

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta – katedra psychologie



**STRATEGIE IMIGRANTEK PŘI VÝCHOVĚ A
VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ**

**Edukační strategie žen z východní Evropy z multikulturní ženské
skupiny**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Autorka:

Kateřina Vlachynská

Praha 2012

Čestné prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze dne 19. 4. 2012

Kateřina Vlachynská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Daně Bittnerové, CSc., za účinnou metodickou, pedagogickou a odbornou pomoc a cenné rady poskytnuté při konzultacích. Dále bych ráda poděkovala komunitnímu centru InBáze občanského sdružení InBáze Berkat, zejména vedoucím multikulturní ženské skupiny, kteří mi umožnili výzkum realizovat. V neposlední řadě děkuji všem ženám, které se zúčastnily výzkumu a dovolily mi nahlédnout do svých životů. Poděkování ovšem patří i mým blízkým, obzvláště mým rodičům, za podporu při tvorbě práce a při době mého studia celkově. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

Obsah

1. Úvod	9
1.1 <i>Výchozí teoretická perspektiva.....</i>	10
1.2 <i>Cíle práce a její struktura.....</i>	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
2. Konceptuální východiska.....	13
2.1 <i>Ženská migrace.....</i>	13
2.1.1 Specifika problému ženské migrace	13
2.1.2 Mateřství v kontextu migrace.....	15
2.1.2.1 Dvojí břímě mateřství v imigraci	15
2.1.2.2 Mateřství jako nástroj integrace	16
2.2 <i>Výchova a její interkulturní rámec.....</i>	17
2.2.1 Způsoby a styly výchovy	17
2.2.1.1 Zjišťování způsobu výchovy.....	18
2.2.2 Interkulturní rozdíly v přístupu k výchově	19
2.2.3 Kulturní přenos výchovy	21
2.3 <i>Migrace jako sociální status.....</i>	23
2.3.1 Teorie sociální reprodukce společnosti	24
2.3.1.1 Melvin Kohn	25
2.3.1.2 Basil Bernstein.....	26
2.3.1.3 Pierre Bourdieu	26
2.3.2 Sociální status a způsob výchovy	27
EMPIRICKÁ ČÁST	29
3. Data a metody	29
3.1 <i>Cíle výzkumu, výzkumná otázka</i>	29
3.2 <i>Metodologie výzkumu</i>	29
3.2.1 Volba výzkumného vzorku.....	30
3.2.2 Metody sběru dat	31
3.2.3 Představení výzkumného vzorku	32
3.2.4 Průběh sběru dat	34
3.2.5 Multikulturní skupina pro maminky s dětmi	34
3.2.6 Pozorování v rodině.....	35
3.2.7 Individuální rozhovory.....	36
3.2.8 Povaha a scénář rozhovorů	36

3.3	<i>Reflexivita badatele</i>	37
3.4	<i>Nakládání s daty</i>	37
3.5	<i>Etický aspekt výzkumu</i>	38
4.	Prezentace a interpretace výsledků	40
4.1	<i>Rovina okolností</i>	41
4.1.1	Pobyt v ČR.....	41
4.1.1.1	Životní podmínky a finanční situace.....	41
4.1.1.2	Míra spojení se zemí původu	42
4.1.1.3	Adaptace a začleňování do socioekonomických struktur	43
4.1.2	Osobnostní charakteristiky.....	45
4.2	<i>Rovina edukace</i>	47
4.2.1	Výchova	47
4.2.1.1	Východiska výchovy	47
4.2.1.2	Absence sociálních vztahů	49
4.2.1.3	Potvrzování role rodiče	50
4.2.2	Vzdělání	52
4.2.2.1	Východiska vzdělání	52
4.2.2.2	Anticipace budoucnosti a očekávání od dětí	53
4.2.2.3	Snaha o kvalitní vzdělání	54
4.2.2.4	Školní úspěch	55
4.2.2.5	Školní neúspěch	55
4.2.2.6	Dílčí nástroje socializace	56
4.2.3	Diagram výsledků	58
5.	Diskuse	59
5.1	<i>Vnitřní psychické procesy - „ztížená situace jako úkol“</i>	60
5.2	<i>Vnější akty pomoci – vnější pomoc a sociální podpora</i>	60
5.3	<i>Reakce informátorek směřující navenek</i>	61
5.4	<i>Intervence informátorek směřující a působící na dítě</i>	62
5.5	<i>Limity práce a kritické zamyšlení nad provedeným výzkumem</i>	65
6.	Závěr	66
7.	Bibliografické citace	68

1. Úvod

Druhá polovina dvacátého století je charakteristická migrací velkého množství osob. Výrazný migrační trend se projevuje i v České republice. Podle statistického úřadu České republiky (ke dni 30. 11. 2011) pobývá na našem území celkem 406 211 cizinců. Cizinci ze třetích zemí (tj. země mimo EU) nebo úžeji imigranti z východní Evropy, tvoří v České republice velmi početnou, stále se zvětšující, skupinu. Tato skupina se skládá převážně z osob z republik bývalého Sovětského svazu. Zastoupení v jejím rámci mají migranti z Ukrajiny, Ruské federace, Běloruska a Arménie (z neevropské části Sovětského svazu také migranti z Kazachstánu a Gruzie).

Podle výše uvedených zdrojů počet obyvatel z Ukrajiny na našem území čítá 106 040, z čehož je 46 558 žen. U dalších národností je tomu následovně - počet obyvatel z Ruska čítá 27 321 (14 908 žen), z Běloruska 4 072 (2374 žen) a z Arménie 1896 (927 žen). Celkově na našem území tedy pobývá 139 329 imigrantů z této skupiny, z nichž je 64 767 žen. Právě migrace žen tvoří v současné době svébytné téma v rámci výzkumu migrace (ČSÚ, 2012).

Přítomnost cizinců v hostitelských zemích nutně získala pozornost badatelů, a to nejrůznějších oborů. Podle svého zaměření, se začali zabývat problémy, které s sebou migrace a následná adaptace a integrace do nového prostředí přináší. Pro badatele v oblasti věd o výchově se nutně jako klíčové objevilo téma integrace žáků cizinců do vzdělávacího systému majority. Tyto badatelské počiny, podobně jako i jinak oborově zaměřené výzkumy fenoménu migrace, prezentují problém ze dvou perspektiv, a to z perspektivy migranta a z perspektivy hostitelské země (majoritní společnosti). Vznikají tedy texty, které se věnují připravenosti vzdělávacího systému na žáky cizince, stejně jako jsou neopominutelné texty, které reflektují pozici migranta žáka a rodiče, který je se systémem konfrontován.

V rámci širokého tématu edukace žáků cizinců jsem se rozhodla zúžit své badatelské zaměření. Budu se věnovat problematice edukačních strategií imigrantek - matek, které řeší situaci výchovy a vzdělávání svých dětí v kulturně a etnicko odlišném prostředí. Ve své práci budu nahlížet na migraci očima samotných migrantů. Právě skrze etnickou perspektivu aktéra (matek - imigrantek) se ukáže dilema mezi tím, o co imigrant potenciálně usiluje, a tím, čeho v kontextu podmínek života v majoritní společnosti reálně dosahuje. Imigrant si tedy sám volí, jakou budoucí roli chce hrát v majoritní

společnosti, zůstává ovšem otázkou, na kolik je schopen svá přání realizovat. Jak rozhodování imigrantů a v konečné fázi jejich chování, tak budované strategie vedoucí k těmto chtěným rolím, je velmi složitý proces, který podléhá množství různorodých, nezávislých, ale většinou vzájemně se podmiňujících faktorů.

1.1 Výchozí teoretická perspektiva

Na problém je nahlíženo ze dvou teoretických perspektiv. Zprvé je definována kulturní podmíněnost výchovy a vzdělávání. Práce vychází z předpokladu, že každý jedinec v sobě nese vzorce myšlení, cítění a potenciálu pro jednání, které se naučil v průběhu svého života. Většina toho byla osvojena v raném dětství, protože v tomto věku se člověk nejsnáze učí a přizpůsobuje. Hofstede (2006) nazývá tyto osvojené vzorce mentálními programy, které se navzájem liší stejně tak jako sociální prostředí, v nichž byly osvojeny. Ze škály důsledků migrace je pozornost zúžena na skutečnost, že jednotlivci a celé rodiny jsou vrženy do kulturního prostředí hrubě odlišného od toho, pro které jsou „mentálně programováni“, a to bez jakékoliv přípravy (Hofstede, 2006). Za těchto okolností jedinci vychovávají potomky, což je provázeno množstvím rozporů, nerovností a bariér.

Hofstede (2006, str. 14) definuje kulturu jako „kolektivní jev, neboť je vždy alespoň z části sdílena lidmi, kteří žijí nebo žili ve stejném společenském prostředí, v němž si ji osvojili. Je to kolektivní „programování mysli“, které odlišuje příslušníky jedné skupiny nebo kategorie lidí od druhých. Rozdíly kultur se projevují různými způsoby. Základní úroveň projevu kultury lze však pokrýt čtyřmi pojmy - symboly, hrdinové, rituály a hodnoty. Současný svět vykazuje překvapující rozmanitost kultur, a to jak vyjádřenou pomocí hodnot, tak pomocí rozdílů uplatňovaných praktik.“

V tomto smyslu je pohlíženo na ženskou migraci a na kulturní podmíněnost edukace potomků.

Druhá perspektiva poskytuje pohled na migraci z hlediska sociální stratifikace společnosti. Migrace způsobuje ztrátu sociálního statusu. Pohled práce je zaměřen na vzdělávání, které hraje hlavní roli v procesu reprodukce sociálních nerovností. V kontextu migrace je vzdělání chápáno jako jednotka sociální mobility, pomocí níž lze ztraceného statusu zprostředkovaně (tedy pomocí druhé generace migrace) znovu nabýt.

Sociální status je vyjednáván v rámci nových podmínek. Mezi faktory ovlivňující život migrantů v nové zemi patří v první řadě zákonné podmínky. Existují různé

skupiny cizinců především podle země původu a důvodu jejich příchodu, což vede k jejich hierarchické diferenciaci. Zákon o pobytu cizinců rozlišuje tři základní typy pobytu na území České republiky (ve skupině cizinců z třetích zemí původu): přechodný (krátkodobý pobyt), dlouhodobý pobyt a trvalý pobyt. Pobytový status vyplývá z příčin a charakteru migrace (Zákon o pobytu cizinců 326/1999 Sb.; Zákon o azylu 325/1999 Sb.).

Podle Krchové, Víznerové a Kutálkové (2008) má na úroveň podmínek a hodnocení života v nové zemi rozhodující vliv podoba migrace, tedy zda jde o individuální nebo kolektivní migraci. Významně také působí sociální a kulturní faktory, jako je změna sociokulturního prostředí, etnicita a náboženská a národnostní příslušnost. Důležitou roli hrají i vlastnosti toho kterého člověka, počínaje věkem, rodinným statutem, pohlavím a konče jeho ekonomickou situací. Neopomenutelný vliv představují také sociální a kulturní vazby příchozích na hostitelskou zemi a fungující zázemí v ČR. To, jak dlouho jedinec v nové zemi žije a které z formálních požadavků se mu již podařilo naplnit, stejně tak jako postoj a chování české majority k imigrantům, také významným způsobem ovlivňují životní podmínky, postavení a zkušenosti imigranta v nové zemi.

Migranti, kteří se rozhodnou se natrvalo usadit v určité cílové zemi, čeká složitý proces adaptace. Adaptace na nové podmínky v majoritní společnosti má mnoho často velmi rozdílných podob a je podmíněna různými faktory (Šišková, 2001). Adaptace, resp. integrace (v širokém smyslu navazování kontaktů minority s majoritou či oboustranný proces začleňování do struktur hostitelské země), se přirozeně dotýká otázek biologických, politických, morálních či právních. Berry (1997) na základě kombinací možných alternativ v rámci akulturační strategie definuje 4 základní typy soužití – integraci, asimilaci, separaci a marginalizaci. Tyto strategie se liší v míře udržování vztahů s ostatními etnickými skupinami a v míře zachování své kulturní identity.

1.2 Cíle práce a její struktura

V této práci bude hledána odpověď na otázku, jakým způsobem se matky – imigrantky vyrovnávají s problémy plynoucími z výchovy a vzdělávání dětí v cizí zemi. Vychází se z teze McMahona (1995 in Liamputtong, 2003), který uvádí, že pro co nejlepší porozumění roli matky je nezbytné prozkoumat sociální procesy s ní spojené prostřednictvím výpovědí sebevímání žen-matek. Cílem je tedy nalezení výchovných

strategií matek skrze jejich sebereflexi v roli vychovatele. Za cílovou skupinu jsou zvoleny ženy – imigrantky ze třetích zemí, navštěvující multikulturní ženskou skupinu.

Prvním úkolem bude identifikace cílů, kterých se matky snaží dosáhnout, ať už jsou cíle brány v kontextu překonání nerovností spojených s jejich specifickým statutem imigranta, nebo jako anticipovaná budoucnost a přání. To vše je sledováno na linii výchovy a vzdělávání či tomu blízkých souvislostí. Na základě analýzy a komparace těchto cílů bude dalším úkolem nalezení strategií, které jsou k dosažení cílů používány. Třetím cílem bude snaha porozumět důvodům zvolení právě nalezených strategií, a to na základě specifických kulturních vzorců zkoumaných v kontextu sociální stratifikace.

Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části je uveden přehled teoretických perspektiv a konceptuálních východisek práce. V empirické části jsou uvedena data a použité metody, které následuje analýza a interpretace dat. Práce je zakončena diskusí a závěrem.

TEORETICKÁ ČÁST

2. Konceptuální východiska

2.1 Ženská migrace

Cílovou skupinou práce jsou ženy - imigrantky. Tato cílová skupina byla zvolena z následujících důvodů. V souladu s Tudgem (2000) se předpokládá, že matky tráví s potomky více času, než otcové. Mateřské hodnoty jsou tedy brány pro zkoumání způsobu výchovy a edukačních strategií dětí jako významnější, než ty otcovské. Ve většině výzkumů a teoretických studií převažuje předpoklad, že migrant je muž ve středních letech ve výdělečné fázi svého života (Bar-Yosef, 2001). Literatura se tedy věnuje spíše pracovnímu začlenění jedinců než dalším okolnostem migrace. Menší pozornost je věnována ostatním skupinám, jako jsou ženy, starší lidé nebo děti. Druhým důvodem výběru této cílové skupiny tedy byla snaha upozornit i na tuto specifickou a ohroženou sociální skupinu, která stále častěji zakouší situace spojené s migrací a integrací do nové společnosti. V následujícím textu konkretizuji fenomén ženské migrace a vytyčuji základní problémy, které s sebou nese. Strukturu textu kapitoly opírám převážně o výsledky zahraničních výzkumů.

2.1.1 Specifika problému ženské migrace

V současné době se stále častěji hovoří o obecné tendenci k feminizaci migrace, a tak není divu, že se zároveň dostávají do popředí genderové aspekty migrace. V tomto kontextu je třeba si uvědomit, že ženy migrantky mají své specifické potřeby (Váchová, 2010). Ženy migrantky jsou ohroženy genderově specifickými riziky, volí jiné strategie a mohou se potýkat s odlišnými překážkami a problémy než ostatní sociální skupiny. Zkušenost migrace a pobyt v jiné zemi často zcela změní dosavadní způsob života, což se projevuje právě i v souvislosti s uspořádáním generových rolí a postavením ženy a muže ve vztahu a rodině (Krchová, Víznerová, Kutálková, 2008).

Jak je uvedeno výše, Berry (1997) definuje čtyři základní strategie akulturace – asimilaci, separaci, integraci a marginalizaci. To, jakou strategii si jedinec zvolí, závisí na mnoha faktorech. Neopomenutelnou součástí každé z těchto strategií je však silný pocit izolace a osamělosti, se kterou se imigranti musí vyrovnávat. Jednu ze specifických oblastí separace představuje ztráta užívání rodného jazyka a adaptace na nový jazykový styl a emoční vyjadřování (Tummala-Narra, 2004). Podle Giles (a spol., 1977 in Bar-Yosef, 2001) je jazyk vysoce strukturovaným a sofistikovaným, ovšem

velmi flexibilním a nepatrným procesem, z něhož těží mnoho důležitých lidských funkcí, jejichž výstupem jsou myšlenky, symboly či emoce. Jazyk je často hlavním ztělesněním etnicity a prostředkem k připomenutí skupiny a kulturního dědictví či k přenosu skupinového citění, zejména pro ženy, na které jsou delegovány úkoly mezigenerační transmise kultury – zde je ztráta jazyka velkým dilematem. Na nově příchozí imigranty je navíc kladena nutnost orientace v prostředí nové země, což může bez znalosti jazyka hostitelské země počáteční situaci velmi komplikovat.

Pocit osamění je umocňován samotným faktem mateřství, neboť zvýšená míra sociální izolace k mateřství neodmyslitelně patří. Míra separace, izolace a pocitů osamění souvisí také s mírou spojení s rodnou zemí. Sigad a Eisikovits (2009) ve svém výzkumu severoamerických matek žijících v Izraeli uvádí, že tamější akceptace severoamerické kultury umožnila udržení rodných hodnot, převážně těch, týkajících se výchovy dětí. Ve výsledcích výzkumů se u informátorek objevovala silná tendence k transnacionalismu. Imigrantky zůstaly spojeny s rodnými kořeny, což jim pomohlo růst a učit se v nové kultuře. Tuto možnost však nemusí mít zcela všechny ženy v imigraci. Zejména v případě nucené migrace je kontakt s původní rodinou značně omezený.

Velké procento žen (převážně emigrujících z třetích zemí) se musí potýkat s tzv. transnacionálním rodičovstvím, které je způsobeno rozdělením rodiny a odloučením od dětí, které zůstaly v zemi původu. Překážky, které brání společné migraci celé rodiny, působí rodině velice tíživou situaci (Krchová, Víznerová, Kutálková, 2008).

Výzkumy dále prokázaly, že ženská adaptace doprovázející imigraci je více než mužská adaptace závislá na sociální podpoře (Walsh a Horenczyk, 2001). Podle Váchové (2010) může tedy situaci usnadnit přístup k podpůrným sociálním a vzdělávacím systémům v kulturním kontextu. Matky zde mohou nejen vzájemně sdílet svoje strategie zvládání problémů, ale také znovu nabývají důvěru ve své schopnosti zorientovat se v novém prostředí. To platí i pro jiné sociální vztahy a komunity, které ženy v novém prostředí získají.

Často pokládaná je také otázka rodinných vazeb uvnitř rodiny v emigraci. Autoři uvažují, že v důsledku migrace dochází k redefinování původních generových rolí, což může přispívat k rozpadu rodiny, tedy k další zátěži, která přichází jako důsledek migrace. Tyto vazby se však značně liší a záleží na vztahu partnerů, rodinné historii před emigrací, rozsahu rodinných příslušníků žijících v nové zemi, politickém a

interpersonálním traumatu spjatým s odchodem ze země původu a na ekonomických podmínkách (Tummala-Narra, 2004).

2.1.2 Mateřství v kontextu migrace

Podle Vágnerové (2007) má role matky jasně vymezená práva a povinnosti. Mateřství je spojováno se samozřejmostí potlačení vlastních potřeb ve prospěch dítěte, až s případným sebeobětováním. Je jednou z významných složek ženské identity, která ovšem v realitě dnešní společnosti představuje spíše znevýhodnění. Poskytuje značné uspokojení, ale také představuje velkou zátěž. Rodičovství a mateřství je obrovskou výzvou, která se stává komplexnější, je-li kombinováno s migrací.

Mateřství žen a závazky s tím spojené ovlivňuje do velké míry migrační, pobytové a životní plány a strategie žen, tedy to, jakým způsobem svůj život organizují (Krchová, Víznerová, Kutálková 2008). Očekávání, které s sebou tyto role nesou, se mohou stát velmi těžkým úkolem, zvláště pokud jde o přenos kulturních tradic (o čemž se budu zmiňovat v textu níže). K porozumění strategiím, které ženy imigrantky volí k výchově a vzdělávání svých potomků je nezbytné porozumět mateřství z hlediska etnické perspektivy.

2.1.2.1 Dvojitá břímě mateřství v imigraci

Podle Oackley (1986 in Liamputtong, 2003) je mateřství jako cestování do cizí země – nese s sebou hluboké závazky, které musí matka plnit. Aplikujeme-li tento výrok na ženu, která je zároveň imigrantkou, mohli bychom říci, že je to, jakoby cestovala do dvou zemí zároveň. Není tedy překvapením, že většina žen v imigraci popisuje pocity spjaté s mateřstvím jako dvojitou břímě.

Role imigrantky v kombinaci s rolí ženy a matky mnohdy vede k nemožnosti emancipace. Jinými slovy, možnost zvolit si, v jaké sféře se bude žena realizovat je v podmínkách života v emigraci omezená. Tzv. dvojitá zátěž spočívá v potřebě zkombinovat pracovní povinnosti s péčí o děti a starostí o domácnost, která je v imigraci ponechávána často na starost výhradně ženám - matkám. Těm však chybí dostatečné sítě podpory a pomoci. Soukromé strategie při péči o děti, které mohou ve své vlastní zemi využívat ženy, na kterých stále i v české společnosti leží odpovědnost za rodinné povinnosti, cizinkám chybí. Rodiče, příbuzní, blízcí a přátelé žijí v zemi původu. Otázkou zůstává, do jaké míry je v imigraci podporou partner/manžel a jakým způsobem se podílí na dělbě práce v domácnosti a při výchově a péči o děti (Uhde, Víznerová, 2006).

„Dvojí břímě“ lze ovšem také chápat z pohledu symbolického interakcionismu. MacMahon (1995 in Liamputtong, 2004) ve své teorii definuje tzv. mnohonásobnou identitu. Podle něj pojem *žena* nikdy není jen žena, ale pravý slova smysl pojmu *ženské pohlaví* se formuje násobením všemožných proměnných, jako jsou rasa, třída, etnicita či sexualita. Liamputtong (2004) ve své studii za hlavní proměnnou, která ovlivňuje identitu ženy a její mateřství, označuje právě roli imigrantky. Také Tummala-Narra (2004) se ve svých výzkumech zmiňuje o tvorbě identity matek imigrantek. Podle ní proces mateřství v nové zemi představuje pro ženy imigrantky specifické výzvy týkající se formování identity. Vliv proměny samotné ženy tak jako vliv proměny celého rodinného systému má neopomenutelný vliv na vývoj dítěte. K mateřství v nové zemi neodmyslitelně patří transformace kulturních a mateřských identifikací. Tvorba identity žen imigrantek a jejich schopnost výchovy dětí napříč oběma kulturami záleží na integraci tzv. „preimigrantských představ“ a zážitků reality imigrace samotné. Důležitou roli hraje také separace žen migrantek od osvojených mateřských figur a od země původu. Fyzická a psychická separace od své matky zintenzivňuje vlastní tvorbu mateřské identity žen imigrantek. Chodorow (in Tummala – Narra, 2004) uvádí, že mateřství zahrnuje dvojí identifikaci – jako matku a jako dítě. Mateřství v cizí zemi vyvolá obnovu vzpomínek a asociací na své vlastní mateřské figury a na rodičovské hodnoty a tradice zakotvené v kulturních kořenech individua. Navíc se tak děje v porovnávání dvou odlišných sociokulturních kontextů.

K překlenutí tohoto dvojího *modus vivendi* používají ženy migrantky různé strategie, jež popíšu v druhé části práce.

2.1.2.2 Mateřství jako nástroj integrace

Jiné výzkumy poukazují na to, že mateřství může fungovat také jako cesta do společnosti a tak integraci značným způsobem ulehčovat. Sigad a Eisikovits (2009) ve své studii zkoumali imigrantky ze Severní Ameriky žijící v Izraeli. Závěry výzkumu vypovídají o funkci mateřství jako principální spojení ke společnosti. Mateřství bylo vnímáno jako vazba s komunitou a jako prostředek získání sociální podpory. Prvotní kontakt matek - imigrantek s izraelskými obyvateli byl právě kvůli dětem. Tyto formální sociální vztahy s izraelskými matkami vedly k podpoře a začlenění do komunity a k lehčí adaptaci v rámci nové kultury. Otázkou je, na kolik byl ve hře vysoký status společnosti Severní Ameriky.

2.2 Výchova a její interkulturní rámeček

Rodina je důležitou součástí identity jedince. Podle Vágnerové (2005, str. 268) představuje rodinné soužití „komplex rozmanitých a v zásadě stabilních interakcí, které jsou projevem specifického vztahu mezi rodiči a dětmi. Společná zkušenost přispívá k pocitu vzájemnosti a činí rodinné soužití jedinečným a smysluplným.“ Prostřednictvím rodinného zázemí je naplňována celá řada psychických potřeb dítěte – je zdrojem emoční podpory, uspokojuje potřebu seberealizace či poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci.

Čáp (1993) dále uvádí, že rodina předává dítěti základní model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje ho do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem a jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Výchova založená spíše na odměnách je tradičně považována za efektivnější než výchova užívající převážně trestů. Těmito procesy dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Čáp (2007, str. 248) definuje výchovu jako „vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných, jejich vzájemnou interakci a komunikaci.“ Klasické chápání výchovy lze podle Čápa (2007, str. 247) definovat jako „záměrné, cílevědomé působení směřující k určitému výchovnému cíli.“

Různé rodiny přitom užívají k předávání hodnotové orientace, forem způsobu života či názorů různé modely a vytyčují si specifické výchovné styly. Působení rodiny na dítě může dále záviset na tom, ke které národnosti a socioprofesionální skupině patří rodiče, jaký je jejich světový názor, politické či náboženské přesvědčení (Čáp, 1993).

2.2.1 Způsoby a styly výchovy

Čáp (1993, str. 336) definuje způsob výchovy jako „shrnutí postojů dospělých k dětem, jejich vzájemných emočních vztahů, způsobu komunikace, míry a způsobu kladení požadavků a jejich kontroly, druhu a množství odměn a trestů či celkového ladění a klimatu v rodině.“ Neopomenutelnou součástí výchovného stylu jsou také upevněné postupy a strategie. Výše popsané proměnné jsou podle Čápa (1993) determinovány společensko-historickými podmínkami (např. výchovnými tradicemi vychovatele), osobními zkušenostmi a vlastnostmi vychovatelů (např. napodobování, identifikace či převzetí výchovného modelu nebo charakterové rysy vychovatele) a vlastnostmi, zkušenostmi a chováním vychovávaných dětí. Je tedy srozumitelné, že

výchova je ovlivněna nejen sociokulturními východisky matek - imigrantek, ale také tím, jak rozumějí nové sociální situaci.

2.2.1.1 Zjišťování způsobu výchovy

Počátek výzkumu v oblasti výchovných stylů lze zařadit do doby po druhé světové válce. Mezi první badatele v oblasti výchovy patřil Kurt Lewin, který se inspiroval svou emigrací do USA. Ten experimentálně porovnával způsob výchovy německé společnosti, kde byly děti udržovány ve stavu nesamostatnosti a podřízenosti, a americké společnosti, kde bylo dítě bráno jako samostatný občan rovný dospělému. Na tomto základě definoval tři hlavní styly výchovy – autokratický, se slabým řízením a sociálně interakční. Používaným se také stal Eysenckův model dvou nezávislých dimenzí. Nejčastěji se operovalo s dimenzí emočního vztahu k dítěti a s dimenzí řízení. Typologický i dvojdímní model ovšem mohou být chápány jako příliš zjednodušené (Čáp, 1993; 2007). Skloubení a modifikaci těchto modelů provedli v šedesátých a sedmdesátých letech D. Baumrindová, E. E. Maccobyová a J. A. Martin (1983 in Čáp, 2007).

Čáp a Rotterová (1978 in Čáp, 1993; 2007) navrhuji k překonání nedostatků výše zmíněných modelů analyticko-syntetický model dvanácti a posléze devíti polí. Dvě dvojice protikladných komponentů výchovy (kladný a záporný, požadavků a volnosti) jsou vzájemně kombinovány v různých kvantitativních stupních i kvalitativně odlišných formách. Údaje o každé dvojici se dají zobecnit v jednu komplexní charakteristiku způsobu výchovy - v komplexní charakteristiku emočního vztahu a v komplexní charakteristiku řízení. Schéma devíti polí rozlišuje tři stupně emočního vztahu a čtyři formy řízení – jejich kombinací vzniká dvanáct forem způsobu výchovy. V praxi se ovšem ukázaly nedostatky modelu dvanácti polí a tak došlo rozbořením kazuistik k přepracování schématu na model devíti polí. K zařazení způsobu výchovy určitého dítěte do jednoho z dvanácti polí schématu, je nezbytné projít širokým procesem. Popisu rovin orientace v modelu ovšem není cíl této práce. Pro orientaci uvádím tyto modely v příloze (Čáp 1993; 2007).

2.2.2 Interkulturní rozdíly v přístupu k výchově

Hofstede (2006) píše, že ať už správně nebo chybně, občanům určitých zemí jsou připisovány jisté kolektivní vlastnosti. Užívání národnosti jako rozlišujícího kritéria je příhodné, neboť je mnohem snazší získat údaje o národech než o přirozených sourodých společenstvích. Jednotlivá etnika a národy se tedy vyznačují specifickými charakteristikami – tzv. etnodiferencujícími znaky. Tyto znaky vytvářejí interkulturní rozdíly mezi lidskými společnostmi (Průcha, 2001). Rozdíly a podobnosti v chování mezi příslušníky různých kultur zkoumal jako jeden z prvních právě Hofstede.

Hofstede (2006) provedl dvoufázovou studii, ve které se operovalo s daty výzkumu hodnot lidí z více než padesáti zemí z celého světa, pracovníků nadnárodní korporace IBM. Statistická analýza průměrů zemí v odpovědích týkajících se hodnot odhalila společné problémy, jejichž řešení se však od země k zemi lišila. Rozdíly se projevovaly v kategoriích vzdálenost moci, kolektivismus-individualismus, femininita-maskulinita, vyhýbání se nejistotě a dlouhodobá-krátkodobá orientace. Tento pětirozměrný model rozdílů mezi národními kulturami každé zemi přiřazuje index, který vyjadřuje míru, v jaké se daná dimenze v kultuře vyskytuje. Ačkoliv se teorie stala terčem mnoha kritik, Hofstedova snaha o interdisciplinární pohled inspirovala řadu výzkumníků následujících generací a jeho dimenzionální model je užíván dodnes (Morgensternová a spol., 2007). Po Hofstedově vzoru byly provedeny další aplikace tohoto paradigmatu dimenzí kultury. Je známo např. Schwartzovo pojetí (1994 in Hofstede, 2006) nebo Trompenaarsovo pojetí (1993 in Hofstede, 2006).

Zhruba od 80. let minulého století se začaly systematicky provádět výzkumy rodinné výchovy v transkulturní komparaci. Bylo zjištěno, že jednotlivá etnika mají odlišné kulturní vzorce výchovy – ať už jde o styly výchovy uplatňované rodiči k jejich dětem, o celkové nahlížení na děti a mládež či na intergenerační vztahy a komunikaci (Průcha, 2001). Ve velkém měřítku byly analýzy této problematiky realizovány v projektu IEA¹ Preprimary Study. Cílem tohoto třífázového longitudinálního výzkumu bylo porovnat kvalitu života předškolních dětí v různých prostředích za působení různých edukačních stylů a zjistit, jak velký vliv mají tyto rozdíly na vývoj dětí. Cílovou skupinou studie bylo přes 5000 čtyřletých dětí vyrůstajících v téměř 2000 výchovných prostředích. Zjištění vznikaly postupně a kopírovaly jednotlivé fáze výzkumu. Ve zkoumaných zemích byly skutečně shledány rozdíly ve výchově v rodinách a v zařízeních předškolní

¹ International association for the evaluation of educational achievement

péče. Tyto rozdíly se odráží zejména v tom, jaká očekávání a požadavky jsou na děti rodiči a učiteli kladeny a jakou míru odpovědnosti za výchovu dětí připisují rodiče jednak sobě, jednak škole (Preprimary study, 2012).

Zcela evidentní rozdíly v kulturních vzorcích týkajících se výchovy identifikovali ve svých výzkumech např. také manželé Ekstrandovi (Průcha, 2001). Ti mapovali difference v kulturních vzorcích mezi Indy a Švédy. Výsledky prokázaly velmi výrazné rozdíly v postojích vyjadřujících výchovné hodnoty. Podle autorů se tím potvrdilo, že kulturní vzorce spjaté s výchovnými styly mají velkou sebeudržovací schopnost a jsou velmi fixované.

Jean Ispa (1994 in Průcha, 2001) provedl komparaci výchovných ideí a praxe u ruských a amerických matek a učitelek mateřských škol. Jeho nálezy svědčí o kolektivistické orientaci edukace v ruské společnosti, na rozdíl od individualistické orientace edukace ve společnosti americké. Průcha (2010) podotýká, že nejčastěji se interkulturní rozdíly v rodinné výchově zjišťují analýzou chování a komunikace matek k dětem. Individualistickou tendenci ve výchovných hodnotách západních společností prokázaly i Friedlmeierová a Trommsdorfová (1999), které srovnávaly chování německých a japonských matek, u nichž byla měřena emoční regulace v interakci s dětmi. Jejich výsledky prokázaly tendenci rodičů z kultur západu v nahlížení na děti jako na individuální bytosti, u nichž byla posilována autonomie a nezávislost. V kulturách východu podle jejich výsledků rodiče chápou své děti jako pokračování sebe samých, a proto je důležitým výchovným cílem přizpůsobivost k sociálním očekáváním. Tudge (2000) ve svém výzkumu hodnot a způsobů výchovy dětí v USA s porovnáním s Ruskem zdůrazňuje determinaci států bývalého sovětského svazu minulým režimem. Hodnota konformity je u Rusů podle něj cennější než hodnota nezávislosti a svobody. Uvádí, že existují důkazy o tom, že ruští rodiče setrvávají v přesvědčení, že děti by měly upřednostňovat zájmy skupiny před těmi svými a také více dodržují tradiční konzervativní vzorce vztahu rodič-dítě (Tudge, 2000).

Interkulturní rozdíly v rodinné výchově úzce souvisí s rozdíly týkajícími se rodičovských postojů ke školnímu vzdělávání dětí. Tuto problematiku zkoumal např. Olaja (1997 in Průcha, 2001), který pracoval s daty IEA projektu a porovnával, jak se shodují či odlišují představy rodičů a učitelek mateřských škol o roli předškolní výchovy v Belgii, Finsku a Hongkongu. Výsledky ukázaly, že finská rodičovská kultura

považuje předškolní věk za skutečné dětství, v němž není žádoucí připravovat děti na školu – tedy zcela opačně, než tomu je u rodičů v asijských kulturách.

2.2.3 Kulturní přenos výchovy

Stabilizující síla kultury je nazvána homeostáze. Z teorie homeostáze vyplývá, že rodiče mají tendenci zopakovat právě tu výchovu, které se jim samotným dostalo, a to bez ohledu na to, zda si to přejí či uvědomují. To nejdůležitější učení probíhá v raném věku a týká se těla a vztahů mezi lidmi (Hofstede, 2006).

Také Čáp (1996) uvádí, že způsob výchovy je silně determinován zkušenostmi dospělého s výchovou, kterou on sám zakusil jako dítě v rodině a ve škole. O tom píše i Matějček (a spol., 1996 in Vágnerová, 2007) či Oakleyová (2000 in Vágnerová, 2007), podle kterých je touha založit rodinu velmi silně ovlivněna zkušenostmi z dětství výchovného subjektu. Dále uvádí, že jde především o modelové působení matek na dívky. Toto působení modelu vlastních rodičů lze rozdělit na pozitivní vzor a na nežádoucí alternativu. Toto napodobování je bezděčné, nevědomé, v některých případech i více či méně uvědomělé až programové. Tím se podporuje značná setrvačnost ve způsobu výchovy v rodinách i ve škole (Čáp, 1996). Způsob výchovy v rodině tedy bývá značně stabilní, přece však se mění podle situace rodiny – vzájemné vztahy či ekonomické podmínky se mohou projevit v chování k dítěti.

Situace rodičů, kteří opustí svou zemi původu a vychovávají své děti mimo ni, je značně ztížená. Rozdíly v cílech, způsobech výchovy a v metodách, které jsou pro jednotlivé etnické skupiny charakteristické, se dostávají do kontaktu s majoritní společností. Odlišnost těchto cílů, hodnot a metod záleží na odlišnosti jednotlivých kulturních vzorců, z čehož plyne otázka, do jaké míry zůstávají migranti věrni kulturnímu vzorci výchovy své domoviny a do jaké míry přijímají hodnotový systém nové země.

Skutečnost, že matky - imigrantky v rámci výchovy dětí kladou důraz na svou původní kulturu, potvrzují mnohé studie. Haras (1968 in Eisikovits, 2006) uvádí, že mateřství je kulturně naučeno a změna zvyklostí v této oblasti je i navzdory asimilaci velmi pomalá. Studie autorek Liamputtong a Naksook (2006 in Váchová, 2010) vypovídá o problematice pohledem žen imigrantek (Thajky žijící v Austrálii), žijících v biculturním partnerství. I přes odlišný etnický původ svých partnerů (a otců dětí) chtějí také tyto ženy vychovávat děti dle tradičních thajských zvyklostí. Také Arcia a Johnson (1998) potvrzují stálost výchovy dle své rodné tradice. Ty zkoumaly mexické imigrantky v USA a uvádějí, že navzdory rozdílům v úrovni edukace, zkušenostech

a době pobytu prokázaly závěry výzkumu u všech informátorek totožné prvky ve způsobu výchovy a ve výchovných hodnotách. Tyto prvky potvrdily existenci kulturních vzorců výchovy v mateřských schématech a jejich téměř neměnnou povahu.

2.3 Migrace jako sociální status

Interkulturní výzkumy odhalily mnoho důležitých poznatků ohledně rozdílů týkajících se lidského vývoje. Toto mezikulturní srovnávání však považuje kulturu a společnost za synonyma a počítá s jejich vnitřní homogenitou. Při zkoumání jakéhokoli společenského fenoménu je však nutno brát v potaz i rozdíly, které se nachází uvnitř každé společnosti.

V následující kapitole se budu zabývat pozicí migranta v rámci sociální stratifikace společnosti. Specifický status, způsobený faktem migrace, zásadním způsobem ovlivňuje postoje matek - imigrantek k jejich potomkům. To s sebou přináší velkou škálu obtíží, které plynou z možného nerovného postavení vůči majoritní společnosti. Následující kapitolu koncipuji v duchu tzv. intersekcionalního přístupu. Krchová, Víznerová a Kutálková (2008, str. 5) tento koncept definují jako „uvědomění si skutečnosti, že postavení a příležitosti každého z nás jsou určovány vzájemným vlivem získaných a vrozených statusů a kategorií (věk, gender, národnost, sociální skupina/třída, etnicita, rasa aj.). Nakumulování těch kategorií, které jsou v daném sociokulturním prostředí vnímány jako znevýhodňující, staví jedince do vícenásobně znevýhodněné pozice a jeho příležitosti uplatnit se ve společnosti jsou do značné míry omezené či nerovné“. Tato skutečnost se dotýká právě skupiny žen matek migrantek.

Migrace způsobuje ztrátu výchozího statusu. Bar-Yosef (2001) zkoumal imigranty z Etiopie žijící v Izraeli. Uvádí, že prestiž a moc, kterou měli tyto imigranti v rodné zemi ve strukturách jejich společností, a příbuzenských vztahů se s migrací smazaly. Jejich nabyté znalosti a praxe byly v mnoha případech irelevantní a v nové zemi neuplatitelné a do nové země nepřivezli žádný ekonomický kapitál. Diskrepance mezi statutem jedinců uvnitř etnické minority a uvnitř majoritní společnosti způsobuje statusovou nekonzistentnost, což se projevuje převážně ve způsobu vztahování se k další generaci migrantů.

V následujícím textu se budu zabývat převážně vzdělávacími nerovnostmi. Postoj ke vzdělání je jednou z hlavních proměnných určujících způsob výchovy a hraje hlavní roli v procesu reprodukce sociálních nerovností. V kontextu migrace je chápána jako jednotka sociální mobility, pomocí níž lze ztraceného statusu zprostředkovaně (tedy pomocí druhé generace migrace) znovu nabýt. Projekce a realizace edukace vlastních potomků tedy výrazným způsobem formují edukační strategie imigrantů.

2.3.1 Teorie sociální reprodukce společnosti

Katrňák (2004, str. 17) definuje pojem sociální reprodukce společnosti jako „kontinuitu postavení v sociální vrstvě v čase a přetrvávání sociálních vrstev z jedné generace na druhou, tedy trvalost sociálních nerovností a stabilitu sociálních rozdílů.“ Hlavní roli v procesu reprodukce sociálních nerovností hraje v moderní společnosti škola, jelikož na trhu práce měníme vzdělání za zaměstnání a s ním související plat, který pak na ekonomickém trhu vyměňujeme za zboží a služby, tedy za životní úroveň a konzum.

To, do jaké míry může být sociokulturní kontext handicapem, je otázkou mnoha studií. Charlot (1990 in Štech, 2004) shrnul koncepce snažící se vysvětlit tyto jevy pod společné označení teorie sociokulturního handicapu. Společným rysem těchto teorií je, že definují handicap žáka jako určitý nedostatek, chybění či mezeru v základních kulturních předpokladech.

Charlot (1990 in Štech, 2004) dělí teorie sociokulturního handicapu na tři hlavní skupiny – handicap jako výsledek kulturního nedostatku, handicap jako výsledek kulturního konfliktu a handicap jako výsledek selhání instituce. Handicap jako výsledek kulturního nedostatku spočívá v nenaplnění třech typů vzájemně závislých předpokladů úspěšného žáka, jimiž jsou funkční předpoklady (formální znalosti), expresivní předpoklady (nepřepsaná pravidla role žáka) a instrumentální předpoklady (způsoby řešení, metody a nástroje zpracování informací). V podkapitolách níže uvádím teorie některých badatelů vycházejících z hypotéz handicapu jako výsledku kulturního nedostatku. Na tyto teorie však bylo zaměřeno také velké množství kritik. Jedna z Charlotových kritik (1990 in Štech, 2004) např. tvrdí, že výše uvedené teorie neuvědomovaně předpokládají, že můžeme individuální školní osud dedukovat z charakteristiky skupiny. Do dítěte jsou promítnuty abstraktní charakteristiky sociální vrstvy nebo rodiny, čímž redukuje bohatost individua.

Holubec (2007) ve vztahu k etnickým menšinám zařadil chápání handicapu jako kulturního konfliktu do skupiny historicko-kulturních teorií. Podle těchto teorií je klíčovou příčinou nerovnosti historická zkušenost etnických menšin, díky které si menšiny vytvořily určité hodnoty, jež jsou těžko slučitelné s hodnotami naší kultury.

Národnostní menšiny a přistěhovalci se stávají velkým problémem ve vzdělání. Feldman (2001 in Holubec, 2007) mluví o vytváření „kultury nevzdělanosti“ v tomto prostředí. V České republice tvoří tento problém především romská menšina. Existují

ovšem i etnické menšiny, vyznačující se naopak vysokou úrovní vzdělanosti. V evropské kultuře se tradičně jednalo o židy, ve spojených státech jsou to např. úspěšní asiati.

2.3.1.1 Melvin Kohn

Podle Kohna (1977 in Holubec, 2007) úspěch ve škole a volbu povolání ovlivňují především hodnoty, které si děti přinášejí ze svých rodin. Kohn vidí problém v postoji rodiny k sociální skutečnosti, který je dán postavením rodiny v sociálně-ekonomické vrstvě. Ta se vyčleňuje profesní pozicí rodičů a úrovní jejich vzdělání a udává tzv. normativitu rodinné kultury (Kohn, 1984 in Štech, 2004).

Kohn (1977 in Holubec, 2007) srovnával předpoklad neúspěchu dětí na základě odlišnosti hodnot v rámci sociálních vrstev společnosti a provedl množství výzkumů se zaměřením na hodnoty dělníků ve srovnání s hodnotami středních vrstev. Lidé z rodin s vysokým socioekonomickým statusem a vysokým vzděláním indukují pocity kompetence, samostatnosti, schopnosti seberegulace, iniciativy a nezávislosti, stejně jako deviantní chování, pokud je založeno na volbě dítěte, na jeho úsudku a projeveném názoru. Tyto vrstvy neoceňují konformitu založenou na nedostatku iniciativy a vlastním názoru a zdůrazňují osobnostní rozvoj dítěte. Hodnoty střední vrstvy Kohn konceptualizuje jako samostatné rozhodování. U rodin s nízkým socioekonomickým statusem je tomu naopak. Podle Kohna (1977 in Holubec, 2007) kladou dělnické matky důraz na přizpůsobení dětí, vedou je ke k přehnané čistotě a upravenosti a očekávají, že budou poslouchat dospělé. Tyto hodnoty odpovídají tomu, co je u dělníků vyžadováno na pracovišti – v chování tedy oceňující disciplínu a konformitu, zejména vůči vnějším standardům. Hodnoty dělníků Kohn konceptualizuje jako konformitu k vnější autoritě.

Důvodem reprodukce sociálního postavení jsou tedy hodnoty, jež rodiče vyznávají. Ty formují jejich chování a přístup k dětem. Zdrojem těchto hodnot je typ práce a jsou zkušeností, které si rodiče při výkonu práce osvojují. Neprospívajícím a problémovým dětem podle Kohna chybí zejména vhodné postoje a hodnotové orientace (Kohn, 1984 in Štech, 2004).

2.3.1.2 Basil Bernstein

Basil Bernstein (1971) se zabýval expresivními předpoklady dětí a zjistil organizační principy vzájemné interakce a komunikace uvnitř každé rodiny - tedy určitou rodinnou strukturu se svými vztahy mezi rolemi a jazykem, který je používán. Osvojený jazyk má podle něj největší vliv na úspěch dítěte.

Bernstein (1971) na základě výzkumu řeči britských chlapců zjistil, že způsob jejich mluvy koresponduje se sociální třídou, v níž vyrůstají. Jazyky zkoumaných tříd byly označeny kódem, který je rozlišován na elaborovaný a chudý. U vyšších sociálních vrstev se objevuje elaborovaný kód jazyka, který je komplexnější, bohatší a diferencovanější. U rodin z nižších sociálních vrstev se objevuje omezený řečový kód, který výše uvedené charakteristiky neumožňuje, jedinci užívají především kontextuálního vyjadřování. Tyto kódy neoznačují širší slovní zásoby, nýbrž odlišnou skladbu vět a vnímání světa. V této souvislosti zavedl Bernstein rozdělení na statusově orientovanou rodinu, používající omezený kód, a osobnostně orientovanou rodinu, používající elaborovaný kód. V první z nich rodinná pozice legitimizuje moc rozhodovat a jsou zde jasně stanovené hranice mezi činnostmi členy rodiny. Vztahy osobnostně orientované rodiny jsou naopak pružnější, méně normované či autoritářské.

Podle posledních výzkumů (Knausová, 2002 in Holubec, 2007) má Bernsteinova teorie určitou platnost i v českém prostředí. Velmi vhodné je aplikování této teorie právě na národnostní menšiny.

2.3.1.3 Pierre Bourdieu

Bourdieu vysvětluje ono přetrvávání sociální struktury pomocí konceptu kulturního kapitálu. Podle Bourdieua (1998) je to dovednost, která plyne z kulturní kvality prostředí, v němž člověk vyrůstá.

Kulturní kapitál se objevuje ve třech hlavních formách. První z nich by se dala nazvat jako vtělená a charakterizuje dispozice, schopnosti a kompetence jedince, které získá v průběhu socializace. Druhou formu Bourdieu nazývá jako objektivizovanou, kterou představují předměty kulturní povahy, což jsou např. knihy a jiné hmotné kulturní artefakty. Poslední formou je kapitál institucionalizovaný, který je vyjádřen tituly, diplomy, vědeckými hodnostmi apod. Nejdůležitější roli při vysvětlení vzdělávacích teorií hraje tzv. vtělená forma kapitálu (Bourdieu, 1998).

Důležitou roli v procesu přenosu kapitálu z generace na generaci hraje tzv. habitus. Podle Bourdieua (1998) je habitus prostor dispozic k určitému jednání, obsahující v sobě všechny prožité zkušenosti, které se projevují ve vnímání, myšlení, reflexi a jednání člověka. Je to internalizovaná společenská pozice, kterou lze rozpoznat ve vnějších projevech, názorech a postojích člověka.

Děti z vyšších společenských vrstev disponují vyšší úrovní kulturního kapitálu, než děti z nižších vrstev společnosti. Již před vstupem do školy mají děti s vyšší úrovní kapitálu lepší jazykovou vybavenost, a lepší schopnost chápání světa v pojmech dominantní kultury. „Škola ovšem představuje instituci, která není kulturně neutrální a požadavky a cíle vzdělání odpovídají hodnotám a modu chování typickému pro dominantní kulturu a společenskou třídu. Nerovnosti dané rozdílným kapitálem, získaným v předškolním období, se škola nesnaží vyrovnávat, ale naopak je umocňuje a přispívá k jejich kontinuitě, protože latentně požaduje to, co explicitně neposkytuje“ (Bourdieu, 1971 in Kartňák, 2004, str. 43). Handicap školsky problémových a selhávajících dětí je tedy dán zejména chyběním bazální kulturní zkušenosti, která se získává činnostmi v rodině a kterou škola nemůže nahradit ani kompenzovat (Štech, 2004).

Ve smyslu Bourdierovi teorie je zjevné, že jak přístup ke vzdělání, tak hodnotící postoj, který jedinec či jeho rodina ke vzdělání zaujme, může ovlivňovat jeho budoucí či stávající pozici ve společnosti. V případě imigrantů a znevýhodněných skupin obyvatelstva se tedy nabízí otázka, jakým výchozím kulturním, ekonomickým a sociálním kapitálem disponují, a do jaké míry ho mohou využít pro realizaci školního vzdělání. Dále je otázkou, jaké jsou jejich aspirace a možnosti v zařazení se do hierarchie hostitelské společnosti, tedy jakým symbolickým kapitálem disponují či v budoucnu chtějí disponovat. Institucionalizované vzdělání je nástrojem jak při reprodukci a potvrzení sociálního statusu rodiny, tak cílené redefinice zaujatého statusu. Jeho podíl na sociální mobilitě je tedy zřejmý.

2.3.2 Sociální status a způsob výchovy

Sociokulturní kontext hraje ve způsobu výchovy dětí velkou roli a bývá uváděn jako hlavní determinant rodičovských hodnot a strategií. Výzkumu tohoto jevu se věnoval např. Melvin Kohn. Ten na základě své teorie zjistil, že pozice v sociální stratifikaci ovlivňuje rodičovské hodnoty a způsoby výchovy mnohem více, než národnost, etnicita nebo náboženství (Tudge, 2000). Zabýval se analýzou vlivu hodnotové orientace na

chování rodičů k dětem a zkoumal, jak se dvě výše uvedené hodnoty promítají do rodičovského přístupu k potomkům (Kohn, 1977 in Katrňák, 2004). Ve své práci konceptualizace jednání dělnické třídy k dětem jako *přinucení* a jednání střední třídy jako *podporu*. Socializace dětí v rodinách dělníků a rodinách středních tříd tedy probíhá podle odlišných scénářů, děti si osvojují odlišné hodnoty a odlišné způsoby chování, jinak reagují na problémy a nové situace či jinak přistupují ke škole, vzdělání a povolání.

Tudge (a spol., 2000) na základě Kohnovy teorie provedli srovnání rodin ruské a americké společnosti na pozadí srovnání postavení rodin ve struktuře společnosti. Výsledky tohoto výzkumu neodhalily téměř žádné mezikulturní rozdíly ve výchovných hodnotách týkajících se směřování dětí, zatímco byly prokázány značné sociálně-stratifikační rozdíly v těchto proměnných. Tyto závěry byly velmi překvapivé, jelikož bývalý sovětský svaz a USA mají zcela odlišné kulturní zázemí, tedy rozdílnou historii, tradice či ideologii. Rodiče střední třídy, tak jak tvrdil Kohn, směřovali své děti převážně ke svobodě, zatímco děti rodičů z dělnické třídy byly vedeny k plnění a uposlechnutí pravidel. Tudge (a spol., 2000) zdůrazňují, že makro úroveň faktorů (ideologie a sociální třída) sice nejsou dostačující k vysvětlení rodičovských hodnot, hrají ovšem velmi podstatnou roli.

V českém kontextu se nabízí koncept Katrňáka (2004), který provedl kvalitativní srovnání rodičovského přístupu ke školní povinnosti dětí u dělnických a vysokoškolských rodičů. Ve své studii zkoumal, jak zabraňují hodnoty dělnického prostředí vzdělávacímu úspěchu dětí z těchto rodin. Podle jeho názoru souvisí neúspěchy dětí z těchto rodin ve škole především s nízkou kulturou vzdělanosti a školy v dělnickém prostředí. Vzdělanostní reprodukci dělníků poznamenává kromě školní selekce a deficitu ekonomického a kulturního kapitálu především jejich jednání a praktiky. Uvádí, že rodičovský přístup ke školním povinnostem dítěte lze v dělnické rodině shrnout do slova volnost. Do tohoto vztahu je investováno mnohem méně času, energie a úsilí, než do vztahu soudržného, kterým lze charakterizovat přístup vysokoškolských rodičů. Tyto dva vztahy se liší mírou a intenzitou přípravy dítěte do školy, vnímáním schopností dítěte či vzdělávacími aspiracemi rodičů (Katrňák, 2004).

EMPIRICKÁ ČÁST

3. Data a metody

Výzkum fenoménu migrace má ve světě dlouholetou tradici. Ve výzkumném prostředí České republiky lze ve většině případů hovořit pouze o přebírání teoretických modelů ze zahraničí a jejich zahrnutí jako aplikačního rámce pro vysvětlení současných migrací do ČR a procesů integrace skupin cizinců do většinové společnosti. Při zkoumání se převážně používají kvalitativní metodologie, kde se klade důraz na důvěrný vztah s respondenty. V následující kapitole uvádím metodologii k výzkumu, provedenému v komunitním centru Inbáze Berkat.

3.1 Cíle výzkumu, výzkumná otázka

Cílem výzkumu je identifikace a porozumění výchovným a vzdělávacím strategiím žen - imigrantek, které navštěvují multikulturní ženskou skupinu (dále jen informátorek), a tomu, jak tyto strategie aplikují při výchově a vzdělávání dětí. V návaznosti na předchozí kapitolu budou tyto strategie analyzovány a komparovány na základě specifických kulturních vzorců výchovy zkoumaných v kontextu sociální stratifikace a dalších teorií migrace. Za dílčí cíle bychom si tedy mohli vytyčit identifikaci interkulturních rozdílů v procesu a charakteru výchovy, identifikaci klíčových problémů spojených s kurikulární trajektorií dětí imigrantů a aplikace teorií sociální stratifikace na etnické menšiny.

Mezi výzkumné otázky tedy patří: Jaké strategie jsou matkami - imigrantkami použity při výchově a vzdělávání dětí v rámci majority? Jak matky - imigrantky reflektují rozdíl v pohledu na rodinnou výchovu a v procesech výchovy mezi nimi a majoritní společností? Jaké strategie používá rodina k překonání negativních vlivů prostředí působících na dítě? Jaký je reprodukováný sociální status matek - imigrantek a jak probíhá jeho přenos do české společnosti? Jaké kroky k tomu vedou? Jak je vnímána škola a vzdělání? Jaký přístup mají matky - imigrantky ke školní povinnosti dětí?

3.2 Metodologie výzkumu

Vzhledem k povaze problému lze v našem případě k relevantnosti získaných informací dospět pouze pomocí navázání důvěrného vztahu s informátorkami. V opačném případě by mohly získané informace postrádat hloubku a nemohlo by dojít ke skutečnému porozumění problematice. K zodpovězení na položené otázky je

vybrána strategie kvalitativního výzkumu. Dále je zvolena cesta případové studie, což je empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Yin (2003 in Švaříček a Šed'ová, 2007) rozlišuje případové studie podle toho, jaké z nich plynou výstupy. Práce by se podle jeho rozdělení zařadila mezi explanatorní studie, které podávají komplexní vysvětlení případu tím, že rozkrývají příčinné řetězce a důležité kontextové podmínky. Tyto teorie testují a rozvíjejí stávající teorie nebo vytvářejí zcela nové.

3.2.1 Volba výzkumného vzorku

Kromě již zmíněné poměrné náročnosti získání relevantních informací a nutnosti dlouhodobého kontaktu s informátory existují i další faktory, které mohou výzkum problému komplikovat. Za jeden z nich bývá považována těžká dostupnost informátorů. Řada imigrantů se zdržuje v sociální izolaci, a i když kontakty s krajany udržují, nebývají příliš ochotni dát je k dispozici. Dále má mnoho z nich negativní zkušenost s byrokracií své nové domoviny a jakékoliv rozhovory či poskytování osobních informací nad rámec nutnosti jsou pro ně nepříjemné či dokonce nepředstavitelné. Jako další faktor náročnosti výzkumů tohoto druhu byla zjištěna jazyková bariéra. Jelikož neovládám rodné jazyky informátorek, hledisko výběru bylo podstatným způsobem zúženo.

Kritéria výběru vzorku byla specifikována následujícím způsobem. Ve spolupráci s komunitním centrem pro migranty Inbáze občanského sdružení Inbáze Berkat byl zájem zaměřen na multikulturní skupinu pro matky s dětmi. Skupina se skládá převážně z klientek zemí východní Evropy. Skupinu jsem po dobu několika měsíců navštěvovala a na základě tohoto intenzivního kontaktu jsem pronikala do chodu skupiny a vytvářela jsem si kontakty a vztahy potřebné k následujícím krokům sběru dat.

Shrneme-li volbu případů, kritérii výběru byly tedy mateřství, původ ze třetích zemí východní Evropy a dostatečná znalost českého jazyka. Velmi podstatná byla také ochota podílet se na mé práci. Uvědomuji si, že výběr pouze těch žen, které byly ochotny mi poskytnout informace, může způsobit omezenost osobnostních typů informátorek, což má za následek homogenitu jimi požívaných strategií. Minimální pobyt v České republice byl stanoven na 3 roky. Při sestavování skupiny byly inspirací výzkumy Klvačové a Tollarové (např. 2007). Ačkoliv se může zdát, že skupina informátorek je, kvůli její poměrně heterogennímu etnickému složení, problematické pro formulování

závěrů, v souladu s Klvačovou (2007) se domnívám, že právě tato heterogenita může pohled badatele obohatit a také poukázat na to, že potíže, s nimiž se imigranti v české společnosti v rámci edukace potomků potýkají, a způsob jejich zvládnání, jsou do značné míry univerzální.

3.2.2 Metody sběru dat

Metody sběru dat byly zvoleny v souladu z tzv. triangulací, kterou bývá standardně zabezpečována validita výzkumu. Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku a měla by pomoci vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více, než z jedné perspektivy, což je vzhledem k povaze našeho výzkumného problému důležité (Švaříček a Šed'ová, 2007). V mém případě jsem konkrétně postupovala „triangulací metod“ a ve výzkumu jsem kombinovala data pořízená odlišnými metodami sběru dat.

Sběr dat jsem započala pozorováním, které bylo prováděno jak v multikulturní skupině pro matky s dětmi komunitního centra Inbáze, tak v rodině ukrajinského původu, kde jsem, prostřednictvím mého dobrovolnictví ve výše uvedené organizaci a mého působení ve skupině, doučovala syna klientky Inbáze. Podle rozdělení typů pozorování by typ, který jsem realizovala, spadal pod pozorování zúčastněné, přímé, nestrukturované a otevřené. Zúčastněné pozorování lze definovat jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, str. 143).

Druhým a zásadním ramenem pomyslného trojúhelníku triangulace jsou data z hloubkových rozhovorů. „Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, str. 159). Jelikož jsem při rozhovorech vycházela z předem připraveného seznamu témat a otázek, provedla jsem rozhovory, před něž patří adjektivum polostrukturované. Polostrukturovaná forma rozhovoru byla použita také z důvodu odlišné jazykové vybavenosti informátorek. Otázky byly tedy upravovány v průběhu rozhovorů podle aktuálních možností informátorek.

Třetí metodou sběru dat jsou v mé práci neformální rozhovory s třetími osobami, které jsou v kontaktu s mými informátorkami. Tato data jsou chápána jako doplňující. Jedná se o ústně předané informace, které jsem obdržela převážně od vedoucích skupin

či organizátorů dobrovolníků v komunitním centru, na jejichž základě jsem si vytvořila ucelené kazuistiky případů jednotlivých klientek komunitního centra.

3.2.3 Představení výzkumného vzorku

Během výzkumu jsem se setkala celkem se 14 ženami. Klientela multikulturních skupin byla proměnlivá a do značné míry souvisela s vnějšími okolnostmi. Byla ovlivněna řadou vnějších faktorů jako je organizace roku (např. Vánoce – viz průběh sběru dat), nemocností, náhle vyvstalými problémy rodin atd. Hloubkových rozhovorů se zúčastnilo pět žen. Vždy před každou skupinou byl klientkám představen účel mé návštěvy a všechny informátorky individuálních rozhovorů předem poskytly ústní informovaný souhlas.

V tabulce 1. uvádím stručnou charakteristiku informátorek individuálních rozhovorů. Jména informátorek byla změněna s ohledem na zachování jejich anonymity. U položky vzdělání rodiny a u zaměstnání v České republice vždy první uvádím pozici ženy (matky), za lomítkem pak pozici muže (otce), (pokud je zjištěno).

Čtyři z pěti žen se pohybují ve věkovém pásmu 30-40 let. Informátorka Marie je již babičkou, která se stará o svou vnučku. U položek v tabulce proto uvádím vždy nejprve ji, její dceru a nakonec vnučku. Nejčastěji zastoupená země původu je Ukrajina (dvě ženy), dále pochází informátorky z Ruska, Arménie a Běloruska. Co se týče pobytového statusu, jedna z žen má status českého občanství, dvě ženy mají status dlouhodobého pobytu a dvě ženy trvalého pobytu. Průměrný věk dětí, o které se informátorky starají, je 5,4 let – nejstarší dítě má 11 let, nejmladší dítě má 2 roky. Polovina dětí informátorek se narodila v České republice. Tři z informátorek mají vysokoškolské vzdělání, jedna je vyučena a jedna má střední školu s maturitou. Vzdělanostní rozložení je podobné u otců dětí informátorek.

Tabulka č. 1:

Číslo/ Jméno/věk	Země původu	Doba pobytu/ status	Počet dětí/ věk	Vzdělání rodiny	Zaměstnání	poznámky
1. Michaela/37	Ukrajina	7 let / občanství	1/ 7 let	VŠ/vyučen	Učitelka/dělník	
2. Emanuela/ 35	Ukrajina	5 let/ dlouhodobý pobyt	2/ 9; 2,5 let	Vyučena/vyuče n	Mateřské dovolená/ dělník	
3. Marie/55 ²	Rusko	3,5 let/ dlouhodobý pobyt	1/ 29 let ³ / 2 roky ⁴	VŠ/VŠ/VŠ ⁵	V domácnosti/ vysoká pozice ve firmě/-	Již babička
4. Armen/30	Arménie	3 roky/ trvalý pobyt	2/ 3,5 let a 3,5 let	VŠ/VŠ	Mateřské dovolená/práce v médiích	Děti dvojčata
5. Nad'a/31	Bělorusko	9 let/ trvalý pobyt	2/ 11; 5 let	Střední škola/VŠ	Úřednice/-	Rozvedené manželství

² Informátorka je již babičkou, která se stará o vnučku.

³ dcera

⁴ vnučka

⁵ Vzdělání manžela dcery informátorky

3.2.4 Průběh sběru dat

Shromažďování dat pro tuto práci bylo dlouhodobým procesem a probíhalo prakticky po celou dobu mých návštěv multikulturní skupiny a rodiny imigrantů – tedy od října 2011 do února 2012. Intenzivní sběr dat se zaměřením na konkrétní výzkumné otázky ve formě individuálních rozhovorů probíhal zhruba od prosince 2011 do ledna 2012.

3.2.5 Multikulturní skupina pro maminky s dětmi

InBáze Berkat o. s. je, v rámci svých integračních programů, registrovaným poskytovatelem sociálních služeb v oblasti sociálního poradenství, aktivizačních programů pro rodiny s dětmi a akreditovaným pracovištěm pro dobrovolnickou službu. Posláním komunitního centra Inbáze je podle samotné propagované definice „pomáhat migrantům v obtížných životních situacích a vytvářet otevřený a bezpečný prostor pro vzájemné poznávání lidí různých kultur“ (Inbáze Berkat o. s., 2012). V rámci centra probíhá řada aktivit týkajících se jak komunitních skupin či psychoterapie tak vzdělávání, sociálního poradenství či volnočasových dětských a jiných programů.

Skupina, kterou jsem od října 2011 navštěvovala, se konala jednou týdně, každou středu od 9 - 11:30 hodin. Podle návrhu jejího konceptu na webových stránkách organizace by se debatní aktivita o aktuálním tématu podle výběru členek skupiny měla v pravidelných intervalech střídát s návštěvou odborníka⁶ a s kreativní aktivitou. Skupina je otevřená a volně přístupná nově příchozím a v současné době je projekt stále ve stádiu zrodu, množství klientek a struktura jednotlivých sezení tedy bývají značně proměnlivé. Dalším problémem, který se do pravidelného chodu skupiny promítal, byly děti samotné. Nečekané události spjaté s rodičovstvím mnohdy komplikovaly naplánovaný program a výrazným způsobem měnily např. i časové hranice skupiny. Jiný faktor, který ovlivňoval stálost skupiny, bylo roční období, kdy jsem skupinu navštěvovala. Zejména v období kolem Vánoc byla sezení méně početná. Lze to zdůvodnit jednak počasím, které nebylo v tu dobu příznivé pro menší děti, jednak sváteční atmosférou, která mohla na klientky působit spíše touhou setrvat ve svých domovech a užívat si rodinného klidu.

Skupina byla po dobu mých návštěv vedena dvěma stálými vedoucími – Martinou Výrkovou a Evou Vaškovičovou. Ty mě inspirovaly a pomohly mi při sběru a organizaci dat. Při mých návštěvách byla vždy přítomna paní, která hlídala děti klientek.

⁶ Já jsem se, za dobu mých návštěv, s odborníkem na skupině nesetkala

To ovšem nezajišťovalo stoprocentní možnost zapojování klientek do aktivit, protože děti se po dobu skupiny i tak pohybovaly po prostoru místnosti a zasahovaly do dění.

Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, vzhledem k vnějším okolnostem působícím na skupinu nebyla časová dotace jednotlivých aktivit stálá a pravidelná. Celkem jsem navštívila 10 setkání, při nichž jsem si dělala terénní poznámky. Během této doby byla do programu zařazena třikrát kreativní aktivita. Nejčastěji byl čas naplněn diskusí, kterou jsem započala já, jedna z vedoucích nebo žena z řad klientek. Problematika mateřství, střetu kultur a výchovy a vzdělávání dětí se v kontextu diskusí objevovalo velmi často. Témata, o kterých jsme se v průběhu mých návštěv bavily, by se daly rozdělit do následujících kategorií: svátky a tradice, způsob výchovy, problémy v mateřství, rady a doporučení – to vše v kontextu země původu v porovnání s majoritní českou společností. Přínos diskusí vidím kromě informací, které mi přinesly, hlavně v rovinách skupinové interakce, jež byla danými tématy vyvolávána. Skupinové sdílení otevírá mnohdy nečekané obzory a posouvá diskuzi k tématům, ke kterým by se bez oné interakce pravděpodobně nedospělo. Dějový rámec skupiny byl ohraničen vstupními a výstupními rituály. Mezi ty počáteční patřilo např. úvodní přivítání, představení členek skupiny či společné přichystání malého pohoštění. V závěru probíhaly pozvánky na zajímavé akce, reflexe a rozloučení. Atmosféru skupiny přibližuji v následující ukázce z mých terénních poznámek.

„Ženy se postupně scházely. V dnešní skupině jich bylo pouze 5. Programem měla být tvořivá aktivita, ale jelikož se nedostavila paní, která měla obstarat materiál, tak byl program volný. Úvodem se všechny ženy představily – nejprve Martina, která představila i mě. Posléze mi pomohla s vytvořením tématu – bavily jsme se o výchově dětí. Jelikož však nebyly otázky předem promyšlené a připravené, nebyla diskuse nijak organizována. Přecházela k volným tématům, občas se účastnice začaly bavit mezi sebou rodným jazykem (hlavně rusky). Otázky kladla jak Martina, tak já. „

...

„Tématem dnešních sezení byly Vánoce – způsob jejich oslavy a zachovávání tradic České republiky v kontextu země. (...) Eva nás pozvala na různé vánoční akce, jelikož se Vánoce blíží. Nastínil se program následujících tří předvánočních skupin, kde se budou vyrábět vánoční ozdoby, péct vánočky a další rukodělné práce.“

3.2.6 Pozorování v rodině

V rámci mých dobrovolnických aktivit komunitního centra Inbáze docházím od října 2011 do rodiny ukrajinských imigrantů, kde pomáhám s doučováním češtiny šestiletého chlapce. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je prostřednictvím pozorování možno získat evidenci o tom, co se v dané situaci reálně odehrává, vede tedy k pochopení celého kontextu případu.

Setkání probíhá z pravidla jednou za týden po průměrnou dobu 90 minut. Čas je naplněn z velké části individuální prací s chlapcem a počátek a závěr setkání vedu v konverzačním duchu s jedním z jeho rodičů. Matka chlapce dříve docházela do výše zmíněné komunitní skupiny. Vzhledem k povaze mé výzkumné otázky docházelo při návštěvách k mnoha zajímavým a přínosným interakcím. Díky důvěrným rozhovorům, které jsem provedla v rámci těchto setkání, a díky informacím, které mně byly poskytnuty od koordinátorů dobrovolníků a zaměstnanců komunitního, centra jsem si byla schopna vytvořit ucelenou kazuistiku případu této konkrétní rodiny. Ta mně značně pomohla při pochopení vzešlých strategií aplikovaných při výchově a vzdělávání dětí a při ověřování teorií, se kterými jsem se analýzou mých primárních dat dostala do styku. Stejně jako pozorování v multikulturní skupině bylo toto pozorování zúčastněné, otevřené, přímé a nestrukturované. Během těchto setkání jsem si vedla podrobné terénní poznámky.

3.2.7 Individuální rozhovory

Jak již bylo uvedeno, porozumění vycházející z prolínání dvou metod, hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování, vede k pochopení komplexnosti situace (Švaříček a Šeďová, 2007). Individuální rozhovory probíhaly v nerušeném prostředí, které si zvolily samy informátorky (nejčastěji jejich domovy). Průměrná doba trvání byla 60 minut za přítomnosti pouze tazatelky a informátorky. Polostrukturovanost rozhovoru zajišťovala relativní pružnost a dynamiku v rámci interakce. Součástí přípravy na rozhovor bylo sepsání klíčových okruhů korelujícími s hlavními a specifickými výzkumnými otázkami. V rozhovorech byla poměrná pestrost, podle toho, která témata byly v konkrétním případě výraznější. Velkou mírou byla struktura rozhovoru ovlivněna také jazykovou vybaveností informátorky. Všechny rozhovory se však nějakým způsobem dotkly všech zásadních okruhů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a posléze přepsány.

3.2.8 Povaha a scénář rozhovorů

Rozhovor měl tři fáze. Cílem první, zahajovací fáze, bylo zjištění obecných informací o respondentech a navození důvěrné atmosféry. Právě navození důvěry bylo záměrné a velmi podstatné. Druhou fází byl rozhovor. Jádro rozhovoru bylo v souladu s výzkumnými cíli, které jsem si vytyčila, rozděleno na dvě hlavní části. Otázky první z nich mapují komunikaci matek k dětem a jejich konkrétní výchovné styly na pozadí vzpomínek na zemi původu. Dále zjišťuji postoje k výchově dětí v kontextu s kulturně podmíněnými výklady světa, jakožto specifickými kulturními vzorci výchovy. Druhá

část byla zaměřena na vzdělání dětí. Spíše než konkrétní informace jsem však zjišťovala vzdělanostní aspirace žen, rodičovské ambice či postoje ke vzdělání jako takovému. Celým rozhovorem se prolínaly otázky vztahující se k obtížnosti mateřství v cizí kultuře a k míře dosažené adaptace. Ve třetí, závěrečné fázi proběhla reflexe rozhovoru, návrat do reality a rozloučení. Soupis připravených otázek je k dispozici v příloze.

3.3 Reflexivita badatele

Před popisem procesu analýzy a analýzou samotnou považuji za podstatné zmínit vztah badatele ke skutečnosti a k účastníkům výzkumu. Ačkoliv jsem data ošetřila triangulačními mechanismy, tak vzhledem k menšímu výzkumnému vzorku se během analýzy vyskytla obava nekritického přejímání tvrzení informátorek. Se zpracováním této obavy mi pomohl Gubrium a Holstein (1997 in Švaříček a Šed'ová, 2007, str. 209), kteří tvrdí, že „realita je dostupná našemu zkoumání, musíme však mít na paměti, že je neustále konstruována v procesu sociálních interakcí“. Podle jejich postupu by měl výzkumník věnovat pozornost nejen tomu, co se říká, ale i tomu, jak se to říká – což umožní postihnout konstruktivní práci zkoumaných aktérů. S vědomím těchto doporučení jsem k datům přistupovala.

3.4 Nakládání s daty

Všechna sebraná a přepsaná data jsem následně analyzovala, přičemž primárně jsem vycházela z dat hloubkových rozhovorů. Tato fáze výzkumu trvala relativně dlouhou dobu, jednotlivá období analýzy dat se překrývala a probíhala v cyklech. Materiál jsem stále přepracovávala a ke konečnému výsledku vedla dlouhá cesta.

Konopásek (2007) nazývá analýzou a interpretací textu praktikami, přes které se objevuje nová kvalita čtení, které říkáme porozumění. Jinými slovy, analýzou se rozumí redukce zdrojových textů skrze parafrázování, sumarizování a kategorizování a následné rozkrytí a interpretace významů skrytých ve sděleních respondentů (Švaříček a Šed'ová, 2007). Toto systematické probírání daty jsem započala otevřeným kódováním, které má původ ve výzkumném designu zakotvené teorie. Principem otevřeného kódování je rozdělení textu na jednotky, jakési fragmenty neboli prakticky uchopitelné kousky dat. Těmto významovým jednotkám je následně přidělen kód, který v sobě zahrnuje klíčovou myšlenku. Tak dochází k postupnému budování hierarchického systému, v němž dochází ke slučování kódů do kategorií (Švaříček a Šed'ová, 2007).

V mých datech jsem identifikovala kategorie prvního řádu, na bazální úrovni abstrakce – to byla jakási hlavní témata, na která se informátorky při rozhovorech

zaměřovaly. Podle očekávání byly do značné míry v souladu s tematickým rozčleněním rozhovoru, ale byly zde nalezeny i kategorie, na něž jsem se a priori nezaměřovala (viz výsledky analýzy). Tyto kategorie jsem pomocí kódů dále kategorizovala do skupin druhého řádu, vykazujících vyšší míru abstrakce. Celý proces tohoto porovnávání a segmentování do systému kategorií byl protkán vytvářením grafických znázornění vztahových sítí případu. Při tvorbě následné struktury jsem použila vícero metodologických postupů. Vycházela jsem z již zmíněné teorie Gubriema a Holsteina (in Švaříček a Šed'ová, 2007), z tzv. analytického závorkování.

Vzhledem k designu mé studie jsem usoudila, že ošetření vzorku jako případové studie je nejvhodnější strategií. Mezi a v rámci jednotlivých vyvinutých kategorií jsem následně vytvářela vztahy a linky. Pro každou informátorku jsem vytvořila jakýsi diagram rozhovoru. Diagramy jsem v konečné fázi skloubila v závěrečný diagram (viz analýza a výsledky).

K nalezení strategií bylo potřeba vykázat vysokou míru abstrakce. Jako pomůcka při třídění materiálu s ohledem na otázku – „jak?“ (čili přesněji řečeno – „pomocí čeho, za pomoci jaké strategie?“) byl použit tzv. paradigmatický model zakotvené teorie. Ve zjednodušené podobě ho Švaříček a Šed'ová (2007) uvádí takto:

Příčinné podmínky → jev → kontext → intervenující podmínky → strategie jednání a interakce → následky.

Cílem všech výše popsaných kroků bylo zmapování a nalezení strategií, které informátorky volí k tomu, aby překlenuly problémy, se kterými se v rámci výchovy a vzdělávání setkávají a dále, které volí k dosažení cílů, které si ve stejném rámci vytyčují.

3.5 Etický aspekt výzkumu

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je třeba prakticky v rámci každého výzkumu řešit etické otázky. Volba tématu a designu práce, které jsem zvolila, s sebou přináší mnoho aspektů nutných brát v potaz tak, aby nedošlo k nepřiměřenému narušení soukromí informátorek. Všechny metody, které jsem použila, byly otevřeného rázu – jedinci byli vždy informováni o účelu mé přítomnosti. Všechny informátorky byly před zahájením rozhovorů nebo při mém úvodním představení před pozorováním požádány, aby vyjádřily ústní informovaný souhlas s výzkumem. Tento souhlas byl vysloven jako reakce na objasnění průběhu a zaměření výzkumu. Před zahájením rozhovorů byly

informátorky informovány o možnosti neodpovídat na otázky v případě možné nepříjemnosti odpovědi - a tím dostaly možnost korigování odhalení svého soukromí. Pro zachování anonymity jsem změnila jména informátorek a zcela náhodně jsem přidělila jména, pod kterými uvádím v práci jejich výpovědi. Dalším aspektem bylo emoční bezpečí informátorek. Během rozhovorů jsem se spoléhala na skutečnost, že v době poskytování hloubkových rozhovorů jsem se se všemi informátorkami již delší dobu stýkala v rámci multikulturních ženských skupin a byla mezi námi vytvořena důvěra.

4. Prezentace a interpretace výsledků

Cílem této kapitoly je prezentace a interpretace výsledků, vyplývajících z výše popsané analýzy dat. Rozsáhlou analýzou jsem identifikovala strategie výchovy a vzdělání matek - imigrantek, které jsem sledovala v závislosti na jejich konkrétních cílech, problémech a přáních tak, jak je ony samy prezentují (dokumentují a performují). Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, základem výkladu kategorií byl předpoklad, že informátorky jsou expertky na svůj život a nikdo nezná průběh a důvody jejich každodenního jednání lépe, než ony samy.

Edukační strategie, které jsem identifikovala ve výpovědích informátorek, reagují na poměrně širokou škálu podnětů a jsou různého druhu: zahrnují jak konkrétní jednání v konkrétních situacích, tak rovinu hodnocení vlastního postavení a vyhlídek v české společnosti a dále rovinu strategií vytvářených pomocí psychických obranných mechanismů. Relevantním jednotícím prvkem je, že vždy jde o reakce na situaci spjatou s výchovou a vzděláním dětí, která souvisí s tím, že informátorka je cizinka.

Při postupném vynořování se situací, v rámci nichž si informátorky vytváří (ať už vědomě či nevědomě) strategie výchovy a vzdělání potomků, jsem identifikovala, že velkou roli při tvorbě těchto strategií hrají i vnější okolnosti, existující nezávisle na výchově dětí. Následující text je tedy členěn do dvou hlavních částí. Nejprve se věnuji rovině okolností a následně rovině edukace. Podkapitoly těchto sekcí jsou tvořeny nalezenými kategoriemi (viz výsledný diagram).

4.1 Rovina okolností

4.1.1 Pobyť v ČR

4.1.1.1 Životní podmínky a finanční situace

Prvním rámcem a zároveň východiskem pro kategorii *Pobyť v ČR*, který má značný vliv na vnímání reality, jsem identifikovala životní podmínky informátorek. Chápu je jako to, jakým způsobem informátorky definují svou ekonomickou situaci v České republice a také, jak vnímají životní prostředí zde a v zemi původu. Všechny informátorky přišly ze zemí s celkové horší ekonomickou, politickou nebo sociální situací do země, kde je tato situace lepší. Ačkoliv by se tato situace dala zjednodušeně popsat jako „jít za lepším“, informátorky se ve většině případů potýkají s finančními problémy.

Emanuela, Ukrajina: „ale jsem moc rada tady. Protože na Ukrajině to bylo těžké, tam i peníze, málo jich bylo. (...) Protože na Ukrajině tam dostávat málo peněz – to, co tatínek vydělá, to je málo... Já: A tady má manžel dobrou práci? Vydělává? E: Jde to. Ale taky chce jít na úřad práce. Protože on dostal azyl ani nikdo nechce mu udělat smlouvu. On nastoupil do práce a říkal jim: „Já chci nějakou smlouvu, kterou bych ukázal na úřadu práce.“ A oni říkali: „Chceš pracovat? Pracuj. Nechceš? Jdi pryč. Ale smlouvu my ti nedáme.“ Pro ně je lepší neodvádět daň. Takže on tam popracuje trošku a zase jinde. Ale my dostaneme peníze na bydlení, protože my máme azyl a nám to pomáhá azyl. Takže my dostaneme trošku na bydlení a já trošku dětský. Takže tak dohromady naskládáme.“

Citovaná informátorka popisuje strategii **závislostní pozice**. Tito migranti jsou silně závislí na svém zaměstnavateli, protože povolení k pobytu je vázáno na existenci pracovního poměru. Finance jsou v rodině shromažďovány pomocí přechodných, většinou sezónních zaměstnání, které si jedinci málokdy mohou vybrat. Nedílnou součástí toku financí do rodiny jsou také dávky a příspěvky, bez kterých by se rodiny užívaly stěží. Tollarová a Klvačová (2009) tuto strategii definují pojmem vazatelská pozice také a udávají, že se s ní setkaly převážně u imigrantů, kteří přišli jako nekvalifikovaní pracovníci. Jejich cestu obvykle zařídila nějaká agentura a oni jsou zcela závislí na svém zaměstnavateli. Svým způsobem jsou lapeni do pasti pololegality uzavřené společnosti, ve které žijí.

Jiná forma vyrovnání se ztíženou finanční situací je **prostřednictvím známostí**, které fungují jako principiální spoj k zaměstnání či jiným institucím, umožňujícím lepší finanční situaci (např. zajištění školky pomocí známosti vede k potenciální možnosti zaměstnání matky).

Obě strategie jsou provázeny strategií **omezení se a uskromnění svého života**. Tato strategie spočívá např. v omezení zájmových činností či jazykových kurzů rodičů.

4.1.1.2 Míra spojení se zemí původu

Druhým rámcem kategorie *Pobyt v České republice* jsem určila míru spojení se zemí původu prostřednictvím krajanské komunity v nové zemi. Ve výpovědích jsem identifikovala dvě pozice – **pozici úzké vazby s komunitou a pozici odcizení se komunitě**. U informátorek, které praktikují vazbu na komunitu, tato vazba nabývá buďto fyzického rázu, kdy aktivně vyhledávají přítomnost etnické komunity země původu (citace informátorky Armen) či psychického rázu, kdy vazba s komunitou není nutností, avšak např. užívání rodného jazyka v rodině je samozřejmostí (citace informátorky Naďi). V tomto případě informátorky vnímají mateřský jazyk jako nositele své identity. Volba užívání jazyka v domácnosti a při výchově dětí má velký vliv na udržení vazeb s výchozí kulturou. Zachování komunikace v mateřském jazyce matky je vnímáno jako kulturní kontinuita s minulostí – tedy s životem před emigrací. Navíc, volba užívání mateřského jazyka matky zajišťuje možnost komunikace dítěte s příbuznými ve výchozí zemi.

Armen, Arménie: „*Já tu žiju sama a znám jen mé kamarády, kteří nejsou Češi... (...) ...a máme tu všechny kamarády Armény. Moc se necítím, že žiju v Praze, v Česku. Žijem tady v takové arménské komunitě... mluvíme arménsky, rusky... a ne česky... každý rok v dubnu jezdím do Arménie.*“

Naďa, Bělorusko: „*Já: V jakém jazyce děti vychováváte? N: V ruštině, v mateřtině. Doma mluvíme jen rusky. A ve škole a ve školce mají tu češtinu. A ta moje čeština není ideální a nemá to pro mě cenu mluvit česky. (...) Nesleduju, co se tam děje. (v Bělorusku, pozn.) Když už, tak něco ve spojitosti s tím mým dětstvím, ale ne s tím, co je teď tam. Jako asi jo, ale málo. Nepopisuju to dění politické, to vůbec ne, já sama osobně ani pořádně nevím. Spíš takové kořeny – u nás bylo tak, tam je příroda. Já to dělám intuitivně, já ani nemůžu říct, jestli to vlastně dělám, nebo ne. (smích)*“

Strategie odcizení byla identifikována v případě, že spojení s krajanskou komunitou v nové zemi je minimální a komunikace v rodině probíhá převážně v českém jazyce (citace pozorování informátorky Michaely). Tato možnost je zvolena primárně kvůli lepšímu začleňování dítěte do společnosti. V případě informátorky Michaely je důvodem i to, že v České republice pobývá i její matka s manželem Čechem.

Pozorování v rodině, Michaela, Ukrajina: „*Na úvod jsme se daly do řeči ohledně toho, v jakém jazyce je syn vychováván. Michaela mi vypověděla, že se syn narodil již v České Republice. Michaela uměla česky již předtím, než se do České Republiky nastálo přistěhovala, tudíž se na syna snažila mluvit česky již od narození. Na otázku, zdali na něho mluví někdy ukrajinsky, odpověděla, že ani moc ne, ačkoliv by ráda.*“

4.1.1.3 Adaptace a začleňování do socioekonomických struktur

V diskursu byly identifikovány obtíže, se kterými se informátorky potýkají při procesu adaptace a při procesu začleňování do socioekonomických struktur nové společnosti. Informátorky vypovídaly, že samotné mateřství je pro ně bariérou k úspěšné adaptaci do společnosti. Nedostatek času, který mateřství provází, brání jejich většímu začlenění např. prostřednictvím naučení se jazyka. Všechn čas informátorek je věnován péči o děti či zaměstnání.

Emanuela, Ukrajina: „V Berkatu byl kurz češtiny, ale já jsem byla těhotná a bylo to špatné. Já nemohla chodit, protože všechno bylo moc špatné. To těhotenství bylo trochu těžké. Tak jsem musela sedět doma. A jak se Chamad narodil, tak jsem taky nemohla chodit, protože na kurzech se s dítětem chodit nemohlo. A tak jsem chodila do Berkatu jen na ženskou a pak i na dětskou skupinku a trochu naučila jsem mluvit češtinu. Ale chtěla bych lepší.“

Na druhou stranu, během mých návštěv v multikulturních skupinách pro matky s dětmi komunitního centra Inbáze jsem registrovala, že díky mateřství mezi ženami vznikají přátelské vztahy. Mateřství je status, který jim v rámci této skupiny poskytuje uznání. Společné příběhy o vývoji jejich dětí ženy stmelují a sblížují. Toto zjištění je v souladu s Sigad a Eisikovits (2009), které míní, že mateřství funguje jako principální spoj do společnosti. V případě mých informátorek ovšem toto uznání jako matek nepochází ze strany společnosti. Kýžené uznání ze strany majoritní společnosti je přebito předsudky majority.

Další bariérou začlenění se do socioekonomických struktur české společnosti je tedy podle výpovědí informátorek stigma, kterému musí čelit ze strany majority. Tato dimenze je přítomná ve vyprávěních informátorek ve smyslu pocíťování neúcty, ponížení či aplikování stereotypů na jejich etnikum ze strany majoritní společnosti. Tento fakt zmiňují také Masure (2002 in Tollarová, 2009) a Koracová (2003 in Tollarová, 2009), kteří píšou, že dokonce i imigranti, kteří získali občanství, se mohou přesto dál cítit jako občané druhé kategorie právě proto, že nebyli přijati jako někdo, kdo je navzdory své odlišnosti rovnocenným členem občanské společnosti.

Emanuela, Ukrajina: „A u vás v Čechách nikdo nechce mluvit. Murat má třeba dobrého kamaráda, ale jeho maminka se mnou nechce kamarádit, protože já jsem Ukrajinka. Já bych chtěla mít i kamarádku Češku, protože chtěla bych i umět dobře češtinu.“

Společná strategie všech informátorek k překlenutí těchto potíží, kterými jsou za prvé vnímání mateřství primárně jako bariéry a za druhé stigmatizace ze strany majoritní společnosti, je určité **vnitřní obhajování**. Informátorky uvádí, že navzdory všem obtížím je jejich specifická situace spíše rozvíjející, než oslabující. Tyto problémy

podle nich jsou a byly očekávatelné, a tedy k nim musí být přistupováno z hlediska určité danosti. Ve výpovědích se objevovaly názory, že jedinec musí problém prostě překlenout, protože to je to jedinou možností, jak v nové zemi přežít. Klvačová a Tollarová (2009) tuto strategii přirovnávají ke zvyku, což vede k akceptaci vlastního nevýhodného postavení a hledání spíše únikových strategií, jak nerovnosti vysvětlit než narovnat.

Nad'a, Bělorusko: „*Spíš tady je to jednodušší, protože já spoléhám jen na sebe, znám své možnosti a nemožnosti a prostě podle toho se řídím. (...) Já jsem byla mladá, když jsem se přišla, mně bylo 23 a všechno se mi tu líbilo. Jako nebylo to jednoduché, bylo to těžké. Ale měla jsem pocit, že jsem ve své kůži.... Přijela jsem sice jakoby ve vodě, ale co jsem měla dělat, musíš pracovat a naučíš se... „*

Mezi informátorkami panuje přesvědčení, že jsou kategorizovány a také odmítány paušálně jako skupina, tedy jako cizinci. Na tomto základě bylo jejich strategií **srovnávání se s majoritou a vykreslování kvalit své vlastní skupiny**. Podle Tollarové a Klvačové (2009) se tato strategie dá aplikovat také jako ukazování kvalit vlastní skupiny na pozadí vykreslených negativ jiných skupin, jako reflexe vlastní nerovnosti a zároveň naznačení jejich dimenzí, dokonce jakési hierarchie. Ve výpovědích mých informátorek se jedná spíše o podávání příkladů reprezentantů své vlastní skupiny, kteří svými kvalitami občas převyšují majoritu. Tato sdělení fungovala jako podpora sebe samých ve své roli imigranta uprostřed majority. Tato reprezentace byla vykreslována i na příkladě sebe samých jakožto vzorů. **Motivace popisem vzoru sebe samého** jako jakéhosi modelu toho, že je situace zvládnutelná, byla velmi častá strategie.

Michaela, Ukrajina: „*Je tady takové znamínko, že jsme cizinci. Já si myslím, že když dělal (syn, pozn.) stejné věci, které dělaly jiné děti, nebo já si to aspoň tak myslím – tak že on vždycky za něco může. Že na něho pohlíží učitelé trochu jako automaticky jinak. A přitom ostatní děti jsou na tom třeba daleko hůř a já nevím... (...) Protože on ani nemusí být horší... je hodně cizinců, kteří to zvládají líp, než české děti. Já jsem taky vystudovala tu českou školu a ja jsem ukončila a byli i ti, kteří jako zůstávali v ročníkách nižších a já jsem s dítětem studovala, protože jsem tak vedena, jak jsem říkala, že opravdu to – když mám nějaký úkol, tak to prostě udělám. A já měla miminko. A čeština byla úplně špatná u mě. Uplně. To bylo hned na začátku. Takže... já nevím, takže když ví, že je cizinec – je to nálepka. Ale musí se člověk nějak asi, ukázat nebo něco, ale... nevím. To je těžká situace.“*

V diskursu informátorek jsem identifikovala také **snahu, aby nebylo poznat, že je člověk cizinec**. Allport (2004) uvádí, že asi to nejjednodušší, co může oběť udělat, je zapřít svou příslušnost ke skupině. Tento trik se nabízí těm, kdo nemají žádnou zvláštní barvu kůže, zvláštní vzhled nebo přízvuk a kdo ve skutečnosti nepocítují žádnou loajalitu ani náklonnost ke své skupině – avšak často je zde prožíván konflikt, jedinec se může cítit jako zrádce svých lidí.

Michaela, Ukrajina: „*Nevím, přála bych si možná, buďto ta čeština, aby u mně byla perfektní, aby to nebylo poznat úplně, ikdyž na těch papírech stejně, ale, aspoň ta*

čeština, no. Kdybych mluvila s někým venku, aby to nepoznal. To by mně stačilo. (smích)“

4.1.2 Osobnostní charakteristiky

Z dat vyplývá, že to, jaké strategie imigrantky volí, silně závisí na jejich osobnostních charakteristikách. Šolcová a Kebza (1996 in Preiss, 1999) uvádí, že stresující vliv určitého podnětu či situace na jedince má vždy individuální charakter. V oblasti psychosociálního stresu hrají důležitou roli především osobnostní charakteristiky jedince. Určité osobnostní rysy značným způsobem ovlivňují výběr strategií, predisponují tak k určitému stylu vyrovnávání se se stresem a mohou být vysvětlením odlišné zranitelnosti různých osob vůči stresu.

Tyto proměnné jsem primárně nezjišťovala, avšak z výpovědí tyto závěry jasně vyplývají. V diskursu některých informátorek se místy objevovala úzkost a obavy zatímco jiné informátorky se s podobnou situací vypořádávaly bez úzkosti. Tyto a jiné charakteristiky se projevují v jedincově vnímání nerovností a zátěží, které s sebou migrace přináší. Informátorky se často zmiňovaly o obavách z vlastního selhání, které přičítají svým nedostatkům či zátěží, které čelí. Strategiím informátorek lze tedy rozumět v souvislosti s jejich osobnostními charakteristikami.

Nad'a, Bělorusko: „Já: Jak reagujete, když vaše děti udělají nějakou neplechu nebo když se jim něco nepovede? N: Tak když jsem naštvaná, tak musím ponadávat. (smích) Ale když nejsem unavená a jsem psychicky v pohodě tak to normálně vyřeším. Ale je to těžké, když jedeš tady v tom tempu a stresu tak pak nevnímáš moc ty reakce.“

Pozorování v rodině, Michaela, Ukrajina: „Michaela se bojí děj pohádek psát sama, jelikož má strach z ostudy před učitelkou ve škole, z důvodu její nepřesné a špatné gramatiky. (...) ...pak začne vysvětlovat, co synovi nešlo a se zoufalostí v očích mně popisuje, že ona mu není schopna pomoci, jelikož se jí zdá, že syn umí česky lépe, než ona.“

Jedna z užívaných strategií zvládnání pocitu svých nedostatků je **pomoc organizací**. Mnoho žen využívá např. doučovacích služeb centra Inbáze, jelikož nejsou schopny dětem se školou pomoci samy. Použití této strategie jsem zaznamenala u úzkostnějších informátorek. Jako další strategii jsem identifikovala **nadsázku a nadhled**. Výpovědi o těchto mechanismech pochází převážně od žen, které se se stresem vypořádávají lépe.

Nad'a, Bělorusko (ohledně češtiny u svých dětí navzdory tomu, že ona česky doma nemluví): „Nemají s tím problém... nebo spíš já z toho nedělám problém. Možná, kdyby mě třeba ze školky nebo ze školy upozornili, že máme víc mluvit česky, tak by se s tím něco udělalo, ale...(…) ...ve školce něco dělají a to prostě chceš, nechceš – stejně se tomu naučíš... Nemá cenu, třeba někteří rodiče jsou takoví „ty musíš být nejlepší v nečem“ a nutí tě něco číst, počítat a něco dělat... A já na to nemám čas.“

V poslední řadě bych chtěla uvést strategii **racionalizace**. Strategie je použita v případě selhání, které má očividně původ v překážkách migrace (např. nepochopení jazyka). Při aktivaci strategie racionalizace si jedinec zdůvodňuje své selhání jinými okolnostmi, které ovšem v příčině nehrají až tak zásadní roli.

Pozorování v rodině, Michaela, Ukrajina: „*Michaela byla zavolána do školy, jelikož syn dostal jako jediný ze třídy trojku. Vykládala mi, že syn zadání rozuměl, ale dělá strašně zbytečné chyby. Nesoustředí se, protože: „je to prostě kluk“.* Svěřila se mi, že jí paní učitelka doporučila psychologické vyšetření, jelikož má tušení, že má syn poruchu pozornosti. Michaela si ovšem myslí, že to bude k ničemu. Myslí si, že syn zadání úkolu nepochopí pouze tehdy, když to učitelka vysvětluje celé třídě, individuální zadání pochopí správně. Po zhlédnutí úkolu jsem ovšem spatřila, že syn nepochopil slovní zásobě, která byla ve cvičení obsažena.“

4.2 Rovina edukace

Úvodem této kapitoly je třeba poukázat na to, že níže popsané problémy a cíle, o jejichž překlenutí se informátorky snaží popsanými strategiemi, jsou vytyčeny ve vztahu k výchově a vzdělání z hlediska formálních institucí majority. Edukace potomků je zde vztahována primárně k etablování se v nové zemi. Na vzdělání zaměřené na informace o zemi původu a na jazyk původu není kladen důraz. Zemi původu zvažují pouze v otázce východisek výchovy a vzdělávání. Tímto sdělením chci předejít mylným závěrům z textu, že informátorky usilují či naopak rezignují na transmisi výchozí kultury. Na tuto otázku výzkum odpověď nehledal.

4.2.1 Výchova

4.2.1.1 Východiska výchovy

Strategie výchovy nalézají svá východiska v kulturní podmíněnosti a vzorcích výchovy, které si informátorky nesou ze země původu. To, jakým způsobem si informátorky internalizují způsob výchovy v České republice závisí jak na zkušenosti, kterou v dětství zažily, tak na míře jejich adaptace.

Žádná žena neuvedla, že by emigrací do České republiky zásadním způsobem změnila výchovné způsoby a hodnoty. V hodnotách, které vyplývají z výpovědí informátorek v souvislosti s výchovnými cíly, bylo však možno identifikovat určité aspekty názorové proměny na hodnoty, týkající se uvolnění norem. Okamžik, kdy se názory na uvolnění norem a jakési opuštění od východních striktních pravidel změnily, byl právě fakt emigrace žen.

*Nadža, Bělorusko: „Osoba byla potlačena, všichni museli být ve stejném rámci. A byl takový tlak, všeobecný. A já jsem ten tlak cítila – i ve škole. (...) A jde o to, že ta osobnost není potlačena. Nevím, možná máme dobrou školu, nebo to možná vidím moc pozitivně – ale vidím to, že prostě ty děti jsou takové svobodné. Já: ...a myslíte, že třeba právě proto, že jste v té nsvobodě vy vyrůstala, tak na tu svobodu svých dětí víc dbáte?
Nadža: Nooo, já to teď víc vnímám, ten rozdíl a mně se to líbí strašně, ten rozdíl. Dříve jsem ani netušila, že to jde jinak...“*

Až na tyto proměny informátorky při svém výchovném působení deklarovaly, že vycházejí ze svých vlastních zkušeností s tím, jak byly vychovávány svými rodiči a z tradičních zvyklostí v zemi původu.

Informátorky vypovídaly, že vidí značný rozdíl v pohledu na dětství v jejich zemi původu v porovnání s Českou republikou. Výchova v zemích informátorek (třetí země východní Evropy) je v porovnání s výchovou v České republice přísnější, s větším důrazem na poslušnost a povinnost (viz diskuse). V tomto smyslu se objevuje buďto

souhlas s rodným typem výchovy a velká kritika přístupu k dětem v České republice anebo poměrný nesouhlas s obecnými principy výchovy v zemi původu, avšak i přes to jsou primární výchovné vzorce rodiny původu zachovány. Strategii výchovy, která kopíruje strategie výchovy rodičů informátorek, jsem pojmenovala jako **kontinuita** a strategii výchovy, která se řídí spíše intuicí a skloubením hodnot a praktik obou kultur jsme nazvala jako **adaptace**.

Citace informátorky Emanuely je příkladem strategie kontinuity. Ta spočívá v přístupu k dětem podle kulturního vzorce výchozí společnosti (v tomto případě Ukrajinské společnosti). Tento přístup provází neustálé reflektování a srovnávání svého výchovného vzorce se vzorcem majority, se kterým jsou informátorky každodenně ve styku. Objevuje se kritika namířená vůči přístupu k dětem v České republice. Z výpovědí informátorek jsou zřejmé následující specifčnosti rodinné výchovy jejich zemí původu⁷: výchova k poslušnosti, k zachování norem konformity a celková tradiční orientace výchovy. To je utvrzeno např. tím, že informátorky neuznávají rozmach alternativních forem vzdělávání. Informátorky dále očekávají, že na základě bohatých informací a naučených dovedností, které dětem předávají, se jejich potomci budou schopni zorientovat ve všech nástrahách současné společnosti. Tato „orientace ve zlém světě“ je reakcí na obavy informátorek, aby se jejich potomci nedostali na scestí, strhnuti partou a společností.

Emanuela, Ukrajina: „Já: A myslíte si, že vychováváte podobně jako vaše maminka? Rozumíte tomu.. Česká a ukrajinská výchova jsou odlišné a tak se ptám, jestli se třeba tou českou výchovou necháte hodně ovlivňovat... nebo jestli si nesete spíše to svoje.. Emanuela: Já jak moje maminka. Moje maminka, když jsme moc zlobili, tak nás taky moc bila. A jestli moje děti zlobí, tak já je taky můžu bít. Ne moc, ale... tady v Česku, české maminky, nikdo děti nebije. Dítě si řekne, co chce – „já chci tohle“. A maminka to musí koupit. Když mě děti řeknou – „já chci tohle“, já jim řeknu: „Já nemám peněz, příště to třeba koupíme, zeptáme se tatínka.“ Moje děti to rozumí. A tu to vidím v obchodě, jak ty české maminky neví, co mají dělat, tak to musí kupovat. A já jsem strohá na děti.“

Citace informátorky Nad'i představuje příklad strategie specifčnosti, tedy přistupování k potomkům z hlediska skloubení prvků obou kultur. Zde je patrný nesouhlas s přístupem k dítěti v zemi původu a dochází ke spolupůsobení prvků české výchovy a výchovy země původu.

Nad'a, Bělorusko: „Já: Takže třeba nevnímáte nějaký český styl, který by vás ovlivňoval... Nad'a: Spíš jako já si podle svého. Já nejsem ten český styl ani nejsem ten východní styl. Nepřiznám ani to, ani to. Vidím plusy tam a vidím plusy tam a mínusy. Znáš ty mínusy a snažím se to dělat tak, aby mi to vyhovovalo. Ale přitom stejně nejsem dokonalá...“

⁷ připomínám: Ukrajina, Bělorusko, Rusko, Arménie

4.2.1.2 Absence sociálních vztahů

Ve výpovědích se opakovaně objevovaly pocity osamělosti a separace, kterou ženy díky mateřství pociťují. Nápor velkého množství dalších povinností spojených s integrací do nové společnosti a případného zaměstnáním tento pocit ještě umocňuje. V diskursu matek je zjevná absence rodinných vztahů, které mají ve svých zemích původu zpravidla velmi rozšířené. Uvádějí, že výchova dětí je v situaci migrace náročnější také právě proto, že matky zde nemají dostatečné sociální zázemí. Dále uvádí, že kdyby zde měly pomoc rodinných příslušníků, výchova a adaptace celkově by byly mnohem jednodušší.

Armen, Arménie: „Já: A jak se cítíte v roli maminky v cizí zemi? Je to pro vás těžké, vychovávat děti jinde, než v Arménii? Armen: Ano, je to těžké. Já: A co je na tom třeba nejtěžší? Armen: Já mám dvojčata – a z toho plynou všechny problémy. A v Arménii mám maminku a manžel má maminku a ty by nám pomohly. A tady, já nemám takové. Jsem na to sama. Na všechno sama.“

V tomto smyslu jsem identifikovala tři hlavní strategie, za pomoci kterých informátorky obtíže s absencí pomoci překonávají. Nejpoužívanější je **kompensace absence pomoci prisouzením větší míry odpovědnosti na potomka**. Spolehnutí se na své potomky může být chápáno jako výraz důvěry a nepostradatelnosti či jako prostý nedostatek času. Existují dvě formy tohoto zvládnání absence blízkých sociálních vztahů pomocí prisouzení odpovědnosti dítěti. První z nich je delegování odpovědnosti na každého potomka informátorek. Rychlejší osamostatňování dětí informátorek vzhledem k dětem majoritní společnosti vnímají informátorky téměř jako nutnost. Druhou možností využití této strategie je prisouzení větší míry odpovědnosti, které vede až k přebírání rodičovských kompetencí, pouze na staršího potomka. V tomto smyslu pak starší potomek vystupuje jako pečovatel o potomka mladšího. V extrémních případech může tento starší potomek vystupovat jako prostředník mezi rodinou a majoritou.

Nad'a, Bělorusko: „Já: A když mu nebo dceři zadáte nějaký úkol, tak kontrolujete to, jestli ten úkol splnili, nebo jim věříte? Nad'a: Věřím. Ale jako (smích), občas musím kontrolovat. A jako vím, že se na něj můžu spolehnout, on chodí na nákup, takže... samozřejmě vím, že si třeba něco sladkého koupil... ale můžu se na něho spolehnout.“

Emanuela, Ukrajina: „...a tak jednou týdně už já chodím na češtinu do jedné organizace, zadarmo. Čeština na půl roku. Tak to já budu chodit. Ale to večerní kurzy – tak to Murat přijde domů a bude sedět s Jazydem. Tatínek ještě nebude doma, protože ten chodí na 8 hodin do práce. Tak to já budu mít od 6-8 češtinu. Tak to Murat a jednu hodinku bude sedět sám s Jazydem. Murat už je velký, 9 roků. A on se ničeho nebojí. Máme tady televize, internet, takže všechno zvládne.“

Velmi užívaná je taktéž **kompensace absence pomoci prisouzením větší míry odpovědnosti určité instituci**. Jedná se buďto o jednu z řad organizací pomáhající cizincům, anebo vzdělávací instituci jako je mateřská školka či škola. V prvním případě

jde např. o různé svépomocné skupiny, koncipované za účelem pomoci matkám cizinkám (viz multikulturní skupina pro matky s dětmi komunitního centra Inbáze), kde matky mohou nalézt jak útočiště, tak občasnou výpomoc s hlídáním dětí a později s jejich doučováním. V případě druhém jde o nadměrné přisuzování odpovědnosti školce či škole. V tomto případě škola funguje jako kontrola, která má za úkol socializaci dítěte do nové společnosti, což většinou probíhá bez účasti rodiče. Většina informátorek vnímá jako samozřejmost, že se dítě ve škole/školce naučí jazyku a kultuře nové země, aniž by byly tyto dovednosti rozvíjeny v rodině.

Nad'a, Bělorusko: „...ale já spíš, že ty a školka jsou důležité z toho praktického hlediska – že já jsem šla pracovat a zároveň jsem živila tu rodinu. Ale dcera chodila do jeslí jednou týdně. Já dostávala ještě dávky – tu mateřskou, rodičovský příspěvek. Ona si ty jesličky ani vůbec nepamatuje. Myslím, že ji to vůbec neovlivnilo. Spíš mně to pomáhalo v té výchově – obzvlášť školka. Třeba syn přišel, byly mu čtyři, přišel do druháčku, to bylo složitější.. Ale jedna paní učitelka byla výborná. Ona prostě ho měla strašně ráda, naučila ho česky, kulturu, tradice... od té doby k nám chodí ježíšek...“

Jako poslední velmi užívanou strategii, reagující na problémy spojené s absencí pomoci širší rodiny při výchově, jsem identifikovala **zvýšenou až přehnanou osobní vytíženost**. Tuto strategii popisuje i Allport (2004), který uvádí, že zdvojnásobení svého úsilí je zdravou reakcí na překážky v cestě. Pohled na obtíže jako na překážky, které je třeba překonat s nejvyšším nasazením, bývá velmi obvyklým a zároveň odvážným řešením. Informátorky uvádějí, že kvůli absenci pomoci jsou neustále v jednom kole, což je velmi psychicky náročné.

Nad'a, Bělorusko: „Možná ty příbuzní, že je tady ty děti nemají. (...) Ale na druhou stranu oni vědí, že dědečka a babička mají a že jednou za rok přijedou. Asi je to těžší pro mě než pro děti, že já musím tak nějak zařídit, aby mně vycházela práce, zařídit si někdy někde dřív odejít... prostě takhle no...“

4.2.1.3 Potvrzování role rodiče

Jak dilemata informátorek v možnostech transmise kultury v nové zemi, tak absence sociálních vztahů a bariéry s tím spojené, vedou informátorky k nutnosti potvrzování si role matky. Toto potvrzování probíhá vícero způsoby.

V první řadě je utvrzování zřejmé z komunikace matek k dětem. Informátorky očekávají jednání svých potomků, které bude v souladu s cestou, kam své potomky směřují. Tím je myšleno dodržování norem, dobrých morálních hodnot či skromnost. V diskursu se objevovaly aspekty potřeby úcty od svých potomků. V druhé řadě probíhalo potvrzování role matky ze strany ostatních matek. Toto potvrzování je umožněno v rámci multikulturní ženské skupiny, kde je role potvrzována společně s rolí imigrantky. Objevuje se také velká touha začlenit se mezi ostatní matky v rámci

hostitelské zemi a být jimi přijata. To souvisí s potvrzováním role matky ze strany majoritní společnosti, zejména ze strany vzdělávacích institucí, kde se objevuje snaha matek o uznání z řad učitelek.

Emanuela, Ukrajina: „Já nemám kamarádky české. Nevím proč. Ale já mám kamarádky z Ukrajiny, z Běloruska, z Ruska. Já bych chtěla mít i kamarádku Češku, protože chtěla bych i umět dobře češtinu. Ale nevím. (...) Murat má třeba dobrého kamaráda, ale jeho maminka se mnou nechce kamarádit, protože já jsem Ukrajinka. Nevím proč.“

4.2.2 Vzdělání

4.2.2.1 Východiska vzdělání

Na úvod této kapitoly je nutno podotknout, že pouze tři z informátorek individuálních rozhovorů mají děti ve věku školní docházky. V postojové rovině výpovědí jsem zohlednila všechny ženy, avšak v rovině strategií jsem vycházela převážně z výpovědí matek dětí školou povinných, jelikož ty ostatní ještě neměly názor na školní docházku utvořený. To, jakým způsobem je přistupováno ke vzdělání potomků, záleží v první řadě jak na vzdělanostní úrovni rodiny, tak na zkušenostech, které mají informatorky se vzdělávacím systémem ve vlastní vzdělávací trajektorii. Jak je uvedeno v kapitole 3.2.3, tři z informátorek mají vysokoškolské vzdělání, jedna je vyučena a jedna má střední školu s maturitou. Vzdělanostní rozložení je podobné u otců dětí informátorek. I přestože je málokterá z informátorek schopna své vzdělání využít v nové zemi, vzdělání je vnímáno jako velmi hodnotné. Na druhou stranu, právě fakt této prozatímní neuplatnitelnosti ve studovaném oboru přispívá k uvědomění si skutečnosti, že vzdělání neslouží pouze ke směně na trhu práce, ale také k vytvoření např. nadhledu, k vytvoření si určitého specifického „vyššího“ modu myšlení a k reprezentaci osobní kvality vzdělaného člověka.

Michaela, Ukrajina: *„No když je člověk prostě nějaký vzdělaný, tak má toho v hlavě víc a tak dokáže dokonce se lépe i vyjadřovat a prostě už poznám... no, nejenom z té materiální stránky.“*

Nad'a, Bělorusko: *„Já: Myslíte si, že je vzdělání v životě důležité? Nad'a: Hraje velkou roli, ale ne hlavní, rozhodně. Já: A v čem vidíte tu hodnotu? Nad'a: Hodnota v tom, že se dá najít lepší zaměstnání, ale na druhou stranu lepší zaměstnání jako finančně, to neznám, že je to opravdu vše. Nevím... podle toho přísloví – jestli chceš studovat, tak studuj to, co ti je blízko srdce. Není to o tom, že vyděláš a pak zničíš sám sebe. Proto já se furt nemůžu rozhodnout, kam půjdu studovat. (smích)“*

Východiskem přístupu ke vzdělání potomků může být i kulturní podmíněnost náhledu na vzdělání. Mnohé z informátorek uvádějí, že v jejich rodné zemi se hodnota vzdělání nezdůrazňuje tak, jako tady, kde je dobré vzdělání téměř nutností a normou.

Michaela, Ukrajina: *„...protože u nás na Ukrajině zase říkají, že to vzdělání nemá vůbec cenu, protože stejně to se nějak to. Ale já si to nemyslím, určitě.“*

Na druhou stranu se v diskursu často objevovalo tvrzení, že „východní“ vzdělávání je intenzivnější, náročnější a podá člověku mnohem více informací a rozhledu. V důsledku toho se objevovaly kritická sdělení, směřující vůči českému školství.

Emanuela, Ukrajina: *„Všichni se tehdy školy báli. Jak Murat chodil na Ukrajině do školky – bylo to tam všechno takové strohé – „ty musíš, to je povinné...“ A u vás to trochu je takové – „nemusíš, hrej si.“ Trochu se mně nelíbí výchova ve vaší škole – protože, to co umí můj Murat ve čtvrté třídě, my to umíme ve druhé třídě. (...) Murat*

mně jednou řekl, že jeho kamarád přišel k učitelce s psaním, že jeden měsíc on nebude chodit do školy, protože maminka s tatínkem jedou do Rakouska na hory. Na jeden měsíc. A bylo to dobrý. A u nás na Ukrajině – nikdo by to nedal. To paní ředitelka by dítě nikdy nepustila na jeden měsíc na hory. U nás na Ukrajině je to nemožné. U vás – co vy chcete, to učitelka ráda splní. A u nás ne, my musíme: prosím, prosím, dva dny můj kluk nebude chodit do školy...“

Proti sobě tedy stojí na straně jedné hodnota liberálnosti a jakéhosi uvolnění se z dikce pravidel, kterou jsem již zmiňovala v úvodu kapitoly o výchově, a na straně druhé hodnota nahlížení na vzdělání jakožto autokratickou, konzervativní činnost, jež je znakem výchozí kultury. V důsledku toho se informátorky dostávají do konfliktu dvou poměrně silných hodnot. Vzdělávací ambice, které kladou na své potomky, se následně stávají výsledkem tohoto vnitřního dilematu.

4.2.2.2 Anticipace budoucnosti a očekávání od dětí

V diskursu mnoha informátorek se objevovalo tvrzení, že kdyby děti vyrůstaly a vzdělávaly se v zemi původu, pravděpodobně by následovaly určitou rodinnou tradici povolání. Akt migrace však způsobil, že se od této tradice odchýlily samy informátorky. To může být vnímáno jako symbolický náznak toho, že děti by svou volbu měly mít taktéž svobodnou. Ve sděleních v kontextu volby vzdělávací dráhy či budoucího profesního směřování dětí jsem identifikovala **důraz na samostatnou volbu dítěte**. Tato strategie tedy podporuje jak hodnotu volnosti a odchýlení se od východních norem, tak může zahrnovat i určitou píli a pracovitost, charakteristickou pro vzdělání v zemích původu. V některých případech jsem identifikovala tuto strategii jako odmítavou reakci na režim, ve kterém informátorky vyrůstaly.

Nad'a, Bělorusko: „Ale ne, že „já bych chtěla“ něco konkrétního, co by z něho mohlo být, jako já nechci ani nebudu řešit jeho život, to on rozhodně sám. Já: Takže nemáte žádné konkrétní představy – „potom půjde na medicínu...“ či tak. Nad'a: Nene. Jako fakt určitě vím, že kreslí, počítač má rád... tak mu vždycky říkám, „to máš rád“..Noo, noo, spíš na něm to nechám.. jako samozřejmě jestli nebude vědět tak nějaká možnost bude.. kdyby finanční situace byla lepší tak já bych trošku dala víc nějakých kroužků. Zatím chodí jen na kroužek, kreslí...“

Marie, Rusko: „Manžel v Rusku je doktor a vnučka by byla v Rusku taky doktorem. To je naše tradice. Moje sestra je taky doktorem – pediatr. Tak ona by stoprocentně šla taky na doktora – babička, druhá babička, táta – všichni doktoři. (...) ...spíš je to takový tradice – 5 pokolení. Ale možná ona nebude chtít, možná nebude talentovaná. Uvidíme.“

Primární volba budoucnosti dítěte je tedy ponechána na dítěti samotném. I přes to se však ve výpovědích objevovaly prvky konstruovaných očekávání informátorek, která se svými potomky spojovaly.

4.2.2.3 Snaha o kvalitní vzdělání

Informátorky přikládaly vysokou důležitost tomu, aby bylo dětem poskytováno co nejvíce informací a snažily se o nalezení takové školy, která by vynesla děti „co nejvýš“. Přestože většinovým primárním kritériem hledání školy nebyla kvalita, ale co nejmenší vzdálenost od bydliště (která často řešila logistický problém nemožnosti vyzvednout dítě ze školy), ve vyslovených hodnotách a přáních informátorek bylo velmi často uváděno přání úspěchu a dobré kariéry dítěte. Tyto výpovědi potvrzují „východní“ model vzdělávání, který popisují výše. Vnímaná absence informační náročnosti a striktnosti vzdělávání v českém školství tedy může být kompenzována přehnanou snahou o kvalitní vzdělání. Tato snaha je rozpoznatelná i z hlediska hospodaření s finančními prostředky rodiny. V době finančně náročných technických her informátorky uvádějí, že ze všeho nejraději (či pouze) dětem pořizují knihy a učebnice. **Investice financí do vzdělání** je tedy dílčí strategií dosažení kvalitního vzdělání potomků.

Michaela, Ukrajina (výpověď o důležitosti materiálních věcí): *„Tak, určitě něco musí mít – i na to vzdělávání. Třeba knížka. To je materiální věc a z knížky se něco dozví. Třeba, prozradím, už jsem mu koupila knížku o zvířátkech – všechny zvířátka nezná. To je materiální věc. A sou tyh věcí dneska pro ty děti hodně, hlavně těch vzdělávacích, jako třeba knížky. Sou, ale sou drahé.“*

Snaha o kvalitní vzdělání je dále realizována především pomocí **vysokého motivačního systému** ze strany rodičů. Tato strategie má vést k vytvoření dobrého vztahu k činnosti učení a ke škole jako takové. Často byla použita motivace s důrazem na budoucnost, kterou zobrazuje citace informátorky Michaely. Tento příklad ukazuje motivaci názorným negativním příkladem v budoucnosti. Jiný příklad motivace anticipací budoucnosti zobrazuje citace informátorky Marie. Ta poskytuje příklad úkolově orientovaného smýšlení o vzdělání. Z výpovědi je možno vycítit postoj vysoké povinnosti vůči aktuálním nepříjemnostem ve prospěch budoucích kladných efektů vynaloženého úsilí. Mezi další motivační způsoby vedoucí ke studiu patří u informátorek pochvala, výhrůžka odejmutí materiálního či jiného potěšení (např. sledování pohádek).

Informátorky vypovídají, že budou dělat vše pro to, aby poskytly dětem co nejvíce informací ohledně vzdělávacích a profesních možností. V souladu s McClellandem (1984 in Plháková, 2003) jsem u informátorek identifikovala potřebu dosažení úspěšného výkonu. Tato výkonová motivace se tvoří v raném dětství, kdy rodiče své děti povzbuzují ke zvládnutí obtížných úkolů.

Michaela, Ukrajina: „No když budu vědět, že je sám nerozhodnutý, sám neví co, tak určitě budu mu vysvětlovat něco, které jsou k tomu důležité, třeba byt lékařem nebo, co já vím, policajtem, čímkoliv... takže to je důležité a on tomu bude rozumět. Když on bude nerozhodnutý, to záleží na tom kdy, že jo, teď to je pokaždé něco jiného.“ (...) „Třeba jsem jednou říkala tohle: Ty nechceš se učit a pak když vyrosteš, velký budeš dospělý, budeš mít svoje děti a to tvoje dítě bude chtít, abys ty mu něco koupil, nějakou hračku a ty nebudeš mít na to – a pak co mu řekneš, že ses ve škole neučil a nemáš práci, nebo něco – a on si začal číst. Já jsem mu řekla, že třeba, já teď musím chodit do práce, protože něco chceš a chci ti to koupit a abych mohla ti to koupit, měla na to, tak prostě musím pracovat. A ty se musíš teď učit, no. Až vyrosteš a budeš tatínek, já už budu stará, už ti nebudu moct pomáhat. A on se jako to zarazil a začal číst, no. Tak jsem byla překvapená, že tomu rozuměl.“

Marie, Rusko: „Da, da... aby měla vysoké vzdělání. Moje dcera studovala Oxford. A tehdy říkala – „Mama, ojoj, tam je moc práce.“ Tam to bylo těžké. Dobře – těžké teď, potom bude lepší. Musí mnoho pracovat, aby pak bylo lépe.“

4.2.2.4 Školní úspěch

Výraznou kategorií, která se ve výpovědích vyskytovala poměrně často, byl školní úspěch či neúspěch dětí informátorek. Informátorky jsou toho názoru, že jejich děti musí přirozeně vyvíjet **vyšší úsilí**, aby byly ve škole stejně úspěšné, jako děti majority.

Informátorky využívaly k podpoře školního úspěchu dětí následující strategie. V první řadě je hojně využívané **přenesení zodpovědnosti na instituci**, o něž jsem se již zmiňovala v popisu strategií výchovy. Jestliže matky vnímají školu jako „kontrolu“, očekávají, že v případě značného školního neúspěchu či potřeby pilnější přípravy jim škola nedostatek zavčas oznámí. Tato strategie se často objevuje v kombinaci s **vyzdvihováním osobnosti pedagoga**. Často se objevují vděčné výroky na účet učitele/učitelky, kteří mají své zásluhy v pokrocích a školním úspěchu dítěte.

V tomto smyslu se nabízí koncept naučené bezmocnosti (Seligman, 1975 in Paulík, 2007), který může být jedním z vysvětlení tohoto přenášení zodpovědnosti. Informátorky jsou přesvědčené, že nemá smysl řešit problémové situace vlastním úsilím a pod záminkou vlastní neschopnosti se zbavují nejrůznějších úkolů, na něž údajně nestačí, na úkor ostatních, za předpokladu, že je někdo z nich ochotný jejich řešení převzít (Paulík, 2007).

4.2.2.5 Školní neúspěch

Na druhou stranu, i přes vyšší úsilí se děti informátorek musí čas od času setkávat se školním neúspěchem. Přirozeně se u nich vyskytuje vyšší míra sociálního srovnávání. Školní neúspěch je často přičítán právě odlišné etnicitě, která je zde myšlena ve smyslu odlišných znalostí, dovedností a vzorců vnímání okolního světa v porovnání s majoritní společností. O hledisku potenciální vnější diskriminace a s ní spojeného školního neúspěchu se zmiňuji v podkapitole o stigmatizaci. Informátorky však toto

diskriminující hledisko nevnímají tak silně. Hledisko **přičítání neúspěchu etnické odlišnosti** budu podrobněji rozebírat v diskusi, kde srovnám výpovědi s informacemi v teoretické části o sociální mobilitě. Pro ilustraci uvádím příklad výpovědi z e-mailu, který jsem obdržela jako zadání instrukcí pro doučování v rodině, do které jsem docházela (viz kapitola Data a metody)

Michaela, Ukrajina (e-mailova komunikace): „*Rika ze mu moc nejdou krizovky – jednu ma třeba ve slabikari. Byly by pomocne obrazky mozna nekterych zvirat (krome tech zakladnich ktere asi vi), ptaku nebo rostlin treba stromu. Protoze tento tyden mel ve skole ukol zakrouzkovat vsechna zvirata, rostliny a jmena (str. 28 ve slabikari) .Jmena umel, ale rostliny a zvirata vsechny nezakrouzkoval protoze vubec nevedel co je JETEL, LUPEN, TOPOL, MYVAL, SYSEL.Urcite by to zvladl kdyby vedel co ta slova znamenaji. Ani ja jsem je nevedela. Pak jsem vyhledavala ve slovníku.*“

Školní neúspěch vysvětlený na základě etnicity informátorky dávají za vinu většinou samy době. Při popisu tohoto **sebeobviňování** tvrdí, že v těchto situacích nepochybují o inteligenci svého dítěte, ale spíš berou neúspěch jako signál k tomu, aby ony samy s dítětem více pracovali, či mluvili více česky.

Nad'a, Bělorusko: „*A myslím si, že kdyby udělaly něco špatného, tak je to takové poučení pro maminku – že ne dítě za to může, ale sama za to můžu. To nejde tak říct, co moje dítě může udělat špatně. Nedělala bych z toho tragédii. Je to spíš signál pro mě, že já bych měla něco propracovat.*“

4.2.2.6 Dílčí nástroje socializace

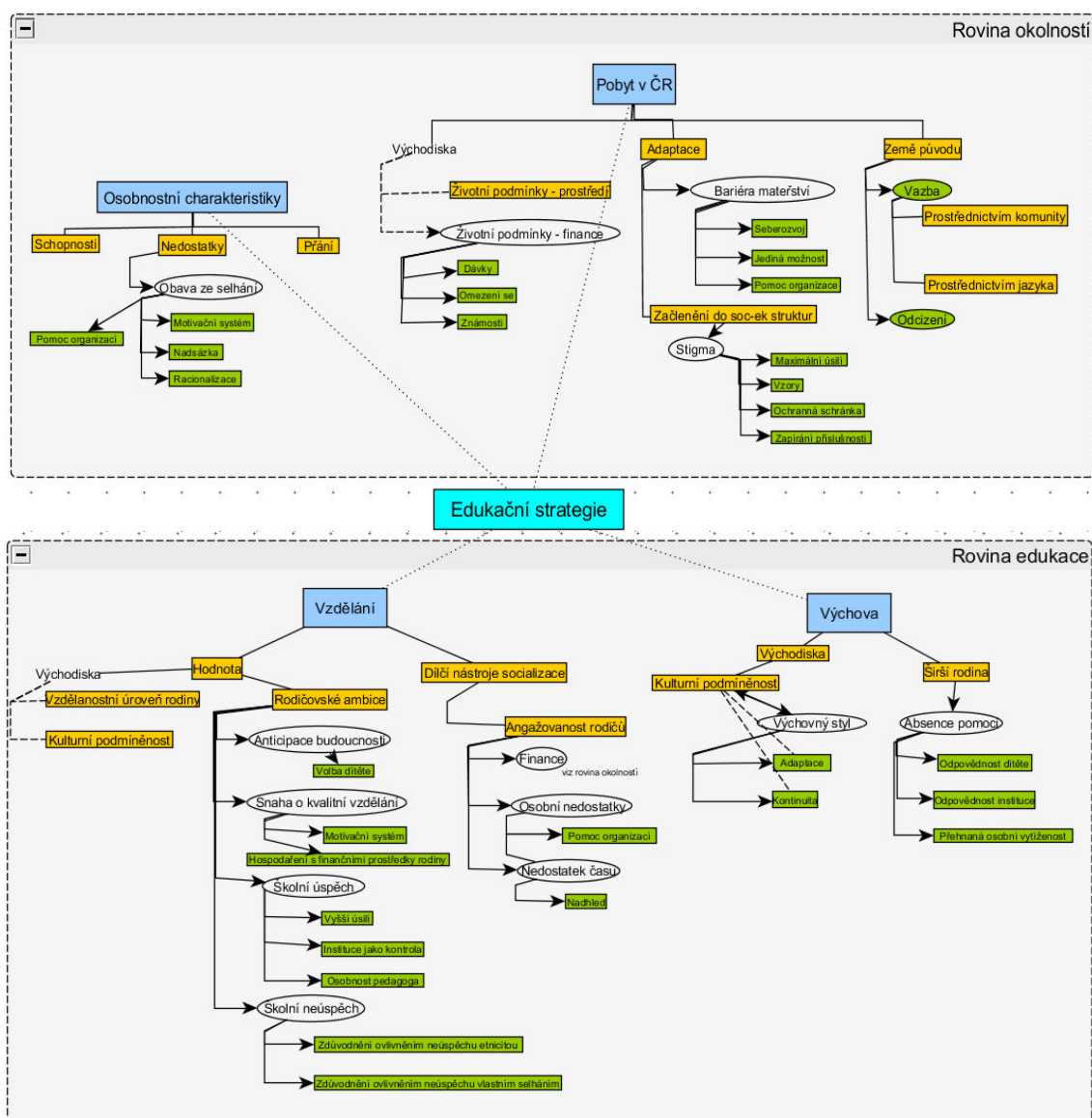
Ve výpovědích jsem sledovala také dílčí nástroje socializace, které jsou rodiči užívány. Ty mohou mapovat jak postoje rodičů ke vzdělání, tak jako rodiči zvažované hledisko důležitosti úspěchu dětí. Sledovala jsem převážně začleňování dětí do zájmových či různých doučovacích aktivit. To, jak velký byl zájem rodičů zapojit své děti do zájmových činností a doučování, záviselo v první řadě na finanční situaci rodiny. Jak zájmy, tak doučování, by informátorky svým dětem velice rády poskytly, avšak brání jim v tom právě vysoké částky za absolvování toho daného kurzu. V druhé řadě jsou bariérou osobní limity. Informátorky samy dětem doučování z důvodu nedostatečné znalosti jazyka poskytnout nemohou. Ve třetí řadě si informátorky uvědomují, že také nedostatek jejich času brání v rozvoji zájmových aktivit dětí a v rozšiřování jejich vědění a kompetencí. Pro tyto významné socializační obtíže, tedy osobní nedostatky potřebné k pomoci dětem se školou, nedostatek financí a nedostatek času, kterým musí informátorky čelit, jsou vytvářeny nejčastěji **strategie nadhledu a strategie přijímání pomoci od organizací či komunity.**

Emanuela, Ukrajina: „*Murat chtěl jít na karate. Ale karate moc stojí peněz. Protože my jsme mu koupili oblečení za 850 korun a to já myslím můžu pošit u nějaké švadleny za 250-300 korun. Ale jak Murat bude trošku větší já už to nebudu tam kupovat, za takové peníze. Já půjdu za svýma kamarádkama, které mně ušijí, za maximálně 300 korun.*“

Strategie nadhledu spočívá ve zmenšování významu problému, informátorky si většinou ani nepřipouští, že daná situace může mít nějaké řešení. Podle Tollarové a Klvačové (2009) je bagatelizace či zmenšování významu nerovnosti poměrně častou strategií. Snaha ukázat, jak jedinci situaci zvládají, případně že je osobně zase tolik neovlivnila nebo nepoškodila, může být poměrně funkční strategií, jak se začlenit do hostitelské společnosti. Přecházení některých problémů bez povšimnutí a bez konfliktního řešení jim umožňuje kýženou reprezentaci jako člověka bez problémů nebo jako člověka, který svoje problémy obstojně zvládá.

4.2.3 Diagram výsledků

Dále uvádím výsledný diagram, který monitoruje analýzu dat a její výsledky. Jak již bylo zmíněno, edukační strategie tvoří čtyři hlavní kategorie čili témata (vyznačeny světle modře, ostrý rámeček). Hlavní kategorie se dále dělí na ty, které spadají pod rovinu okolností a na ty, které spadají pod rovinu edukace. Každá hlavní kategorie se dále člení na kategorie druhého řádu (označeny žlutě, ostrý rámeček). Síť bílých, zaoblených rámečků zobrazují identifikované přání, anticipace cílů či problémy a obtíže. Zelené rámečky s ostrým ohraničením vyjadřují nalezené strategie.



5. Diskuse

Na základě analýzy dat jsem ustavila edukační strategie matek – imigrantek tak, jak je vnímají a o kterých vypovídají samy informátorky. V popisech jsem následně identifikovala obecné principy těchto strategií.

V práci je pojímáno mateřství v imigraci a s ním spojená edukace potomků, jako náročná životní situace, představující těžký úkol. Dělení strategií zvládání náročných životních situací rozpracovávají např. Endler a Parker (1990 in Frankovský, 1998), kteří identifikovali tři typy copingových stylů – coping zaměřený na problém, na emoce a na únik. Jiné rozdělení podává např. Amirkhan (1990 in Frankovský, 1998), který člení strategie instrumentální, což jsou aktivity přímo zaměřené na řešení problému (tedy analýza problému a plánování konkrétních kroků), strategie hledání pomoci (sociální rozměr, kontaktování druhých lidí a hledání rady a pomoci) a strategie vyhybání (psychická i fyzická úniková snaha).

V této práci jsou strategie rozděleny na čtyři skupiny:

- a) **vnitřní psychické procesy informátorek a obranné mechanismy** – vnitřní obhajování, racionalizace, zdůvodnění ovlivnění neúspěchu dítěte vlastním selháním, nadsázka, nadhled, seberozvoj, maximální úsilí, přehnaná osobní vytiženost
- b) **vnější akty pomoci** - pomoc organizací, strategie závislostní pozice a přijímání dávek, pomoc známostí, pomoc komunity, instituce jako kontrola a odpovědnost, odpovědnost pedagoga
- c) **reakce informátorek směřující navenek** – sociální izolace, omezení se, vazba na komunitu, odcizení se komunitě, snaha, aby nebylo poznat, že člověk je cizinec
- d) **intervence informátorek směřující a působící na dítě** - ponechání volby vzdělávací dráhy na dítěti, odpovědnost dítěte, přenášení rodičovských kompetencí na staršího potomka, motivační systém ve snaze o kvalitní vzdělání, investice financí do vzdělání, vzory, výchova jako kontinuita/adaptace.

Jsou popsány způsoby, jak informátorky zvládají obtížné situace a nevýhody v oblasti, která je pro ně velmi důležitá – výchova a vzdělání potomků.

5.1 Vnitřní psychické procesy - „ztížená situace jako úkol“

Informátorky podstupují značné změny, které současně ovlivňují jejich identitu na více polích. Přerušování kontaktu s rodinou původu je vnímáno jako velká ztráta. Mateřství v nové zemi je pro ně velmi těžkým úkolem, který ovšem vnímají jako výzvu, která se musí překonat. Mnohdy je špatný pocit z obtížné situace odsunut do sféry žertu, ženy mají nad věcí nadhled a alespoň v komunikační rovině mají situaci v rukou a zbavují se nejistoty. V těchto momentech jakoby spolu s Byronem říkaly: „když se směji něčemu smrtelně vážnému, je to proto, že nemohu plakat,“ (Allport, 2004, str. 172). Ženy svého příchodu do nové země nelitují a situace, kterým zde musí čelit, vnímají jako posilující.

Tyto závěry jsou v souladu se Sigad a Eisikovits (2009), kteří míní, že imigrace může být velmi náročná a provázená silným toužením po původní kultuře. Na druhou stranu, zkušenosti v imigraci mohou být také pozitivní – zkušenost může být naplňující, plnohodnotná a sebeaktualizující. Zažívání mateřství v imigraci má značnou osobní hodnotu. Navzdory změnám a ztrátám, kterým musí čelit jako matky imigrantky, si informátorky váží výhod a pozitivních aspektů nové kultury.

Preiss (1999) uvádí, že tento postoj, podle něhož změna představuje výzvu a je chápána jako příležitost, ne jako ohrožení, je jednou ze součástí konstelace osobnostních postojů teorie odolnosti ve smyslu „hardiness“. Kobasa (1982 in Paulík, 2010, str. 108) definuje hardiness jako „schopnost vytrvale a usilovně bojovat s těžkostmi.“

5.2 Vnější akty pomoci – vnější pomoc a sociální podpora

Chybějící systém sociální podpory je informátorkami považován za hlavní zdroj potíží s výchovou a vzděláváním dětí. Strategie, které si vytváří, reagují na tuto absenci ve snaze nahrazení dřívější sociální podpory rodiny etnickou komunitou, podporující organizací či vzdělávací institucí. U žen se vyskytuje také velká zaujatost dětmi, silný důraz na jejich vzdělání a výchovu a hluboký zájem jejich úspěchu. Jedním z vysvětlení tohoto faktu je, že ve snaze redukce úzkosti plynoucí z absence sociálních vztahů, je zájem přesunut na potomky, jimiž je absence kompenzována. Objevuje se také velká touha začlenit se mezi ostatní matky v hostitelské zemi a být jimi přijata.

Stejně závěry uvádí i Liamputtong (2003). Podle něj sociální izolace spolu s absencí příbuzných, způsobuje u mnoha žen vyhledávání nezbytné útěchy u svých dětí. Mateřství vyplňuje prázdné místo, které ženy pocítují jako důsledek ztráty své země a

příbuzných. Také Tummala-Narra (2004) na příkladu výzkumu indických matek ukazuje, že u mnoha matek imigrantek se objevuje aspekt nutnosti intenzivního a pevného kontaktu s dětmi. Walsh a Horenczyk (2001) míní, že vztahy uvnitř nukleární rodiny jsou centrální pro znovu-integraci identity žen a jsou potřebné během krizí imigrace. Anderson (1994 in Sigad a Eisikovit, 2009) vysvětluje důležitost sociální podpory u imigrantů tím, že jejich přístup k řešení problémů a k jejich celkovým strategiím je výrazně ovlivněn ujištěním nebo zapřením, které obdrží od vrstevníků. Tato sociální podpora může přijít od jednotlivce či skupiny, od ostatních imigrantů nebo od obyvatel hostitelské země. Usita a Blieszner (2002 in Sigad a Eisikovit, 2009) vyvinuli v tomto smyslu podporující skupiny pro japonské imigrantky v USA, kde mohly matky sdílet strategie zvládání a čelení problémům jejich nového prostředí.

Podle Preisse (1999) potřeba vztahovat se k ostatním roste v situacích, kdy vnitřní zdroje jedince nestačí zvládnout ohrožení. Stabilní sociální vazby jsou jedním z faktorů, které mají vliv na míru následků traumatu. Bez možnosti sdílení je člověk připraven o jeden z nejdůležitějších zdrojů napomáhajících adaptaci.

Jak lze srovnat s úvodem kapitoly, tato skupina strategií koresponduje s jednou Amirkhanových skupin členění strategií zvládání náročných životních situací – tedy hledání pomoci skrze kontaktování druhých lidí a hledání rady. (1990 in Frankovský, 1998).

5.3 Reakce informátorek směřující navenek

Ve skupině strategií směřujících navenek – tedy na oblast vztahů mimo rodinu, bylo identifikováno pět hlavních strategií. Tyto strategie vypovídají převážně o míře spojení se zemí původu a o reakcích na toto spojení. Strategie, které vyplynuly z výpovědí informátorek, se do značné míry podobají Berryho adaptačním strategiím (Berry, 1997). Sociální izolaci lze přirovnat k separaci, vazbu na komunitu k asimilaci a odcizení se komunitě jako asimilaci (Berry, 1997). U strategie vazby na komunitu prostřednictvím jazyka země původu jsou mé závěry ve shodě se Sigad a Eisikovits (2009), kteří taktéž označují jazyk za nositele identity a kontinuita jeho užívání má dle nich velký vliv na tvorbu kulturní identity v rámci nové společnosti.

5.4 Intervence informátorek směřující a působící na dítě

Ze strategií vyplývá, že matky kladou velký důraz na úspěch svých dětí. Strategie popisují myšlení, chování či jednání informátorek ve snaze co nejlepší edukace svých potomků v rámci skloubení prvků dvou kultur. Tyto strategie vypovídají o nepřipuštění možnosti vinny dítěte za chyby. Když už se objeví neúspěch, chyba není připsána na stranu dítěte. V tomto smyslu bylo výchovné působení především pomocí rozpracovaného jak slovního, tak materiálního motivačního systému. Informátorky k motivaci dítěte také používaly působení modelu sebe samých. Podle Čápa (2001) má vychovávání svým vlastním příkladem nebo poskytnutím vzoru, modelu či ideálu obrovský vliv. Napodobování a identifikace s modelem zajišťují formování osobnosti často účinněji než odměny, tresty či přesvědčování.

Tato vysoká hodnota vzdělání může být vysvětlována buďto jako vzorec náročnosti východního vzdělání aplikovaného na české prostředí – z čehož vyplývá přirozená potřeba úspěšného výkonu nebo jako snaha o redefinici zaujatého statusu prostřednictvím druhé generace imigrace. Tuto druhou možnost rozebírám následně.

Informátorkám je v přijímací společnosti připsán nižší status, na který se musejí adaptovat a také prožívají sestupnou profesní mobilitu. Mluví o tom i Bar-Yosef (2001), který hovoří o odkázanosti migrantů na jazykové školy a rekvalifikační kurzy. Při příchodu do nové země stojí mimo statusovou hierarchii. Zároveň ovšem mohou svou dřívější prestiž stále uplatňovat v jejich etnické skupině a tím si zachovat svou sebeúctu, což bývá jeden z hlavních důvodů jejich koncentrace do větších etnických komunit.

Jelikož postoj ke vzdělání nese hlavní roli v procesu reprodukce sociálních nerovností a vzdělání jako takové je bráno jako jednotka sociální mobility, pomocí níž lze ztraceného statusu zprostředkovaně nabýt, zajímalo mě, do jaké míry je tato strategie informátorkami používána. Informátorky vyvíjejí iniciativu ve snaze o kvalitní vzdělání dítěte. Ačkoliv volbu jeho budoucí profesní dráhy nechávají spíše na dítěti samotném, jejich přáním je, aby to jejich potomci „někam dotáhli“. Neúspěch, který jejich děti ve škole občasně provázel, vnímají buďto jako svou vinnu, anebo připisují vinnu etnické odlišnosti. Ve druhém případě informátorky vnímají zejména špatnou jazykovou vybavenost svých potomků. Díky ní na ně je ve škole nahlíženo „jinak“ a ačkoliv tato odlišnost neznačí nižší schopnosti, informátorky jsou toho názoru, že hodnocení je občas nespravedlivé.

Toto zdůvodnění školního neúspěchu jedinců zdůrazňuje také Holubec (2007). Uvádí, že žáci jsou od počátku labelizováni podle úrovně svého řečového projevu, přízvuku, chování či upravenosti. Učitel je posléze hodnotí podle toho, jak se tyto úrovně shodují s jeho představou dobrého žáka.

Tyto závěry vychází z teorie Basila Bernsteina (1971). Ten uvádí, že do školy přicházejí děti rozdílně jazykově vybaveny a učitelé většinou z typu jimi používaného jazyka odhadují jejich inteligenci. Přitom používaný jazyk není primárně ovlivněn vlastní inteligencí, ale prostředím, v němž dítě strávilo první roky svého života (Bernstein 1971 in Štech, 2004). Podle Štecha (2004) je kultura školy a její kód, zejména požadavky na roli žáka a na expresivní předpoklady, velmi blízká nebo shodná s kulturou vyšších sociálních vrstev, která je proto považována za obecnou normu. Informátorky si tento jazykový deficit uvědomují a ve výpovědích poukazují na nemožnost situaci změnit. Tento nedostatek jazykových kompetencí a logického myšlení stavějícího na abstrakci a generalizaci je pro děti velkou neodbouratelnou překážkou. Jelikož se jazyk dětí ve snaze užívat jazyk majority vyznačuje právě odlišnou skladbou vět a vnímáním světa, lze dle Bernsteina (1971 in Štech, 2004) označit jejich jazykový kód označit za chudý.

Holubec (2007), inspirován Kohnem uvádí jako jedno z dalších vysvětlení neúspěchu dětí z etnických menšin ve škole vliv odlišných hodnot. Informátorky často vypovídaly o tom, že výchovné hodnoty rodiny a školy v jejich rodných zemích východní Evropy se značně liší od hodnot v České republice. Před emigrací se informátorky nacházeli na rozdílných pozicích v rámci sociální stratifikace jejich společností. Nyní se však jejich socioekonomické situace shodují. Ačkoliv by se jejich socioekonomický status dal považovat podle Kohna (1977 in Holubec, 2007) za nízký, informátorky spíše uznávaly hodnoty jejich výchozí kultury než hodnoty nižších společenských tříd. V analýzách jejich výpovědí jsem identifikovala důraz na konformitu k vnější autoritě (převážně v oblasti vzdělávání) tak jako vysokou důležitost hodnoty poslušnosti. Tyto závěry ovšem nepotvrzuje Tudge (a spol., 2000). Ten vyzdvihuje nad mezikulturní rozdíly právě rozdíly sociálně stratifikační. Nabízí se vysvětlení, že Tudge (a spol., 2000) ve výzkumu sledovali výchovné cíle – čili hodnoty týkající se směřování dětí, zatímco já jsem sledovala proces výchovy a vzdělávání.

Konformita k vnější autoritě je dle Hofstedeho výzkumů ukazatelem hodnot ruské společnosti. Ze zemí východní Evropy byl jeho výzkum (nebo jeho replikace) nejčastěji

aplikován právě na Rusko. Pro příklad hodnot ruské společnosti, reprezentující východní Evropu, zde tedy uvedu výsledek hodnoty indexu vzdálenosti od moci. Ten se dá definovat jako „rozsah, v němž méně mocní členové institucí a organizací v dané zemi předpokládají a přijímají skutečnost, že moc je rozdělována nerovně“ (Hofstede, 2006, str. 45). Rusko se nachází na 6. pozici, z celkově 74. Zemí. Česká republika je až na 57. pozici. Vztáhneme-li tyto výsledky na školní vzdělávání, v němž je párová role rodič-dítě nahrazena párovou rolí učitel-student, vypadá dle Hofstedeho (2006, str. 50) ruská školní edukace následovně: „Nerovnost mezi učitelem a studentem je pokračování nerovnosti mezi rodičem a dítětem, a tak tato nerovnost slouží potřebě závislosti, která je již pevně zabudována ve studentově mysli. Učitelům je projevována úcta. Učitelé jsou úhelným kamenem vzdělávacího procesu a určují, kudy má výuka procházet. Žáci ve třídě mluví, jen když k tomu byli vyzváni, učitelům se nikdy veřejně neodporuje...“. Jestliže se tyto hodnoty střetnou s hodnotami českého školství, které se pohybují na druhé straně Hofstedeho škály, dochází ke značnému střetu.

Poslední úhel pohledu na možný školní neúspěch dětí informátorek rozebírám v souladu s Bourdieuem. Pokud bychom úspěch chápaly v závislosti na objemu kulturního kapitálu, jímž dítě disponuje při vstupu do školy, vtělený kapitál, jenž je složkou kapitálu kulturního, by byl na vysoké úrovni v tom případě, uvažovali bychom o dispozicích, kompetencích a schopnostech, jako o těch, nacházející své uplatnění v pojmech výchozí kultury dítěte. Dítě z minority v české kultuře nevlastní potřebnou jazykovou vybavenost a schopnost chápání světa v pojmech dominantní, majoritní kultury. Tato chybějící bazální kulturní zkušenost tedy může způsobovat značné školní nedostatky.

Identifikovala jsem velkou snahu o školní úspěch dětí, tak jako snahu o vlastní postup informátorek v rámci stratifikace společnosti. Tu vysvětluji jako cílenou redefinici statusu, kterou rodina zaujala při příchodu do České republiky, prostřednictvím uvědomění si potenciálu sociální mobility. Proces sociální mobility informátorky vnímají a pracují s ním intenzivněji, než v zemi původu.

V kontrastu k tomuto zjištění udávám závěry Sigad a Eisikovits (2009), kteří zkoumali australské matky v Izraeli. Navzdory tomu, že ženy měly všeobecně kladný vztah k systému předškolního vzdělání, vstup dítěte do školního stupně vzdělávání spouštěl u matek krizové období. Matky vnímaly základní školu jako bariéru, která prohloubí rozdíl mezi dítětem a jejich výchozí kulturou, čímž byl podporován pocit

izolace. Ženy silně zápasily s faktem, že je jejich dítě vzděláváno v jazyce, který neznají. Tyto obavy jsem ovšem u informátorek v mé práci neidentifikovala.

5.5 Limity práce a kritické zamyšlení nad provedeným výzkumem

Na závěr diskusní části bych ráda předeslala některé omezení prezentované studie a také navrhla způsoby, jak se studií dále nakládat. Především bych chtěla znova podotknout, že zjištění této studie nelze vztahovat ke všem jedincům zkoumané skupiny (tedy ke všem matkám - imigrantkám ze třetích zemí východní Evropy žijících v České republice). Tato kvalitativní práce je zaměřena na subjektivní vnímání situace zkoumaných informátorek. V tomto smyslu je důraz dán na hlubokou analýzu subjektivních osobních zkušeností, a ne na generalizaci. Nižší počet informátorek jsem proto vzhledem k mým možnostem volila záměrně. Je také zřejmé, že práce zachycuje pouze ženskou perspektivu, která se pravděpodobně výrazně liší od budovaných edukačních strategií mužů.

Možností, která by mohla zvýšit spolehlivost a platnost prezentovaného výzkumu, je např. kombinace kvalitativních a kvantitativních metod. S pomocí tematických dotazníků (např. dotazník způsobu výchovy nebo míry adaptace) by mohlo dojít k větší informační naplněnosti a následné podrobnější analýze.

Z hlediska dalšího bádání by tato práce mohla sloužit jako základ pro další výzkum této skupiny etnických menšin při zkoumání např. otcovské tvorby strategií. Práce může být také inspirací pro srovnání různých etnických menšin mezi sebou. V práci jsem identifikovala a prezentovala významné obtíže a následné strategie vyrovnávání se s nimi. Domnívám se, že na základě této studie je možno koncipovat podpůrné, edukační či terapeutické skupiny pro tuto cílovou skupinu, jež by umožňovala vytvoření si pouze těch strategií, které by vedly ke kýženým výsledkům úspěšné adaptace. Jelikož mé informátorky byly členky komunitního centra, tato druhá možnost se tedy přímo nabízí.

6. Závěr

Cílem práce byla identifikace edukačních strategií, které jsou používány k dosažení cílů, ať už jsou cíle brány v kontextu překonání nerovností spojených se specifickým statutem matek - imigrantek, nebo jako anticipovaná budoucnost a přání, sledovaných na linii výchovy a vzdělávání potomků či tomu blízkých souvislostí. Na základě specifických kulturních vzorců zkoumaných v kontextu sociální stratifikace následoval rozbor nalezených strategií. Strategie, které jsou v textu popsány, nejsou jedinými strategiemi, které informátorky uplatňují v edukaci potomků. Práce je zaměřena na ty z nich, které se ve výpovědích opakovaly nejčastěji, které jsou vyvolány situací migrace a které predestinují specifickou pozici matek – imigrantek.

Výsledky práce ukazují, že mateřství je kulturně naučeno a změna zvyklostí v této oblasti je navzdory asimilaci velmi pomalá. Při procesu adaptace v nové zemi je mateřství vnímáno primárně jako bariéra, avšak byly nalezeny i závěry, kdy bylo mateřství vnímáno jako spoj s komunitou a jako prostředek získání sociální podpory, přičemž právě absence sociální podpory byla vnímána jako největší bariéra. Navzdory změnám a ztrátám, kterým musí čelit jako matky imigrantky, si informátorky váží výhod a pozitivních aspektů nové kultury a ztíženou situaci v nové společnosti vnímají jako výzvu.

Vzdělání dětí je přikládána vysoká hodnota. Tato hodnota je spatřována především v působení na potomky ve snaze jejich kvalitní edukace. Tento fakt je vysvětlován dvěma důvody. Za prvé tato snaha o kvalitní vzdělání potomků kopíruje náročnost „východního“ vzdělání a úkolově orientovaného smýšlení. Za druhé, kvalitní vzdělání potomků je chápáno jako cesta k redefinici statusu v rámci sociální stratifikace společnosti. Snaha o vlastní postup v rámci sociální stratifikace tak jako snaha o postup svých potomků je vysvětlována jako strategie znovunabytí sociálního statusu.

Bariéry, které jsou spatřovány ve vzdělávací trajektorii potomků, jsou v práci srovnány s vybranými teoriemi sociální reprodukce společnosti. Na teorii Basila Bernsteina je vysvětlen školní neúspěch druhé generace migrantů z hlediska jejich jazykové vybavenosti. Jazyk těchto dětí se ve snaze užívat jazyk majority vyznačuje odlišnou skladbou vět a vnímáním světa. Jejich jazykový kód lze označit za chudý. Na teorii Melvina Kohna je vysvětlen školní neúspěch druhé generace migrantů z hlediska vlivu odlišných hodnot. Zde ovšem hraje zásadní roli působení hodnot země původu.

S pomocí teorie Pierra Bourdieua je popsán školní neúspěch druhé generace migrantů ve smyslu chybějící bazální kulturní zkušenosti. Neúspěch má kořeny v nízkém objemu kulturního kapitálu při vstupu dítěte do školy. U všech vysvětlení neúspěchu potomků není příčina neúspěchu dávána za vinu potomkům samotným, nýbrž si za ně berou zodpovědnost matky samy.

Primárními faktory determinujícími edukační strategie matek byly jejich země původu, sociální status nacházející se vně majoritní společnosti, osobnostní charakteristiky a sociální vztahy v nové zemi. Na tomto základě jsem identifikovala čtyři skupiny strategií - vnitřní psychické procesy informátorek a obranné mechanismy, vnější akty pomoci, reakce informátorek směřující navenek a intervence informátorek směřující a působící na dítě. Tyto skupiny obsahují celkem 25 dílčích strategií.

Domnívám se, že v práci došlo k zodpovězení a naplnění položených otázek a cílů. Práce může sloužit jako základ pro další výzkum tohoto tématu.

7. Bibliografické citace

1. ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Přel. Eduard Geissler. 1. Vyd. Praha: Prostor, 2004. 574 s. ISBN 807-2601253.
2. ARCIA, E. A. When respect means to obey: immigrant Mexican mother's values for their children. *Journal of Child and Family Studies*, 1998, 7, 1, s. 79-95. ISSN 1573-2843.
3. BAR-YOSEF, R. W. Children of two cultures: Immigrant children from Ethiopia in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 2001, 32, 2, s. 231-246. ISSN 0047-2328.
4. BITTNEROVÁ, D.; DOUBEK, D.; LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: FHS UH, 2011. 308 stran. ISBN: 978-80-87398-18-0.
5. BITTNEROVÁ, D.; MORAVCOVÁ, M.: *Kdo jsem a kam patřím?: Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Vyd. 1. Praha: Sofis, 2005. 459 stran. ISBN 80-902785-8-2.
6. BERNSTEIN, B.: *Class, codes and control: Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1971. 283 s. ISBN: 0710070608
7. BERRY, J. W. et al. *Cross-cultural psychology: research and applications*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 588 s. ISBN 0-521-64617-0.
8. BERRY, J. W. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 1997, 46, 1, s. 5-68. ISSN 1464-0597.
9. BERRY, J. W. Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 2001, 57, 3, s. 615-631. ISSN 0022-4537.
10. BONOVIK, J. M. The child immigrant. *The American Journal of Psychoanalysis*, 2004, 64, 2, s. 129-141. ISSN 1573-6741.
11. BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
12. CASTLES, S., MILLER, M. J. *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. London: MacMillan Press, 1993. 306 s. ISBN 0-333-53492-1.
13. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 380 s. Učebnice pro vys. školy.
14. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

15. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
16. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3.
17. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Cizinci v ČR* (online). c2011, (cit. 2012-08-02). Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/840040A013/\\$File/c01t03.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/840040A013/$File/c01t03.pdf)
18. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Cizinci v ČR* (online). c2011, (cit. 2012-08-02). Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001
19. EDWARDS, T. *Kulturální teorie: klasické a současné přístupy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 364 s. ISBN 978-80-7367-685-8.
20. ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Přel. Jan Valeška. 1.vyd. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
21. FRIEDLMEIER, W.; TROMMSDORFF, G. Emotion regulation in early childhood: A cross-cultural carison between German and Japanese toddlers. *Journal of cross- cultural psychology*, 1999, 30, 6, str. 684-711. ISSN: 0022-0221.
22. FRANKOVSKÝ, M. Strategie správania v náročných životných situáciách. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001. str. 209-227. ISBN: 80-247-0042-5.
23. GLASSMAN, I., EISIKOVITS, R. A. Intergenerational transmission of motherhood patterns: Three Generations of Immigrant Mothers of Moroccan Descent in Israel. *Journal of Comparative Family studies*, 2006, 37, 3, s. 461-477. ISSN 0047-2328.
24. GRYGAR, J.; ČANĚK, M.; ČERNÍK J. *Vliv kvalifikace na uplatnění a mobilitu na českém trhu práce u imigrantů ze třetích zemí* (online). Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. (cit. 2012-20-03) Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=254&lst=103>
25. HARRINGTON, A. a kol. *Moderní sociální teorie: základní témata a myšlenkové proudy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 495 s. ISBN 80-7367-093-3.
26. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2. akt. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

27. HOFSTEDE, G.; a kol. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007. 335 s. ISBN 978-80-86131-70-2.
28. HOLUBEC, S. Teorie vzdělanostních nerovností a romské prostředí. In PELCOVÁ, N. a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*, Praha: Kreace a Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 171 - 183. IBSN: 80-7290-277-6
29. INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (IEA). *Preprimary project. (online)*. 2011. (cit 2012-10-10). Dostupné z: <http://www.iea.nl/ppp.html>
30. JOHNSON-POWELL, G. et al. *Transcultural child development: psychological assessment and treatment*. New York: Wiley, 1997. 379 s. ISBN: 0-471-17479-3.
31. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. Studie; sv. 39. ISBN 80-86429-29-6.
32. KLVAČOVÁ, P. 'Když sem jdeš, tak to musíš vydržet'. Vyrovnání se s nerovností ve výpovědích cizinek žijících v české republice. In ŠANDEROVÁ, J.: *Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu*. 1. vyd. Str. 56-71. Praha: ISS FSV UK, 2007. ISBN 978-80-254-0812-4.
33. KRCHOVÁ, A., VÍZNEROVÁ, H., KUTÁLKOVÁ, P. *Ženy migrantky v České republice. Uvedení do problematiky (online)*. Praha: Friedrich Ebert Stiftung, 2008. (cit. 2012-08-02). Dostupné z : <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/prag/06181.pdf>
34. KOLMAN, L. *Komunikace mezi kulturami: psychologie interkulturních rozdílů*. 1.vyd. Praha: Credit, 2001. 188 s. ISBN 80-213-0735-8.
35. KOMUNITNÍ CENTRUM INBÁZE BERKAT. *O nás. (webové stránky organizace)*. (cit 2012-01-20) Dostupné z: http://www.inbaze.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=101
36. KONOPÁSEK, Z. *Co znamená interpretovat text? (online)*. Olomouc: FF UP, 2005. Dostupné z: <http://zdenek.konopasek.net/docs/Konopasek-Co-znamená-interpretovat-text.pdf>
37. KOPKÁŠ, J. *Jazyk a etnicita v procesu migrace*. Diplomová práce. Brno: FSS MU, 2011. 57 stran. Vedoucí práce: doc. PhDr. Csaba Szaló, Ph.D.
38. LEHMANNOVÁ, Z. A kol. *Paradigma kultur*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2010 [i.e. 2011]. 511 s. ISBN 978-80-7380-297-4.

39. LIAMPUTTONG, P., NAKSOOK, C. Life as mothers in a new land: The experience of motherhood among Thai women in Australia. *Health Care for Women International*, 2003, 24, s. 650-668. ISSN 0739-9332.
40. MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělávacích nerovností. *Sociologický časopis*, 2003, 39, 5, s. 625-652. ISSN: 0038-0288.
41. MATĚJŮ, P. *Nerovné šance ve vzdělání*. 1. Vyd. Academia: Praha, 2006. 412 s. ISBN: 80-200-1400-4.
42. MORGENSTERNOVÁ, M. a kol. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
43. MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 251 s. Základy sociologie; sv. 8. ISBN 80-85850-75-3.
44. MONTOUSSÉ, M.; RENOUARD, G. *Přehled sociologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 335 s. ISBN 80-7178-976-3.
45. PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2007. 1. vyd. 240 stran. ISBN: 978-80-247-2959-6.
46. PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 350 s. ISBN 978-80-7290-277-4.
47. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.
48. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 199 s. ISBN: 80-7178-885-6.
49. RABUŠIC, L.; HAMANOVÁ, J. *Hodnoty a postoje v ČR 1991-2008: (pramenná publikace European Values Study)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 324, [40] s. ISBN 978-80-210-4952-9.
50. RIPKOVÁ, E. *Stejní, i když jiní – identitní práce v narativech ukrajinských potomků*. Diplomová práce. Praha: ISS FSV UK, 2008. 83 stran. Vedoucí práce: Mgr. Martin Hájek, PhD.
51. SIGAD, L. I., EISKOVITS, R. A. Migration, Motherhood, Marriage: Cross-cultural adaptation of North American Immigrant Mothers In Israel. *International Migration*, 2009, 47, 1, s. 63-99. ISSN 0020-7985.
52. ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.
53. SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6.

54. SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1.vyd. Praha: Grada, 2001. 260 s. ISBN 80-247-0042-5.
55. SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie III. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-269-6.
56. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. 219 s. ISBN 978-80-7367-250-8.
57. ŠTECH, S. Sociálně-kulturní pojetí handicapu. In VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2004. dotisk. S 33-56. ISBN 80-7184-929-4.
58. ŠVAŘÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
59. TOLLAROVÁ, B. Je normální, že cizinec není normální. In ŠANDEROVÁ, J. *Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu*. 1. vyd. Praha: ISS FSV UK, 2007. Str. 72-88. ISBN 978-80-254-0812-4.
60. TOLLAROVÁ, B.; KLVAČOVÁ, P.: Strategie zvládání nerovností imigranty žijícími v České republice. In ŠANDEROVÁ, J. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. 1. Vyd. Praha: Slon, 2009. s. 108-159. ISBN: 978-80-7419-015-5.
61. TUDGE, J. AT ALL. Parents' child-rearing values and beliefs in the United states and Russia: the impact of culture and social class. *Infant and child development*, 2000, 9, 2, str. 105-121. ISSN: 1522-7219.
62. TUMMALA-NARRA, P. Mothering in foreign land. *The American Journal of psychoanalysis*, 2004, 64, 2, s. 167-182. ISSN 1573-6741.
63. UAYAN, M. L. T., KOBAYASHI, S., MATSUZAKI, M., et al. Mothering and acculturation: Experiences during pregnancy and childrearing of Filipina mothers married to Japanese. *BioScience Trends*, 2009, 3, 3, s. 77-86. ISSN 1881-7823.
64. UHDE, Z.; VÍZNEROVÁ, H. *Nadnárodní souvislosti práce žen v České republice (online)*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. (cit. 2012-20-03) Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=235&lst=107>
65. VÁCHOVÁ, H. *Psychosociální aspekty mateřství v cizí kultuře*. Diplomová práce. Praha: PVŠPS, 2010. 141 s. Vedoucí: Mgr. Jan Jakub Zlámaný.
66. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

67. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
68. VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2004. dotisk. 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
69. VIZINOVÁ, D., PREISS, M. *Psychické trauma a jeho terapie*. Praha: Portál, 158 s. ISBN 80-7178-284-X.
70. Zákon o pobytu cizinců 326/1999 Sb.
71. Zákon o azylu 325/1999 Sb.