

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Fakulta humanitních studií

Marta Chwalińska

**Polská škola v Praze: různé perspektivy
multikulturalismu.**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:
Mgr. Hedvika Novotná

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 24.06.2008

.....
Podpis

Poděkování:

V první řadě bych chtěla poděkovat informátorům, bez pomoci kterých by tento výzkum vůbec nebyl možný. Za spolupráci plnou trpělivosti a pochopení děkuji své vedoucí práce mgr. H. Novotné. Velký dík patří i lidem, jejichž inspirace a podpora doprovázely psaní této práce a celý můj pobyt v ČR.

Úvod

Pro psaní bakalářské práci na téma polské školy v Praze rozhodla jsem se do velké míry náhodně. Pocházím z Polska a v České republice trávím už pátý rok. Hledala jsem něco, co je spjaté s polskou kulturou, které prvky v Praze určitě lze najít¹. Polská menšina v Praze, tak různorodá a proměnlivá, se mi zdála velmi zajímavým objektem výzkumu. Navíc do teď existuje poměrně málo studií zabývajících se touto tematikou. Před zahájením výzkumu zvažovala jsem určité výhody² zkoumání menšiny z pozice „native speaker“. Dalším důvodem, proč jsem se rozhodla sledovat polskou menšinu bylo, že jako studentka české vysoké školy, bydlící na koleji mezi (hlavně) českými studenty, jsem měla malou šanci se setkat s představiteli Poláků žijícími v Praze. Výzkum a jeho tematika byla pro mě příležitostí „nahlédnutí“ do života lidí pocházejících ze stejné země a žijících (krátko nebo dlouhodobě) aktuálně ve stejném městském a jazykovém prostředí.

Původně, neboť mně zajímá antropologie kultury, jsem přemyslela o výzkumu mapujícím aktivity a cíle Polského Institutu v Praze. Ale můj záměr se rozbil o byrokratické překážky a nakonec se výzkum z technických důvodů ukázal nemožný.

O polské základní škole jsem se dozvěděla od ženy pracující v knihovně Polského Institutu. Zdálo se mi to zajímavou alternativou vyhovující mým představám a nadějším spjatým s výzkumem.

Takovouto cestou jsem se najednou ocitla v úplně neznámém a záhadném prostředí. Na začátku mi bylo těžko specifikovat tematiku a přístup, který by byl pro můj výzkum nejvhodnější. Během pozvolné orientace v práci polské základní školy, jejích programů a v průběhu poznávání učitelů tam pracujících se formulovalo téma a přístup, kterým jsem chtěla výzkum provést.

Problémem byla tematika. Polská základní škola v Praze spojuje v sobě mnoho prvků, které by šlo během výzkumu analyzovat. Dlouho jsem přemýšlela o tom, co se mi na tomto komplexním jevu zda nejzajímavější. Nakonec jsem se rozhodla pro zkoumání prvků multikulturalismu, které se vyskytují ve vzdělávacích programech, školních aktivitách a školních dokumentech Polské základní školy a jak jsou reflektovány pracovníky této školy. Mezi prvky multikulturalismu jsem zařadila hlavně prvky týkající se české kultury, ale také prvky týkající se Evropy, Evropské unie, společných kořenů apod.

Záměrně jsem od prvků multikulturalismu oddělila výuku českého jazyka. Během zpětné reflexe jsem si uvědomila, že takové rozhodnutí bylo spjaté s mým osobním zájmem o jazyk jako kulturní konstrukt. Během svého pobytu na území ČR jsem začala jazyku rozumět mnohým komplexněji. Jak v rámci studia, tak z vlastního zájmu, jsem se

¹ Polský klub, polská mateřská školka Krecik, polská základní škola, Polský Institut apod.

² O výhodách a nevýhodách budu psát v metodologické části a části týkající se hodnocení výzkumu z hlediska etiky.

začala zabývat tematikou jazyka a různým perspektivám, jimiž lze k jazyku přistupovat. V rámci různých oborů existuje množství teorií, jak lze jazyku rozumět. Přístup k vyučování českého jazyka jako jakéhokoliv jiného cizího jazyka (v polské škole se učí také anglický jazyk) se mi zdál z hlediska studentů polské školy, oddělených od rodné země, kteří žijí v cizím prostředí, velmi ochuzující. Proto jsem se zaměřila hlavně na českou kulturu, české dějiny, jejich srovnání s kulturou a dějinami Polska.

Tematika, které se chci ve svém výzkumu věnovat, je spjatá s v poslední módní době problémem multikulturalismu. Během svého výzkumu jsem se setkala se spoustou publikací na toto téma. Uvědomuji si, že na mém etapě vzdělání a zkušenosti je těžké formulovat rozumné závěry tykající se tak rozsáhlého problému, jakým je multikulturalismus. Ale zároveň, právě díky zkušenosti, jakou mi poskytl pobyt v zahraničí, považují svůj postřeh, který prezentuje tato bakalářská práce, za příspěvek k diskuzi na téma multikulturního vzdělávání a menšinové tematiky.

Množství Poláků žijících v Praze a jejich rozdíly ve způsobu života mi pomohly si uvědomit, jak různě lze přistupovat k vlastní národní nebo státní identitě. A jak se tento vztah mění v prostředí cizí země. Většina Poláků, s kterými jsem se setkávala, kladlo velký důraz na své jazykové, státní a kulturní kořeny. Přišlo mi fascinující, kolikrát často neústupným způsobem odmítali přijetí jakéhokoliv prvku cizí kultury. I v případě, kdy to znamenalo určité, hlavně komunikační, nevýhody. Možná, že jsem pořád moc mladá na to, abych takovýto přístup byla schopna pochopit. Anebo můj vlastní pocit vlastenectví není ještě (a možná ani nikdy nebude) úplně rozvinutý. Nechácala jsem (a výrazným způsobem se to zatím nezměnilo), proč se tak brání jakýmkoliv odstupům, proč tvoří „stát ve státě“. Konfrontace s Polskou školou tyto otázky zvýraznila.

Pro svoje zkoumání jsem zvolila přístup kulturní a sociální antropologie. V rámci sběru dat jsem používala kvalitativní metody a techniky. Mému výzkumu nepředcházela předem vytvořená teorie, kterou bych mohla ověřit. Základem pro její vytvoření byla oblast zájmu soustředěná kolem tematiky spojené s menšinovými problémy a multikulturalismem.

V průběhu pobytu v terénu jsem na základě hlavní oblasti zájmu, formulovala výzkumný předmět a výzkumné otázky. Zároveň musím přiznat, že individuální, osobní pojetí objektu zkoumání, jež je charakteristické pro antropologii, mi bylo (a doteď je) nejbližší.

Výzkum v prostředí Polské školy probíhal během školního roku 2006/2007. Byly sledovány různé školní aktivity: přednášky v rámci vzdělávacího programu na třech úrovních vzdělávání, akce a slavnosti organizovány školou mimo čas výuky. Hlavním informátorem byla vedoucí Polské školy, jež mi zároveň umožnila přístup k vyučovacími hodinám a zprostředkovala cestu k učitelům zaměstnaným ve škole.

Všechny materiály, jež jsem získala během výzkumu v prostředí Polské školy, mi byly zpřístupněny. Se všemi interview, jež jsem provedla, dotazovaní souhlasili. Byli předem informováni o záměru použití nahrávacího přístroje (diktafonu) a možnosti jeho odmítnutí. Všichni s jeho použitím souhlasili. Část učitelů, kteří se zúčastnili interview, mne požádali o anonymitu, proto jsem se rozhodla, že v mé práci budou všichni učitelé uváděni pod pseudonymy.

Multikulturalismus

Existuje mnoho příspěvků k multikulturní tematice. Řada publikací zneužívá tento pojem a volně s ním pracuje v kontextu většiny jevů, jež se týkají kulturních střetů, kulturních integrací anebo obecně jevů, které jsou jakýmkoliv způsobem spojené s problematikou kultury. Proto považuji za důležité vyjít od přesné definice pojmu, která zjednoduší a zpřístupní výklad problému prezentovaného v mé bakalářské práci.

Podle D. Lacorne multikulturalismus (multiculturalism) vznikl ve Spojených Státech 21. července 1941 v „New York Herald Tribune“. Tento časopis tehdy publikoval recenzi knihy E. F. Haskella, Bulhara, který napsal „Lance. A Novel about Multicultural Men“, v níž pojednává o vzniku nového typu americké společnosti. Tato společnost se charakterizovala kosmopolitismem, mnohorasovostí, mnohojazyčností a pluralitou kultur³. Oblast vymezení pojmem multikulturalismus se postupně přesouvala od rámce společenských a kulturních konfliktů heterogenních společností k společenské doktríně⁴.

Ve své práci budu vycházet z koncepce multikulturalismu, s níž pracuje A. Sadowski⁵, který odlišuje multikulturalismus a kulturní diferenciaci. Za kulturní diferenciaci považuje vzájemnou existenci dvou nebo více kulturních skupin a multikulturalismus popisuje jako vytvoření vzájemné koexistence na základě demokratického spolužití, v níž existuje možnost realizovat artikulaci kulturní identity. V zemích západní Evropy se problematika soužití odlišných skupin v rámci občanské společnosti dostala do centra odborného zájmu již nedlouho po druhé světové válce. Pro označování témat spojených s rasou, socioekonomickou třídou, rodovou příslušností, jazykem, sexuální orientací, tělesnou nebo duševní handicapovaností se postupně začal používat pojem multikulturalismus⁶. Základní koncepce multikulturalismu je založená na přesvědčení, že imigranti, jež se ocitnou na cizím území, budou schopni (a budou moct) uchovat svou jazykovou, kulturní a sociální odlišnost, protože tato odlišnost v žádné míře neohrožuje národní identitu majoritní kultury. To, co odlišuje multikulturalismus od asimilace nebo integrace je, že jenom on poskytuje migrantům stejné práva jako majoritní společnost bez požadavku kulturního podřízení.

³ Żelazny W.: „Etniczność. Ład – konflikt – społeczność”, Poznań 2004, str. 219.

⁴ Grzybowski P.: „Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości”, Oficyna Wydawnicza Impuls 2007, str. 22

⁵ Sadowski A.: „Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian” in: Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym, red. Nikitorowicz J., Sobecki M., Trans-Humana, Białystok 1999, s 33 – 42.

⁶ Švingalová D.: „Interkulturní vzdělávání“, Lidové noviny 2002, str. 8.

Multikulturalismus⁷ se v době globalizace a evropské unifikace, velkých migračních proudů a přistěhovalectví postupně stál ideologickou doktrínou, jež měla sloužit k řešení otázek spojených se střetem kultur. Ale samotný přístup ke koncepci multikulturalismu může být různý. F. Fukuyama píše o „dobrém multikulturalismu“, který skrz ekonomické schéma fungování mezinárodních firem poskytuje ideje takovéto spolupráce širším vrstvám a propaguje koncepci tolerance mezi různými sociálními, etnickými a kulturními skupinami v rámci celku, jakým je společnost. Ale existují i opačné názory. Italský politolog G. Sartori považuje multikulturalismus za špatnou koncepci, která tvoří společnost založenou na rozdílných a oddělených od sebe identitách. Rozdíly v chápání multikulturalismu u jednotlivých autorů často odrážejí rozdíly v pochopení jeho samotné koncepce v anglicko anebo francouzsky mluvících zemích, jež ovlivňují evropské vnímání této tematiky. V britském prostředí je multikulturalismus považován za vyspělý stav moderní, evropské společnosti, kdežto svět „francouzský“ za jediný možný způsob integrace považuje asimilaci.

Multikulturalismus a interkulturalismus: modely kulturního dělení

Předložka „inter“ ve slově interkulturalismus, pochází z latinského slova mezi (uvnitř)⁸. Tento pojem podle D. Švingalové⁹, „zahrnuje mezikulturní vzájemnost, vzájemné interakce a vztahy odlišných sociokulturních skupin“.

To, co Švingalová nezmiňuje, je typ a prostředí vztahů mezi sociokulturními skupinami (resp. kulturami). Tento jev ve své práci dobře charakterizuje P. Grzybowski¹⁰, když píše o odlišnosti vnímané jako negativní jev ve vzájemných interkulturních interakcích. Prvek vědomého odmítnutí kvůli odlišnosti v případě interkulturních vztahů ospravedlňuje netolerance a homofonní projevy. Interakce probíhají na společném (anebo majoritní kulturou zpřístupněném) teritorium. Vztahy, pokud k nim vůbec dochází, jsou většinou vytvořeny na základě dobré konjunktury, která tyto vzájemné relace umožňuje. Úroveň akceptace anebo ocenění v tomto případě chybí.

Multi ve slově multikulturalismus, naznačuje vztah zcela jiného druhu. „Multi“ pochází od latinského slova „multum“, jež znamená „mnoho“. Multikulturalismus představuje situaci, ve které jednotlivé kulturní útvary žijí na jednom území a vzájemné interakce, jež mezi nimi probíhají, jsou pravidelné a trvalé. Charakteristické pro ně je vzájemné pochopení a úcta k odlišnostem, jež nejsou chápány z hlediska negativních překážek bránících vzájemnému soužití. V případě menšin je poslední etapou v procesu dosažení společenské rovnováhy vzájemná integrace.

⁷ Tento odstavec vznikl na základě článku „Melting pot or salad bowl?“ T. Svorza, umístěného na stránce www.cafebabel.com, cit. dne 26.04.2008.

⁸ Slovník cizích slov, SPN, Pedagogické nakladatelství, Praha 2006, str. 312.

⁹ Švingalová D.: „Multikulturní výchova“, www.multikultura.cz, cit. dne: 12.03.2008.

¹⁰ Grzybowski P.: „Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości“, Oficyna Wydawnicza Impuls 2007, str. 22

Avšak tyto dva pojmy jsou považovány za synonyma, i když se jejich výklad liší. Tento problém může být spojený s problematikou překladů. V anglicky hovořících oblastech (hlavně ve Spojených státech, kde se termín poprvé objevil) se přijal termín multikulturalismus (multiculturalism). V této podobě a v určitém významu se často objevuje v dokumentaci mezinárodní organizace UNESCO. V Evropě je běžnější termín interkulturalismus, jež je chybně považován za synonymum multikulturalismu.

Idea multikulturalismu je těsně spjatá s koncepcí identity. Obecně pojem identita zahrnuje definice člověka ve smyslu sebevymezení jako individuálního nebo skupinového aktéra ve společenském dění. Tato autodefinice se postupně vytváří při konfrontaci s sebou samým a světem – s jinými lidmi a různými projevy kultury. V těchto interakcích je důležité vymezení mezi vlastním a cizím, mezi „já“ (respektive „my“) a „ty“ (anebo „vy“). Základem tohoto vymezení je náš vztah ke skupině buď z hlediska odlišnosti, anebo vzoru. Identifikace sebe se skupinou, přijetí určitých zvyků, norem a hodnot a považování jich za vlastní je součástí procesu socializace a enkulturace. Důležitým aktem je v tomto chaosu nejrůznějších možných projevů zařazení sebe sama ke konkrétním skupinám reprezentujícím konkrétní projevy, a to ve smyslu jak kladném, tak záporném. Tím se člověk postupně umísťuje na měřítku, které poskytuje mu určitá skupina, v bodě nejbližším pocitu a chápání sebe sama.

Tyto skupiny se, jako kruhy na vodě, když do ní hodíme kamen, postupně rozšiřují. I tak, když začneme od nejbližšího kruhu, jakým je člověku rodina, budeme postupně přecházet ke kruhům větším a víc abstraktním. Mezi ně patří stát a národ.

Sebe umístění v tomto pestrém měřítku kulturních norem a hodnot je součástí procesu socializace, s nímž člověk zápasí po celý život. „Každá lidská společnost si tedy poměrně silně vymáhá jistou míru konformity, kterou pro běžný styk nutně potřebuje: zjev, oblečení, mimika, gesta i řeč...“, jak v knížce „Antropologie a etika“ píše Z. Pinc¹¹. Jsou to dílčí složky kulturního kódu, jež usnadňuje orientaci v každodenním životě člověka ve společnosti, kterou ten považuje za vlastní, a která na základě zpětné vazby tvaruje jeho normativní a hodnotový systém.

Taylor¹² píše o propojení mezi požadavkem uznání a identitou. Tento požadavek, jedna z výrazných hnacích sil dnešní nacistické politiky, je těsně spjatý s multikulturalismem. Touhu po uznání, charakteristickou nejenom pro znevýhodněné skupiny, Taylor definuje jako základní lidskou potřebu. Důstojnost, s jakou bychom měli přistupovat ke všem ostatním lidem, pramení z našeho nitra. I tak se přístup, jež byl dříve chápán jako projev dobré vůle, stal základem občanské ctnosti a výchovy. Herderův přínos – „míra“ bytí člověkem – zůstává na rovině individuální, nikoli skupinové, o to méně vrozené. To, jak jsme a proč, se dostává do střetu pozornosti moderní společnosti.

¹¹ Z. Pinc „Antropologie a etika“ Triton, Praha 2004, str. 35.

¹² Taylor Ch.: „Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání“, Filosofía, Praha 2001, str. 41, v originále vyd. 1992.

Multikulturní výchova a menšinová škola

Každý člověk má právo na vzdělání. Vzdělávání musí být zaměřeno na plný rozvoj lidské osobnosti a posílení vědomí lidských práv a základních svobod. Musí podporovat porozumění, toleranci a přátelství mezi všemi národy a všemi rasovými a náboženskými skupinami...

(Všeobecná dohoda o lidských právech 10.2.1948, OSN)

Český pedagogický slovník¹³ popisuje multikulturní výchovu podobným, ačkoliv ne stejným způsobem: „Termín multikulturní výchova vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než vlastní. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči migrantům, příslušníkům jiných národů, ras“.

Existuje spousta programů a vzdělávacích kurzů¹⁴, které učí pedagogy, jak přizpůsobovat vzdělávací programy multikulturní společnosti, s níž se dnes většina z nás setkává. Potřeba programů tohoto typu roste. Často jsou spojené nebo podporované politikou mezinárodních organizací (např. Evropská unie nebo UNESCO). Většina z nich klade důraz na respektování a pochopení odlišnosti¹⁵.

Pro potřeby svého výzkumu jsem si zvolila definici multikulturní výchovy, o které píše J. Nikitorowicz¹⁶. Za charakteristiky tohoto typu výchovy považuje: nebagatelizování kulturních odlišností, rezignace na vnucování určité kultury anebo národní identity. Zdůrazňuje nikoliv odmítnutí, ale přijetí prvků jiné kultury, vědomí těchto odlišností, akceptace a tolerance jako faktor porozumění. Je to pedagogika setkání kultur, jež kromě toho, co je „vlastní“, učí rozumět a respektovat to, je co univerzální. Základem toho „universalia“ jsou obecně uznávané hodnoty a ideály.

Státní a národní pedagogika, menšinová škola

Za jednoho z předchůdců multikulturní pedagogiky můžeme považovat popásanou Z. Jasińskim¹⁷ národní pedagogiku. Tento specifický druh pedagogiky má, z hlediska svých národních funkcí, podporovat anebo vytvářet národní vědomí v období (většinou) politického ohrožení (v Polsku hlavně ve 2. polovině XIX. století). Můžeme se všimnout specifických předmětů, které podporovaly koncepci prohlubování národního povědomí.

¹³ „Pedagogický slovník“, Portál 1998, J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, str. 137

¹⁴ Např.: www.czechkid.cz, www.varianty.cz, www.multikultura.cz

¹⁵ Srov. globální výchova nebo výchova k světoobčanství.

¹⁶ Nikitorowicz J.: „Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów” Białystok 1995, TransHumana, str. 33 – 35.

¹⁷ Jasiński Z.: „Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji”, str. 85 – 95, in: Paszka W. „Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku”, Kraków 2004.

Estkowski vyloženě píše o „nauce o rzeczach ojczystych“¹⁸, jejichž součástí je „nauka občanská“ (nauka obywatelska).

V Polsku, po období národní edukaci přichází čas státní edukace. Nejvyšší hodnotou se postupně stává stát. Součástí státní pedagogiky je pokus o zakořenění programu „lásky k státu“: obětavost, pracovitost, respekt pro státní symboly, kult vůdců. Stát se jeví jako utopické místo, jež poskytuje ochranu všem bez ohledu na národnost, vyznání nebo společenskou pozici.

Nejenom v Polsku ovlivněném politikou Sovětského svazu, ale i v celém bývalém Sovětském svazu samotném postupně vymizela idea státní pedagogiky vytlačena doktrínou internacionalismu. V tomto období získávají v Evropě menšinové školy, spolu s postupující demokratizací a zlepšením politické a ekonomické pozice menšinových společností, větší autonomii.

Menšinová škola může být podle Z. Jasińskiego¹⁹ veřejná, státní nebo soukromá instituce, která poskytuje vzdělávací programy v jazyce konkrétní menšiny. Tyto programy jsou zároveň rozšířené o dějiny, kulturu a problémy mateřského národa. Taková škola má minimum autonomie co se týče metodiky, formy prací obsahu nebo pedagogického dozoru. Program propojuje elementy národní a občanské. Zároveň by tyto školy měly plnit stejné funkce, jako škola majoritní skupiny, a při tom klást důraz na kulturní a národní funkce, což odpovídá požadavkům menšiny. Realizace těchto funkcí je dosažena díky zavedení prvků historie a kultury menšinové společnosti do programu.

Přístup k menšinové škole je výsledkem přístupu státní politiky k národnostním menšinám. Cíle škol majoritní společnosti se liší od cílů menšinových škol, což vyplývá z očekávání cílových skupin, kterým je program škol adresován. Škola majoritní společnosti se snaží o posílení své pozice díky edukaci. Program menšinové školy se koncentruje na zachování národní menšinové identity, posílení hodnoty skupiny a její kultury, udržení a dokončení rodného jazyka. Za jedinou možnou podmínku zaručující realizaci těchto cílů menšinové školy považuje Jasiński speciální přípravu učitelů, jež musí akceptovat ideu menšinové školy a rozumět vlastní menšinové příslušnosti²⁰.

Mateřský jazyk menšiny, s nímž se pracuje v rámci vyučovacích programů, ještě není garantem menšinové školy. Tato instituce musí splňovat ještě další předpoklady:

- Speciální připravené vzdělávací programy, rozšířené o národní prvky
- Speciální organizační struktura
- Vlastní pedagogický dozor

¹⁸ Výuce o rodných věcech (překlad: mch.).

¹⁹ Jasiński Z.: „Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji”, in: Paszka W. „Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku”, Kraków 2004.

²⁰ Tamtéž.

- Speciální systém přípravy a zdokonalení schopností učitelů
- Speciálně připravené učebnice

Jasiński ve své práci klade velký důraz na rovnováhu národní a občanské výchovy v menšinových školách. Vypracování občanského vnímání by mělo pomoci mladým žákům v tom, jak se stát občany nového, nemateřského státu. Zajímavým postřehem je popis role učitele, který se pro studenty stává synonymem rodné země. Jasiński píše o procesu uzavření se vůči okolí a koncentraci na školní, národní a menšinové dění.

Polské školy v zahraničí

Historie polských škol a polských školních sdružení při polských velvyslanectvích v zahraničí²¹

Po ukončení 2. světové války polský stát, jenž byl v té době ovlivněn politikou Sovětského svazu, se podle modelu propagovaného SSSR rozhodl pro bezplatné vzdělávání na základních a středních školách. Vývoj mezinárodních styků nutil Polsko k otevírání diplomatických organizací a velvyslanectví. Během prvních pár let po roce 1945 vzniklo několik polských vládních organizací ve státech s lidovou demokracií a v západní části Evropy. Vzdělávání dětí polských obyvatel přebývajících mimo Polské území záviselo od toho, do kterých států byli přiděleni. Ve státech s lidovou demokracií byly vytvořené školy u velvyslanectví SSSR, které se řídily ruskými edukačními předpisy a vzdělávací programy byly vyučovány v ruským jazyce²².

V tomto období bylo cestování do zahraničí, kromě delegací a vládních výletů, zakázáno. Pracovníci polských vládních organizací, jež byli posíláni do práce v západní Evropě, nemohli odcestovat spolu se svými rodinami. Proto byl ve Varšavě vytvořen Dům pro děti pracovníků v zahraniční službě (Dom dzieci pracowników służby zagranicznej). Během pobytu polských delegátů mimo Polské území mohly jejich děti bydlet v tomto domě a učit se ve varšavských školách. Tuto instituci mělo na starosti polské Ministerstvo zahraničí.

Během šedesátých let narůstaly diplomatické, obchodní a vědecké kontakty Poláků se západní Evropou. Polská ministerstva byla nucena hledat řešení pro rodiny svých pracovníků, kteří se ocitli v zahraničí. První etapou bylo dálkové korespondenční vzdělávání²³. Během let 1968 – 1972 vznikaly v Evropě první polské školy a školní sdružení v zahraničí²⁴. Na základě rozhodnutí polských ministrů školství, zahraničí a

²¹ Podle Kusztelak A.: „Edukacja kulturalna jako przejaw integracji europejskiej w warunkach szkoły polskiej poza granicami kraju” (in: „Polski system edukacji po 1999 roku“, č. 3 „Stan, perspektywy, zagrożenia“, Poznań-Warszawa 2005, Elipsa).

²² V té době podobné školy vznikaly také na území Polské republiky.

²³ Od šesté třídy základních škol až k poslední třídě středních. Korespondenční vzdělávání bylo umožněno v 6 zemích (Anglie, Francie, Itálie, Egypt, Tunis a Irák).

²⁴ V tom: v roce 1971 polské školní sdružení v Praze.

zahraničního obchodu vznikla ve Varšavě v roce 1972 organizace řídící a koordinující práci polských škol v zahraničí: Sdružení škol pro děti obyvatel s přechodným pobytem v zahraničí (Zespół Szkół Dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających Za Granicą). Do 1. září 2002 vzniklo 12 polských školních sdružení, 13 jejich poboček a 40 polských konsultačních sdružení.

Současný právní status polských škol v zahraničí:

Právní status a organizace vzdělávání v polských školách pro děti polských obyvatel s přechodným pobytem v zahraničí určuje ministr národního školství a sportu (Minister Edukacji Narodowej i Sportu)²⁵.

Dozor nad dodržováním předpisů ministra a organizací práce škol udržuje Zespół Szkół Dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających Za Granicą (Sdružení škol pro děti obyvatel s přechodným pobytem v zahraničí)²⁶, jež sídlí ve Varšavě. Toto sdružení a polské školy v zahraničí jsou financovány ze státních prostředků Polské republiky. Děti polských obyvatel, které se učí v polských školách v zahraničí, nemusí platit školné. Ostatní děti za výuku musí platit.

Povinnost školní docházky pro polské děti může být plněna v polských školách na území Polské republiky, v polských školách v zahraničí, jež realizují denní nebo externí program anebo ve státních a soukromých školách v zemích, ve kterých přebývají. Pro děti polských obyvatel v zahraničí jsou vytvořené (na základě počtu žáků a personálních možností organizace) školy, školní sdružení anebo školní konsultační střediska, jež umožňují plnění povinností školní docházky.

Polské školy vede direktor jmenovaný polským ministrem školství, školní sdružení a školní konsultační střediska má na starosti ředitel zvolený Sdružením škol pro děti obyvatel s přechodným pobytem v zahraničí²⁷.

Všechny typy škol musí povinně realizovat vzdělávací programy z předmětů²⁸:

- na úrovni I stupně: polský jazyk,
- na úrovni II stupně: polský jazyk, dějepis, zeměpis,
- na úrovni gymnázia: polský jazyk, dějepis, zeměpis, občanská výchova (wiedza o społeczeństwie)
- na úrovni střední školy: polský jazyk, dějepis, zeměpis, občanská výchova (wiedza o społeczeństwie)²⁹.

²⁵ Art. 22 ust. 1 pkt 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (o systému osvěty), zákon vešel v platnost 6. září 2004.

²⁶ Zdroj: webové stránky Sdružení škol pro děti obyvatel s přechodným pobytem v zahraničí, dostupné z: www.spzg.pl, citace z dne 27.04.2007.

²⁷ Tento rozdíl odvisí od charakteru školního objektu a způsobu uspořádání práce: direktor je člověk, jež řídí práci instituce nebo podniku. Ředitel organizuje práce oddělu a skupiny lidí.

²⁸ Podle vyhlášky polského ministra školství a sportu ohledně polských škol v zahraničí z dne 2. září 2004.

Historie polské školy v Praze³⁰:

Polská škola vzniklá v Praze v roce 1970 pro potřeby dětí Poláků, pro něž byla Česká republika přechodným bydlištěm. Během dalších 17 let působení školy na území hlavního města byla školní výuka rozdělena do dvou programů: doplňujícího³¹ a konzultačního³². V rámci výuky byly přednášeny předměty jako: polština, polské dějiny a zeměpis, matematika. Studenti, jež docházeli na odpolední výuku do polské školy, ostatní předměty realizovali v rámci povinné školní docházky na pražských základních školách. V každé třídě bylo několika studentů, díky čemuž škola získala rodinný charakter. Tým pedagogů byl sestaven z Poláků žijících v České republice.

Vlna emigrantů byla důvodem, proč od roku 1987 začal stoupat počet žáků polské školy. O. Klípa ve své práci týkající se kolektivní identity Poláků v Praze³³ považuje za výhodné okolnosti pro polské emigranty příznivé finanční podmínky a obnovení možnosti odcestování za hranice Polska.

Nárůst počtu studentů³⁴ ovlivnil změnu charakteru polské školy: vzniklá škola s denním vzdělávacím programem, odpovídajícím programu základních škol v Polsku. Direktor polské školy byl ustanoven polským ministrem školství. Od roku 1999, kdy v Polsku proběhla reforma školství, Polská škola změnila status na Školní sdružení při Velvyslanectví Polské republiky v Praze. Byla změněná struktura školy podle nových polských norem školství. Vznikly tři hlavní součásti, jež jsou zachovány dodnes:

- Šestiletá základní škola (oba 2 stupně)
- Tříleté gymnázium
- Tříletá střední škola

Od roku 2001 polské škola získala patronku: svatou Jadwigu (český Hedviku), jež má symbolizovat spolupráci mezi národy polským a českým.

Vylepšení hospodářské a průmyslové situace, jež proběhlo v Polsku koncem 90. let postupně vedlo k tomu, že počet žáků Polské školy začal dramatický klesat. Byla zavržená funkce direktora³⁵ a škola změnila název na Školní konzultační středisko pod

²⁹ Toto uspořádání stupňů školního vzdělávacího programu odráží polský systém edukačního rozvrstvení školní výuky. I stupeň: 1 až 3 třída základní školy, II stupeň: 4 až 6 třída základní školy, gymnázium: 7 až 9 třída (stupeň zavedeny reformou školství z roku 1999, program na úrovni mezi střední a základní školou), střední škola: 3 roky, ukončená maturitou.

³⁰ Informace týkající se historie, organizace práce a vzdělávacích programů byly sestaveny na základě webové stránky školy: www.szkolapolskawpradze.com.

³¹ Soustředění v rámci odpoledního programu se konaly dvakrát týdně.

³² Víkendový program byl realizován hlavně v sobotu.

³³ Klípa O.: „Kolektivní identita Poláků v Praze a její rozdílné varianty“, diplomová práce, Praha 2004.

³⁴ Až ke 150.

³⁵ Od toho okamžiku byl za vedení polské školy zodpovědný ředitel.

názvem sv. Jadwigi při Velvyslanectví Polské republiky v Praze³⁶. Výuka opět začala probíhat jen ve víkendovém a odpoledním systému.

Pokles dětí postupoval i začátkem 20. století. I přes to, že počet samotných Poláků v Praze stále přibývá³⁷, polská škola má problém s nízkým počtem žáků³⁸. Od dne 1. května 2004 byla Polská republika přijata do Evropské Unie. Rozšíření nabídky pracovních příležitostí pro Poláky na českém pracovním trhu a usnadnění právních předpisů jsou možnými důvody nárůstu množství Poláků a polských organizací a firem na českém pracovním trhu.

Současný statut polské školy a její vzdělávací programy od roku 2001:

Školní konzultační středisko pod názvem sv. Jadwigi při Velvyslanectví Polské Republiky v Praze je státní, veřejnou školou, jež dodržuje pokyny a předpisy základních škol na území Polska. Další předpisy jsou stanoveny podle norem, jež se týkají polských škol v zahraničí. Organizační a pedagogický dozor nad školou udržuje Zespół Szkół Dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających Za Granicą (Sdružení škol pro děti obyvatel s přechodným pobytem v zahraničí)³⁹, jež sídlí ve Varšavě.

Na polskou školu se mohou hlásit děti polských obyvatel s přechodným nebo stálým pobytem v zahraničí a děti lidí s polským původem, jež nejsou polskými obyvateli.

Polská škola realizuje:

- denní vzdělávací program (podle polského zákona o povinné školní docházce, přednášky se konají během pracovních dnů týdne)
- externí program (realizace všech povinných předmětů se koná doma, pod dohledem rodičů. Úkolem školy je konzulační pomoc s konkrétními předměty, většinou jednou během měsíce. Klasifikace a hodnocení studenta je vytvořeno na základě seminárních prací posílaných během školního roku)
- doplňující vzdělávací program (konzultační hodiny zaměřené na program konkrétních předmětů: polského jazyka, polských dějin a zeměpisu. Povinná

³⁶ Pro snadnější čtení textu jsem se rozhodla ve zbývající části textu pro zkrácený název: „polská škola“.

³⁷ „Odhady osob polské národnosti v Praze se v písemných zdrojích autorství samotných členů polské komunity poněkud liší: 5 000 – 8 000 – 10 000. Podle sčítání lidu z roku 2001 je v Praze 1486 občanů hlásících se k polské národnosti. Polské odhady velikosti své komunity však narozdíl od sčítání lidu nerozlišují, zda se jedná o české občany nebo „cizince“...“. Zdroj: Klípa O. „Kolektivní identita Poláků v Praze a její rozdílné varianty“, diplomová práce, Praha 2004, str. 8.

³⁸ Vysvětlením tohoto paradoxního jevu může být fakt, že odrostla generace dětí vlny přistěhovalců, jež se ocitla v Praze na konci 80. let. Je to specifická skupina, která svou identitu zakládá na udržování nepřetržitého vztahu s opuštěnou rodnou zemí. Jednou z aktivit, která má tuto identitu posilovat, jsou setkání v Polském Klubu (srov.: O. Klípa „Kolektivní identita Poláků v Praze a její rozdílné varianty“). Další polské generace, jež se ocitly v Praze, byly už buď „počeštěné“ anebo jsou to většinou zaměstnanci zahraničních, nadnárodních firem, pro které jsou základem vzdělání cizí jazyky charakteristické pro západní Evropu.

³⁹ Webová stránka tohoto sdružení je www.spzg.pl.

školní docházka je realizovaná na jiné základní škole. Konzultace se konají jednou nebo dvakrát týdně)

- externí doplňující program (jako u bodu 3, konzultace se konají jednou v měsíci).

Metodologická část

Možné metodologické přístupy

Ke sběru dat jsem použila antropologický přístup opřený o kvalitativní metody. Mému zkoumání nepředcházela žádná předem stanovená teorie – všechny hypotézy jsem vytvářela a ověřovala během výzkumu. Hypoteticko-deduktivní model vědy, který aplikuje kvantitativní výzkum, se mi v případě sledovaného problému zdál moc zavádějící. Tematika polské menšiny je ještě pořád nedostatečně zkoumaná ve své rozsáhlosti⁴⁰. Proto jsem se ve své práci snažila vyhnout formulování jednoznačných teorií na začátku výzkumu. Celistvost jevu, jakým je problematika polské školy, s kterou souvisí multikulturalismus a menšinová tematika, vyžadoval dlouhodobé a hluboké zkoumání. Proto jsem se víc než o měření a komparace, charakteristické pro kvantitativní výzkum⁴¹, snažila o vytvoření komplexního obrazu konkrétního problému. Chtěla jsem dosáhnout úplné charakteristiky určitých jevů. Snažila jsem se o přístup charakteristický pro kvalitativní výzkum, jak jej podle Hendla navrhuje Creswell: „Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“⁴². Důležitým kritériem pro výběr kvalitativního postupu byla složitost a mnohotvárnost procesů probíhajících v polské škole. Jejich integrace a porovnávání potvrdilo nutnost kvalitativní metody⁴³.

Pobyt v terénu a výsledky a množství shromažďovaných dat mne donutily k použití prvků metody „zakotvené teorie“, charakterizované Straussem a Corbinovou jako: „Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“⁴⁴. Závěry, ke kterým jsem během výzkumu a analýzy dat dospěla, jsou výsledkem dlouhého pobytu v terénu. Opakování a potvrzování zkoumaných jevů (saturace) mi poskytly přesvědčení, že můžu své zkoumání ukončit. Při vyhodnocování a interpretaci dat jsem pracovala se základním postupem charakteristickým pro metodu „zakotvené teorie“.

⁴⁰ Většina publikací a výzkumu je zaměřená na problematiku Poláků na Těšínsku.

⁴¹ Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál, str. 46.

⁴² Tamtéž, str. 50.

⁴³ Srov.: Mohr (1982), Salomon (1991) in: Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál; str. 58).

⁴⁴ Strauss A., Corbinová J.: „Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie“, Boskovice, Albert 1990, str. 14.

Pro použití prvků zakotvené teorii jsem se rozhodla vědomě. Strauss a Corbinová navrhuje tuto metodu jako dobrou pro zkoumání vymezeného prostředí, za něž považují prostředí polské školy: „Zakotvená teorie je návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby. V sociologii může jít např. o teorie zločinnosti mladistvých. V pedagogice se takové teorie týkají vybraných aspektů učení nebo vyučování ve školním prostředí“⁴⁵.

K vytvoření komplexní teorie o studovaném případě jsem se rozhodla použít prvků případové studie. „V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů... v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců... jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti“⁴⁶. Ve svém zkoumání budu sledovat sociální skupinu (v procesu adaptace polské menšiny v prostředí České republiky) a instituci (implementace programů, jejich obsah a kulturu polské školy).

Kvalitativní výzkum zahrnuje popis a interpretaci sociálních nebo individuálních problémů a jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického obrazu o zkoumaném jevu. Snaží se o porozumění jevu, který zkoumá, často během výzkumu dojde taky k vysvětlení. Porozumění znamená rekonstrukci toho, jak někdo druhý propojuje skutečnosti pomocí jím uznávaných zákonitostí (emická perspektiva), zatímco vysvětlení znamená propojení událostí pomocí zákonitostí uznávaných námi, např. pomocí různých psychologických teorií⁴⁷ (etická perspektiva).

Působení v terénu předcházela specifikace tématu výzkumu i výzkumných otázek. Podle doporučení Chenaila⁴⁸ snažila jsem se o sladění svého výzkumu: oblastí zájmu, výzkumné otázky (záměru), samotných dat a metod jejich sběru a analýzy.

Jako oblast zájmu jsem si stanovila problematiku multikulturalismu. Věděla jsem, že mou základní (výzkumnou) otázkou, od níž se bude celé zkoumání odvíjet, bude sledování prvků multikulturalismu (na příkladu české kultury) ve vzdělávacím programu polské školy.

Navrhované techniky sběru dat

Během výzkumu byly uplatněny tři základní techniky sběru dat: studium dokumentů, interview a zúčastněné pozorování.

Studium dokumentů:

⁴⁵ Strauss A., Corbinová J.: „Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie“, Boskovice, Albert 1990, str. 14..

⁴⁶ Hendl J.: „Úvod do kvalitativního výzkumu“, Praha, Portál, str. 104.

⁴⁷ Hendl J.: „Úvod do kvalitativního výzkumu“, Praha, Portál 2005, str. 49 – 53.

⁴⁸ Chenail R.: „Jak srovnat kvalitativní výzkum do latě?“, časopis Biograf č. 15 – 16, 1998, str. 29 – 37.

Studované dokumenty tvořily materiály týkající se polské školy v Praze, publikované na webových stránkách školy⁴⁹, jejichž autorkou je většinou ředitelka školy současně ve spolupráci s kolegiem učitelů a rodičů (např. tvorba stránek). Jsou to primární dokumenty, tvořené pro potřeby polské školy, jež vznikaly v současné době. Obsahují popis systému výuky (nauczania) a historie školy. Další součástí dokumentového sběru, zkoumaného během výzkumu, byly školní úřední dokumenty (také přístupné na stránkách školy). Tuto sekci tvoří texty: Poslání a vize školy, Vzdělávací program, Status a také dokumenty zpřístupněné ředitelkou školy (týkající se obsahu a náplní školních programů). Poslední část tvoří texty: Poslání a vize školy, Status, Pravidla (Regulamin), Vzdělávací program. K této skupině jsem přiřadila dokumenty, které v době výzkumu byly na internetu volně ke stažení (např. „Polski uczeń za garnicą”).

Tyto dokumenty sloužily jako teoretický podklad, týkající se pozice a funkce polské školy v Praze. Zároveň umožnily vybudování základní roviny porozumění, která pak dovolila vést rozumné a smysluplné interview. Samotné studium dokumentů bylo rozděleno do tří základních rovin. První byla zaměřená na poznání a pochopení pozice a role polské školy. Druhým sledovaným aspektem bylo pozorování prvků české kultury ve školních vzdělávacích programech. Třetí rovina vystoupila až po analýze výsledků zkoumání dokumentů, interview a pozorování a byla pokusem o pochopení způsobu vnímání vlastenectví, rodné země a České republiky.

2. Semistrukturované interview:

Je to způsob vedení rozhovoru, ve kterém se badatel snaží držet svých předem připravených tematických okruhů, jež bude během výzkumu sledovat. Tyto tematické okruhy byly vytvořeny k pomoci sledování oblastí zájmu na základě analýzy dat a následně na základě analýzy již provedených interview.

Tematické okruhy otázek byly zaměřeny na sledování prvků české kultury ve vzdělávacích programech polské školy, pojetí multikulturalismu, možnosti a omezení realizace multikulturního vzdělávání a také na reflexi týkající se České republiky – mentality, kultury, jazykového prostředí a vymezení vůči Polsku a polské kultuře. Hlavním cílem bylo motivovat informátora k přemýšlení na téma „Polské dítě v Polské škole v České republice“ a rozboru jednotlivých kategorií uvedeného problému. Každá jednotlivá interview byla doplněná o pasportizaci a profil informátora.

3. Pozorování:

Podle kategorizace M. Dismana se jedná o zúčastněné pozorování typu „úplný pozorovatel“: výzkumná identita badatele je známa všem členům sledované komunity⁵⁰. Vzhledem k tomu, že pozorování probíhalo současně s interview anebo už po něm,

⁴⁹ Webová stránka této školy je <http://www.szkolapolskawpradze.com/>

⁵⁰ Disman M.: „Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele“, Praha, Karolinum 2002, str. 306.

nebylo možné utajení osoby výzkumníka a úplná identifikace se skupinou. Proto během pozorování byla informátorům identita výzkumníka známa⁵¹.

Pozorování se odehrávalo ve dvou základních rovinách. První bylo pozorování výuky a školních aktivit (výletů, slavností, kulturních akcí) v prostoru školy a mimo ni. Další rovinou, na níž bylo pozorování prováděno, byla interview. Pozorování bylo zaměřené na to, jak se informátoři během rozhovorů chovají, jaký používají jazyk (čeština nebo polština), jaké užívají pojmy, co u toho dělají apod..

Hlavním cílem pozorování bylo získání informací o určitých prvcích chování členů skupiny v konkrétních situacích. Pozornost byla zaměřená na multikulturní prvky ve výuce jednotlivých předmětů, ale také na celkové klima školy a propagaci ideje tolerance a adaptace v novém prostředí při uchování „žitého“ vztahu k rodné, opuštěné zemi. Pozorovanými se tady myslí učitelé zaměstnaní v polské škole. Během sledování hodin výuky a aktivit po dokončení výuky byli sledováni hlavně učitele.

Výběr vzorku; prostředí výzkumu

Výběr vzorku byl podmíněný oblastí zájmu a výzkumným tématem, nikoliv jednotlivým modelem problému⁵². Výběr byl provedený na několika rovinách, z nichž základní bylo rozhodnutí o prostředí, ve kterém výzkum bude probíhat. U každé jednotlivé etapy výzkumu probíhá výběr: informátora, metody, prezentace, interpretace⁵³. Výběr vzorku v případě provedení kvalitativního výzkumu byl, jak ho pojmenovává Glaser a Strauss, teoretický zaměřený (theoretical sampling) – sběr dat se řídil vznikající teorií⁵⁴.

Shromáždění dat je ukončeno teoretickou saturací. V případě teoretického výběru není předem rozsah nebo znaky základního souboru znám.

Podle doby strávené v terénu byl výzkum krátkodobý a opakovaný. Začlenění do komunity proběhlo díky metodě „sněhové koule“. Byla navázaná spolupráce s prvním informátorem, jež pak umožnil ke zkoumané skupině proniknout a také ji určitým způsobem charakterizoval. Tento informátor se zároveň stal dveřníkem (gatekeeper): zprostředkoval pobyt v terénu a přístup k určitým skupinám a jedincům⁵⁵. Volba dalších případů byla do jisté míry podmíněna doporučením již zkoumaných jedinců. Další důležitou rovinou výběru informátorů bylo účelové vzorkování, charakterizované Pattonem jako „Volba informačně bohatých případů pro hlubší studium. Počet případů a jejich výběr závisí na účelu **studium**“⁵⁶.

⁵¹ Na začátku některých hodiny výuky jsem byla žákům představená, jako „pani, která pozoruje“. A často jim u toho bylo řečeno, že se kvůli mně musí víc snažit.

⁵² Srov. případová studie, Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál; str. 104 – 117.

⁵³ Flick dokonce navrhuje tři úrovně výběru v kvalitativním výzkumu: při sběru dat, interpretaci a zobrazení (in: Hendl J.: „Úvod do kvalitativního výzkumu“, Praha, Portál 2005, str. 150).

⁵⁴ Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál; str. 151.

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ Tamtéž, str. 154.

Základním výzkumným vzorkem byla skupina pedagogů, kteří pracují v polské škole v Praze, obsah školních programů u konkrétních předmětů (výzkum těchto programů probíhal hlavně na základě prováděných interview, nebyly studované jako samostatný výzkumný pramen), a také samotná polská škola, jako vzdělávací instituce. Během výzkumu pak byly provedeny doplňující interview s různými informátory, jež nebyli přímo spojení s polskou školou. Tyto rozhovory napomohly k vytvoření celkového obrazu sledovaného jevu a umožnily prohloubenou reflexi zkoumaného problému. Sběr dat se konal hlavně v prostředí polské školy v Praze.

Metody vyhodnocování a interpretace získaných dat:

Při vyhodnocování a interpretaci dat jsem postupovala podle tří základních prvků zakotvené teorie: konceptů, kategorií a propozic neboli tvrzení.

Tento proces byl východiskem kódování: „Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci (...) Rozebíráním a konceptualizací máme na mysli rozbor pozorování věty nebo odstavce a přidělení jména – něčeho, co bude zastávat nebo reprezentovat tento jev - každému samostatnému případu, myšlence nebo události. A jak to vlastně uděláme? Klademe si o všem otázky typu: Co to je? Co to reprezentuje? Postupně porovnáváme případ s případem, takže podobným jevům mohou být přidělena stejná jména“⁵⁷.

V rámci procesu vyhodnocování dat byly použity tři způsoby analýzy textu navrhané Straussem a Corbinovou: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování.

Tento proces mi umožnil vytvořit koncepty (teoretické pojmy), jež jsou základními jednotkami analýzy, protože teorie se navrhuji pomocí konceptualizace dat, ne přímo z dat⁵⁸.

Kategorie (podle Strausse a Corbinové): „Kategorie jsou na vyšší a abstraktnější úrovni než koncepty. Jsou generovány stejným analytickým procesem porovnávání, aby se ukázaly podobnosti a rozdíly. Kategorie představují „základní kameny“ vznikající teorie. Jsou prostředkem, pomocí něhož se může teorie integrovat“⁵⁹.

Propozice formulují zobecněné vztahy mezi kategorií a koncepty a mezi kategoriemi. (...) propozice zahrnují konceptuální vztahy, zatímco hypotézy vyžadují měřené vztahy. Generování a vytváření konceptů, kategorií a propozic je interaktivním procesem⁶⁰.

⁵⁷ „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál; str. 154.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ Strauss A., J. Corbinová: „Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie“, Praha, Portál; str. 244 – 245.

⁶⁰ Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál; str. 335 – 340.

K zobecnění a teorii byly použité zápisky a field notes.

Průběh a analýza výzkumu

Výzkum probíhal během školního roku 2006/2007. V rámci něj byly uplatněny tři základní techniky sběru dat: studium dokumentů, interview a pozorování. Nelze kvalitativně ohodnotit ani vůbec posuzovat široké spektrum informací, které napomohly k vytvoření celistvého obrazu, kterého výsledkem je prezentována práce. Během pobytu v terénu jsem potkala celé množství lidí, jejichž připomínky a koncepce obohatily sběr dat a můj přístup ke sledovanému problému.

Studium dokumentů

Studium dokumentů, které bylo zaměřeno na dokumenty publikované na webových stránkách školy, považuji za doplňující pro vytvoření celkového obrazu fungování a poslání školy. Tyto dokumenty se mi zdají velice hodnotné z hlediska pochopení představy, jakou o škole mají samotní učitelé (dokumenty zahrnují diplomový projekt ředitelky) a rodiče, protože všechny dokumenty jsou volně ke stažení. Víím, že pro pochopení fungování organizace (a představ o ní) jsou tyto dokumenty velice důležitým pramenem⁶¹.

Metody a analýza dokumentů

Dokumenty byly rozděleny do dvou skupin, s ohledem na to, k jakému účelu byly použity v rámci výzkumu. První skupin tvoří texty, které sloužily k vytvoření obrazu školy. Obsahují popis systému výuky (nauczania), historie školy (tvoří dvě samostatné sekce, umístěné na hlavní stránce v rámci webových stránek školy) a dokumenty, které mi osobně zpřístupnila ředitelka (týkající se obsahu a náplně školních programů)⁶². Pro označení této skupiny dokumentů budu používat název „Organizační dokumenty“.

Druhou částí dokumentového sběru byly školní, úřední dokumenty (přístupné na hlavní na stránkách školy, v sekci „Dokumenty“). Tuto sekci tvoří texty: Poslání a vize školy, Status, Pravidla (Regulamin), Vzdělávací program. K této skupině jsem přiřadila dokumenty, které v době výzkumu byly na internetu volně ke stažení (např. „Polski uczeń za garnicą“). Tuto skupinu dokumentu budu označovat jako „Programové dokumenty“. Pro prozkoumání těchto textů byly použity postupy navržené Mayringem⁶³:

„Proces zpracování dokumentů má tyto fáze:

⁶¹ Srov. Strauss A., Corbinová J.: „Základy kvalitativního výzkumu“, Boskovice, Albert, str. 37.

⁶² Všechny informace, které jsem s těchto dokumentů použila, jsou v popisu historie a současného statusu školy.

⁶³ Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál, str. 132.

- Začíná definicí výzkumné otázky.
- Definuje to, co se bude považovat za dokument. Podle této definice se bude postupovat určitým způsobem při sběru dokumentů. Snažíme se vyhledat všechny relevantní dokumenty.
- Provádí se pramenná kritika (externí a interní posouzení dokumentů).
- Následuje interpretace dokumentů zaměřená na hledání odpovědi na položené otázky a vypracování zprávy⁶⁴.

Studium druhé skupiny dokumentů bylo rozděleno do tří základních rovin. První byla zaměřená na poznání a pochopení pozice a role polské školy. Druhým sledovaným aspektem bylo pozorování prvků české kultury ve školních vzdělávacích programech. Třetí rovina vystoupila až po analýze výsledků zkoumání dokumentů, interview a pozorování, a byla pokusem o pochopení způsobu vnímání vlastenectví, rodné země a České republiky.

Jako kritérium pro volbu dokumentů jsem si stanovila jejich původ. Rozhodla jsem se analyzovat jenom ty dokumenty, které jsou umístěny na webových stránkách školy. Přišlo mi to důležité jak proto, že tyto texty jsou známé a přístupné rodičům, kteří pak na polskou školu posílají své děti, tak proto, že byly vytvořeny pracovníky školy (hlavně ředitelkou).

Obsah Organizačních dokumentů

„Dziecko powinno zrozumieć, że jest nie tylko Polakiem, żyjącym za granicami kraju, ale że jest również Polakiem żyjącym w Czechach”⁶⁵.

Organizační dokumenty

Na tomto místě bych chtěla prezentovat informace, které jsem z hlediska výzkumu ohodnotila jako důležité a které do teď nebyly předloženy. Pro celkové pochopení, v jaké situaci jsou polské děti, které se ocitnou v České republice, a zároveň jako doplňující informace týkající se multikulturních prvků ve vzdělávacím programu polské školy v Praze, jsem si zvolila tyto informace.

Výuka českého jazyka v rámci vzdělávacího programu pro denní školu:

1. stupeň

1. třída základní školy dvakrát týdně (pondělí a středa)

2. třída základní školy dvakrát týdně (středa a čtvrtek)

⁶⁴ Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál, str. 132.

⁶⁵ „Dítě by mělo pochopit, že je nejenom Polákem, žijícím mimo hranice rodné země, ale že je zároveň Polákem žijícím v Čechách“ (překlad z polštiny: mch). Zdroj: webové stránky polské školy v Praze.

3. třída základní školy třikrát týdně (pondělí, úterý a středa)

4. třída základní školy dvakrát týdně (úterý a středa)

5. a 6. třída dvakrát týdně (středa a čtvrtek)

2. stupeň

1. třída gymnázium dvakrát týdně (pondělí a středa)

2. a 3. třída (dohromady) gymnázium jednou týdně (pondělí 2 hodiny)

Je potřeba chápat, že v rámci jedné třídy se v polské škole učí kolem 7 dětí.

Odpolední program základní školy pro 1. a 2. stupeň:

	1. třída	2. třída	4. třída	5. – 6. třída
Úterý	Matematika Polský jazyk Polský jazyk	Matematika Polský jazyk Polský jazyk	Polský jazyk Polský jazyk Historie Polský jazyk	Polský jazyk Polský jazyk Historie Zeměpis

Odpolední vzdělávací program pro střední školu obsahuje ještě občanskou výchovu (wiedza o społeczeństwie). Tato informace napomůže k vytvoření obrazu toho, jak v praxi vypadá výuka v rámci doplňujícího programu.

Termíny víkendových konzultací během školního roku 2006/2007

Zimní semestr

23. září

21. říjen

11. listopad

16. prosinec

20. leden

Letní semestr

24. únor

24. březen

21. duben

19. květen

2. červen

Víkendové konzultace jsou připraveny pro děti z základní školy, pro první a druhý stupeň i pro gymnázium.

Obsah Programových dokumentů

Program „Polskie szkoły za granicą – ich rozwój, organizacja pracy i rola”⁶⁶

⁶⁶ „Polské školy za hranicí – jejich vývoj, organizace práce a role“, leden 2004. Tento a následující dokument, které v době výzkumu byl na internetu volně ke stažení (sekce: Publikace učitelů). Teď už na stránkách není.

V tomto programu píše ředitelka o učitelích, kteří jsou Sdružením škol pro děti obyvatel s přechodným pobytem v zahraničí (Zespół Szkół Dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających Za Granicą) pro práci v polských školách v zahraničí delegováni z Polska. Delegováni učitelé mají aprobaci dějepis, zeměpis anebo polský jazyk. Pro tyto učitele existují určité podmínky:

- Musí mít nezbytnou kvalifikace
- Musí znát jazyk země, do které jsou přidělené anebo aspoň jeden z jazyků: angličtina, němčina, francouzština či ruština
- Musí mít platné potvrzení o možnosti práce v zahraničí⁶⁷.

Učitelé, kteří pracují v polských školách v zahraničí a nejsou delegováni Sdružením, musí splňovat následující podmínky:

- Učitele zaměstnává ředitel školy
- Učitelé jsou zaměstnání na základě smlouvy na vymezenou dobu jednoho školního roku⁶⁸

Kvalifikace učitelů pracujících v polských školách v zahraničí podle statistických údajů ze školního roku 1996/1997⁶⁹:

- Diplom magistra a pedagogická základna cca 60%
- Diplom magistra bez pedagogické základny cca 37%
- Středoškolské pedagogické vzdělání anebo všeobecné středoškolské vzdělání cca 3%

V lednu 2004 bylo v polské škole v Praze 15 učitelů⁷⁰:

- 4 Poláci, kteří byli v České republice přechodně (doktorand Karlovy Univerzity, 2 manželé majitelé polských firem, 1 polský kněz)
- 9 Poláků s trvalým pobytem na území ČR (manželky Čechů)
- 2 Češi⁷¹ (1 s polským občanstvím, 1 s českým občanstvím)

Jako pozitivní stránky doplňujícího programu ředitelka uvádí:

- Výuka polského jazyka, dějepisu a zeměpisu pro děti, které:
 1. žijí v zemích, kde denní program není přístupný
 2. žijí v zahraničí
 3. denní program realizují v jiných školách
- Udržování spojení s Polském, jeho kulturou a tradicemi.

Jako negativní stránky doplňujícího programu ředitelka uvádí:

⁶⁷ „Polské školy za hranici – jejich vývoj, organizace práci a role“, leden 2004, str. 15.

⁶⁸ Tamtéž, str. 16.

⁶⁹ Tamtéž, str. 17.

⁷⁰ Tamtéž, str. 19.

⁷¹ Jedná se národnost.

- Malý kontakt mezi učiteli a dětmi (málo času na realizaci programu, málo času na výchovu)
- Málo hodin polského jazyka (gramatické nedostatky, malá slovní zásoba, nízký pocit spojení s polskou kulturou)
- Polské tradice a svátky nejsou moc reflektovány.

Ředitelka píše, že mnohé děti, které v polské škole realizují denní program, tam chodí jen na přání svých rodičů. Má to vliv na jejich názor na polskou školu, předměty, povinnosti. Čím dál tím víc děti do polské školy chodí jen v rámci doplňujícího programu. Polskou školu vnímají jako nadbytečnou povinnost. Pro polské děti už neplatí zákon o povinné školní docházce do polské školy či povinná maturitní zkouška v rámci polské školy.

Mezi studenty polských škol jsou však děti, pro něž je polská škola jedinou možností na „otevření cesty k Polsku“. Ale jako největší skupinu dětí ředitelka uvádí děti, které se v polské škole cítí spojené s Polskem, ale zároveň si uvědomují, že realizace druhého školního programu je velká zátěž⁷².

Ředitelka uvádí tři hlavní důsledky:

- dětí v polských školách v zahraničí je málo (aby mohla vzniknout třída je potřeba minimálně 5 dětí)
- rodiče volí pro dítě místní školu pro lepší pochopení cizí kultury a cizího jazyka
- je čím dál víc Poláků zaměstnaných v zahraničních firmách, které platí dětem pracovníkům školné v zahraničních školách (rodiče volí tyto školy pro atraktivní perspektivu budoucnosti pro své děti)⁷³

Úkoly, role a budoucnost polských škol v zahraničí⁷⁴:

- redukce problémů spojených s oddělením od rodné země a polských vrstevníků
- udržování národní tradice, spojení s rodnou zemí a národního vědomí
- péče o kulturu polského jazyka
- utváření respektu pro zem, kde se dítě nachází, pro místní národ, poznání místní kultury a tradice

Učitelé se snaží, aby během pobytu mimo svou rodnou zem děti nezapomněly polský jazyk, aby po návratu nepocítovaly výrazných nedostatků ve vzdělání a případné nedostatky dokázaly dohnat. Jako důvod, proč děti chodí do polských škol v zahraničí, ředitelka uvádí jejich případný návrat do rodné země, kde pokračují ve vzdělání.

Program „Polski uczeń za granicą kraju“⁷⁵:

⁷² „Polské školy za hranici – jejich vývoj, organizace práce a role“, leden 2004, str. 31 – 32.

⁷³ Tamtéž, str. 32 – 33.

⁷⁴ Část příkladu, tamt. str. 33.

⁷⁵ „Polský žák za hranicemi země“ (překlad tohoto názvu a všech textů, jež byly umístěny na webových stránkách polské školy: autorka). Je to diplomová práce ředitelky, původně byla psána pro 1. až 3. třídu

„Polská škola realizuje v rámci programu „Polski uczeń za granicą kraju“ dvě roviny: polskou – patriotickou a místní – integrující“.

Děti, jež do polské školy chodí v rámci doplňujícího programu, lze rozdělit do dvou základních skupin:

1. děti, které přechodně žijí mimo polské území

Tyto děti opustily rodnou zem jenom na nějakou dobu.

Doma mluví polským jazykem:

a) mluví ve škole v polsky pokud na polské škole absolvují denní program.

Kontakt z místní kulturou navazují mimo dům a školu.

b) pokud v polské škole realizují jen doplňující program a povinnost školní docházky realizují na cizojazyčné⁷⁶ škole, tak jsou po většinu dne obklopené cizí kulturou, mluví a myslí v cizím jazyce⁷⁷.

2. děti, které trvale bydlí mimo polské území

Je to velmi pestrá skupina. Jsou tady děti, jejichž:

a) oba dva rodiče jsou Poláci a doma všichni mluví polsky

b) jenom jeden rodič je Polákem a druhý cizincem, doma se mluví trochu polsky a trochu v jiném jazyku, děti z této skupiny často „míchají“ oba dva jazyky

c) rodina po dvě nebo více generací žije mimo polské území, doma se mluví jenom v cizím jazyku, jediný kontakt s polským jazykem a kulturou zprostředkovává polská škola.

Rozšíření programu o evropský aspekt:

- vtělení Polska a České republiky do Evropské Unie
- „...pochopení dětmi faktu, že Polská a Česká republika patří do jedné, větší společnosti trochu zmenší pocit odcizení a pomůže v zabydlení se v cizí zemi...“
- příprava na život v cizí společnosti

Multikulturní aspekty programu⁷⁸ „Polski uczeń za granicą kraju“:

- Já a moje rodina (původ a národnost)
- Spolu v polské škole (historie a práce školy, význam polské školy mimo Polsko, hrdost na polskou školu, sv. Jadwiga – význam pro Polsko a Českou republiku)

základní školy, ale v rámci polské školy je tato původně diplomová práce realizována v rámci vzdělávacího programu základní školy a gymnázia.

⁷⁶ Za rodný jazyk je tady považovaná polština.

⁷⁷ Je to zajímavý pohled, když zvažíme, že popisuje děti mezi 7 až 15 rokem života, hlavně z hlediska autorky této bakalářské práce, která mimo Polské území žije už pátým rokem a většinou pořád myslí v rodném jazyku.

⁷⁸ Příklady zvolené výzkumníkem (překlad: mch).

- Poláci v Čechách (integrace s polskou menšinou: velvyslanectví/polský institut/klub polský, příprava článků pro časopis polské menšiny v Praze, známí Poláci v Čechách, různé životní osudy/kořeny polských rodin v Čechách)
- Polsko – moje rodná země (jazyk, národní symboly, výročí a svátky, velcí Poláci, tradice a náboženské svátky, mapa Polska, hlavní město, zeměpis, okresy)
- Česká republika – země, kde bydlím (jazyk, kultura, tradice, dějiny, známí Češi, Praha, poznání země, čeští kamarádi)
- Evropa – společný domov (umístění a sousedi Polska a České republiky a Evropské Unie, naši přátelé v Evropské Unii – 2 týdenní workshop, Praha: domov pro lidi s celého světa, jsme Slované)

Poslání a vize školy

Poslání školy⁷⁹

Polska škola je organizací, která:

- vychovává samostatného člověka, kreativního, dobře připraveného pro další etapy vzdělávání v Polsku a Čechách
- učí otevřenosti k jiným lidem a respektování práva každého člověka pro odlišné názory, volby životních cest, originalitu a kreativního myšlení
- vychovává v patriotickém duchu, dbá na rodný jazyk, národní identitu
- rozvíjí spojení s Polskem a polským prostředím v Čechách
- je jedním z organizátorů kulturního života v lokálním polském prostředí
- tvoří podmínky, za kterých se dítě učí akceptovat odlišnosti mezi lidmi různých národností
- uvádí studentům duchovní a materiální kulturu Čech, seznamuje s českým jazykem a tradicemi toho národa
- připravuje studenty na život v rodině, místě bydliště, rodné zemi a sjednocené Evropě

Vize školy je rozdělená do dvou oblastí: vzdělávání a výchovy. Z oblastí vzdělávání jsem zvolila následující body:

- vyvolávat zájem o zeměpis, dějiny a kulturu Polska a Čech skrz organizování škol v přírodě, výletů do divadla, muzeí, galerií apod.
- vyvolávat potřebu užívání rodního jazyka v běžné komunikaci, učit pečovat o rodný jazyk
- rozšiřovat pojetí o rodné zemi skrz realizaci programu „Polska naszą Ojczyzną”⁸⁰
- vyvíjet povědomí o Čechách a schopnost komunikace v českém jazyce díky spolupráci s českou školou⁸¹

⁷⁹ Příklady zvolené výzkumníkem (překlad: mch).

⁸⁰ „Polsko naší rodnou zemi“.

Program tykající se výchovy dětí

1. stupeň, část „Utváření správných postav s ohledem na druhého člověka“⁸²:

- Respekt pro sebe sama, rodiče, pečovatele, členy lokální společnosti – české kamarády, Čechy
- Posilování vytváření a udržování správných vztahů s ostatními dětmi, českými kamarády, rodiči, členy rodiny
- Vyvíjení kulturních hodnot spojených s rodinou, školní tradicí, vytváření pocitu náležitosti do rodiny, lokální společnosti: polské školy v zahraničí, formulování vztahu k Polsku a polskému prostředí v Praze, patriotická výchova

Jako povinnosti učitele jsou kromě jiného zmíněny: posilování správných relací dítěte s rodinou a členy lokální společnosti (díky kontaktům s rodiči, tematickému programu, organizováním oslav přístupných i pro dospělé), umožnění poznání českého, polského a evropského prostředí (díky školám v přírodě) a uvědomění potřeby tradice a rozvíjení kulturního života (kultura Polska a Čech, památky, setkání, výročí apod.).

2. stupeň:

- utváření vztahu k Polsku a polskému prostředí v Čechách
- posílení kulturní, historické a národní identity
- tvoření situací umožňujících nalézání hodnot v rodné a regionální kultuře a jejich kultivace
- vyvolávat potřebu užívání rodního jazyka v běžné komunikaci, učit pečovat o rodný jazyk
- tvoření podmínek, v nichž se dítě učí tolerování rozdílů mezi lidmi různých národností, tolerance a respektu pro cizí kulturu a jazyk
- prezentace duchovní a materiální kultury Čech, seznámení s českým jazykem a tradicemi toho národa
- vyvolání zájmu o zeměpis, dějiny a kulturu Polska, Čech a zbytku Evropy
- umožnění poznání zajímavých míst, krajů v Polsku a Čechách

Jako povinnosti učitele jsou kromě jiného zmíněny: umožnění observace elementů českého, polského a evropského prostředí (díky výletům do zajímavých míst v hlavním městě Čech a mimo ně, výlety, školy v přírodě apod.), posílení vlasteneckých pocitů (referáty, „Regiony“⁸³, soutěže), posílení vztahu k Polsku (díky účasti v různých akcích upevňujících pocit národní identity).

3 stupeň:

⁸¹ V době, kdy byl výzkum prováděn, už byla tato spolupráce ukončená.

⁸² Příklady zvolené výzkumníkem (překlad: mch).

⁸³ Bude vysvětleno níže.

- poukázání na význam morálních principů pro utváření vztahu mezi lidmi, v společenském, hospodářském a politickém životě
- umožnění poznání kulturního dědictví
- posílení pocitu polské národní identity s hlediska kulturní tvorby a jejího podílu na vývoji kultury lidstva
- probouzení zájmu o kulturní dědictví Evropy a jeho středomořskými a křesťanskými kořeny
- utváření osobností otevřených pro pochopení odlišných kultur, pro setkání s Evropou a lidstvím obecně
- vyvíjení osobností garantujících správný přístup pro uchování národní tradic a kulturního bohatství lidstva
- uvědomování vztahů spojujících občanské společenství polského státu
- vyvíjení evropské identity na základě lásky k rodné zemi
- usnadnění pochopení principů demokracie a úcty k vlastnímu stát
- uvědomování osobních práv a povinností vůči rodné zemi
- umožnění poznání forem podílení se na veřejném životě integrované Evropy
- uvědomování rozsahu svobody a důstojnosti člověka na základě mezinárodní právní dohody

Spolupráce s rodiči⁸⁴

- možnost utváření a ovlivnění vzdělávacích programů
- možnost volby „náboženského a etického směru“, v němž bude dítě vychovááno

Výsledky analýzy Programových dokumentů

Všechny texty, které jsem analyzovala, byly v době výzkumu dostupné na internetu. Teoretický k nim měl každý přístup, ale nebyly přeloženy do češtiny. Výsledky analýzy, ke kterým jsem došla:

V Programových textech jsem našla dvě základní roviny, které jsou přítomné u všech jednotlivých textů a které charakterizují to, jakým způsobem je v nich pojatý vztah k rodné zemi, k České republice a k Evropě. Tyto roviny se v určitých bodech překrývají.

První rovina: Tři základny ovlivňující identitu

Tato rovina ukazuje, jakým způsobem obsah Programových dokumentů a přístup, k němuž motivují učitele, následně ovlivňuje identitu studentů. Tyto způsoby jsem si rozdělila do tří kategorií s ohledem na to, jak ovlivňují představy dítěte tykající se základních hodnot. Hodnoty, na které tyto způsoby naráží, jsou v dítěti vyvolávány a zpětně posilovány na základě vztahu k třem místům: Polska, České republiky a Evropy.

⁸⁴ Příklady zvolené výzkumníkem (překlad: mch).

Posilující: je to kategorie, která má v dítěti vyvolávat pocit jistoty a posilovat jeho vztah k Polsku, k rodnému jazyku apod.⁸⁵. Tato kategorie se v Programových dokumentech objevuje nejčastěji. Polská škola díky používání specifického diskurzu a kladení důrazu na to, aby dítě neztrácelo vztah ke své rodné zemi, vystupuje jako jediný správný⁸⁶ ručitel a garant pro uchování tohoto vztahu⁸⁷. Dokumenty vyvolávají dojem, že pro dobrý vývoj dítěte je udržování vztahu k Polsku nezbytné⁸⁸. Dokonce se na jednom místě jeví poslání školy jako potřeba naložení na dítě (Poláka za hranicemi) břemena a odpovědnosti vztahu k rodné zemi: „vyvíjení osobností garantujících správný přístup pro uchování národní tradice“ a „uvědomování osobních práv a povinnosti vůči rodné zemi“⁸⁹. V takovém duchu se pak jeví vyzdvihování polské menšiny v Praze a potřeby integrace a v programu přítomný aspekt „Známi Poláci v Čechách“⁹⁰. Polská škola zdůrazňuje nejenom potřebu integrace s polskou menšinou v Praze. Posílení národního cítění a uvědomění podle mě zvyšuje důraz na potřebu integrace uvnitř školy například: „vytváření pocitu náležitosti do... lokální společnosti: polské školy v zahraničí“⁹¹ či „Spolu v polské škole“⁹².

Integrující: co se týče vystupování v textu, je to druhá kategorie po „Posilující“. Je to právě ona, která se snaží zmírnit důsledky toho, že dítě muselo opustit rodnou zemi⁹³ a v rámci níž se polská škola snaží o zprostředkování skutečnosti, že Polsko je jenom jednou z částí většího celku⁹⁴. Jedním ze způsobů, jak toho lze dosáhnout, je zdůraznění funkce a smyslu Evropské unie⁹⁵. Dalším aspektem je Evropa obecně, Praha, svět – jako místo střetu různých lidí a různých kultur, což je představováno takovým způsobem a v takových souvislostech⁹⁶, jako by to byl běžný a bezpečný jev. Na stejném principu

⁸⁵ Například: „Polska – moje rodná zem (jazyk, národní symboly, výročí a svátky, velicí Poláci, tradice a náboženské svátky, mapa Polsky, hlavní město, zeměpis, okresy)“ v: „Polski uczeń za granicą kraju”, „Multikulturní aspekty programu...“.

⁸⁶ Přímou tento pojem se v dokumentech objevuje.

⁸⁷ Například: „udržování národní tradice, spojení s rodnou zemí a národního vědomí“ a „péče o kulturu polského jazyka“ v: „Úkoly, role a budoucnost polských škol v zahraničí“ v rámci programu: „Polskie szkoły za granicą – ich rozwój, organizacja pracy i rola”.

⁸⁸ Například: „Vyvíjení kulturních hodnot spojených s rodinou, školní tradice, vytváření pocitu náležitosti do rodiny, lokální společnosti: polské školy v zahraničí, formulování vztahu k Polsku a polskému prostředí v Praze, patriotická výchova“ v: „Poslání a vize školy“, část tykající se Výchovy.

⁸⁹ V: „Program tykající se výchovy dětí“, část: 3. stupeň.

⁹⁰ V: „Polski uczeń za granicą kraju”, „Multikulturní aspekty programu...“.

⁹¹ V: „Program tykající se výchovy dětí“, část: 1. stupeň.

⁹² V: „Polski uczeń za granicą kraju”, „Multikulturní aspekty programu...“.

⁹³ Například: „Česká republika – země, kde bydlím (jazyk, kultura, tradice, dějiny, známi češi, Praha, poznání země, čeští kamarádi)“ v „Polski uczeń za granicą kraju”, „Multikulturní aspekty programu...“.

⁹⁴ Například: „utváření postav otevřených pro pochopení odlišných kultur, pro setkání s Evropou a lidstvem obecně“ v: „Poslání a vize školy“, část tykající se Výchovy.

⁹⁵ Například: „...pochopení dětmi faktu, že Polsko a Česká republika patří do jedné, větší společnosti trochu zmenší pocit odcizení a pomůže v zabydlení se v cizí zemi...“ v „Rozšíření programu o evropský aspekt“ v rámci: „Polski uczeń za granicą kraju”.

⁹⁶ Např.: „Naši přátelé s Evropské Unii“, „Praha: domov pro lidi s celého světa“ v: „Polski uczeń za granicą kraju”, „Multikulturní aspekty programu...“ či „Připravuje studenty na život v rodině, místě bydliště, rodné

byla zvolená patronka školy: sv. Jadwiga a v takových souvislostech je i ukazována⁹⁷. Další rovinou integrace je vybudování dítěti bezpečného okolí. Bezpečí má podle mě zajistit sdílení stejných hodnot, mluvení stejným jazykem, podobný způsob uvažování, podobné osudy: být Polákem v České republice⁹⁸. Polská škola dbá o integraci v rámci sebe sama (integrace mezi studenty, důraz na historii polské školy apod.) jako ručitele vztahu k Polsku. Klade důraz na integraci s polskou menšinou v Praze⁹⁹.

Uvádějící: třetí kategorie odpovídá za uvedení polského žáka do českého prostředí, českého jazyka a české kultury¹⁰⁰. Nelze se nevsimnout, že je v Programových dokumentech tato kategorie zastoupená nejméně. Zajímavé je, že většinou je český jazyk a česká kultura prezentovány jako oddělené a autonomní¹⁰¹ oproti polské kultuře a jazyku, kromě několika příkladů¹⁰², které zdůrazňují vzájemnou podobnost či vzájemný původ obou dvou kultur anebo jazyků. Jak je patrné z Organizačních dokumentů polská škola zaručuje 2 hodiny týdně na výuku českého jazyka. Vztah k české kultuře je vytvářen na základě vztahu k českému okolí (např. hodiny zeměpisu, výlety¹⁰³, ale i poznání Prahy a možností kulturního využití, které nabízí¹⁰⁴). Polská škola na dítěti¹⁰⁵ ponechává odpovědnost za nalezení vztahu k českému prostředí. Dokonce pro učitele není povinností znát jazyk (nemluvě o kultuře) země, ve které vyučuje¹⁰⁶.

Vzájemné vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a jejich kolerace vyžadují hlubšího prozkoumání v rámci speciálního výzkumu.

Druhá rovina: Tvorba identity – spojování a rozdělování

Tato rovina má poukázat na to, jakým způsobem je v představě dítěte polskou školou utvářen vztah k České republice: českému jazyku, kultuře a prostředí.

zemi a sjednocené Evropě“ v: „Poslání a vize školy“, část tykající se Poslání. Zajímavé je, že se takový způsob podání tohoto jevu objevuje jak v dokumentech tykajících se vzdělávacích programů pro děti, tak v dokumentech tykajících se práci školy, vytvořených hlavně pro rodiče.

⁹⁷ „Sv. Jadwiga – význam pro Polsko a Českou republiku“ v: „Polski uczeń za granicą kraju”,

„Multikulturní aspekty programu...“.

⁹⁸ Například důraz na: „rozvíjí spojení s Polskem a polským prostředím v Čechách“ v: „Poslání a vize školy“, část tykající se Poslání či „Poláci v Čechách (integrace s polskou menšinou...)“ v: „Polski uczeń za granicą kraju”, „Multikulturní aspekty programu...“.

⁹⁹ Otázkou ovšem zůstává, jestli posilování vztahu k polské menšině v Praze lze považovat za integrující.

¹⁰⁰ Například „uvádí studentům duchovní a materiální kulturu Čech, seznamuje z českým jazykem a tradicemi toho národa“ v: „Poslání a vize školy“, část tykající se Poslání.

¹⁰¹ Například: „Česká republika – země, kde bydlím“ v: „Polski uczeń za granicą kraju”, „Multikulturní aspekty programu...“.

¹⁰² Např. „jsme Slované“ v: „Polski uczeń za granicą kraju”, „Multikulturní aspekty programu...“ či „kulturní dědictví Evropy a jeho středomořskými a křesťanskými kořeny“ v: „Program tykající se výchovy dětí“, část: 3 stupeň.

¹⁰³ V: „Poslání a vize školy“, část tykající se Poslání.

¹⁰⁴ „Rozvíjení kulturního života (kultura Polska a Čech, památky, setkání, výročí apod.)“ v: „Poslání a vize školy“, část tykající se Vize.

¹⁰⁵ Hlavně na dítěti, které trvale bydlí mimo polské území, v: „Polski uczeń za granicą kraju”.

¹⁰⁶ V: „Polskie szkoly za granicą – ich rozwój, organizacja pracy i rola”.

Spojování: polská škola do určité míry vytváří v dítěti přesvědčení o tom, že všechno, co je české, je (anebo může být) Polákovi do určité míry blízké. Vzdělávací programy poukazují na společný původ, jsou uváděny patronkou školy, které má symbiózu obou národů symbolizovat. Je zaveden aspekt společného umístění v Evropě a je přítomný i křesťansko-středomořský původ.

Rozdělování: zároveň ale polská škola dítě-Poláka od české kultury, jazyka a prostředí výrazným způsobem odlišuje a odděluje. Posiluje v něm přesvědčení, že české znamená cizí a vlastní je jenom to, co je polské. Tím podle mne vytváří (anebo jen posiluje) v dítěti přesvědčení o závislosti na abstraktní hodnotě, jakou představuje Polsko a vše, co je s ním spojeno¹⁰⁷ místo toho, aby mu umožnila vybudovat si přímý vztah oddanosti zemi, v níž žije.

Interview

Během výzkumu jsem provedla mnoho interview jak v prostoru polské školy, tak mimo ni. Z hlediska významu pro sledovaný problém jsem se rozhodla soustředit na tři hlavní informátory patřící mezi učitele polské školy. Pro požadavek o anonymitu jsem se rozhodla pro příslušné pseudonymy: Ředitelka¹⁰⁸, Polonistka, Historik. Uvědomuji si, že tyto pseudonymy nejsou těžké pro rozluštění. Považuji za důležité, aby spolu s informacemi, které mi tyto informátory poskytli, byl uvedený i obor, který přednášejí, což může mít vliv na jejich názory, postřehy a přístupy. Výběr informátorů byl vědomý a byl ovlivněný jak jejich pracovní pozicí a zkušenostmi s dlouhodobou prací v polské škole (v případě Ředitelky), tak předměty, které vyučují (Polonistka, Historik). Zároveň kvůli tomu, že někteří z těchto hlavních informátorů už polskou školu opustili¹⁰⁹ a Ředitelka vyjádřila souhlas ohledně možné identifikací, problém případné identifikace se mi zdá nerelevantní. Tyto informátory a interview považuji za hlavní. Ostatní informace, které v rámci sledované tematiky považuji za důležité, a které jsem získala během doplňujících rozhovorů s jinými než hlavními informátory, budou označeny za doplňující.

Během semistrukturovaných interview s Ředitelkou, Polonistkou a Historikem jsem se snažila o co nejjemnější zasahování do výpovědí informátorů. Pro prohloubení získávaných informací a neomezování průběhu odpovědí jsem používala otevřené otázky¹¹⁰. Rozhovor s otevřenými otázkami mi umožnil strukturovat získávání dat minimální zásahy do rozhovoru. Myslím, že vytvořil dobrý předpoklad pro získání důvěry informátorů. Zároveň mi připravená struktura rozhovoru napomohla v sledování tematických okruhů, důležitých pro sledované téma. Otázky byly přizpůsobeny

¹⁰⁷ Od vlasteneckých projevů po důraz na krásu polské krajiny.

¹⁰⁸ Proto že se jedná o výzkumníkem vytvořenou kategorii a nikoli o pracovní pozici, budu používat pojem Ředitelka s velkým písmenem.

¹⁰⁹ Jedná se o Polonistku a Historika.

¹¹⁰ Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál, str. 173 – 175.

sledovanému zájmu, ale i konkrétním situacím. Další rovina, kterou tyto interview umožnily, bylo důkladné zkoumání konkrétních témat.

Transkripce interview byla provedená v polském jazyce. Z hlediska výzkumní analýzy nebyl překlad rozhovorů do českého jazyka podstatný. Všechny citace použité ve výzkumu přeloženy výzkumníkem během psaní práce.

Pattonova klasifikace otázek:

Podle Pattona¹¹¹ v rozhovoru existuje šest typů otázek. Patron je klasifikuje na základě jejich vztahu k přítomnosti, minulosti a budoucnosti informátora. Ve svých rozhovorech s Ředitelkou jsem sledovala oblasti, ke kterým se vztahují otázky¹¹²: týkající se názorů (ohledně smyslu, úlohy a cílů polské školy, názorů na studenty a program polské školy, názor na polskou menšinu a její aktivity), otázky týkající se znalosti (ohledně programu polské školy), týkající se zkušeností nebo chování (v oblasti zaměstnání), demografické a kontextové otázky (identifikační charakteristiky Ředitelky).

Interview s Polonistkou bylo zaměřené na sledování oblastí, ke kterým se vztahují otázky: týkající se pocitů (v oblasti působení polské školy, situaci polských dětí v Čechách), týkající se názorů (ohledně smyslu, úlohy a cílů polské školy, názorů na studenty a program polské školy, názor na polskou menšinu a její aktivity), týkající se zkušeností nebo chování (v oblasti zaměstnání), demografické a kontextové otázky (identifikační charakteristiky Polonistky).

Interviews Historikem bylo zaměřené na sledování oblastí, ke kterým se vztahují otázky: týkající se zkušeností nebo chování a týkající se znalostí (v oblasti zaměstnání ohledně programového srovnání), týkající se názorů (ohledně smyslu, úlohy a cílů polské školy, názorů na studenty a programu polské školy), demografické a kontextové otázky (identifikační charakteristiky Historika).

Ředitelka

Jedním se tří hlavních informátorů byla Ředitelka polské školy. Z ohledu na plněnou funkci byla první osobou, kterou jsem v prostředí polské školy potkala. Byla to právě ona, která mi zároveň umožnila přístup k vyučovacím hodinám a zprostředkovala cestu k učitelům zaměstnaným ve škole. Během svého výzkumu jsem pozorovala hodiny výuky, které vedla Ředitelka¹¹³.

Pasportizace a profil informátora¹¹⁴:

¹¹¹ Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál, str. 168.

¹¹² Pořadí je u popisu všech tří rozhovorů záměrně vytvořeno na základě důrazu na sledované oblasti.

¹¹³ Viz část týkající se průběhu výzkumu „Pozorování“.

¹¹⁴ Tyto údaje pro všechny tři informátory se týkají doby, ve které byl výzkum prováděn.

Ředitelka je osobou středního věku, která už mnoho let pracuje v polské škole. Je ve věkové kategorii 45 až 55. Před přijetím pozice ředitele polské školy jedenáct let pracovala jako učitelka (vyučovala „přírodovědu“¹¹⁵ a český jazyk). V době, kdy byl výzkum prováděn, učila na škole už patnáct a půl roku. V České republice a Praze se ocitla po střední škole za účelem studia pražské univerzity (obor biologie). Učila v rámci denního a víkendového programu: na 1. stupni všeobecné vzdělání, ve starších ročnících „prvouky“¹¹⁶ nebo biologii. Má manžela Čecha a dvě děti.

Reflexe z provedených interview:

Celkově jsem s Ředitelkou provedla tři hlavní hodinová interview, z nichž každé trvalo minimálně hodinu, a dalších pár doplňujících interview¹¹⁷. Množství a délka provedených interview závisela od času, který mi Ředitelka mohla nebo chtěla věnovat.

Náš první rozhovor týkal se toho, jestli vůbec budu moct svůj výzkum v prostředí školy dělat a co všechno budu moct pozorovat. Ředitelka se mi zdála otevřenou osobou, souhlasila s mým výzkumem, poskytla mi osobní kontaktní údaje a představila mě učitelům. Po prvním setkání mi Ředitelka ještě zavolala s tím, že chce, abych výzkum dělala, a poprosila mne o pomoc při Maškarním plesu, který měl se konat při Polském velvyslanectví v Praze.

Během prvního rozhovoru jsme zmínila téma výzkumu a oblastí, které bych případně chtěla sledovat. Během celého výzkumu mi Ředitelka nechala svobodu výběru informátorů, neptala se, s kým a o čem budu své rozhovory dělat. Sama mi vyprávěla o tom, kdo jsou učitelé na škole, čemu se věnují, jaké mají kořeny. Byla milá, neměla jsem dojem, že by něco přede mnou záměrně tajila. Pokaždé kdy jsme se viděly, opakovala, že mi může ze vším pomoci a poskytne mi všechny materiály, které budu potřebovat. Díky její pomoci se mi podařilo shromáždit všechny potřebné materiály. Během interview byla hodně otevřená, svobodně mluvila o osobních problémech a postřezích. Dokázala pochopit problémy polských dětí v cizí zemi, sama měla podobnou zkušenost. Otevřeně mluvila o věcech, které ji zklamaly, které jí dělají problémy (i v soukromém životě) a které ji iritují.

Prostředí:

Interview se konalo kanceláři Ředitelky v prostoru polské školy¹¹⁸. Jenom jednou se stalo, že jsme byly během interview vyrušeny. To mělo zároveň výrazná pozitiva: Ředitelka si několikrát během interview vzpomněla na dokumenty, které mi pak dala.

¹¹⁵ V rámci programu pro 1. stupeň základní školy.

¹¹⁶ „Prvoukou“ se tady myslí zeměpis a biologie spojené dohromady v rámci vzdělávacího programu pro 2. stupeň.

¹¹⁷ Co považuji za důležité zmínit, protože si myslím, že měla vliv na pocit důvěry a blízkosti, která se mezi námi postupně vytvářela.

¹¹⁸ Ředitelka ve škole trávila celé dny, od rána do večera, od pondělí do pátku.

Zároveň byla pořád u počítače, takže po anebo během interview mi tiskla věci, o kterých jsme mluvily. Od prostor chodby je kancelář Ředitelky oddělena místností určenou pro učitele a tyto dvě místnosti dělí dveře s tlumicí látkou. Termíny schůzek vždy byly s Ředitelkou předem domluveny.

Polonistka

Polonistka byla druhým hlavním informátorem. Během výzkumu jsem pozorovala hodinu, kde vyučovala (v rámci víkendového programu¹¹⁹) a akce mimo školní program („Regiony“¹²⁰), na jejíž přípravě se podílela.

Pasportizace a profil informátora:

Polonistka je mladší, než Ředitelka. Je ve věkové kategorii 30 až 40. V době výzkumu pracovala v polské škole třetím rokem. Učila polský jazyk a občanskou výchovu. Vystudovala v Polsku dva obory: polštinu pro učitele a politologii. V Praze a České republice se ocitla s nástupem do zaměstnání. Svobodná, bezdětná.

Reflexe z provedených interview:

S Polonistkou jsem provedla jedno dvouhodinové interview. Uvědomuji si, že to není dostačující počet, ale v době provádění výzkumu byla Polonistka osobou velice zaměstnanou. Učila starší děti v rámci denního a víkendového programu. Množství interview bylo také omezeno časem, který jsem mohla pobytu v terénu věnovat. Zároveň jsem přesvědčena, že i když jedno interview nepovažuji za dostačující, podařilo se mi získat obrovské množství dat. Bylo to spojeno s povahou informátora.

Polonistka se mi zdála velmi otevřenou, spontánní a upřímnou osobou. Neměla problém s osobními tématy, sama se k nim dostala. Během rozhovoru vtipkovala, usmívala se. Dovedla posoudit, jak se musí cítit polské děti po tom, co se ocitly v Praze. Sama v hlavním městě žila v té době jenom dva a půl roku. Otevřeně se přiznala, že česky nemluví. Nesnažila se v mých očích povyšovat. Během rozhovoru zmínila plány tykající budoucnosti¹²¹.

Prostředí:

Interview se konalo v prázdné učebně v prostoru polské školy¹²², speciálně pro tento účel zvolené Polonistkou¹²³. Během interview jsem nebyly rušeny. Rozhovor trval během hodin výuky, proto byl na chodbách klid.

¹¹⁹ Viz část týkající se průběhu výzkumu „Pozorování“.

¹²⁰ Viz část týkající se průběhu výzkumu „Pozorování“.

¹²¹ Tento fakt považuji za potvrzení upřímnosti informátora, proto, že tyto plány byly v té době tajné.

¹²² Což vyplynulo hlavně z faktu, že Polonistka neměla čas na setkání mimo školní prostory.

¹²³ Srov. „Prostředí“ u Historika.

Historik

Je to třetí hlavní informátor. Bohužel, kvůli nemožnosti časového sladění, se mi nepodařilo sledovat hodiny, které Historik vyučoval¹²⁴. Měla jsem s ním měla kontakt jenom dvakrát, ale pro účely výzkumu považuji interview, které se mi podařilo s Historikem provést, za rozhodující.

Pasportizace a profil informátora:

Historik je ve věkové kategorii 25 až 30 let. V době výzkumu pracoval v polské škole a dokončoval doktorát z oboru historie na pražské univerzitě. Učil obor historie. V Praze a České republice se ocitl poprvé v rámci programu ERASMUS, a pak po přijetí na doktorát. Proto jeho nástup do zaměstnání v polské škole považují za doplňující zaměstnání. Zadaný, bezdětný.

Reflexe z provedených interview:

S Historikem jsem provedla jenom jedno interview, hlavně proto, že o další neměl moc zájem. Ale je to velmi konkrétní, vzdělávaný člověk, kterého, mimo jeho mladého věku, charakterizuje hloubka postřehu v rámci oboru, který vyučuje. Poprvé jsme se setkali v polské škole, v místnosti určené pro učitele. Během krátkého rozhovoru jsme přišli místa v Polsku, která nás spojují¹²⁵. Myslím, že to je důvod, proč Historik vůbec na interview přistoupil. Ale potom, během rozhovoru, jsem měla dojem, že mu tematika byla blízká, netajil své názory a byl otevřený. Téměř vůbec nezmiňoval osobní informace. Jeho odpovědi poskytovaly dojem promyšlených a objektivních.

Prostředí:

Interview se konalo v počítačové místnosti v prostředí polské školy. Byla to místnost navržená Historikem. Měl v době, kdy se konalo interview tuto místnost hlídat¹²⁶.

Metody a analýza interview

Ve svém přístupu k datům shromážděným během interview jsem jako východisko a inspiraci použila hledisko Vaňka, který píše: „Analýza (rozbor) a interpretace (výklad) představují procesy, bez nichž nahrávka (záznam) a přepis rozhovoru či vyprávění

¹²⁴ Ale je to jediný důvod, proč se pozorování nekonalo: Historik s případným pozorováním dopředu souhlasil.

¹²⁵ Je to relativně velká náhoda: jedná se o město, kde Historik studoval a druhé odkud pochází.

¹²⁶ Existují teorie, které každý fakt, jež se vyskytne během výzkumu, považují za důležitý. Ale se mi hodnocení takovéto volby prostředí konání interview, zda s hlediska výzkumu relevantní. Proto to zmiňuji jen jako fakt.

zůstávají pouze uloženým archivním materiálem, který čeká, až se jej ujme badatel k (...) a „vytěžení“ hodnot a smyslu získaného sdělení.

Pro kvalitní a přínosné zpracování rozhovoru či vyprávění by měl mít badatel ujasněno, ve které fázi (etapě) projektu se s analýzou a interpretací nachází, kdo by je měl provádět a především, k jakým konkrétním a specifickým cílům v jeho projektu tyto postupy vedou či alespoň přispívají“.

„Bylo by však přinejmenším ochuzením celého postupu práce na projektu a jeho výsledků vnímat analýzu a interpretaci jako oddělené fáze práce, přicházející teprve poté, kdy je k dispozici nahraný a přepsaný materiál, tj. po ukončení rozhovoru s narátorem“¹²⁷.

Právě proto bylo interview druhou fází výzkumného projektu: před tím, než jsem se dostala k informátorům, provedla jsem studium dokumentů. Zdá se mi, že takový přístup má pozitivní vliv na kvalitu zkoumání. Vést rozhovory poté, co byla nějakým způsobem zmapována a prozkoumána oblast, ke kterým se budou vztahovat, umožňuje lepší porozumění informátorům a kladení cílenějších otázek.

Ve své analýze interview jsem použila metody navrhované Straussem a Corbinovou pro zakotvenou teorii v kvalitativním výzkumu. Základem analýzy bylo provedení kódování rozhovorů, co umožnilo vytvoření konceptuálního rámce témat.

„Konceptualizace údajů je prvním krokem analýzy. Rozebíráním a konceptualizací máme na mysli rozbor pozorování věty nebo odstavce a přidělení jména - něčeho, co bude zastávat nebo reprezentovat tento jev...“¹²⁸.

Dalším krokem byla příprava kategorií:

„Jakmile jsme v údajích identifikovali určité jevy, můžeme pojmy seskupovat kolem nich. Tím snížíme počet objektů, s nimiž budeme muset pracovat. Proces seskupování pojmů, které se dají příslušet stejnému jevu, nazýváme kategorizace“¹²⁹.

K vytvoření centrálních kategorií přispěly závěry, ke kterým jsem došla na základě analýzy interview, dokumentů a field notes.

„... je nutné přejít od popisu ke konceptualizaci, tj. ke kostře příběhu. Je čas vyložit příběh analyticky. To znamená, že ústřední jev je třeba nějak pojmenovat (a jakožto kategorii uvést do vztahu k ostatním kategoriím). Zde byste se mohli nejdříve podívat do svého seznamu kategorií, jestli tam nenajdete nějakou, která by byla

¹²⁷ Vaňek M. a kol., „Orální historie. Metodické a technické přístupy“, Olomouc 2003, str. 37.

¹²⁸ Strauss A., Corbinová J.: „Základy kvalitativního výzkumu“, Boskovice, Albert, str. 42.

¹²⁹ Tamtéž, str. 45.

dostatečně abstraktní, aby pojala vše, co bylo v příběhu popsáno. Někdy již takovou kategorii budete mít. Ta se nyní stává centrální kategorií”¹³⁰.

Tak jsem se postupně dostala k procesům a jejich identifikaci. Tato práce byla doprovázena neustálým ověřováním hypotéz a teorií, které vyvstávaly během analýzy dat¹³¹. Centrální kategorie, která během analýzy interview vystoupila, nebyla kostrou celého výzkumu. Byla jedním ze tří se navzájem doplňujících rovin, které vedly k vytvoření dvou základních kategorií pocitu státní a/nebo národní příslušnosti, jež vyvstaly při sledování prvků multikulturalismu ve vzdělávacím programu polské školy.

„...při kódování neustále přecházíme mezi induktivním a deduktivním myšlením. To znamená, že při práci s údaji deduktivně navrhuje výroky o vztazích nebo navrhuje možné vlastnosti a jejich dimenze a pak se porovnáváním případů mezi sebou snažíme ověřit to, co jsme vydedukovali. Je zde neustálá souhra navrhování a ověřování”¹³².

Výsledky analýzy interview

Na základě analýzy rozhovorů jsem si jako centrální kategorii stanovila „Reflektování potřeby uvádění českých prvků ve vzdělávacích programech“. Tato kategorie byla základem vytvoření tří základních identitních kategorií charakterizujících učitele na polské škole.

K vytvoření níže uvedené typologie jsem, jak bylo uvedeno výše, použita i neformální rozhovory s dalšími učiteli, provedené v rámci zúčastněného pozorování. Pro typologii nosné, a proto zde interpretované, se nicméně ukázala právě provedená semistrukturovaná interview.

Množství typů učitelů je omezeno množstvím provedených rozhovorů, ale rozhovory s učiteli nebyly jedinou náplní mého výzkumu: snažila jsem se o vytvoření širšího úhlu pohledu na základě sledování více rovin. Proto upozorňuji, že pro úplnou představu tykající se typů učitelů na základních školách v cizině je nutný samostatný výzkum.

Uvědomuji si, že vlastnosti a přístup typů, které popisují, jsou spojené s celkovou povahou osob, které tento typ zastupují. Ale kategorie označující vlastnosti konkrétních typů učitelů, které vznikly během analyzování rozhovorů, jsou podle mne také výsledkem specifického přístupu, který lze považovat za univerzální pro určité typy učitelů na školách v cizině. Tyto typy učitelů nejsou charakteristické jenom pro polskou školu v Praze, považují je za univerzální (na základě specifických vlastností).

¹³⁰ Strauss A., Corbinová J.: „Základy kvalitativního výzkumu”, Boskovice, Albert, str. 89.

¹³¹ Tamtéž, str. 110.

¹³² Tamtéž, str. 82.

Základní vlastnosti všech typu učitelů je samostatná inovace v rámci vzdělávacího programu.

Teoretik

Prvním typem učitele, jehož příkladem je Historik, je Teoretik. Tento typ je charakterizován teoretickým přístupem k českým prvkům ve vzdělávacím programu v rámci předmětu, který přednáší. Historik si uvědomoval omezení, jaké poskytuje program vnucený polským Ministerstvem školství¹³³. Mluvil o tom, že mu vadí to, že musí dodržovat požadavky programu. Ale zároveň se nebál zmínit o tom, že si program přizpůsobuje a přetváří. Kvůli specifické situaci, v jaké se ocitnul, snažil se o samostatné a zodpovědné doplňování programů českými prvky¹³⁴. Během rozhovorů informátor zmínil, že existují rozdíly v polském a českém chápání konkrétních událostí¹³⁵. Ale přes to je charakteristický neutralitou v utváření pohledu¹³⁶. Prvky českých dějin, které se objevovaly ve spojení s dějinami Polska¹³⁷, vykládal jako fakta bez hodnotících komentářů. Zároveň se snažil o přizpůsobení. Rozšiřoval své vědomosti o nové informace týkající se českých dějin a jejich vztahu k polským dějinám. Analýza interview poukazuje na hodnotící vztah k typům identity studentů. Během interview informátor teoreticky posuzoval vztah svých studentů k rodné zemi¹³⁸. Pro jeho představu o vztahu dětí k Polsku bych použila kategorii lokální hodnotící patriotismus¹³⁹. Proto za hlavní problém, který u dětí vidí, považují patriotickou abstraktnost¹⁴⁰. Učitel si uvědomuje, že problémy existují, sám je dokáže pojmenovat¹⁴¹, chápe specifickou situaci oddělení od rodné země, na kterou má dítě jen mírný vliv. O kontakty s polskou menšinou nejeví zájem: sobě sama postačující cizinec. Jediný projev kontaktu s tím, co je polské (mimo aktivit a prostředí polské školy¹⁴²), představuje polská mše.

Utěšovatel

Druhým identitním typem učitele ve škole v zahraničí je Pečovatel. Tento typ popisují na základě analýzy interview s Polonistkou. Hlavní dvě kategorie, které byly v interview nejvíc zastoupené, jsou optimistické posuzování v rámci situace polských dětí v České republice a hodnocení situace dětí obecně. Informátorka měla tendenci vidět

¹³³ „Bohužel tak to je, no... co se dá dělat“ (překlad: mch).

¹³⁴ Mluvil o tom, že se snaží „být pořád v obraze“ co mu umožňuje doktorandské studium.

¹³⁵ Jako příklad zmínil polský a český pohled na J. Piłsudckiego.

¹³⁶ Ale zároveň mluvil o tom, že děti dokážou pozitivně využít svůj původ, „v českých školách radí připravují materiály o Polsku“.

¹³⁷ Například: křest Polska, Vladislav II a Polsko, česká část Slezska apod.

¹³⁸ Příkladem může být informátorem zmíněný (a označený) negativní patriotismus (bez schopnosti reflexe) anebo ekonomický patriotismus (čerpání ekonomických výhod z bytí Polákem).

¹³⁹ Historik mluvil o „dětích z malé rodné zemi“, pro něž získává rodná zem lokální rozměr.

¹⁴⁰ Je to celkový dojem z rozhovoru. Informátor uvědomoval si jak pozitivní, tak negativní vlivy, kterým jsou vystaveny polské děti, ale jeho celkový přístup byl skeptický.

¹⁴¹ Informátor mluvil o tom, jaké problémy mají děti s polské-českých rodin a jak se snaží nacházet společné body v obou kulturách.

¹⁴² Upozorňují, že tyto kontakty nebyly zmíněny jako něco, co kompenzuje opuštěnou rodnou zem.

hlavně pozitiva v situaci polských dětí v zahraničí¹⁴³. Mluvila o dobré znalosti jazyka a dobré orientaci v české realitě¹⁴⁴. Největším neštěstím pro děti bylo z pohledu Utěšovatele to, že škola je malá a proto jsou děti pořád „vidět“. Proto za hlavní problém, který u dětí vidí, považují úzkost z školy malé velikosti¹⁴⁵. Ale dobrou stránku této situaci informátorka viděla v tom, že studenti budou dobře připraveni¹⁴⁶. Zároveň kladla důraz na to, že polská škola je garantem uchování „polských hodnot“. Oproti tomu problémy týkající se opuštění rodné země se jí zdály menší a řešitelné. Pro děti to byla z jejího hlediska „jenom země jejich rodičů“. Pro její představu o vztahu dětí k Polsku bych použila kategorii neproblémový přesun¹⁴⁷. Vztah učitele k české kultuře a jazyku jsem označila za asertivní neznalost. Učitelka si uvědomuje, že česky jazyk nezná¹⁴⁸, ale nezdá se jí to problémem. Zároveň dobrovolně a samostatně v rámci hodin uvádí texty českých autorů přeložené do polštiny¹⁴⁹. Texty, z kterými pracuje, volí na základě osobní sympatie. Zavedení českého pojmosloví se jí zdá „zbytečné“¹⁵⁰. Jsou to přece děti s dobrou znalostí jazyka. Problém může vzniknout, když budou měnit školu, protože se budou ve větší škole bát. Ale samy to zvládnou¹⁵¹. Interview ukázalo, že učitelka je schopná pojmenovat ohrožení, ale vypořádání s nimi ponechává na studentech: co se týče studentů, věří ve schopnost zvládnout riziko¹⁵². Zároveň úlohu polské školy vidí v tom, aby zajistila polským dětem možnost návratu do rodné země¹⁵³. Polonistka zvlášť nevyhledává kontakty s polskou menšinou. Za dostačující kompenzaci a náhradu považuje polskou školu a polský institut¹⁵⁴. Je typem, jenž nedostatky s opuštěním rodné země kompenzuje prací a nedostatky v oblasti kulturní rekompensuje polskou literaturou z knihovny Polského institutu: je to prací uspokojený cizinec. To neznamená, že nedostatky, které plynou z odcizení, Polonistka nepociťuje.

Pečovatel

Třetím typem učitele, který se objevuje v prostředí polské školy v zahraničí, je Pečovatel, který je reprezentován Ředitelkou. Hlavní kategorií u tohoto identitního typu

¹⁴³ Týká se to jak pozitiv v oblasti úrovně českého jazyka či přizpůsobení, tak i smyslu fungování polské školy.

¹⁴⁴ „Myslím, že děti mají bohaté povědomí o Čechách obecně... velmi dobře mluví český... Ty které přijedou rok, půl a už mluví český...“ (překlad: mch).

¹⁴⁵ „Ony jsou pořád na svíčníku...“ (překlad: mch).

¹⁴⁶ „dětí odcházejí opravdu vyučené...“ (překlad: mch).

¹⁴⁷ „to, že jsme tady, samozřejmě, o tom nelze zapomenout. A my se vůbec odhrázejeme od Čechů...“ (překlad: mch).

¹⁴⁸ „Ne, bohužel jenom v překladu, protože já... no bohužel neznám...“ (překlad: mch).

¹⁴⁹ „Je to jenom vlastní rozhodnutí učitele...“ (překlad: mch).

¹⁵⁰ „Já ne zavádím českého pojmosloví, neznám ho... ne, myslím, že není taková potřeba...“ (překlad: mch).

¹⁵¹ „Možná, že to bude těžší, až půjdou na větší školu... ale i takového života se musí naučit, že jo?“ (překlad: mch).

¹⁵² „To je taková malá škola... rodinná... (dětí) se občas cítí nezařazené nebo osamocené. Ale já myslím, že to (polská škola) má smysl...“

¹⁵³ „aby děti poznaly, neztratily kořeny...“ či „my jsem tady hlavně proto, aby ukázat polskou kulturu...“ (překlad: mch).

¹⁵⁴ „Chodím do Institutu... navíc se držím s holkami, s maminkami...“ (překlad: mch).

učitele je snaha o zajištění dětem všeho¹⁵⁵, co potřebují, aby nedostatky spojené s opuštěním rodné země nebyly pocíťovány¹⁵⁶. Ředitelka se snaží dětem vynahradiť opuštění Polska tím, že je upoutává na rodnou zem a zároveň vidí smysl v tom jim ukazovat bohatství cizí kultury. Český jazyk, česká kultura se v programu vyskytují, vyskytují se evropské prvky: ale jsou to doplňující aktivity, jako hlavní rovina vystupuje naléhavá potřeba uspokojení touhy po Polsku¹⁵⁷. Od této potřeby se pak odvíjí všechny aktivity. Během tohoto interview jasně vystoupila rovina zakotvenosti. To znamená, že učitelka se snaží reagovat na okolní realitu a přizpůsobovat děti novému prostředí¹⁵⁸. Přístup k českému jazyku je obecný: nejde o perfektní opanování gramatiky či o co nejširší slovní zásoby. Jde o to zvládnout „aspoň trochu“ každou z rovin¹⁵⁹. Příprava na život mezi českými kamarády či na výuku na české střední škole se stává úlohou polské školy až na úrovni 3. stupně. Citlivost na opuštění rodné země polskými studenty je velice vysoká¹⁶⁰. Zároveň, co se objevilo u ostatních informátorů, učitelka na dítěti ponechává rozhodnutí o „volbě“ identity¹⁶¹: „...to závisí od povahy... občas je to právě nějaká vlastnost, která rozhodne, jestli (dítě) chce být Polákem, Čechem...“. Pro označení vztahu k Polsku, který podle Ředitelky charakterizuje studenty polské školy jsem si zvolila kategorii soucítění zajišťování. Učitelka si uvědomuje, jakým problémem je opuštění Polska, snaží se, aby studenti neztráceli vztahu k rodné země, a zároveň pečuje o zprostředkování vztahu k České republice. Zajímavý je přístup Ředitelky k vlastní pozici. Považuje se za Polku žijící v České republice. Její pozice reprezentuje uvědomovaný realistický patriotismus. Má pocit, že nikde není doma „naplno“. Pochází z Polska, ale nebyla tam už velmi dlouho a mnoho věcí nezná, nebo neví, v jakých vystupují souvislostech¹⁶². V České republice, i když má české občanství, pracuje v polské škole a reprezentuje cizince částečně¹⁶³ zakotveného v zemi původu¹⁶⁴. Jako ředitelka polské

¹⁵⁵ „zavedli jsme český jazyk... používáme české učebnice... úroveň přizpůsobujeme jazykové schopnosti studentů...“ (překlad: mch).

¹⁵⁶ „My se snažíme připravit právě té děti, které samozřejmě odjedou do zpátky Polska, ale i ty, které tady zůstanou...“ (překlad: mch).

¹⁵⁷ Učitelka dobře situaci dětí chápe, sama opustila Polsko ve velmi mladém věku, neznala češtiny, cítila se ztráčená. Ale zdůrazňuje úlohu školy: „...protože toho Polska, to znamená jediné, co je spojuje ze zemi je ta škola...“ (překlad: mch).

¹⁵⁸ „Já sama se cítím Polkou v Čechách...“ (překlad: mch).

¹⁵⁹ „Nejdůležitější aby poznaly základy, trochu gramatiky, trochu jak se píše. A slovíčka...“ (překlad: mch). Zajímavá je metoda, jako Ředitelka studenty motivuje: „...se začíná od takových slovíček, které jsou podobny polským... které jsou fajn, vtipné a veselé...“ (překlad: mch).

¹⁶⁰ Ukazuje se to na životním příběhu učitelky, opuštění Polska a zároveň potěšení z toho, že práce v polské škole jí umožňuje udržovat kontakt z polskou kulturou a jazykem: „...polská škola nám dává výbornou věc... máme zajištěný každodenní kontakt s polskou kulturou a jazykem...“ (překlad: mch).

¹⁶¹ Myslím, že je to ovlivněno jej vlastními zkušenostmi: dlouhodobým pobytem mimo Polsko a přístupem ji vlastních dětí.

¹⁶² Např. ví, že se objeví známý film, ale neviděla ho, nezná typické výroky apod. Tento lze označovat jako kulturní odcizenost.

¹⁶³ Píšu částečně, proto že úplně jiný typ představují například členové Polského Klubu, srov. Klípa O. „Kolektivní identita Poláků v Praze“, diplomová práce, 2002.

¹⁶⁴ Tato rovina během výzkumu vystoupila velmi výrazně (bez speciálního tlaku ze strany výzkumníka). Nebylo mým účelem zkoumat, jaký je vztah učitelů na polské škole k jejich rodné zemi. Proto u ostatních informátorů není tento prvek prozkoumáný.

školy se snaží o navázání kontaktů s českými či slovenskými školami. Jsou organizovány vzájemné akce, které mají přiblížit děti sobě navzájem¹⁶⁵. Tento typ učitele v rámci možnosti zavádí české pojmy během hodin výuky. Druhou rovínou, která během těchto akcí může vyniknout, je ukázání polským dětem, že česká či slovenská kultura vůbec není tak vzdálená. Ale tato rovina nebyla učitelkou přímo zmíněná. Ředitelka za nejlepší formu výuky považuje zábavu¹⁶⁶. Je ochotná rezignovat na realizaci povinného programu¹⁶⁷ za cenu jeho obohacení o zábavné prvky, díky kterým budou děti k nauce přistupovat jako k dobrodružství. Věří, že má smysl přibližovat polským dětem kulturu Čech. Její vztah k nepřístupné hrdosti a nezájmu o přizpůsobení se českému prostředí (například na jazykové úrovni) Poláků žijících v Praze je negativní. Reprezentuje uvědomený patriotismus¹⁶⁸. Česká kultura a jazyk jsou pro ní prvky, které Poláky žijící v Čechách mohou jen obohatit: „A pokud někdo má takové štěstí, anebo je to otázka osudu, že je v cizí zemi a má možnost poznat cizí kulturu a jazyk, aby si mohl rozšířit obzory, aby mohl číst v cizím jazyku, poznat těch lidí... to pak ztráta této příležitosti, no to je podle mne hloupost, doslova...“. Přístup rodičů k české kultuře a Čechám obecně se pak odráží na přístupu dětí¹⁶⁹. A je to potom podle Ředitelky těžko ovlivnitelné. Zároveň je v přístupu k dětem velmi flexibilní. Dokáže jim přizpůsobit pravidla natolik, aby dítě nemuselo trpět. Po mnoha letech strávených v polské škole ví, že je to dítě, které nese důsledky rozhodování rodičů. Právě proto se snaží mu je ponejvíce zmírnit¹⁷⁰.

Pozorování

Hlavním předmětem mého pozorování byly hodiny výuky, školní akce a slavnosti mimo školní prostor, organizované polskou školou. Jako doplňující prvek uvádím závěry z pozorování interview.

Pozorování interview

Během interview všichni tři informátoři mluvili jenom polským jazykem. Český jazyk byl užíván jenom v případě, kdy jednalo se o ukázání chyb, které dělají polské děti poté, co delší dobu žijí v Praze i v českém prostředí. Informátoři se chovali přirozeně, používali většinou hovorový jazyk, usmívali se.

Pozorování hodin výuky

¹⁶⁵ Učitelka mluvila o „Regionech“, akci domluvené s českou školou či slovenským dětským sborem.

¹⁶⁶ „...se snažíme aby to mělo formu zábavy a soutěže...“ (překlad: mch).

¹⁶⁷ I když možná lepší by bylo napsat, že je Ředitelka ochotná „přizpůsobit povinný program“.

¹⁶⁸ „...kdy přijíždím do Polska, taky se tam cítím jiná... nejsem spojená s tamtu realitou...“ (překlad: mch).

¹⁶⁹ „...ale se občas nechtějí (děti českého jazyka) učit... z domova přináší přístup... a pak je to těžko změnit... takový negativní přístup...“ (překlad: mch).

¹⁷⁰ Přijímá polské děti během semestru, přizpůsobuje doplňující program (např. se v rámci doplňujícího programu v polské škole učí dvě děti, které žijí na Filipínách. Ředitelka souhlasila s tím, aby na konzultace jezdit nemusely, a jen posílaly

V rámci pozorování hodin výuky jsem si položila za cíl sledování multikulturních prvků: jestli se objevují a pokud ano, v jaké podobě, zdali je lokalita vůbec reflektována, jakým způsobem je ukázán vztah k rodné zemi v souvislosti s Českou republikou, jaká je přísnost učitelů pokud jde o počestování polských slov (a zda ten jev vůbec existuje) apod. Zvolila jsem si hodiny, které probíhaly v rámci víkendového, doplňujícího programu. Na jednu stranu to bylo podmíněno mým časovým omezením, na stranu druhou skupinou dětí, která se účastní víkendového programu, jež se mi zdála velice zajímavým objektem pro pozorování. Za prvé v této skupině jsou děti, které dlouhou dobu (často od narození) žijí v České republice, chodí do českých škol. Druhou skupinou jsou děti, které se učí v zahraničních školách, s angličtinou jako výukovým jazykem. Tyto děti jsou v České republice přechodně, ale kvůli zaměstnání svých rodičů spojenému s potřebou časté mobility žijí bez perspektivy návratu do Polska v nejbližší době.

Sledovala jsem tři vyučovací hodiny. Jako sledovaný předmět jsem si zvolila hodiny polského jazyka, protože se mi zdál z hlediska výzkumu nejzajímavější. Chtěla jsem, aby během pozorování byly zastoupeny všechny tři stupně. Pro široký úhel pohledu jsem si zvolila ke sledování III. třídu 1. stupně, jednu spojenou V. a VI. třídu (2. stupeň) a II. ročník gymnázia (3. stupeň).

1. stupeň, III. třída

Na hodině bylo pět dětí (celá třída). Všechny se kromě hodin v polské škole učí v jiných školách: jedno dítě v české škole (pochází z česko-polské rodiny), dvě děti ve školách s výkladovým jazykem anglickým (obě dvě děti pochází z polské rodiny), jedno dítě v česko-anglické škole (pochází z polské rodiny) a jedno ve škole česko-německé (pochází z česko-polské rodiny)¹⁷¹. Na začátku hodiny učitelka zkouší z básně, kterou se studenti měli naučit zpaměti. Pokud někdo není připravený, opakuje text spolu s učitelkou. Děti mluví polsky. Občas se objevují bohemismy, jak u dětí, tak u učitelky. Ale jsou schopné pochopit jazykové hry založené na polštině. Učí se básně polských básníků v polském jazyce. Během hodiny učitelka mluví o nebezpečí a píše na tabuli číslo na policii v České republice a v Polsku. Děti se setkávají každé úterý a jednou za měsíc i v sobotu.

2. stupeň, V. – VI. třída, spojené

Na hodině byli tři chlápci (ze sedmi dětí). Všechny děti se kromě hodin v polské škole učí v jiných školách: dvě děti ve škole s výkladovým jazykem anglickým (jedno dítě v České republice žije 2,5 roku a druhé 2 roky) a jedno dítě v české škole (5 let v České republice). Učitelka rozdává dětem alba s fotkami Mazur. Když prosí jednoho kluka (učícího se ve škole s výkladovým jazykem anglickým), aby přečetl nápis pod fotkou, ten začíná nejdříve číst anglický (i když jako první tam byl umístěný polský jazyk). Děti čtou polskou mazurskou legendu. Učitelka je zkouší z toho, co pochopily a co si zapamatovaly. Avšak párkrát nechápu otázkou učitelky (zřejmě z jazykových

¹⁷¹ V případě této třídy mi nezbyl čas, aby se mi podařilo zjistit dobu pobytu dětí v České republice.

důvodů). Všichni, včetně učitelky, mluví dobře polsky, bohemismy se nevyskytují. Třída se setkává jednou za měsíc. Během přestávky učitelka odchází, kluci si spolu hrají s novou pistolí jednoho z nich. Mluví o společných akcích a minulých návštěvách. Je vidět, že mají dobrý kontakt.

3. stupeň, III třída gymnázium

Na hodině byla celá třída skládající se z tří dětí. Všechny se kromě hodin v polské škole učí také v české škole (jedno dítě v České republice žije 1,5 roku a pochází z česko-polské rodiny, druhé v České republice žije 8 let a pochází z polské rodiny a třetí dítě v České republice žije od narození a pochází z česko-polské rodiny). Během hodiny jenom jedno dítě občas používá bohemismy. Jeden student má s sebou knihu Hemingway v češtině (je přeložená do polštiny a je k dostání v Polském institutu). Učitelka prosí děti, aby spolu vytvořily kategorie spojené s fantasy, ale každé z dětí pracuje zvlášť. Během přestávky učitelka zůstává ve třídě, ale děti spolu nemluví. Třída se schází jednou za měsíc.

Výsledky analýzy pozorování hodin výuky

Teoreticky se lze shodnout, že původ, prostředí a doba trvání pobytu mimo rodnou zem mají vliv na jazykovou úroveň studentů. Ale co je překvapující, ve III. třídě gymnázia bohemismy a přízvuk používal jenom chlapec, který v České republice žije jenom rok a půl. Zároveň se ve III. třídě základní školy předpoklad původu a prostředí potvrzuje: jediná dívka, u které vystupují bohemismy, pochází z česko-polské rodiny, ale taky jako jediná ve třídě chodí do striktně české školy. Zajímavé je, že Hemingwaye v češtině četla dívka, která sice chodí do české školy, ale má oba dva rodiče Poláky a tuto četbu si zvolila ze zájmu, ne jako plnění školního (v české škole) úkolu. O jazykové svobodě může svědčit pochopení jazykových her založených na polském jazyce, ale proti podle mne svědčí čistě automatické čtení textu nejdříve v angličtině.

Na základě tak krátkého pozorování lze jen těžko posuzovat vztahy mezi dětmi ve třídě¹⁷², ale rozdíl mezi atmosférou v V. – VI. třídě a mezi III. třídou gymnázia byl evidentní. Přístup samotných studentů lze vidět na jejich vztahu k učitelkám: děti se nebojí, vědí, že je nepotká žádný trest. Lze předpokládat, že takový přístup je výsledkem toho, že se studenti účastní doplňujícího programu. Osvědčení, který získají v polské škole, vždy bude druhým, ne-hlavním diplomem. Zároveň III. třída gymnázia ukazuje, jaké následky může mít víkendový program: děti se neznají, všechny nemusí dokonce bydlet v Praze. Nechtějí spolupracovat, nemají k sobě důvěru. Dokonce spolu nemluví ani během přestávky.

Třídy v polské škole v rámci doplňujícího programu jsou velmi malé. Děti jsou neustále pozorovány a jakékoliv nedostatky jsou okamžitě vidět. A přesto nechodí připravené. Podle mně to není výsledkem jenom toho, že se účastní doplňujícího

¹⁷² Jistě ovlivněné vztahy, jaké a pokud vůbec, mají jejich rodiče.

programu. Během týdne se učí v jiných školách. Většina z nich pochází z polsko-českých rodin, žijí v českém (pro většinu do určité míry stále cizím) prostředí. Osobně si myslím, že tyto děti musí být celou tu situaci vyčerpány. Zdá se mi, podle toho, jak se chovají, že pro ně je polská škola hlavně místem, kde potkávají spolužáky a kamarády, s kterými sdílejí stejný (anebo aspoň podobný) životní osud. Je to prostor, ve kterém nejsou exotičtí, ale „normální“. Na základě analýzy programů a interview jsem se s takovým posláním polské školy v Praze nesešla. Ale přes to se mi zdá, že dětem tento prostor dává svobodu, mohou tu být jednoduše tím, kým jsou. A to považuji za velký přínos polské školy.

Pozorování školní akce a slavnosti mimo prostory polské školy

Další akcí, v rámci které probíhalo pozorování byla vánoční slavnost: Jaseňka¹⁷³. Bylo připravené představení o narození Ježíše, které se konalo v kostele sv. Jiljí v polské farnosti v Praze. Toto představení bylo připraveno učiteli polské školy spolu s učitelkou, která spolu s polským knězem připravuje polské děti k prvnímu přijímání a biřmování. Představení bylo veřejné. Po vystoupení bylo nabízeno občerstvení, které zařídili rodiče účinkujících.

Druhou mimoškolní akcí byl maškarní ples, který se konal na polském velvyslanectví. O jídlo a hudbu se staraly učitelky polské školy. Během odpoledne byl připraven kulturní program, na kterém se podíleli pozvaní hosté. I když vsup byl jenom pro zvané, polská škola informaci o plesu umístila na své webové stránky, v Polském institutu a v polském kostele. Seznam hostů byl připraven ředitelkou polské školy.

Třetí sledovanou aktivitou byla školní slavnost „Regiony“, kterou připravovaly děti učící se v polské škole v rámci denního programu. Jednou za rok učitelé zvolí jednu oblast Polska. Pak následují dvoutýdenní přípravy. Vzdělávací program je přizpůsobený oblasti, která v daném roce bude v rámci slavnosti prezentována. V době trvání výzkumu byly připravenou oblastí Mazury¹⁷⁴. Kromě rozšíření programu o aspekty spojené s historií, kulturou, faunou a florou Mazur děti spolu s učiteli připravily výzdobu školy a veřejný odpolední program s vystoupeními a občerstvením.

Výsledky analýzy pozorování školní akce a slavnosti mimo prostory polské školy

Cílovou skupinou, pro kterou jsou organizovány akce konající se mimo hodiny školní výuky, byly děti, studenti polské školy v Praze. Funkce učitelů je podporující a inspirační. Ale kromě dětí akce se vždy účastnilo publikum. Typy publika lze rozdělit do tří skupin:

1. rodiče účinkujících v případě Regionů

¹⁷³ Jesle, jesličky.

¹⁷⁴ Oblast známá také jako krajina Mazurských jezer. Nachází se v severovýchodním Polsku poblíž hranice s Litvou, složená z více než 4 tisíc jezer.

2. Poláci žijící v Praze v případě Jaselek
3. děti Poláků žijících v Praze v případě plesu na polském velvyslanectví

Analýza mi umožnila na základě toho, kdo je pozorovatelem akcí připravovaných studenty polské školy, rozdělit funkce těchto akcí do dvou skupin. Tyto funkce jsem sestavila s ohledem na jejich vliv na studenty polské školy v Praze. Ale nelze popřít, že stejným způsobem, i když možná v menší míře, ovlivňují všechny, kteří se jich účastní. Obě funkce, ke kterým jsem se dostala na základě analýzy, se objevují u všech tří typů akcí, ale jsou zastoupeny v různé míře.

První funkce, posílení „polskosti“, bylo přítomné u všech tří typů akcí. Tato funkce udržuje děti v přesvědčení o trvajících, neměnicích se jistotě „pro-polských“ hodnot a zvyků. Obecně poskytuje víru v to, že i v českém prostředí lze uchovat svoji „polskost“. Je alternativou k českým zvykům a hodnotám. Příkladem toho mohou být Jasełka, která se slaví „na polský způsob“: zpívají se polské koledy, celá akce se koná v prostředí polské farnosti. Navíc hromadná účast Poláků sdílících stejné hodnoty a zvyky, při podpoře rodičů a učitelů, ujišťuje děti, že svět, v jehož existenci věří, může existovat všude, bez ohledu na místo, kde se nacházejí.

Druhou funkcí, z hlediska studentů polské školy, je vytvoření zázemí v rámci polského prostředí v Praze. Na zahájení Regionů první písničku zpíval polský ambasador. „Polský kostel“ sdružuje mnoho Poláků žijících v Praze¹⁷⁵, z nichž se většina zúčastnila Jasełek. Během plesu děti poznávají prostor polského velvyslanectví, důležitosti zážitkům přidává vstup na pozvánku.

Etické otázky výzkumu

Před zahájením výzkumu jsem získala souhlas ředitelky s pozorováním hodiny a prováděním výzkumu v prostoru polské školy. Všichni učitelé, s kterými jsem prováděla interview, byli požádáni o souhlas jak se samotným interview, tak s použitím nahrávacího přístroje. I když jsem byla v prostoru polské školy představena ředitelkou, každé jednotlivé interview nebo pozorování jsem si domlouvala jenom s učitelem, kterého se mělo osobně týkat. Na základě svého osobního rozhodnutí neuvádím ve výzkumu přepisy rozhovorů. Za prvé učitelé, kteří v době provádění výzkumu pracovali v polské škole, jsou snadně identifikovatelní, navíc si uvědomuji, že můj polský původ, pobyt v České republice a některé společné zážitky¹⁷⁶ vyvolaly u učitelů polské školy vůči mně pocit důvěry. Výsledkem bylo přesvědčení, že náš podobný osud jim nebrání otevřeně mluvit o soukromých věcech. Proto, že rozhovory obsahují široké spektrum témat týkajících se osobních věcí, jsem se rozhodla je ve výzkumu neuvádět.

Cíle bádání byly učitelům polské školy známy. Rozhodla jsem se, že pokud sledování budou mít zájem, tak budu je během výzkumu informovat o tom, co přesně

¹⁷⁵ Srov. Klípa O. „Kolektivní identita Poláků v Praze“, diplomová práce, 2002, str. 35.

¹⁷⁶ O nichž jsem psala u popisu jednotlivých interview.

zkoumám a jakými způsoby. Toto rozhodnutí pramenilo z toho, že jsem za prvé chtěla, aby věděli, co dělám, a za druhé mnoho z učitelů pracujících v polské škole nechápalo jednotlivé etapy výzkumu, například proč se dělají interview apod. Učitelé mé nabídky nevyužili. Uvědomuji si, že pokud bych učitele během výzkumu pravidelně informovala o tom, co dělám, tak by to mohlo zkreslit jejich odpovědi, protože by měli pocit, že mi musí říct něco, co mi v mém výzkumu pomůže. Ale zdá se mi, že stejným způsobem ovlivnil výsledky výzkumu i můj původ, to, že mohli se mnou svobodně komunikovat, že dopředu očekávali, že oblast, kterou považují za „jasnou“, bude samozřejmá i pro mě. A proto jsem se chtěla vyhnout jenom čírému badání a přístupu „badatel – zkoumané objekty“, který nepovažují za ohleduplný.

Vím, že má přítomnost během zúčastněného pozorování hodin výuky v polské škole¹⁷⁷ mohla ovlivnit jejich průběh (tím myslím přetvárování se aktérů podle toho, co si myslí, že se po nich očekává). Navíc moje národnost taky mohla mít vliv na tyto hodiny. Tuto nevýhodu jsem se pokoušela odstranit: nerušila jsem učitele v jejich standardní práci, během výuky seděla jsem vzadu ve třídě a jen si dělala poznámky. Už během domlouvání pozorování jsem se ptala na možnost použití nahrávacího přístroje, s čím všichni učitelé souhlasili. Tento přístroj jsem měla u sebe, chtěla jsem, aby nebyl viditelný pro děti, neboť by je to mohlo odvádět od učení.

Hodnocení kvality výzkumu

Uvědomuji si konkrétní omezení jednotlivých metod a přístupů, které jsem se rozhodla v rámci svého výzkumu využít. Při vymezování jednotlivých kritérií validity výzkumu vycházím z prvků navrhovaných Hendlem¹⁷⁸, jež doplňuji o reflexi toho, jakým způsobem odstranit jednotlivá omezení v případě výzkumu, který jsem prováděla:

1. Důvěryhodnost (credibility)

„(...)Jde o to dokázat, že předmět zkoumání byl přesně identifikován a popsán“.

Dostatečné trvání studie – uvědomuji si, že krátkodobý opakovaný výzkum má mezery v tom, do jaké míry je možné poznat a porozumět sledované komunitě. Proto jsem si zvolila sledování školních aktivit a vyučovacího programu během jednoho školního roku, aby bylo možné dosáhnout objektivizace výsledků.

Konzultace – během výzkumu a následného psaní bakalářské práce se mi podařilo provést několik konzultací s odborníky v oblasti zkoumání organizací (kulturních a vzdělávacích), multikulturalismu (také zaměřeného na školní prostředí) a menšin. Konzultace probíhaly jak v České republice, tak v Polsku.

¹⁷⁷ Akce mimo hodiny výuky a mimo prostor školy tady nepočítám: během nich jsem nebyla vnímaná jako výzkumník, ale jako náhodný pozorovatel.

¹⁷⁸ Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál; str. 335 – 340.

Kontrola subjektem nebo členy skupiny – během výzkumu se mi podařilo potkat mnoho členů polské komunity v Praze. Neutrálně, neplánovaně jsem mluvila s rodiči dětí, které se učí v polské škole. Podařilo se mi (z pozice výzkumníka) o výzkumu promluvit s jednou bývalou učitelkou polské školy, jež polské děti učila přes čtyřicet let. Byla jsem mezi členy Polského klubu, kteří jsou polskou školou zváni na akce na polském velvyslanectví a v prostorách školy. Všechna tato setkání mi sloužily pro ověřování, doplňování a kontrolu jednotlivých etap výzkumu.

Triangulace – vědomě jsem se rozhodla ve svém výzkumu použít prvky metod zakotvené teorie a případové studie. Navíc jsem sledovala více zdrojů informací a několik tazatelů. Uvědomuji si, že hlavní informátoři, jejichž interview jsem analyzovala, jsou učitelé pracující v polské škole. Ale věřím, že odlišné obory, které učí, různá délka pobytu v České republice a rozdíly v důvodech, proč se do České republiky vůbec dostali, mi umožnily vytvořit relativně odpovídající typologii.

Přenositelnost (transferability)

„Konstrukt přenositelnosti odpovídá externí validitě a zobecnitelnosti v kvantitativním výzkumu“.

Za svůj úkol jsem si stanovila sebrat a poskytnout co nejkvalitnější data o co nejširším úhlu pohledu na zkoumaný problém. Snažila jsem se pokud možno co nejméně ovlivnit průběh a výsledky badání osobou badatele. Víím, že přístupy k validitě a ovlivňování výzkumu jsou různá¹⁷⁹. Snažila jsem se, aby má práce byla co nejvíce holistická, s důrazem na celek zkoumaného jevu a nikoli na jeho jednotlivé části. Polská škola – problém spojený s otázkou multikulturalismu, menšin, jejich přesunu, důležitosti původu, entocentrismu atd. – vyžaduje hluboký, dlouhodobý výzkum spojený s porozuměním mnoha jevům, které já ve své etapě vzdělání a vývoje ještě neznám a ani jim nerozumím. Proto jsem se ve své analýze snažila orientovat na případ¹⁸⁰ a ukázat ho v jeho celistvosti, spolu s příčinně-následkovým vysvětlením.

3. Potvrditelnost (confirmability)

Hendl navrhuje: „Je nutné zkontrolovat, zda zpráva obsahuje dost informací, aby bylo možno posoudit nejenom adekvátnost vlastního procesu zkoumání, ale i získané poznatky“.

Oblasti, které jsem posuzovala z hlediska potvrditelnosti výsledků výzkumu:

- hrubá data, jejich sběr a zobrazení
- redukce dat a výsledky syntézy
- rekonstrukce dat a výsledky analýzy na základě použitých kategorií a poznatků s jejich integrací s koncepty

¹⁷⁹ Srov.: Yin či Lincoln a Gaby (in: Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál; str. 338).

¹⁸⁰ Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál; str. 226.

- metodologické poznámky a rozhodnutí
- materiály o cílech a uspořádání projektu, osobní poznámky
- informace o pilotních studiích a předběžných plánech, informace o vývoji instrumentů

Závěry výzkumu. Teoretická část

V úvodní části jsem popsala několik teoretických přístupů k multikulturní výchově a menšinové škole. Na základě výsledků analýzy výzkumu polské školy bych se chtěla k těmto tématům vrátit.

Multikulturní výchova a menšinová škola

Přístup Nikitorowicze¹⁸¹ k multikulturní výchově je podle mě výsledkem pozitivního chápání procesu akulturace, kdy je menšina schopná čerpat z prvků majoritní kultury a zároveň si udržovat vlastní odlišnost¹⁸². V případě tohoto jevu menšina se může snažit definovat a pochopit proces vzájemného ovlivňování, kterého je součástí. Ale Nikitorowicz zdůrazňuje, že tento typ pedagogiky rezignuje na vnucování kultury nebo národní identity. Program polské školy je tak nastavený, že upřednostňuje polskou kulturu před kulturou českou. Objevují se v něm univerzální prvky¹⁸³, které ukazují polským dětem, že jsou součástí většího celku, ale nelze popřít, že školní program především učí děti rozumět sama sobě jako Polákům ve vztahu k Polsku.

Otázkou ale zůstává, proč polská škola věnuje tolik úsilí „popolštění“ dětí, které opustily svou rodnou zem v mladém věku, ne všechny se chtějí vrátit a navíc jsou reprezentanty nové, evropské identity, která je výsledkem pozitivního pojetí. Koubek¹⁸⁴ píše o dvou variantách evropské identity.

„Jednou z možných variant je důsledně „nadanárodní“ pojetí, které jakoby ignoruje národní, státní, etnické, jazykové a jiné identity a nárokuje si vytvořit jakousi samostatně evropskou identitu výhradně na bázi hodnot, které jsou Evropě vlastní a na nichž po staletí stojí. Jiná naopak bere ostatní identity velmi zřetelně v úvahu a snaží se je inkorporovat do zastřešující identity evropské. Výsledkem je představa kombinované, mozaikovitě, pestrobarevné identity. Evropanství je tedy „utkáno“ z češtví, němectví, atd. Toto pojetí může mít svou „ofenzivnější“, ambicióznější verzi, podle níž může evropská identita „soupeřit“ s národními (státními) identitami a přijímat za své „spojence“

¹⁸¹ Nikitorowicz J.: „Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów” Białystok 1995, TransHumana, str. 33 – 35.

¹⁸² Je zajímavé, že Petrussek multikulturalismus považuje za kulturní rys globalizace. V: Petrussek M.: „Národní identita v globalizujícím se světě“ str. 2, ve sborníku: Dopita M., Staněk A.: „Výchova k občanství v rámci školního vzdělávacího programu se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti“, Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.

¹⁸³ Podle Nikitorowicze jsou to obecně uznávané hodnoty a ideály.

¹⁸⁴ Koubek J.: elektronický časopis „Člověk“, „Evropské identita jako vztah my-oni“ v „Studie“, vydáno dne 01. 10. 2006. Dostupné na <http://clovek.ff.cuni.cz/>, cit. dne: 19.06.2008.

různé identity sub-státní (regionální či etnicky menšinové). Lze si představit „defenzivnější“ alternativu, která naopak vnímá evropanství i národní identity v absolutní harmonii. Pokládá je za vzájemně bezproblémové doplňky, přičemž posílení jednoho s sebou nese posílení druhého”¹⁸⁵.

Jak první, „nadnárodní“ podoba evropské identity, tak její druhá, „defenzivnější“ varianta by byla možná k zapojení studentů polské školy. Ale k tomu je zapotřebí přizpůsobit program a připravit učitele polské školy.

Menšinová škola, kterou propaguje Jasiński¹⁸⁶, je dobrou alternativou pro děti Poláků přebývajících v České republice. Ale vzniká riziko, že se stane enklávou polského národa, malým národem samým o sobě. Základní úlohu menšinové školy, to znamená rozšíření programů o historii, kulturu a problémy mateřského národa, polská škola realizuje. Ale je to výsledek spíše povinnosti uložené polským ministrem školství, než rozhodnutím školy samotné. Pokud, jak píše Jasiński, učitel v menšinové škole bude pro děti synonymem opuštěné rodné země, jak potom mohou vnímat stát, v němž se nacházejí, kdy učitel nemluví jazykem toho státu?

Po pobytu v polské škole, prozkoumání výsledků analýzy a vlastní zkušenosti, která mi pobyt mimo rodnou zem poskytnul, si myslím, že hledisko, které reprezentují Jasiński, klade moc malý důraz na respektování prvku kultury majoritní společnosti, mezi kterou se menšina nachází. Takový přístup považuji za nedostačující, protože se mi zdá, že změna prostředí může výrazně ovlivnit jedince: „Lidská identita je kontextuální a velmi mnohvrstevnatý sociální a psychologický fenomén. Záleží na daném okamžiku a druhu lidské činnosti, který faktor identity právě dominuje. V souvislosti se změnou prostředí a činnosti může docházet jak ke změnám forem identity, tak změnám obsahu těchto forem“¹⁸⁷. Proto je důležité, aby dítěti v období dospívání a formování osobnosti mohla „nové“ a zároveň „cizí“ místo nějakým způsobem vysvětlit škola.

V Praze existuje hodně organizací, které spojují Poláky žijící v hlavním městě¹⁸⁸. Nejznámější mezi nimi je Polský institut: polské kulturní středisko. Mezi oblasti činnosti Polského institutu patří polská historie, věda, film, divadlo, hudba, literatura, výtvarné umění. V rámci institutu působí knihovna několikrát do roka vybavovaná novými knihami v polském jazyku, jsou organizovány kurzy polštiny na různých úrovních. Mezi kulturní akce připravované institutem patří výstavy, setkání ze známými Poláky a koncerty. Každé úterý Institut nabízí veřejné promítání polského filmu, u kterého je simultánní překlad.

¹⁸⁵ Koubek J.: elektronický časopis „Člověk“, „Evropské identita jako vztah my-oni“, str. 6.

¹⁸⁶ Jasiński Z.: „Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji”, in: W. Paszka „Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku”, Kraków 2004.

¹⁸⁷ Müller K., „Formování pozitivních identit mezi minulostí a budoucností“, v časopisu „Sociologický časopis“, Ročník 43, č. 4, Praha, srpen 2007, str. 787.

¹⁸⁸ Chrzastowski M.: „Národnost polská. Sborník referátů a diskusních příspěvků ze semináře o národnostních menšinách na území hlavního města Prahy, 19. 03. 1998”

Další organizací je Klub polský¹⁸⁹, který shromažďuje hlavně Poláky, kteří se v České republice ocitli během 80. let 20. století. Členové klubu vydávají vlastní časopis „Mercuriusz“. Během setkání se řeší aktuální (hlavně politické) problémy Polska, věci přímo se týkající Poláků žijících v Čechách. Pořádány jsou různé kulturní akce, zvaní jsou známí Poláci a Češi, kteří jsou nějak spojení s Polskem. Program je otevřený pro veřejnost.

Dalšími organizacemi jsou odborné spolky: Polmedica, Technipol, Polski bussines, které spojují konkrétní polské firmy působící na českém trhu. Tyto spolky mají profesní, nikoli národnostní charakter. Existují také internetové blogy (deníky) Poláků a Polek v Praze. Tyto blogy jsou mezi Poláky poměrně známé. Mohou tam přispívat všichni. Čtenáři se domlouvají na společné akce, píšou o různých každodenních záležitostech týkajících se života v českém hlavním městě.

Poláky žijící v Praze a náhodné turisty spojuje také kostel sv. Jiljí v polské farnosti v Praze. V kostele jsou polské bohoslužby, zpovědi v polském jazyce, jsou organizovány různé akce spojené například s Vánoce. Kostel pro polské děti zajišťuje také přípravu k prvnímu přijímání a k biřmování a organizuje je.

Nejsou to uzavřené organizace, ale jsou to organizace specifické. Specifické proto, že stejně jako polská škola se snaží o udržování vztahu k Polsku a jejím obyvatelům. Poukazují na aktuální (hlavně politickou) situaci Polska, zvou polské návštěvníky. Vytvářejí dojem, že si člověk v Praze může snadno vytvořit „polský domov“. Jedinými organizacemi, které nějakým způsobem reflektují české prostředí, jsou profesní spolky (které řeší ekonomické podmínky českého trhu, tržní specifika apod.) a internetové blogy (kde se člověk snadno dozví, kde může koupit nebo si půjčit polskou literaturu, kde je nejlepší pivo, co se zajímavého a ve spojení s Polskem aktuálně odehrává v Praze). Jejich množství a specifika vypovídají o tom, že Polák v Praze snadno může najít cestu ke svým rodákům. Ale chybí (nebo je to „jenom“ výrazný nedostatek mého výzkumu) zprostředkování cesty k české kultuře, kterou by si podle mne za úkol mohla stanovit polská škola.

Polská škola a problém mezikulturního vzdělávání

Od doby, kdy vznikla v Praze polská škola, se skupina Poláků žijících v prostředí hlavního města proměnila se výrazným způsobem. Stejně tak cílová skupina dětí, kterým byl adresován program polské školy, se liší od původní skupiny dětí delegátů, kteří se spolu s rodinami chtěli do Polska vrátit a Česká republika byla pro ně jenom přechodným bydlištěm spojeným se zaměstnáním. V dnešní době polskou školu navštěvují děti Poláků, pro které je Česká republika jednou ze stanic v mezinárodní kariéře. Další

¹⁸⁹ Je to oficiální název organizace.

skupinou jsou děti z polsko-českých rodin, které v České republice chtějí zůstat a většinou si po dosažení osmnácti let mění občanství na české¹⁹⁰.

Tato různorodá kulturní prostředí charakterizují odlišné potřeby a cíle. Děti, které v polské škole realizují denní program, se musí učit stejné předměty se stejným obsahem jako jejich vrstevníci v Polsku. V tomto programu chybí prostor pro lokální prvky a pokud se objevují, jsou zvoleny konkrétními učiteli, jejichž vztah k české kultuře může být různý. Podle Lewowického¹⁹¹ škola kromě encyklopedické, praktické či k zaměstnání připravující funkce by si měla stavět za cíl také vývoj osobnosti dítěte. Na utváření osobnosti dítěte mají vliv nejenom sociálně-ideologické prvky v širokém smyslu, jako je patriotismus, rodná země, rodina, ale také lokální hodnoty, jež napomohou porozumět světu v binárních kategoriích, základem kterých je rozdělení na „my-oni“. Dítě na základě kategorií vymezujících svět „známý a blízký“ se učí vymezovat svět „neznámý“, co mu umožňuje ho poznávat a interpretovat. Výsledkem toho procesu je porozumění.

Výsledkem analýz vzdělávacích programů, postav učitelů a poslání školy je mé přesvědčení, že program a způsob, jakým je realizován, vede u studentů polské školy k vybudování anebo posílení pocitu státní a/nebo národní příslušnosti. To vede k tomu, že děti, které ukončí polskou školu na úrovni 3. stupně, se stávají dětmi „bez země“: delší pobyt na území České republiky „kazí“ jejich polštinu¹⁹², žijí mimo polskou realitu¹⁹³, která postupně získává status abstraktní hodnoty. Tyto děti ztrácí kontakt s polským prostředím¹⁹⁴ a polskými vrstevníky. Tento problém nemizí po návratu (pokud k němu dojde), protože pobyt mimo rodnou zemi tyto děti ovlivní, takže nejsou už „stejně“ než před tím, než Polsko opustí. Ale nejsou ani „nové“, protože už žily v určitém prostředí. Na druhou stranu program, který určuje polský ministr školství, neponechává polské škole moc velkou svobodu pro uvádění prvků spojených s českou kulturou, což pramení z toho, že na ně během školního roku nezbývá čas a učitelé nemusí být pro tento úkol připravení. Výsledkem této situace pak je, že děti, které v České republice zůstanou, znají polskou literaturu, dějiny, kulturu – na úkor české. Jenom občas během některých předmětů se objevují české pojmy a názvy. Množství hodin českého jazyka (který je vyučován podle stejných norem, jak v rámci každého jiného cizího jazyka) neumožňuje poznání české literatury. Nelze říct, že takovým způsobem vytvořený program mohl umožnit polským studentům snadný přechod na české střední školy.

Státní a/nebo národní příslušnost

Východiskem mé bakalářské práce bylo sledování prvků multikulturalismu skrz zavádění prvků týkající se české kultury (záměrně oddělených od vyučovacích hodin

¹⁹⁰ Případ dětí dvou učitelek polské školy.

¹⁹¹ T. Lewowicki „Problemy pedagogiki szkolnej – przemiany instytucji i jej funkcji“

¹⁹² Dokonce i během vyučovacích hodin slyší „bohemismy“ od svých učitelů.

¹⁹³ I během občanské výchovy je pro ně snadnější mluvit o něčem, co znají a zažívají, proto často se obrací na příklady spojené s Českou republikou (zdroj: interview s Polonistkou).

¹⁹⁴ Omezuje se ono jenom na místa, kde tráví dovolenou nebo kde „zbyla“ rodina (zdroj: interview s Historikem).

českého jazyka) ve vzdělávacím programu polské základní školy v Praze. Během pobytu v terénu a následného zkoumání závěrů, ke kterým jsem došla na základě analýzy jednotlivých částí výzkumu, jsem zjistila, že přístup k vyučování prvků multikulturalismu¹⁹⁵ a prvků české kultury¹⁹⁶ má vliv na vybudování anebo posílení pocitu státní a/nebo národní příslušnosti u studentů polské školy. Záměrně jsem oddělila státní a národní příslušnost. Tyto dva druhy příslušnosti se mohou prolínat, ale není nutné, aby vždycky existovaly zároveň. Jako inspiraci pro vytvoření těchto kategorií příslušnosti mi posloužil výzkum, který jsem během školního roku 2006/2007 prováděla v Praze, ale i samotná analýza závěrů a jejich následná konfrontace s odbornou literaturou.

Vycházela jsem z teorií binárních protikladů, které podle mě hrají důležitou roli v tvorbě identity. Na jejich základě se identifikace s vlastní skupinou a její vymezení jako „my“ je těsně propojená s odlišností, kterou představuje skupina „oni“. A abychom stejně tak byli schopni rozumět tomu, co je „cizí“, musíme si vybudovat vztah k tomu, co je vlastní. Müller píše, že kultura je součástí každé identity: „vytváří „významy“ a „obsahy“ potřebné k tvorbě identity“¹⁹⁷. A zároveň vždy přítomnou součástí každé identity je „vymezování vůči tomu, co odmítáme“¹⁹⁸. Domnívám se, že v rámci vymezení identity studentů polské školy jsou prvky české kultury neopomenutelné.

Východiskem mé teorie je tvrzení, že pocit vlastenectví je do určité míry abstraktní hodnotou. Na ní se váže rovina určitých projevů (identifikace, jazyk, dodržování rituálu), jejichž intenzita může být různá. Každý prožívá dospívání k vlastenectví¹⁹⁹ a vybudovává si k němu vlastní, individuální vztah, na který mají vliv různé okolnosti. Tyto procesy se mění během celého lidského života. Během nich se utváří rovina praktická: individuální zaujetí vztahu k rodné zemi. Výsledkem tohoto dospívání k vlastenectví a budování vlastního vztahu k vlastenectví je výše zmíněný pocit státní a/nebo národní příslušnosti.

Státní příslušnost je spojena s definováním pocitu příslušnosti na základě patriotického vztahu k určitému území. V tom případě je pocit vlastenectví zakotvený v konkrétních místech (vesnice, města), ke kterým dítě má osobní, individuální citový vztah. Tento vztah není propojený s pojetím vlastenectví jako jevu, u kterého nutně musí existovat dodržování národních slavností (rituálů) a identifikace s národními zájmy. Je to spojeno s vnímáním státu jako společenství občanů bydlících na stejném území.

¹⁹⁵ Tím se myslí prvky týkající se tolerance, evropských kořenů, Evropské unie apod..

¹⁹⁶ O českou kulturu jde jenom v tom konkrétním případě. Pokud připustíme, že výsledky, ke kterým jsem došla, jsou zobecnitelné na všechny menšinové školy v cizí zemi, tak může jít o prvky jakékoliv cizí/lokální kultury spojené s místem umístění školy mimo rodnou zemi.

¹⁹⁷ Müller K., „Formování pozitivních identit mezi minulostí a budoucností“, v časopisu „Sociologický časopis“, Ročník 43, č. 4, Praha, srpen 2007, str. 788.

¹⁹⁸ Müller K., „Formování pozitivních identit mezi minulostí a budoucností“, v časopisu „Sociologický časopis“, Ročník 43, č. 4, Praha, srpen 2007, str. 789.

¹⁹⁹ Pro pocit vlastenectví, podobně jako např. u Koubka, je identita výsledkem proměnlivého procesu a subjektivní konstrukce, na které se aktér může vědomě podílet.

Národní příslušnost je vytvořená na základě pocitu příslušnosti, jež vychází z identifikace aktéra s národními zájmy státu a dodržováním národních slavností (rituálů). V tom případě území rodné země není definováno územím státu (vymezeno hranicemi), ale vymezuje je spíše citový vztah k lidem, k jejich vzájemné interakci vybudované na základě kategorie národa jako společenství občanů dodržujících stejné zvyky²⁰⁰.

Důvodem, proč rozdělují tyto dvě roviny příslušnosti, je, že pocit vlastenectví a vztahu k rodné zemi, jež existuje u studentů polské základní školy v Praze (v pojetí jejich učitelů) a u samotných učitelů polské základní školy v Praze, jsou vybudovány na základě přímé (individuální a subjektivní) zkušenosti s rodnou zemí, kterou opustili. Samozřejmě je důležité, proč a kdy (z hlediska věku dítěte) byla rodná země opuštěna a jestli existuje perspektiva návratu.

Pocit identity²⁰¹ u dětí, které ve velice mladém věku opustily rodnou zemi, je podle mě stanoven na základě inter-subjektivní zkušenosti se zemí, kterou považují za rodnou. Je zajímavé, že v českém slově „rodná“, tak, jako v polském „ojczysta“, je skrytá souvislost s rodinou. Rodinou čili konkrétními lidmi.

Na úroveň vnímání rodné země, tak zřejmé pro dospělé²⁰², má u dětí vliv několik základních faktorů. Během svého výzkumu v základní polské škole v Praze jsem se nejčastěji setkala s dvěmi.

Kategorie „rodná země“, která je vytvořená na základě zkušeností dítěte konkrétním s územím (konkrétní město, konkrétní vesnice) a s ním spojených zážitků s konkrétními lidmi, z nich se pak skládá obraz rodné země.

Druhou úroveň, na níž je u dětí vybudovaná kategorie „rodná země“, jsou konkrétní osoby, žijící na určitém území. Rodina (nejčastěji generace babiček a dědečků), ke které dítě jezdí hlavně během prázdnin, se transformuje ve vnímání rodiny dítěte na identifikaci či synonymum²⁰³ s rodnou zemí.

Hranice, vymezující státy při absenci abstraktního myšlení, bez zažité orientace v geografickém rozložení Polska, jsou pro děti do určitého věku jen smluvní, prázdnou ideou²⁰⁴. Jazyk odlišný od češtiny, jakým je polština, je v multikulturním a

²⁰⁰ Píše o tom například Hroch v knize „V národním zájmu“, když mluví o sdílených zvyklostech nebo zkušenostech, jako charakteristické integrující vlastnosti etnických skupin. V Hroch M.: „V národním zájmu“, Lidové noviny, 1999, str. 17.

²⁰¹ Mnozí autoři rozlišují kolektivní a osobní identitu, nebo píšou o dvou dimenzích lidské identity: kolektivní a osobní, srov. Calhoun, Taylor.

²⁰² Což pramení z jejich životní zkušenosti a schopnosti abstraktního uvažování. Příkladem toho může být pocit příslušnosti, vymezený ve většině publikací o tematice identity skrze tři základní roviny: jazyka, území a kultury.

²⁰³ Srov. Jasiński Z.: „Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na prognozie eurointegracji“, str. 91, učitel v mneštinové škole jako synonymum rodné země.

²⁰⁴ Symboly vytvořené na základě vztahu podobnosti mezi označovanou a označující skutečností, se mohou socializovat. „Zrod individuálních symbolů je vysvětlován vývojem nápodoby“ in: Piaget J.: „Psychologie inteligence“, Praha, Portál, 1999, str. 119.

multijazykovém prostředí hlavního města Prahy, kategorizován vždycky skrz negaci jazyka, který děti považují za vlastní. Ale bez vybudování koncepce státu jako území, jazyka, kultury, historie – tato negace nevede k pochopení úlohy kulturní a státní úlohy jazyka. S tím je taky spojen problém, s kterým v dnešní době zápasí polská základní škola v Praze, a který (podle mně) do určité míry zůstává neuvědomělý. Znalost češtiny, kterou obsahuje vzdělávací program polské školy, zůstává jenom na úrovni jazyka, bez propojení s úrovní kultury. Tato situace je těžko řešitelná: učitelé, jež pracují v polské základní škole, jsou voleni z pedagogů pobývajících anebo žijících na území Prahy nebo pedagogů, jež jsou ochotni se do Prahy přestěhovat. Těžko od nich vyžadovat, aby kromě vystudovaného oboru splňovali ještě požadavek znalostí, porozumění (aspoň do té míry, na které lze cizí kulturu rozumět) a předávání během vyučovacích hodin české kultury. Navíc jsou nuceni k dodržování vzdělávacích programů zvolených polským ministrem školství. Tato situace pak staví studenty polské základní školy do zvláštní pozice. Bez vytvoření kategorie rodné země mimo zmíněnou národní a/nebo státní úroveň, a bez pochopení kultury české, se tito žáci stávají lidmi „bez země“. Pro ně obraz toho, co považují za „rodné“, tvoří množství prvků spojených s lidmi a prostorem, bez souvislosti mezi nimi a bez zakotvení v něčem větším, obecném, sdělitelném. Nedostatky, které vzniknou v rámci rozumění kategorií „rodné“, se mohou zrcadlit v oblastí kategorií „cizí“.

Tato práce není v žádném směru kritikou zaměřenou proti polské škole v Praze. To, činnost polské školy, to v co věří ti, kteří v ní pracují a z jakým nadšením se věnují své práci bylo a je pro mě předmětem uznání. Snažila jsem se jenom poukázat na vzájemnou vazbu a, co je důležitější, potřebu mezi porozuměním vlastní a cizí kultury. Tuto souvislost považuji za základ k porozumění tomu, proč je multikulturalismus ve vzdělávacích programech v menšinových školách tak důležitý, a zároveň tak těžko realizovatelný.

Obsah:

Úvod	4
Multikulturalismus	6
Polské školy v zahraničí	11
Metodologická část	15
Navrhované techniky sběru dat	16
Výběr vzorku; prostředí výzkumu	18
Metody vyhodnocování a interpretace získaných dat	19
Průběh a analýza výzkumu	20
Obsah Organizačních dokumentů	21
Obsah Programových dokumentů	22
Výsledky analýzy Programových dokumentů	28
Interview	31
Metody a analýza interview	35
Výsledky analýzy interview	37
Pozorování	41
Výsledky analýzy pozorování hodin výuky	43
Pozorování školní akce a slavnosti mimo prostory polské školy	44
Výsledky analýzy pozorování školní akce...	44
Etické otázky výzkumu	45
Hodnocení kvality výzkumu	46
Závěry výzkumu. Teoretická část	48
Státní a/nebo národní příslušnost	51
Seznam literatury	56

Seznam literatury:

Prameny:

1. Dokumenty dostupné na stránkách polské školy:

Popis systému výuky (nauczania)

Historie školy

Poslání a vize školy

Status

Pravidla (Regulamin)

Vzdělávací program

2. V tom programu:

„Polski uczeń za garnicą“

„Polskie szkoły za granicą – ich rozwój, organizacja pracy i rola”

„Polski uczeń za granicą kraju“

Použitá literatura:

Żelazny W.: „Etniczność. Ład – konflikt – społeczność”, Poznań 2004.

Grzybowski P.: „Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości”, Oficyna Wydawnicza Impuls 2007

Sadowski A.: „Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian” in: Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym, red. Nikitorowicz J., Sobecki M., Trans-Humana, Białystok 1999.

Švingalová D.: „Interkulturní vzdělávání“, Lidové noviny 2002.

„Slovník cizích slov“, SPN, Pedagogické nakladatelství, Praha 2006.

Z. Pinc „Antropologie a etika“ Triton, Praha 2004.

Taylor Ch.: „Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání“, Filosofia, Praha 2001, v originále výd. 1992.

Průcha J., Walterová E., Mareš J. „Pedagogický slovník“, Portál 1998.

Nikitorowicz J.: „Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów” Białystok 1995, TransHumana.

Jasiński Z.: „Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji” (in: Paszka W. „Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku”, Kraków 2004).

Kusztelak A.: „Edukacja kulturalna jako przejaw integracji europejskiej w warunkach szkoły polskiej poza granicami kraju” (in: „Polski system edukacji po 1999 roku“, č. 3 „Stan, perspektywy, zagrożenia“, Poznań-Warszawa 2005, Elipsa).

Klípa O.: „Kolektivní identita Poláků v Praze a její rozdílné varianty”, diplomová práce,

Hendl J.: „Kvalitativní výzkum“, Praha, Portál.

Strauss A., Corbinová J.: „Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie“, Boskovice, Albert 1990.

Chenail R.: „Jak srovnat kvalitativní výzkum do latě?“, časopis Biograf č. 15 – 16, 1998.

Disman M.: „Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele“, Praha, Karolinum 2002.

Chrzastowski M.: „Polské školy za hranici – jejich vývoj, organizace práci a role“, leden 2004.

Vaňek M. a kol., „Orální historie. Metodické a technické přístupy“, Olomouc 2003.

Nikitorowicz J.: „Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów” Białystok 1995, TransHumana

Petrusek M.: „Národní identita v globalizujícím se světě“ str. 2, ve sborníku: Dopita M., Staněk A.: „Výchova k občanství v rámci školního vzdělávacího programu se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti“, Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.

Koubek J.: elektronický časopis „Člověk“, „Evropské identita jako vztah my-oni“ v „Studie“, vydáno dne 01. 10. 2006. Dostupné na <http://clovek.ff.cuni.cz/>, cit. dne: 19.06.2008.

Müller K., „Formování pozitivních identit mezi minulostí a budoucností“, v časopisu „Sociologický časopis“, Ročník 43, č. 4, Praha, srpen 2007.

Chrzastowski M.: „Národnost polská. Sborník referátů a diskusních příspěvků ze semináře o národnostních menšinách na území hlavního města Prahy, 19. 03. 1998”

T. Lewowicki „Problemy pedagogiki szkolnej – przemiany instytucji i jej funkcji“, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.

Hroch M.: „V národním zájmu“, Lidové noviny, 1999.

Jasiński Z.: „Od pedagogiki narodowej do pedagogiki międzykulturowej. Refleksje na progu eurointegracji“, str. 91, učitel v mnešinové škole jako synonymum rodné země.

Piaget J.: „Psychologie in teligence“, Praha, Portál, 1999.

Webové stránky:

„Melting pot or salad bowl?“ T. Svorza, www.cafebabel.com

Švingalová D.: „Multikulturní výchova“, www.multikultura.cz

Polská škola v Praze, www.szkolapolskawpradze.com.

Zespół Szkół Dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających Za Granicą (Sdružení škol pro děti obyvatel s přechodným pobytem v zahraničí), www.spzg.pl

Koubek J.: „Evropské identita jako vztah my-oni“, Elektronický časopis „Člověk“, <http://clovek.ff.cuni.cz/>

Ostatní:

Art. 22 ust. 1 pkt 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (o systému osvěty), zákon vešel v platnost 6. září 2004.