popsala situace, se kterými se setkává v rodině, a které jsou dle jejích slov velmi těžké, jelikož pokud nedokáže plně vysvětlit významy svých sdělení, dochází mezi ní a rodiči k nepochopení. Stejnou zkušenost má i Soňa, která stejně jako Jana právě tento fakt vnímá jako jeden z klíčových problémů, v komunikování svých potřeb s rodiči: *“Když se dohadujeme s tátou, tak je občas hrozně těžký. Já mu totiž jakoby ani nedokážu přesně říct to, co chci. Mám pak prostě najednou pocit, že si vůbec nerozumíme. Víš ne jenom názorově, prostě ani jazykem.”* To pak vede ke vzniku zbytečných konfliktů.

Informátoři tak mají k vietnamštině smíšený vztah. Uvědomují si, že je to něco, co je důležitým prvkem z kultury, kterou jim rodiče předávají, ale sami tento jazyk už pořádně ovládat neumí. Přesto většina zmínila přání, že se chtějí v budoucnu snažit předat základy vietnamštiny i svým dětem. *“Naši na nás odjakživa mluvili ve vietnamštině. To abychom vlastně nezapomněli odkud jsme a abychom se domluvili, když tam pak někdy poletíme. No a já i když tu vietnamštinu neovládám třeba úplně skvěle, tak bych hodně chtěla, aby ji moje děti taky uměly. Aspoň tak jako já. Proto třeba je chci dávat hodně k mojí mámě a tátovi na hlídání, tam se to můžou hezky naučit.”* popisuje vlastní vnímání vietnamštiny Lili.

4.2.2. Zvyky

Moji informátoři ve svých výpovědích mluvili o zvycích, které si v průběhu socializace osvojovali. Uvažovali o nich podobně jako o jazyce. Vnímali se jako rozkročení mezi dvěma kulturami. Překvapivě daleko více zdůrazňovali, jako se učili českým zvykům (resp. životnímu stylu). Naopak vietnamské zvyky chápali jako výchozí a jakoby dané jejich původem.

Při osvojování českých zvyků/kultury zvýznamňovali české babičky (viz výše), od nichž se vše naučili (překvapivě toto nedelegovali ani škole, ani vrstevníkům). Zároveň uváděli také konfliktní situace, které akulturace do českého prostředí s sebou nesla. Informátoři v mém výzkumu pocházející z rodin imigrantů vnímali svou situaci v rámci kulturních zvyků jako komplikovanější. Hlavně v období raného dětství. Vnímali své rodiče jako izolované od české kultury a popisovali různá nedorozumění, která zažili.

V rodinách sice identifikovali ponětí o zvycích a kulturních prvcích české kultury, ale vnímají je jako nedostatečné. Za nositele těchto prvků pak z velké části považují české babičky, jak bylo zmíněno v jim věnované kapitole. Ondra se smíchem vzpomínal na historku, kdy se poprvé setkal s látkovým kapesníkem. Tuto zkušenost vnímal jako příklad

toho, jak i naprosto věci, které mohou lidé vyrůstající v české rodině vnímat jako samozřejmé, být pro jedince z odlišného rodinného zázemí překvapivá. *“Já jsem třeba jako používal kapesník, takovej ten látkovej. Já jsem ho používal, protože mi ho dal děda¹⁸ co mě hlídal. Dal mi a řekl ať do něj smrkám. No a když jsem ho dostal, tak jsem se do něj jednou vysmrkal a vyhodil ho. teprve pak mi děda vysvětlil, že se to nevyhazuje, ale že ho mám složit a použít až ho zase budu potřebovat. A matka mi doma za to potom vynadala, že jsem prase nechutný.”*

Nicméně informátoři přiznávají svým rodičům snahu některé české tradice zahrnout do repertoáru praktik realizovaných v rámci rodiny. Samotné rodiny informátorů se tedy o české kulturní tradice zajímaly také. Obvyklé bylo slavení významných českých svátků. *“Zvyky máme normálně vietnamský, no a i ty český jako se snažíme dodržovat, něco málo. Jako třeba tolik neprožíváme ty Vánoce nebo Velikonoce, ale snažíme se.”* popisuje situaci ve své rodině Lili. Tento model, alespoň částečného dodržování českých tradic, byl pro rozhovory s mými informátory typický. Dokládá to i popis Míši: *“už od malička se naši snažili zvykat na tu českou kulturu. Třeba jsme co si pamatuju odvdýcky slavili tradiční český Vánoce. Jakože kapr, salát, stromek atd.”*

V rozhovorech jsem se s informátory také několikrát dotkli samotné podoby tradic, jež informátoři představují v kontextu svých budoucích vlastních rodin. Zde se ukázalo, že některé prvky vietnamské kultury jsou pro mladé Vietnamce důležité a chtějí, aby se jejich znalost předávala dál. *“Určitě bych děti posílala k prarodičům, aby taky měly něco z té naší kultury. To jsem vždycky chtěla. Jak mají naši ten oltář s mrtvými, tak v tom bych chtěla taky pokračovat. Víím že i pro ně je to hodně důležitý.”* (Andrea).

4.3. Vzdělávací trajektorie - vně i uvnitř vzdělávacího systému

Výše v textu jsem se zabývala primární socializací. Všimla jsem si především osvojování těch vybraných kulturních prvků, kterým sami informátoři připisovali význam. V této kapitole se naopak zaměřím na školu jako instituci sekundární socializace. Zaměřím se jednak na průběhu trajektorií mých informátorů v rámci českého vzdělávacího systému, jednak chci poukázat i na aspekty, které dle jejich výpovědí tuto trajektorii podporovaly, limitovaly či směřovaly.

4.3.1. Mateřská škola

Školku reflektovali moji informátoři jako první instituci vzdělávacího systému České republiky, se kterou se setkali. Cíleně jsem se dotazovala i na instituci jeslí, ale žádný z nich tuto instituci nenavštěvoval. Tuto skutečnost dávali do souvislosti s možností trávit čas u českých babiček.

¹⁸ Někteří informátoři nebyli pouze u českých babiček, ale například i u starších manželských párů. Měli tedy kromě českých babiček i české dědečky.

Období docházky do mateřské školy mladí Vietnamci popisovali jako další střet s českou kulturou. Nicméně v oblasti interpersonálních vztahů nikdo z informátorů nezaznamenal žádné problémy. Období mateřské školy shodně hodnotili kladně, jako bezproblémové období jejich života. Dávali to do přímé souvislosti s institucí českých babiček, kdy díky ní v tomto období již ovládali (alespoň částečně) český jazyk a české zvyky. Pokud tomu tak nebylo, české babičky je dostali do péče právě se započítím docházení do mateřské školy. Jazyk a zvyky tak vstřebávali v rámci školky i v rámci odpoledne, skrze čas strávený u babiček.

Jako poměrně podstatné období mateřskou školu vnímá Míša: *“Já jsem to tam měla ráda, ráda jsem tam chodila. Měla jsem tam hodně kamarádů a vždycky jsem byla takovej ten oblíbenec učitele. V té době Vietnamci neměli moc dětí, tak jsem vždycky byla takovej ten exotickéj prvek té školky. No a ta školka to je taková ta větší etapa, taková ta víc socializační část kulturně.”*

Michal trávil ve školce hodně času, soukromá školka umožnila rodičům ho zde nechat i přes noc. *“No a potom si pamatuju období školky, to byla soukromá školka. Protože v té soukromé školce nás nechávali přespávat. V normální se děti musí vyzvednout odpoledne, ale tady nás nechávali i přes noc. Takže tam to bylo fajn, tam bylo i dost Vietnamců taky.”*

Několik informátorů v našem rozhovoru období mateřské školy vůbec nerefletovalo. V závěru rozhovoru jsem je na tuto skutečnost upozornila a chtěla jsem vědět, z jakého důvodu se o tomto období nezmínili. Petr to komentoval takto: *“já jsem to asi nějak nepovažoval za přínosný co se týče vzdělávání. Jako jo, asi tam byly věci ohledně kultury atd., ale nějak to pro mě asi v tom směru k učení není podstatné.”* Ostatní odpovědi byly významově velmi podobné.

4.3.2. Základní škola a přechod na víceleté gymnázium - školní výkon

Základní škola je mými informátory spojována dominantně nikoliv s obsahy, které se zde předávají, ale se školním výkonem. Klíčovým aspektem, který je promyšlen a komentován je zde prospěch žáků. Jánská (2011) v rámci svého výzkumu již neshledával studenty vietnamských rodin v průběhu let nikterak výrazněji lepší, než studenty české. Naopak popsala výsledky dětí migrantů srovnatelné s výsledky dětí českých (Jánská 2011: 488-489).

Z rozhovorů jsem se dozvěděla, že většina mých informátorů se reflektovala na prvním stupni základní školy jako mírně nadprůměrná. Sami však upozorňovali na skutečnost, že to platilo v rámci vybraných předmětů. Za nadprůměrné se někteří označili v českém jazyce, kde byla jejich snaha a intenzita učení největší a zároveň iniciována ze

strany rodičů. *“Jo, češtinu jsem se učila hodně. Dlouho jsem totiž uměla jenom vietnamsky a rodiče strašně dbali na to, abych pak uměla česky opravdu dobře. Hodně mi v tom pomohla babička na hlídání, pak i s úkolama a tak.”* (Soňa).

Na základní škole, hlavně na jejím prvním stupni vnímali svou motivaci k učení jako nejsilnější. Připisují ji vnější motivaci, tedy tlaku svých rodičů a zároveň komentují rozpor, který vyplýval z faktu, že rodiče jim nedokázali s učením pomoci. Tedy na jednu stranu rodiče je do učení často tlačili. Na druhou stranu, rodiče interpretovali jako ty, kteří jim sami reálně se studiem pomoci nedokázali. Bariérou byla pak, dle jejich výpovědí, hlavně jazyková vybavenost rodičů z první generace. Rodiče jsou ale těmi, kdo zajišťují doučování na řadu předmětů. *“Jako bylo to takový zvláštní vlastně. Naši chtěli abych se učil a pořád se ptali na úkoly a tak. Ale když jsem s něčím potřeboval pomoci, tak prostě nemohli. Táta teda třeba z matiky něco uměl, takže to šlo. Ale jinak jsem si musel poradit. Třeba jsem chodil normálně zvonit na souseda, že naprosto nevím, co s tím mám dělat a jestli by mi nepomohl s úkolem.”* (Filip).

V páté třídě je v České republice možný přechod ze základních škol na gymnázia. U mých informátorů se jednalo o velmi frekventovanou skutečnost (z deseti informátorů jich na gymnázium v páté třídě odešlo osm). Přechod na tento typ školy je interpretován právě v souvislosti se školním výkonem a úspěšnou vzdělávací kariérou. Volbu víceletého gymnázia ale podle výpovědí nedefinovali jako čistě jejich vlastní volbu. Všichni byli k tomuto kroku vnímají jako podnět ze strany rodičů. *“Naši ani pořádně nevěděli, co to ten gympl je. Ale ostatní Vietnamci tam chodili a známí jim pak řekli, že to je prostě prestižnější, že je to lepší než normální základka. No a na to oni slyšej.”* (Michal). Někteří z nich popsali, že zpočátku odmítali na jinou školu nastoupit. Přes tak doplňovali, že nad tímto počátečním odporem u nich však zvítězila odpovědnost k rodičům a poslušnost. *“Šla jsem na ty přijímačky a jak jsem byla pilná, tak jsem potřebovala mít všechno dobře. Tak jsem tři čtvrtiny napsala fakt dobře, že jsem fakt jela. A pak jsem si uvědomila, že tam vůbec nechci, tak jsem to úplně stagnovala a schválně jsem to chtěla pokazit. No, ale to se nepovedlo a já se tam dostala. Ale jsem strašně ráda, že jsem tam šla, protože bych toho hrozně litovala snad po prvním půl roce.”* (Míša). Všichni do jednoho se poté shodli, že tento krok zpětně vnímají jako dobrou volbu a rozhodnutí rodičů tedy hodnotí kladně.

Jen jeden z informátorů se v páté třídě na gymnázium nedostal. Opakoval pak přijímací řízení v sedmé třídě, kdy se již na gymnázium dostal. Prvotní neúspěch považoval za velké zklamání v oči rodičů. To byl poté faktor, který informátora podněcoval k napravení celé situace a zlepšení pohledu rodičů na jeho osobu i jeho studijní výsledky. *“Jak jsem se tam nedostal ne, tak jsem se cítil tak nějak blbě. Takovej špatnej a hloupej. No a potom jsem se teda hodně soustředil na školu. Cítil jsem v sobě, že jsem*

hodně zklamal a celkově jsem měl potřebu to nějakým způsobem napravit. Takže něco takovýho mě donutilo na sobě docela hodně zapracovat ohledně toho studia.” (Michal). Byl to pro něho impuls k práci sám na sobě samém.

I informátoři, kteří se na gymnázium dostali, zmiňovali, že představa že by přijímací řízení nezvládli, byla vždy spojována se strachem ze zklamání rodičů.

Poslední z informátorů se sám rozhodl nevyužít možnosti přechodu na víceleté gymnázium a místo toho se rozhodl jít na klasickou střední školu, sám ale poznamenal, že jeho rodiče ho nijak netlačili k volbě gymnázia. *“Střední jsem si vybral sám. Naši měli takový ty představy, každé vietnamské rodič chce mít ze svého dítěte doktora, právníka nebo tak. Takže oni měli takovýhle představy, ale to bylo zase nereálný pro mě. A oni mě v tomhle znali, takže mě nechali si vybrat střední.”* (Petr)

4.3.3. Volnočasové aktivity

Mimo čas strávený ve vzdělávacích institucích, ho informátoři trávili i v rámci mnohých kroužků a volnočasových aktivit. Často byly poskytovány institucí školy, případně jiným spolkem, který se na danou aktivitu zaměřoval.

Narazila jsem na dva přístupy, jak moji informátoři přistupovali k těmto aktivitám a jaké významy jim přiřkládali ze stran svých rodičů.

Jak již bylo zmíněno, většina z jejich rodičů z byla hodně pracovně vytížena a čas pro rodinu byl tak značně omezen.

Prvním z přístupů, jak informátoři komunikovali své volnočasové aktivity, byl rozvoj jejich schopností a dovedností. *“Prostě rodiče jakmile mě mohli dát na nějaký kroužek, tak to rádi udělali. Jakmile měli možnost mě v něčem rozvíjet tak investovali ty peníze do toho.”* (Petr). V rozhovorech se tato reflexe motivace rodičů, jako možnosti pro rozvoj nějakých dovedností u jejich dětí vyskytla celkem třikrát.

Zbylí informátoři reflektovali kroužky a volnočasové aktivity jako odpolední vyplnění program, pokud rodiče neměli čas. A to hlavně v pozdějším věku, kdy už hlídání u babiček postrádalo hlubšího smyslu. *“Na základce jsem začala chodit na zájmový kroužky...Prostě jsem využívala každé možnosti a naši mě do toho strkali, protože měli hodně práce. Tak aby jim to nebylo blbý, že se mnou netrávili ten čas. Ale na druhou stranu jako jo, chod' si tam, ale nás to moc nezajímá. Prostě jsem tam měla chodit abych zabila ten čas.”* (Míša).

I ze strany informátorů, jsem narazila na rozdílné pohledy na to, co pro ně kroužky a volnočasové aktivity znamenaly. Problém nastal u těch, kteří v dané činnosti našli zalíbení. To v momentě, kdy tyto aktivity byly časově více náročné. Z rozhovorů vyplynulo, že primárním úkolem vietnamského studenta druhé generace je totiž jeho

studium a studijní výsledky. Záměrně zmiňuji studium samotné, protože jsem se v rozhovorech setkala s informátorem, kterému byly volnočasové aktivity zakázány, přes jeho bezchybný školní průměr. V případě nátlaku ze strany rodičů na ukončení volnočasové aktivity, jim informátoři vyhověli. *“Akorát jediný co mě štvalo je, že mi rodiče zakázali hrát fotbal. V podstatě pro ně bylo důležitější, abych se soustředil na školu, než na něco jinýho. A to jsem měl známky dobrý.”* (Michal).

4.3.4. Doučování

Tento fenomén informátoři popisovali jako typický jev u Vietnamců. Dle jejich názoru se v očích jejich rodičů jednalo o doplněk klasické výuky.

Doučování navštěvovali hlavně v období přijímacích zkoušek na gymnázia. Michal mimo to zmínil i jazykovou školu, která vznikla v SAPĚ (velká tržnice ve správě vietnamské komunity, nejde pouze o krámky a restaurace, ale je to prostor, který slouží ke scházení komunity, probíhají zde různé kulturní a společenské akce) pro potřeby hlavně malých a mladých Vietnamců. V této jazykové škole vyučují jazyky Vietnamci a v posledních letech se prý opravdu rozrůstá počet žáků, kteří tuto organizaci navštěvují. *“Měl jsem dobrý výsledky ve škole, takže nebyl ani nějaký důvod mě posílat na doučování. Ale stejně mi něco našli (rodiče) a začali mě posílat na angličtinu. Takže jsem začal chodit v Sapě na angličtinu... Získal jsem tam přátele. Tam jsem byl zase mezi vietnamskou komunitou hodně.”* (Michal).

Hned několik informátorů absolvovalo doučování v období příprav na přijímací řízení na gymnázia. *“Naši hned jak přišli s tím nápadem na gym, už začali schánět doučování. Takže jsem tam začal rychle chodit. Byla to nuda, teda prostě mi vadilo, že i po škole mě čekalo další učení. Ale dalo se to.”* (Filip). Rodiče na podobná doučování vynakládali nemalé částky. *“Věděl jsem, že to doučování musí stát fakt hodně. Ale naši o tom nikdy nemluvili. Prostě to bylo pro školu, pro moje vzdělání a v tom případě vynakládali fakt všechny finance. Prostě to dělali pro mě.”* (Petr).

4.3.5. “Poslušná školačka/školák”

V rozhovorech s informátory jsem zaznamenala pojem, který se v nich objevil hned několikrát. Jedná se o představu, či typologii poslušného vietnamského studenta. Jedná se o představu, že vietnamští studenti by měli být velmi zodpovědní, učení by neměli brát na lehkou váhu. Naopak by to pro ně měla být jedna z hlavních hodnot. Typologie poslušného vietnamského studenta, který je cílevědomý, zodpovědný, snaživý a soutěživý. Většina tyto vlastnosti reflektovala i sama u sebe. Důležitá je v tomto prototypu soutěživost. Ať studují a dělají cokoli, měli by se snažit být nejlepší a mít touhu zvítězit. Dalším ze znaků je poslušnost vůči rodičům. Poslušný student dá na rady a doporučení svých rodičů,

nevzdoruje jim a uznává jejich autoritu. *“To je takový to, co rodiče hrozně chtějí. A já třeba taková byla, takovej ten prototyp poslušný školačky. Hlavně na základce, že jo to je takový asi normální. To byli rodiče rádi, ale pak dorazila puberta a já prostě taková už nebyla.”* (Míša). S obrazem poslušného školáka je spojeno i doučování, které buď vyrovnává handicap, ale mnohdy právě zvyšuje školní výkon.

4.3.6. Gymnázium/střední škola - puberta

S přechodem na gymnázium se začal znatelně měnit i přístup mých informátorů ke vzdělávání a škole samotné. V té době vnímali, že jsou jejich rodičů spokojeni s tím, že se jejich ratolesti na gymnázium (v Petrově případě střední školu) dostali a mnohokrát snížili tlak na učení, jak uvádí Michal: *“Taky mě třeba k tomu učení hnalo to, že když jsem se dostal na gympl, tak rodiče dovolili, že už zase nemusím chodit na doučování a můžu místo toho dělat co chci. Jakože nějaký koníček.”*¹⁹

Jak se ukázalo v rámci rozhovorů, bylo by těžké v tomto momentu vycházet pouze z toho, že se informátoři zhoršili v prospěchu díky upadající motivaci, či většímu tlaku z jejich strany na autonomii vůči rodičům. Mnozí informátoři, a to hlavně z řad dívek, zmiňovali že vnímají jako podstatný v tomto období i vliv puberty. *“No a já jsem měla fakt hroznou pubertu, takže tam (myšleno na gymnáziu) to se mnou začalo fakt cloumat. A rozhodně jsem už nebyla taková ta typicky úžasná vietnamská školačka.”* (Míša). Z toho úryvku je patrné, že i sami informátoři (v průběhu zazníval tento názor napříč sledovaným vzorkem informátorů) vnímají, že “prototyp” vietnamského studenta je spojen jen s obdobím na základní škole. Vnímají skutečnost, že s příchodem na víceletá gymnázia, případně střední školy, tento prototyp opouštějí a začínají se přibližovat svým českým spolužákům. Zajímavé je uvažovat tyto postoje v souvislosti se zjištěními Jánské (2011), která shrnuje reflexi učitelů hodnotící výkon vietnamských adolescentů, a která upozorňuje na to, že se studijní výsledky vietnamských žáků od těch českých vesměs neliší. V největším zastoupení pak dosahují výsledků průměrných. V menším množství se pak setkala s výsledky nadprůměrnými i podprůměrnými (2011: 488-489).

4.3.7. Škola a sociální vazby - Šikana

Jako velmi pozitivní zjištění vnímám, že skoro nikdo z informátorů se s šikanou v rámci své vzdělávací trajektorie neseťkal. Je zde důležité si uvědomit, že i přes viditelnou odlišnost, se jedná o generaci, která je již do majoritní společnosti značně integrovaná, jak

¹⁹ Kvůli doučování při přípravě na přijímací zkoušky na gymnázium byl Michal rodiči nucen přestat docházet na fotbal. V tu dobu to nesl dost těžko: *“To mě opravdu mrzelo, hodně. To bylo vlastně i to co rodičům vyčítám do teď. Ale v pohodě.”* (Michal).

jsem popsala v teoretické části. V rámci jazykové vybavenosti a znalosti českých zvyků a tradic se informátoři vnímali jako plně začlenění do většinové společnosti.

V mém výzkumném vzorku se mi podařilo postihnout jak druhou generaci vyrůstající v Praze (čtyři informátoři) tak i šest informátorů z různých krajů České republiky. Ani odlišné místo původu nemělo vliv na výskyt šikany, spojené s jejich odlišným původem. Informátoři buď takovou zkušenost neměli, nebo určité momenty bagatelizovali. Někteří svému odlišnému původu přikládají spíše pozitivní význam: *“V té době ještě Vietnamci neměli moc dětí, tak jsem vždycky byla takovej ten exotickéj prvek té školky měla jsem tam učitelku která mě měla hrozně ráda. Když jsme třeba hráli různé besídky a divadelní představení tak jsem vždycky musela být Sněhurka, prostě něco extra.”* popisovala Míša, která školní kolektiv a vůbec celou tu dobu vnímá jako velmi pozitivní období. Ta zde zastupuje informátory vyrůstající mimo hlavní město.

V Praze pak vyrůstal Michal. Ten se sice s jistými narážkami setkal, ale nepřipouštěl si je, nevnímal je jako diskriminující z hlediska příslušnosti k rase či etniku. *“To je normální, vždycky si můžeš na někoho něco vymyslet, spíš jde o to jak si to ten člověk bere. Občas ti tam nadávaj do Čiňana, a nebo jestli nespíš a takhle, ale já jsem to vždycky bral s humorem. Vždycky můžeš na někoho vymyslet něco ošklivýho, jako že je to tlustoch nebo tak. Takže jsem to nikdy nebral, jako že by mě nesnášeli kvůli tomu, že jsem Vietnavec”*. I v kontextu šikany pak Michal zmiňoval důležitý prvek, který jak bylo naznačeno v teoretické části, hraje v integraci obrovskou roli a tím pádem může mít i vliv na výskyt šikany - jazyk. *“Myslím, že tam by byla bariéra hodně jazyk, což se stává u těch dětí co sem přijdou později, který ten jazyk neznaj. Z těch si potom hodně utahujou, hlavně proto, že oni se jim přece nemůžou slovně bránit.”* (viz. výše).

4.3.8. Vysoká škola - motivace k pokračování ve studiu

Všichni moji Informátoři studují na vysokých školách. Pro mou práci to bylo důležitým kritériem při výběru informátorů, hlavně kvůli reflexi celého vzdělávacího systému a případné dynamice motivací ke studiu samotnému.

V tomto kontextu jsem narazila na zajímavé paradoxy. Často jsem se setkávala s tvrzeními, že pokračovat ve studiu na vysoké škole se informátoři rozhodli sami. V průběhu rozhovoru však často vyplynulo, že souhlas ze strany rodičů s možností dále nepokračovat ve studiu byl velmi ojedinělý. Informátoři při volbě, zda pokračovat ve studijní dráze, či se rozhodnout pro zaměstnání, zmiňovali hlavně morální hodnoty a zodpovědnost vůči rodičům, kterou pocíťovali a stále pocíťují. *“Já jsem na vejšku chtěl, škola mi nikdy moc nevadila, takže asi proto.....No moje sestra na na školu (vysoká škola) nešla, to se hrozně řešilo i v komunitě. Rodiče se jí snažili domluvit, ale nakonec si šla*

vlastní cestou. Viděl jsem, že je to asi i zklamalo. Takže když jsem pak maturoval, byl jsem přesvědčen, že to jim já udělat nemůžu. To by je dorazilo.” (Ondra).

Někteří studium na vysoké vnímali jako své poslání hned od začátku své vzdělávací trajektorie. Uvědomovali si, že díky vzdělání mohou získat lepší zaměstnání nebo se potýkali s problémem, co by po škole a pouze s maturitou dělali. *“No to bylo takový předem rozhodnutý. My jsme se ani o ničem jiném nebavili, že bych nešla na vysokou. To bylo prostě jasný. Přece jen co bych chtěla dělat s maturitou z gymplu? A i pro mě to byla taková jasná volba. Neměla jsem ani představu co bych chtěla dělat.”* tak popisuje své rozhodnutí dál studovat Andrea.

I ti, kteří pokračovat na vysoké škole sami chtěli, vnímali možný tlak ze strany rodičů. *“Jako rozhodně jsem chtěla jít, k tomu mě naši nemuseli nutit. Ale kdybych nechtěla tak oni by mě k tomu dotlačili.”* (Míša).

Petr v rámci své výpovědi popsal, že vietnamská kultura a myšlení částečně vychází z čínského filosofického směru - konfucianismu. Pro něj je typické, že do popředí staví rozum. Vzdělání je tedy v této kultuře velmi důležité a velmi ceněné. Už samotné povolání učitele má ve Vietnamu obrovskou váhu a těší se značné úctě. *“Ono ve Vietnamu mimochodem být učitelem, je jedna z nejlepších prací. Oni jsou neskutečně bohatí a lidi si jich váží, vědí že museli hodně načíst a hodně toho vědí.”*(Petr) Přístup rodičů k důležitosti školy a vzdělání jako takového je pak lépe pochopitelný. Moji informátoři, na které však tento filosofický směr mudrce Konfucia neměl takový vliv, si začali uvědomovat, že vysokoškolský titul není jedinou možností k dobrému zaměstnání. S tímto názorem však u rodičů mohou narazit. *“Kamaráda rodiče neuznávají, ani když podniká a má svojí firmu, kde vydělává fakt hodně peněz, protože nemá vysokou. Prostě nemá ten titul.”* (Jana).

V momentě, kdy se tedy informátoři rozhodovali, zda pokračovat ve studiu na vysoké škole, byli rodiče významným činitelem nejen proto, že si to přejí a konfrontace s hodnocením komunity je v tom ubezpečuje. Vyhovět očekávání rodičů může být spojeno s participací druhé generace na migračním příběhu první generace. Martínková v tomto kontextu zmiňuje fakt, že druhá generace viděla první generaci v nelehkých začátcích a sami vyrůstali v období, kdy jejich rodiče museli pro uživení rodiny pracovat s nepředstavitelným nasazením a velmi tvrdě (2010: 39-40). Jak uvádí Souralová (2015) dokonce příběh rodičovské oběti, kterou učinili, aby jejich děti měli vzdělání, spojuje obě generace. Rodiče zde jsou ale také chápáni jako negativní vzor. *“Je to asi hloupý takhle říct, ale nechci abych dopadla třeba jako rodiče. Naši jsou na tom dobře, ale ty začátky byly těžký. A vím, že když mám tu možnost, tak to nechci mít takový jako oni.”* (Lili). Vzdělání je pro mladé Vietnamce cestou k úspěšnému uplatnění na trhu práce, bez komplikací, nejistot a dřiny.

4.3.9. Volba oboru

Informátoři reflektovali značný tlak, ze strany rodiny na výběr oboru vysoké školy. Preference určitých oborů pak z rozhovorů vyplynula celkem jednoznačně. Jako nejvíce ceněné vnímají v očích svých rodičů medicínu, právo či ekonomické obory.

Vysoké školy, které moji informátoři navštěvují s těmito preferencím více méně odpovídají. Čtyři z nich navštěvují vysoké školy se zaměřením na obory v medicíně či farmacii. Čtyři pak navštěvují ekonomicky zaměřené fakulty a pouze dva informátoři studují na vysokých školách s humanitním zaměřením.

Mojí otázkou kladenou směrem k informátorům, byla jejich představa o tom, jak by vypadala reakce rodičů, pokud by se obor, který se rozhodli studovat, neshodoval s oborem, který jejich rodiče preferují. Zde by se znovu prokázala síla vlivu rodičů a úcta (jako například při ukončení volnočasových aktivit), která se ukázala jako významný faktor mnoha jejich rozhodnutí.

Jako odpověď na tuto otázku se u informátorů objevily názory, že pokud by se chtěli rozhodnout pro obor nebo zaměstnání, které naprosto neodpovídá představě rodičů, své rozhodnutí by změnili. Většina z nich však poznamenala, že věří tomu, že pokud by rodičům vysvětlili své zájmy, tak by většina z nich snad nakonec souhlasila. *“Asi by mě přesvědčovali ať zkusím spíš to, co oni myslí, že je dobrý. Vidím to u ségry, ona je spíš humanitně zaměřená a oni ji neustále cpou na tu farmacii. Pak jim ale konkrétně řekla, že chce jít na psychologii, tak jí řekli jo, ale myslíme si, že farmacie je lepší. A chtěj aby v tom teda byla úplně nejlepší.”* (Andrea). Z výpovědi Andrei je opět cítit velký důraz na úspěch a výsledky, které by tito studenti měli vykazovat.

4.3.10. Finance a práce v průběhu vysoké školy

Během rozhovorů jsem se informátorů ptala, na finanční zázemí, které je spojené se studiem a jejich osobními potřebami. Setkala jsem s informacemi o velmi striktním přístupu ze strany jejich rodičů v pohledu na, jak spravují finance pro své děti. Z výpovědí vyplynulo, že se informátoři práci rozhodně nevyhýbají, a i přes častý nesouhlas rodičů, si v některých případech vydělávají již při škole. Přesto k tomu nejsou nijak vedeni či nuceni. *“Je to určitě bráný tak jako studuj a my se o tebe postaráme. Myslím, že to tak má většina Vietnamců. Prostě se uč, buď nejlepší, měj samý jedničky. Vůbec neřeš finance, my je do tebe vložíme.”* (Míša). Přivýdělek však vnímají jako určitou míru samostatnosti, a to je právě tím velkým motivátorem, který je k práci vede. *“Naši mi peníze dávají. Pak ale asi v druháku na vejšce už jsem prostě chtěla taky něco vydělávat sama. A oni byli proti, ale*

nakonec mi to dovolili, když viděli že to zvládám. Ale kdybych nechtěla tak vůbec nemusím.” (Katka).

Martínková ve své práci (Martínková 2010: 39 - 40) popisuje, jak tato generace viděla těžké začátky svých rodičů, peněz které od nich dostávají si tak cení. Výpovědi informátorů se do jednoho s tímto tvrzením shodují.

Mladí Vietnamci vědí, že finanční zázemí je tak něco, na čem dle informátorů rodičům opravdu záleží. Uvědomují si, že rodiče chtějí aby svůj čas věnovali studiu a k přípravě na něj.

4.4. Statusy a identity spojené se vzděláváním

Vzdělání je v reflexu mladých Vietnamců – mých informátorů také nástrojem vyjednávání sociální pozice, a to na mnoha úrovních. Škola je atributem sociální prestiže a její manifestace. Je impulzem a prostředkem k samostatnosti nezávislosti mladých potomků na rodičích. Je příčinou akulturační trhliny. Vzdělání je důležité pro postavení mladých Vietnamců v budoucnosti.

4.4.1. Prestiž

Prestiž a působení jedinců na okolí, se v rozhovorech objevovalo velmi frekventovaně. Sféry, ve kterých jsem se s tímto pojmem setkala se různily.

První a nejčastější sférou o níž informátoři mluvili, byly finance a zázemí. Ze strany rodičů nejde informátoři finance nevnímali pouze jako snahu o zajištění jejich základních potřeb a potřeb spojených se studiem. Popisovali tendence Vietnamci, kteří nechtějí dopustit, aby jejich děti něco neměly. Aby se si v něčem nebyly rovny se svými vrstevníky, naopak je velmi žádané, pokud je dokážou předčít. Jejich myšlení tak hodnotili do značné míry hodně materiální. *“Vietnamci jsou hodně na to aby ukázali svůj majetek. Ale je to i jedna z dobrých věcí tohle, pak nemohli dopustit, že támhle soused má kolo a ten jejich syn ne. To nemůžou dopustit, taky bude mít kolo a budou jezdit vedle sebe.”* (Michal). Materiální věci vyplynuly z rozhovorů jako to, co vietnamští rodiče chtěli pro své děti zajistit.

U některých informátorů to bylo negativně spojováno s nedostatkem času, který s nimi rodiče mohli trávit. *“Já jsem měla vždycky úplně všechno. Hezký oblečení, telefony a tak prostě. Když jsem byla mladší, tak to bylo strašně super, hlavně třeba ve škole. Ale časem jsem prostě začala vidět, že i to je důvod, proč na mě nemaj naši čas.”* (Katka).

Sami informátoři tedy označovali Vietnamce jako velmi materiálně založené. *“Já si myslím, že to tak prostě je u všech Vietnamců. Jsme na ty věci a chceme se hodně ukázat,*

jakože na to máme. Všímal jsem si toho i ve Vietnamu na návštěvě u rodiny. Prostě hlavně se ukázat.” (Filip).

Prestiž je však kromě materiálních věcí byla spojována i se statutem v komunitě i vůči majoritní společnosti. Právě vzdělání pak informátoři často reflektovali jako prestižní hodnotu. Jak jsem již zmiňovala (v kapitole o komunitě), rodiče výsledky svých dětí často chlubili, například v rámci komunity. Jako běžnou praxi pak popisovali porovnávání jejich výsledků a snahu vést jejich volby v rámci vzdělávací trajektorie, ale i mimo ni, směrem k vyšší prestiži vnímané komunitou či širší rodinou.

4.4.2. Samostatnost

S přechodem na střední školu v případě gymnázií pak v pozdější ročnících se zvětšovala touha informátorů po samostatnosti. Toto období reflektují jako úpadek vlivu rodičů. Začínali pocíťovat svou vlastní integritu a vyvíjeli snahy na její prosazení.

Zatímco při volbě škol a akcentu na školní výkon moji informátoři se stále vztahovali k očekávání rodičů, snaha být při studiu finančně nezávislý, jim dávala jistý pocit svobody. V rozhovorech se tedy v tomto kontextu zmiňovala hodně práce při škole, která ve výpovědích informátorů nesla význam, alespoň částečného odpoutání od finanční závislosti na rodičích. *“Chvilku to trvalo, nějakým zázrakem se mi povedlo naše přesvědčit, že i u školy zvládnou chodit na nějakou tu brigádu. Tak mě nechali. A já měla najednou super pocit, že se jako osamostatním trochu. Že je nemusím prosit o peníze na něco. Že se třeba i můžu utrhnout a koupit si něco bez výčitek, že to platěj naši.” (Lili).*

Samostatnost spojovali mladí Vietnamci i s identifikací s českou vrstevnickou skupinou, kterou právě spojovali s třídními kolektivy, v nichž studovali. Již od doby studia na střední škole informátoři reflektovali, že trávili hodně času s českými vrstevníky. Ti patří i mezi blízké přátele mých informátorů. Společně trávený čas popisují v kontextu sdílení problémů a vytváření nových zážitků. Ne všichni rodiče to však vnímali dobře. *“No naši nebyli moc nadšení z chození ven s kamarádama. Hned po škole nebo nějakém kroužku jsem musela domů. Jenže já byla hodně divoká, že jo. Takže jsem domů chodila třeba pozdě nebo tak.” (Jana).*

Nesouhlas ze strany rodičů však dle informátorů nebyl směřován směrem k českým vrstevníkům, ale k podobě trávení volného času jako takového.

Někteří tak v této době narazili na odlišné představy, než mají jejich rodiče. Již jsem zmiňovala úpadek vůle ke studiu ze strany informátorů, jako reakci na tuto situaci pak zmiňovali snahy ze strany rodičů k vrácení situace do původního stavu, tedy aby jejich plná pozornost byla věnována studiu. *“Viš co, puberta. takže jsem furt chodil ven s kamarádama ven na vodnice nebo třeba na pivo a pak na tréninky, na zápasy. A mým*

rodičům se to moc nelíbilo, že jsem se takhle flákal a fotbal byl pro ně taky blbost. Takže oni hned začali vymýšlet, abych se jako vrátil na nějaký doučování a na tyhle věci neměl čas.” (Michal).

I v rámci kontextu samostatnosti tak byli rodiče bráni jako primární autorita. V tomto období informátoři reflektovali zvýšené snahy o komunikaci svých potřeb rodičům.

4.4.3. Akulturační trhlina

Portes a Rumbaut (1996 In. Suralová 2014:85) hovoří o takzvané akulturační trhlíně. Děti a jejich rodiče procházejí odlišnou akulturací.

V rámci tohoto tématu se zkušenosti informátorů rozcházejí. Všichni reflektovali, že se určitý mezigenerační konflikt v jejich vztahu k rodičům objevuje. Důvod tohoto konfliktu pak již každý reflektoval jinak.

Andrea vychází z pocitu, že se jedná pouze o rozdílné povahy a jiné vnímání světa, které sebou nese věkový rozdíl a tím i odlišný přístup těchto dvou generací. *“Tak něco mezi námi bylo vždycky. Hlavně mezi mnou a tátou. On je hodně autoritářskej a já jsem šíleně tvrdohlavá. Takže jsme se dohadovali vždycky. Myslím, že je to ale asi normální mezi dětma a rodičema, všude.”*

Soňa tuto skutečnost spojila s přístupem k individualitě jedince. *“Mě přijde, že Češi opravdu hodně dbají na takovou tu individualitu a na to, aby se sami rozvíjeli. Zatímco doma mi maminka s tatínkem pořád vtloukali do hlavy, že nejdůležitější je rodina, kolektivismus. Že si musíme všichni vzájemně pomáhat, nikde nevyčnívat z toho prostředí. A to se pak ve mě vždycky pralo. Ale jak jsem právě už hodně počeštilá, tak jsem pak chtěla být prostě víc samostatná a víc dělat věci pro sebe. Chtěla bych prostě dojít tak nějak jako k tomu, aby to bylo něco mezi. To je podle mě asi nejlepší.”*

Míša naopak ten hlavní problém vidí v diametrálně odlišných podmínkách, ve kterých tyto dvě generace vyrůstaly a dospívaly. *“Jo tak určitě je to daný tím, kde vyrůstali a v jakém období. Tam (ve Vietnamu) to bylo všechno zničený. Vyrůstali v chudobě. A našim pak přijde, že máme tolik možností jak se učit a že jako nic neděláme a v ničem se neangažujeme a v ničem nejsme nejlepší. Toho hodně litujou a snažej se vlastně projektovat do nás. Jako asi každej rodič, ale tím jako oni žili v nepředstavitelný chudobě a my tady v blahobytu, tak je ten tlak asi větší. Hlavně proto využívání možností.”* Odlišné ekonomické poměry a možnosti vzdělání, které měla první generace rodičů a moji informátoři, zaznívali v rozhovorech nejčastěji.

Kromě ekonomických poměrů a možností, se v rozhovorech také opakoval názor, že tento rozkol v rodinách může podporovat i skutečnost, že první generace migrantů, se

snaží rodinu hlavně zabezpečit. Tím pádem na své děti nemají tolik času. Jak jsem již psala v kapitole o významných druhých, většina informátorů tak v mládí trávila velké množství času u českých babiček, v rámci zájmových kroužků nebo aktivitami spojenými se studiem. Jejich výchova tak z velké části byla mimo vliv rodičů. Objevila se i názor, že přátelské vztahy, které jsou navazovány v rámci majoritní společnosti, a které informátoři u rodičů vnímají jako velmi omezené, také hrají velkou roli v jejich vnitřním vnímání světa. To je pak od rodičů také odlišné.

Většina informátorů mluvila o mezigenerační trhlině nejvíce ve spojitosti s dospíváním a pubertou. V pozdějších letech, mají pro rodiče více pochopení. Snaží se tedy své postoje podávat a prosazovat s větším pochopením a celkově tak konfliktů s rodiči ubývá. Ke stejnému výsledku došla i Suralová (2014: 85). V jejím výzkumu je též tento mezigenerační konflikt reflektován jako něco z minulosti. A to právě díky uvědomění oběti rodičů a vlastního původu.

4.4.4. Budoucnost

Informátoři jsou momentálně studenti vysokých škol, případně je končí. Zajímala mě proto i jejich představa o budoucnosti a co jsou pro ně důležité kontexty, které zahrnují do jejího rámce. Zajímalo mne, jak vzdělání přispívá k jejich představě o zapojení se do společnosti. V rozhovorech se objevovaly následující roviny.

Práce

Budoucí zaměstnání refleктоvali informátoři jako velmi důležité. Nevnímají ho pouze jako zdroj ekonomického zajištění stávající i budoucí rodiny, ale hledají v něm naplnění svých snů a představ. Znovu se v tomto kontextu objevovaly zmínky o první generaci, která se v očích mladých Vietnamců musela složitě vypracovávat a přišla tak o drahocenný čas trávený s rodinou. Vnímají to jako něco, co svým rodičům vyčítají. Jako nedostatek v péči, kterou jim poskytli. Informátoři se vůči tomuto modelu do budoucnosti vymezovali a čas v rodinném kruhu vnímají jako důležitou hodnotu. Hlavně dívky pak mluvily o tom, že by chtěly práci, která je uspokojí jak po stránce vnitřního naplnění, tak ekonomicky, ale zároveň jim umožní věnovat se jejich dětem. *“Já mám mamku fakt strašně ráda, ale prostě jí mám trochu za zlý, že se mi nevěnovala, že byla pořád v práci. Takže toho hodně doháníme teď. A já bych právě chtěla mít na ty děti čas, aby si pak jednou neříkali to co já.”* (Soňa).

Finanční ohodnocení však informátoři též zdůrazňovali jako důležitý faktor při rozhodování, do jakého zaměstnání by měli nastoupit. *“Tak chci vydělávat, že jo. Chci se*

mít prostě dobře a cestovat. Mám rád hezký věci a chci se cítit mezi máma vrstevníky dobře. A chci, aby naši viděli, že jsem úspěšnej a já jim mohl něco zaplatit.” (Filip).

Rodiče

Na finanční zajištění navazuje i druhý bod. Soudržnost vietnamských rodin, která se ukazuje v rámci celého mého výzkumu, se zrcadlí i v pohledu mladých Vietnamců do budoucnosti. Po dobu studia je rodiče své finančně zajišťují. Nevyvíjí na ně ani nátlak k nalezení brigády a mnohdy tak zajišťují jejich celkové finanční výdaje po dobu celého studia. Informátoři popsali, že vnímají že se očekává, že se o své rodiče ve stáří na oplátku postarají oni. *“Já myslím, že tohle je u nás mnohem víc zakořeněný než u Čechů. Jakože se víc staráme o ty naše rodiče ve stáří. Oni s tím tak nějak počítají. Není to tak, že by jako pak nic nedělali a čekali co jim dáme, ale prostě je to u nás tak nějak víc jako normální.”* (Katka). Z těchto důvodů při otázkách na budoucnost často zaznívalo, že se informátoři hodlají postarat o své rodiče a vrátit jim vše to, co do nich investovali. Michal návratnost této rodičovské “investice” popisuje takto: *“Já už teď chci vlastně aby nemuseli dělat, a hlavně aby mě nemuseli živit. Chci, aby dělali, co je baví a nemuseli řešit finance, ale to co mají aby investovali do toho, co chtějí dělat. A moje máma ráda cestuje, tak to chci do budoucna, že kamkoliv bude chtít jet, tak jí to budu moct poskytnout a nebude muset nic řešit.”*

Starost o rodiče, případně i o širší rodinu reflektují jako něco, co vychází z jejich kulturního zázemí a zároveň něco, co berou jako samozřejmost. Liší se pak spíše forma péče, jakou chtějí rodičům zajistit. Tyto vazby pak zmiňují i směrem k rodinám žijícím ve Vietnamu. *“Určitě bych chtěla pak, když teda na to budu mít, posílat něco i rodině ve Vietnamu. Jako třeba ne pravidelně, ale abych jim prostě sem tam mohla pomoci. Jo to by bylo super.”* (Andrea).

Místo, kde si představují budoucnost

Vzdělání je ale také spojováno se vztahem k prostoru. Informátoři popisovali svůj vztah k České republice jako ke své domovině. Narozdíl od generace jejich rodičů, kteří často přemýšlí o návratu “domů”, tedy do Vietnamu, se shodli na tom, že Vietnam vnímají jako svou důležitou součást, ale domov už mají tady. *“Já jsem prostě tady už doma. Jako Vietnam je pro mě důležitěj strašně moc, ale když se asi na první dobrou zamyslím, kde bych jako řekla, že mám doma, tak to bude Česko.”* (Katka).

Zároveň je to ale právě vzdělání, které umožňuje z České republiky odejít. Možnost života v zahraničí pak spojovali s kariérou.

“Zahraničí bych do budoucna rozhodně nevyklučovala. V našem oboru (medicína) je to fakt hodně. V zahraničí jsou prostě lepší peníze.” (Andrea).

Nikdo z informátorů nepodmiňoval odchod z České republiky touhou po životě jinde.

Ve svých výpovědích mladí Vietnamci také reflektovali touhu rodičů, vrátit se do země původu. Sami však takové ambice neměli, ani za cenu odloučení.

4.4.5. Vzory

Pokud se zaměříme na budoucnost, můžeme se nechat inspirovat některými vzory, které nás v životě inspirují. Takovéto osoby, či některé jejich vlastnosti pak mohou určovat i naši vlastní dráhu a její cestu. Mladí Vietnamci reflektovali, že se nachází na pomezí dvou generací, které jsou díky rozdílnému kulturnímu prostředí, ve kterém vyrůstaly velmi odlišné, a proto mě napadlo, že jejich vzory mohou vycházet z naprosto specifických základů. Pokud se náš rozhovor stočil na vzory, které informátoři vnímají ve svém okolí, pokud nějaké takto identifikovali, byli jasným jmenovatelem všech odpovědí rodiče. Především pak jejich pracovitost. Zdůrazňovali, že svých rodičů v mnohém liší, přesto právě tato vlastnost byla tím, co na svých rodiče velmi obdivují. *“No pro mě byli vždycky rodiče vzor tou svojí pracovitostí. Ale Oni hodně dělali pro peníze. Já bych se pak chtěl cítit každé den dobře, vědět že to co dělám má smysl.” (Michal).*

Pracovitost rodičů reflektují také ve významu rodiny na prvním místě. Že to vše, co rodiče obětovali a dělali, bylo pro ně. *“Asi jako rodiče, tím že jsou hrozně pracovití a dělají tak nějak všechno jen pro tu rodinu, že nemyslí jen tak sami na sebe. Takže z téhle stránky asi rodiče. A ta rodina je díky tomu pak i vysoká hodnota pro mě do budoucna. A to je podle mě fakt dobrý.” (Lily).*

4.4.6. “My Vietnamci”

Jelikož je můj výzkum založen na kvalitativních rozhovorech s deseti informátory, musela jsem mít na vědomí, že se nejedná o vzorek, na jehož základě by bylo možné zobecnění na celou druhou generaci Vietnamců. V mnoha momentech jsem se ovšem setkala se zobecňováním ze strany informátorů. “My Vietnamci,” přesně takováto zobecnění v rozhovorech často zaznívala.

Na jedné straně informátoři reflektovali vlastní a jedinečné osobních zkušenostech, ale v různých kontextech se uchylovali plurálu. Často zaznívaly věty jako: *“My Vietnamci jsme..”, “U nás Vietnamců je normální..”, “Naše generace..”* a podobné výroky. Být Vietnamcem tedy pro ně znamená mít i specifickou zkušenost se vzděláním.

Je tedy možné, že i přes značné individualistické prvky jejich povah, se stále vnímají v kontextu menšiny jako poměrně homogenní celek.

5. ZÁVĚR

Data, která jsem získala na základě kvalitativních, polostrukturovaných rozhovorů s mými informátory, dala vzniknout ucelené reflexi jejich vzdělávací trajektorie a postihla dynamiku motivů a tlaků, které na ni měly vliv. Díky velikosti mého výzkumného vzorku se nejedná o práci, na jejímž základě by se dalo generalizovat v rámci celé druhé generace vietnamských migrantů. Přesto tyto rozhovory pomohly vytvořit poměrně podrobný a ucelený vhled, do života druhé generace a mohou tak posloužit dalším výzkumům v rámci této problematiky.

Důležitým prvkem mé práce byl rozdíl mezi první a druhou generací migrantů. To především díky odlišné míře integrace do majoritní společnosti a rozdílným podmínkám, ze kterých tyto generace pochází. Tato skutečnost měla vliv na jejich představy, hodnoty i cíle. První generace prostupuje jednotlivými příběhy mých informátorů jako přirozená autorita. Právě rodiče měli značný vliv na podobu vzdělávací trajektorie svých dětí. Přesto se ukázalo, že se druhá generace snaží komunikovat své zájmy vůči této autoritě a získávat si tak větší samostatnost. Problematika jazyka se v mé práci ukázala jako stěžejní. Jazyk informátoři vnímali jako podstatnou část integrace do majoritní společnosti a připisovali mu i identifikační rámec pro jedince samotného. Však právě v kontextu jazyka se objevovala i častá nedorozumění s první generací, a to i doslovné v případech, kdy jedinci druhé generace měli problém s rodným jazykem jejich rodičů - vietnamštinou.

Nebyli to však pouze rodiče, kdo ovlivnil a motivoval jejich podobu vzdělávací trajektorie. Objevili se další významní druzí, kteří měli značný vliv jak na samotnou integraci druhé generace do majoritní společnosti, skrze kterou jim umožnili snazší průchod vzdělávacím systémem, tak na formování jejich osobnosti vůči vnějšímu světu. Zároveň se i sami mladí Vietnamci často stávají autoritou v rámci vzdělávání a výchovy jako takové, a to skrze mladší rodinné příslušníky.

Mimo jiné se ukázalo, že první generace má značné tendence ke společenské kontrole a motivaci skrze úspěchy. V této roli se jako dominantní projevila funkce blízké rodiny (i té z Vietnamu) a komunity.

Důležitým faktorem se pak v několika rovinách ukázal čas. První rovinou, která značně ovlivnila postoje informátorů vzhledem k budoucnosti, byl nedostatek času strávený se s rodiči. Přes úctu, kterou k nim chovají a respekt, který se mnohdy zasloužil o značné ústupky vůči rodičům, je právě čas jedním z mála jmenovatelů, který zazníval v kontextu jakéhosi dluhu rodičů, vůči druhé generaci.

Samotné vzdělání bylo komunikováno jako otázka prestiže pro rodinu a stejně tak ho informátoři reflektovali jako důležitou hodnotu i pro ně. Podobu jejich vzdělávací trajektorie do značné míry určili právně rodiče, přesto ji všichni vnímali jako něco pozitivního. Jako něco, co jim pomůže v budoucnosti, ať už v rámci pracovního trhu, či v rámci určité prestiže.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BERNARD, J. MIKEŠOVÁ, R. Sociální integrace imigrantů na rozhraní mezi dočasnou migrací a trvalým usazením [online]. Sociologický časopis. 2014 [citováno 28.4.2019], vol. 50, no. 4: 521–545. Dostupné z: <http://sreview.soc.cas.cz/cs/issue/172-sociologicky-casopis-czech-sociological-review-4-2014/3439?culture=en>

BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ M. eds. *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat, 2006. ISBN 8090308678.

BITTNEROVÁ, D. Multikulturní zkušenost v postojích českých žáků základních škol. In BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ M. eds. *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat, 2006, 340-373.

BITTNEROVÁ, D. eds. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - středisek integrace menšin*. 1. vyd. Praha: Ermat, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.

BROUČEK, S. Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v ČR [online]. Odborná studie. Praha: Etnografický ústav AV ČR, 2003 [cit. 16.4.2019]. Dostupné z: http://cizinci.cz/repository/2189/file/adaptace_vietnam.pdf

BROUČEK, S. Hledání důvěry: vietnamské etnikum v prostředí české majoritní společnosti. In: Uherek, Z. (ed.) *Kultura – společnost – tradice II*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2006: 131–168.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 978-80-246-0139-7.

FREIDINGEROVÁ, T. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. 1. vyd. Sociologické nakladatelství (Slon), 2014. ISBN 978-80-7419-174-9

HADJ MOUSSOVÁ, Z. Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. In BITTNEROVÁ, D. eds. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - středisek integrace menšin*. 1. vyd. Praha: Ermat, 2009, 24-76.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOFÍREK, O., NEKORJAK, M. Vietnamští imigranti v českých velkoměstech - Integrace přistěhovalců z Vietnamu. In RÁKOCZYOVÁ, M., TRBOLA, R. (eds.) *Sociální interpretace přistěhovalců v České republice*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2009, 161-194.

HORÁKOVÁ, M. *Mezinárodní migrace a migrace cizí pracovní síly*. Praha: VÚPSV, 2003. ISBN 8023929275.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. Počty cizinců na školách [online]. [citováno 28.4.2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach> a <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

JANSKÁ, E., PRŮŠVICOVÁ, A., ČERMÁK, Z. Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice [online]. *Geografie*. 2011 [citováno 28.4.2019], vol. 116, no. 4: 480–496. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1432571066.pdf>

JIRASOVÁ, M. Perspektivy vietnamských dětí. In BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ M. eds. *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: Ermat, 2006, 318-339.

KATRŇÁK, T. Třídí analýza a sociální mobilita. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005. ISBN 80-7325-067-5.

KOCOUREK, J. Vietnamci v ČR. In ČERNÍK, J., KOCOUREK, J. et al. *S vietnamskými dětmi na českých školách* [online]. Jinočany: H & H, 2006 [cit. 4.4.2019]. Dostupné z: http://www.cerme.cz/media/cerme/ukazka_stud_mat/04/Prilohy/s_vietnamskymi_detmi.pdf

MARTÍNKOVÁ, Š. *Vietnamská komunita v Praze*. 1. vyd. Praha: Muzeum hlavního města Prahy, 2010. ISBN 978-80-85394-72-6

MIKKELSEN, F., FENGER-GRØNDAHL M., SHAKOOR T. I Danmark er jeg født--: etniske minoritetsunge i bevægelse. 1. vyd. Kodaň: Center for Ungdomsforskning, 2010. ISBN 978-877-8878-649.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vzdělávání žáků-cizinců* [online]. MŠMT [citováno 16.2.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu>

MÜLLEROVÁ, P. *Vietnam - Stručná historie států*. 1. vyd. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-255-4.

PORTES, A., RUMBAUT, R.G. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. 2. vyd. University of California Press, 2001 ISBN 0520935799.

POŘÍZKOVÁ, H., RÁKOCZYOVÁ, M. Sociální integrace přistěhovalců. In RÁKOCZYOVÁ, M., TRBOLA, R. (eds.) *Sociální interpretace přistěhovalců v České republice*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2009, 23-34.

RÁKOCZYOVÁ, M., TRBOLA, R. (eds.) Sociální interpretace přistěhovalců v České republice. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2009. ISBN 978-80-7419-023-0.

SIMON, P. 2003. France and the Unknown Second Generation: Preliminary Results on Social Mobility. *International Migration Review* vol. 37 no. 4: 1091–1119.

SOURALOVÁ, A. Vzdělání dítěte jako úspěšné naplnění migračního a rodičovského projektu? Vietnamské matky, jejich děti a vzdělanostní aspirace. *Sociální studia*. 2014 no. 4: 75-97.

STRAUSS, A. L., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-x.

SURYNEK, A., KOMÁRKOVÁ, R., KAŠPAROVÁ, E. *Základy sociologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001. ISBN 8072610384.

TRBOLA, R., RÁKOCZYOVÁ M. eds. *Institucionální podmínky sociální integrace cizinců v ČR I*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-19-8