

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/318373761>

Integrace žáků–cizinců v širším kontextu

Book · June 2017

CITATION

1

READS

197

3 authors:



Yvona Kostelecka

Charles University in Prague

18 PUBLICATIONS 51 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



David Hána

Charles University in Prague

15 PUBLICATIONS 20 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Jiří Hasman

Charles University in Prague

17 PUBLICATIONS 25 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Factors and conditions affecting sanitation behaviour in developing countries [View project](#)



This articles are results of the research funded by the Czech Science Foundation as the project GA13-32373S "Integration of the children of non-nationals into the Czech elementary schools". [View project](#)

Integrace žáků-cizinců v širším kontextu

Yvona Kostecká, David Hána, Jiří Hasman

Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova

Tato kniha je výsledkem badatelské činnosti podporované Grantovou agenturou České republiky v rámci grantu GA ČR: GA13-32373S „Integrace dětí cizinců do systému českých základních škol“.

Oponentura:

Doc. RNDr. Zdeněk Čermák, CSc., Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova;
RNDr. Tomáš Burda, Ph.D., Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova.

ISBN 978-80-7290-896-7

OBSAH

1. Úvod	5
1.1 Definice termínů a základní údaje o migraci.....	8
1.2 Letmý pohled do historie migrace	10
2. Vypělé státy a jejich zkušenosti s migrací.....	17
2.1 Typologie států podle historických zkušeností s migrací	18
2.1.1 <i>Tradiční imigrantské země</i>	<i>19</i>
2.1.2 <i>Evropské státy s postkoloniální a pracovní migrací.....</i>	<i>20</i>
2.1.3 <i>Jihoevropské státy</i>	<i>22</i>
2.1.4 <i>Postkomunistické státy středoevropského prostoru</i>	<i>23</i>
3. Úspěch integračního procesu imigrantů a faktory, které jej ovlivňují..	25
3.1 Společenské determinanty úspěchu integrace.....	25
3.1.1 <i>Vliv migrační politiky a nastavení právního systému hostitelské země</i>	<i>26</i>
3.1.2 <i>Vliv širšího společenského a politického klimatu cílové země migrace</i>	<i>30</i>
3.2 Osobní determinanty úspěchu integrace	32
3.2.1 <i>Socioekonomické faktory ovlivňující úspěch integrace</i>	<i>33</i>
3.2.2 <i>Sociokulturní faktory ovlivňující úspěch integrace</i>	<i>34</i>
4. Segregace imigrantů jako jeden z faktorů ovlivňující výsledky integračního procesu	41
4.1 Bílý útěk - white flight.....	42
4.1.1 <i>Bod zlomu - tipping point</i>	<i>44</i>
4.1.2 <i>Schellingovy dynamické modely rezidenční segregace</i>	<i>44</i>
4.1.3 <i>Granovetterovy modely kolektivního chování</i>	<i>55</i>
5. Akademické výsledky dětí imigrantů jako znak úspěchu imigračního procesu	56
5.1 Vliv politických, kulturních a společenských faktorů - makroúroveň....	61
5.1.1 <i>Vliv hostitelské země</i>	<i>61</i>
5.1.2 <i>Vliv země původu</i>	<i>65</i>
5.1.3 <i>Politiky ovlivňující integraci dětí imigrantů do škol.....</i>	<i>65</i>
5.2 Práce jednotlivých škol - mezoúroveň	75
5.2.1 <i>Deklarované a nedeklarované snahy o dosažení určitého standardu.....</i>	<i>76</i>
5.2.2 <i>Kvalita školy jako indikátor úspěšné integrace.....</i>	<i>76</i>
5.2.3 <i>Míra segregace dětí imigrantů ve škole</i>	<i>78</i>

5.3	Charakteristiky jednotlivých dětí a jejich rodičů – mikroúroveň	87
5.3.1	<i>Socioekonomický status rodiny</i>	89
5.3.2	<i>Kulturní kapitál rodiny</i>	91
5.3.3	<i>Schopnost komunikovat jazykem hostitelské společnosti</i>	92
5.3.4	<i>Sociální kapitál rodin a migrační strategie</i>	93
5.3.5	<i>Doba pobytů imigrantů v hostitelské zemi</i>	94
5.3.6	<i>Společenské předsudky</i>	95
6.	Situace a vývoj v Česku	97
6.1	Postavení Česka v současné mezinárodní migraci	98
6.2	České školství a jeho připravenost na děti imigrantů	102
7.	Prostorová koncentrace žáků-cizinců na českých základních školách	105
7.1	Prostorové rozmístění žáků-cizinců základních škol v závislosti na zemi původu	105
7.2	Míra a vývoj prostorového rozmístění žáků-cizinců dle země původu	113
7.3	Srovnání prostorového rozmístění žáků a celé populace migrantů	120
7.4	Koncentrace cizinců v rámci škol	123
7.5	Shrnutí výsledků	138
8.	Výsledky žáků-cizinců v PISA testech	141
8.1	Metodika a datové zdroje	141
8.2	Cizinci v českém školství pohledem PISA testů	148
8.3	Shrnutí výsledků	156
9.	Závěr	159
	Summary	161
	Literatura	165
	Příloha	187

1. ÚVOD

Migrace se v současné době stala velmi významným, dynamickým a komplexním globálním jevem, který podstatně ovlivňuje geopolitickou situaci ve světě i všechny aspekty společenského života zainteresovaných zdrojových i cílových zemí. Dopady migrace můžeme zaznamenat na trhu práce, ve vzdělávací politice, příjmech obyvatel, trhu bydlení, občanské angažovanosti i v sociální soudružnosti (OECD a EU 2015). Význam multidimenzionálních dopadů migrace na nejrůznější složky společenského života se zvyšuje spolu se vzrůstající masovostí tohoto fenoménu. Migrace a integrace imigrantů a jejich dětí do většinových společností hostitelských zemí se tak stává stále silnějším politickým tématem na všech úrovních rozhodování, od nadnárodní (patří také mezi priority agendy Evropské unie a zemí OECD), přes státní (přijímání migračních a integračních politik) až po lokální (např. řešení problematiky rezidenční segregace migrantů ve městech). Ve světě existuje mnoho typů migračních a integračních modelů, můžeme však říci, že cílem integračních politik v Evropě bývá v největší míře zvýšit aktivní účast imigrantů a jejich potomků na trhu práce a ve veřejném životě. To je totiž pokládáno za předpoklad a významný ukazatel jejich schopnosti být autonomními, produktivními a úspěšnými občany, ale zároveň vede ke zvyšování jejich akceptace majoritní společností a tím i společenské soudržnosti (OECD a EU 2015). Migrace není jevem nahodilým. V současnosti sledované podmíněnosti tak dávají představu o jejím budoucím vývoji. Jak zmiňují ve své práci Maurice Rickard (1994) a následně i Floyd W. Rudmin (2003b), její pokračování bude ve stejné či vyšší míře nadále ovlivňováno následujícími faktory:

- (1) nové technologie pro vysokorychlostní dopravu a komunikaci způsobují, že je pro jednotlivé kultury po celém světě stále snadnější být navzájem v kontaktu;
- (2) války, politický útlak, ekonomické rozdíly, důsledky environmentálních změn způsobují každoročně migraci několika miliónů nových migrantů;
- (3) regionální a globální dohody o volném obchodu podporují mezinárodní marketing a mezinárodní nábor kvalifikovaných pracovníků;
- (4) liberální politické ideologie, které dominují ve vyspělých zemích, podporují vlády, menšiny a akademické pracovníky v tom, aby se věnovali tématům spojeným s akulturací imigrantů.

Paralelně s růstem počtu imigrantů, pestrostí jejich národnostního a etnického složení a počtem států zasažených migrací roste i význam studia této problematiky, a to jak na úrovni národních analýz, tak na úrovni nadnárodních srovnání

a mezinárodních trendů. Protože je migrace komplexním fenoménem, zasluhuje interdisciplinární pozornost (Drbohlav a Uherek 2007). Důležitou roli v rozkrývání vlivu jednotlivých faktorů na proces migrace a integrace imigrantů by podle Berryho (2001) měly sehrát společenské vědy, které mohou tímto významným způsobem přispět k utlumení negativních dopadů migrace asoučasně k umocnění jejich pozitivních stránek. Problematikou migrace se tradičně zabývali zejména sociální geografové, sociologové, ekonomové, etnologové a sociální antropologové, kteří se primárně zaměřovali na problematiku migrace dospělé populace. Právě přístupy sociální geografie jsou do značné míry unikátní, když se věnují zejména prostorovým aspektům a podmíněnostem na různých hierarchických úrovních. Přitom prostorovost tohoto jevu je nejen značná a zásadní pro jeho pochopení, ale je také jedním z jeho nejšířejí vnímaných znaků. Například v mediálně prezentovaných přehledech o zdrojových a cílových zemích migrace vidí geograf širší prostorové provázanosti a trendy, dokáže snadno rozpoznat základní prostorové nerovnoměrnosti a z toho vyplývající nerovnosti, jež ovlivňují jak migrační proudy, tak možnosti integrace cizinců. V současné době i v budoucnu by však důležitou roli měli sehrát a do řešení problematiky se více zapojit také výzkumníci v oboru pedagogiky a psychologie, kteří by měli svou odbornou profilací promlouvat do diskuze ke stále rostoucímu významu integrace dětí imigrantů do hostitelských společností prostřednictvím místního školství (spojené se stále rozšířenějšími dlouhodobými pobyty cizinců). Vzhledem ke komplexnosti tohoto jevu je pak zapotřebí, aby také pedagogický výzkum vnímal danou problematiku v její interdisciplinární různosti a bral v potaz výsledky studia ostatních disciplín, které se touto problematikou dlouhodobě zabývají. Primární motivací k sepsání této publikace je proto představení geografických přístupů ke studiu migrace české pedagogické odborné veřejnosti, pro kterou by mělo být seznámení s tématy prostorových souvislostí migrace a integrace cizinců přínosné pro rozšíření jejich dosavadních odborných zkušeností.

Proto je teoretická část této publikace rozsáhlejší a diskutuje problematiku migrace z různých úhlů dosavadního interdisciplinárního výzkumu, přičemž se snaží jít od obecnějších souvislostí ke konkrétním tématům spojeným s problematikou prostorových aspektů migrace a integrace cizinců do většinové společnosti. První část (kapitola 2) se věnuje odlišným migračním zkušenostem zemí Západu, čímž vytváří obecnější kontext následným integračním tématům. Samotná integrace a její ovlivnění mnoha různými faktory (včetně situací v zemích původu) a odlišnými přístupy a společnostmi cílových zemí je obsahem následující kapitoly 3. Integrace cizinců je však náročným procesem, který nemusí být z mnoha důvodů úspěšný a může tak dojít k velmi rizikové segregaci migrantů. Faktorům

ovlivňujícím segregaci a politikám, které proti ní bojují, se věnuje kapitola 4. Tyto obecněji pojaté kapitoly se následně stávají již zmíněným mezioborovým základem možností pro diskuzi na téma, jak může pedagogický výzkum přispět k řešení problematiky integrace, především prostřednictvím sledování akademických výsledků žáků-cizinců jako znaku úspěšnosti a zároveň jako jedné z podmínek úspěchu integračního procesu (kapitola 5). Publikace se pak snaží čtenářům přiblížit možnosti aplikace představeného propojení geografického a pedagogického výzkumu na příkladu Česka. Poslední teoreticky zaměřená kapitola 6 tak představuje základní úvod do migrační problematiky u nás a v našich školách, která je kontextuálním základem následných empirických kapitol.

V empirických kapitolách 7 a 8 se zaměřujeme na možný dopad prostorové koncentrace (a z toho potenciálně plynoucí segregace) žáků-cizinců a charakteristik jejich domácností na jejich výsledky ve vzdělávání. Rozdíly ve vzdělávacích výsledcích žáků různých etnických minorit jsou předmětem řady diskuzí a obav vlád mnohých evropských zemí. Důvodem zájmu o tuto problematiku jsou mnohdy obavy, jež jsou všeobecně sdílené jak politiky, tak i veřejností, že etnická segregace cizinců v určitých residenčních lokalitách doprovázená koncentrací jejich dětí ve školách s vysokým podílem etnických minorit má negativní dopad na rozvoj kognitivních dovedností těchto dětí a oslabuje snahu o integraci cizinců i v budoucích generacích (Gijsberts a van der Ploeg 2015). V první empirické části textu (kapitola 7) si proto klademe za cíl identifikovat a analyzovat míru a vývoj prostorové koncentrace žáků-cizinců v českých základních školách a odhadnout vývoj tohoto jevu v budoucnosti. Předpokládáme, že prostorové chování žáků-cizinců bude na vyšších úrovních (úroveň státu, kraje, okresu, správní obvod obce s rozšířenou působností) korespondovat s prostorovým chováním jejich rodičů. Možnost vybrat si školu pro své dítě víceméně bez ohledu na bydliště a na spádovou oblast školy však může na úrovních menších prostorových jednotek (města, městské části, školy) vytvářet základ pro odlišné koncentrační tendence, přičemž volba rodičů může být pozitivním i negativním impulzem k integraci, resp. segregaci minority. Ve druhé empirické části textu (kapitola 8) se přesouváme k výsledkům žáků-cizinců, kde na datech mezinárodních srovnávacích testů PISA představujeme tematiku velmi rozšířenou v zahraniční literatuře. Podle zahraničních studií jsou výsledky žáků s imigračním původem v porovnání s výsledky žáků domácí populace zpravidla výrazně horší. Naší snahou tak bylo realizovat podobné detailní analýzy také v českých podmínkách. Hlavní pozornost byla přitom zaměřena k charakteristikám jejich domácností, především k jejich socio-ekonomickému statusu, který také v zahraničních studiích vychází jako zásadní faktor ovlivňující vzdělávací výsledky migrantů.

1.1 Definice termínů a základní údaje o migraci

Předtím, než přikročíme k detailnější diskuzi o tématu, je potřeba hned v úvodu definovat používané termíny. V různých zemích jsou za imigranty považovány odlišné skupiny populace. V tradičně přistěhovaleckých zemích, jako jsou Spojené státy, Austrálie, Kanada a Nový Zéland, bývá za imigranta považován každý, kdo se narodil mimo hostitelskou zemi (OECD a EU 2015). Naproti tomu v Evropě je v tomto ohledu situace mnohem komplikovanější a nejednoznačná. Důležitou roli hrají faktory jako občanství, deklarovaná etnicita či státní příslušnost. Občanství se navíc může během života měnit. V tomto textu budeme za imigranta považovat každou osobu, která se narodila mimo hostitelskou zemi.

Z migrantů je pak nutné také definičně oddělit skupinu uprchlíků a žadatelů o azyl. Uprchlíky jsou podle úmluvy OSN o postavení uprchlíků z roku 1954 ti migranti, kteří byli donuceni opustit svou vlast z důvodu pronásledování či diskriminace. V hostitelské zemi pak uprchlíci žádají o azyl, tedy o ochranu před jurisdikcí jejich vlastní země. Běžně jde o migranty, kteří byli ve své zemi pronásledováni či diskriminováni za příslušnost k určité rase, národnosti, sociální skupině, za náboženské přesvědčení či politické názory. Největším zdrojem uprchlíků jsou válečné konflikty. Do této definice ale nespádají lidé, kteří migraci chtějí zlepšit svoji životní úroveň, ani lidé, kteří přecháží před hladomorem způsobeným přírodními podmínkami či před přírodními katastrofami (dnes nepřesně označovaní za tzv. environmentální uprchlíky). Každá žádost o azyl je následně posuzována hostitelskou zemí v azylovém řízení, v jehož průběhu se zjišťuje oprávněnost migrantových tvrzení. Azyl se uděluje bez časového omezení, pokud nejde o dočasný azyl, který platí do doby vyřešení problematických podmínek v zemi původu. V případě masové migrace (např. z důvodů genocidy) může být azyl udělen skupinově. Podle Dublinské smlouvy platí v celé Evropské unii pravidlo, že migrant musí požádat o azyl v první zemi Evropské unie, do které vkročí. V případě neudělení azylu musí migrant opustit hostitelskou zemi, jinak se stává nelegálním migrantem (Člověk v tísni 2013).

Současná migrace nejen do evropských zemí sleduje několik důležitých trendů, o kterých je pro zasazení celé publikace do kontextu zapotřebí se zmínit hned v úvodu. Migrace je stále významnějším tématem především pro její rapidní nárůst v posledních desetiletích. Ze 155 milionů v roce 1990 totiž světová migrace narostla na 232 milionů v roce 2013, přičemž větší nárůst imigrace zaznamenal rozvojový svět oproti tomu rozvinutému. Přesto v absolutních číslech stále žije více migrantů rozvinutých zemích (59 %), které jsou zároveň převážně hostitelem migrantů pocházejících z rozvojového světa (60 %). Jednoznačně nejvýznamnější imigrační destinací v absolutních číslech patří vzhledem ke své velikosti i ekono-

mické atraktivitě Spojené státy, kde v roce 2013 žilo až 50 milionů imigrantů. Za nimi je s výrazným odstupem skupina států se zhruba 10 miliony imigrantů – sem patří například Rusko, ze států Evropské unie Německo, Spojené království, Francie či Španělsko, z mimoevropských zemí například Saudská Arábie, Spojené arabské emiráty, Kanada a Austrálie (UN 2013).

Zaměříme-li pozornost na Evropskou unii a země OECD, vidíme nárůst počtu imigrantů mezi roky 2000 a 2012 o celých 30 %. Podle informací OECD byl v roce 2012 každý desátý člověk žijící v některé ze zemí Evropské unie a OECD narozen v zahraničí. V roce 2013 bylo v zemích OECD registrováno přibližně 115 milionů imigrantů, z toho v Evropské unii 52 milionů. Největší podíl imigrantů byl zaznamenán v případě Izraele a Lucemburska (více než 60 % populace), více než 40 % podíl migrantů vykazují populace Austrálie, Nového Zélandu a Švýcarska. Vedle již zmíněného Lucemburska největší podíl migrantů v Evropské unii má Estonsko (kde hraje velkou roli podmíněné udělování občanství obyvatelům ruské národnosti po získání nezávislosti v roce 1991), dále to jsou Belgie, Švédsko a Rakousko. Česko patří mezi země se spíše menším podílem. Ze všech zemí OECD však žije nejméně migrantů při přepočtu k domácí populaci (méně než 5 %) v Polsku, Slovensku, Maďarsku, v Japonsku a v Koreji. V celé oblasti států OECD se jich třetina narodila v některé evropské zemi, čtvrtina v Latinské Americe a v Asii, 10 % v Africe a pouze 4 % pochází ze Severní Ameriky a z Oceánie. Ve větším detailu vychází jako země s největším podílem narozených imigrantů do zemí OECD Mexiko (12 %), dále Čína a Indie (po 4 %) a Polsko a Německo (po 3 %). Při pohledu na samotnou Evropskou unii vidíme, že více než polovina (54 %) zdejších migrantů pochází z některé jiné evropské země, a to nejvíce z Polska (6 %) a Rumunska (5 %). Z ryze mimoevropských zaujímá první příčku Maroko, kde bylo narozeno 5 % imigrantů v Evropské unii. Ze zemí ležících na hranicích Evropy a Asie pocházejí 4 % imigrantů z Turecka a 4 % z Ruska (OECD a EU 2015).

Ve spojitosti s nestabilitou v sousedních regionech dochází v posledních dvou letech k zvýšenému nárůstu počtu imigrantů. V roce 2014 se přistěhovalo do zemí OECD 4,3 milionů imigrantů, což je zhruba o 6 % více než v roce 2013. Z toho počtu 35 % imigrantů přicestovalo za účelem sjednocení rodin (OECD 2015a). Lze tedy předpokládat relativně vysoké procento zastoupení dětí, případně očekávat snahu o trvalé usazení, založení rodiny a výchovu dětí v hostitelské zemi. Evidováno bylo také více než 800 tisíc žadatelů o azyl v zemích OECD, z nichž více než 600 tisíc směřovalo do některé ze zemí Evropské unie (OECD 2015a). V roce 2015 pak došlo k razantnímu nárůstu na zhruba 1,3 milionu žádostí o azyl v zemích Evropské unie, z nichž největší část představují migranti ze Sýrie, s odstupem následování migranty z Afghánistánu a Iráku. Výraznější skupinou jsou také Kosované a Albánci. Hlavní cílovou zemí žadatelů o azyl v rámci Evropské unie

bylo Německo, za kterým s velkým odstupem figurují Maďarsko a Švédsko. Výraznější podíl zaujímají také Rakousko, Itálie a Francie (Eurostat 2016).

Kromě celkového počtu imigrantů jsou pro hostitelské země významné i jejich demografické charakteristiky, především věk. Pozornost je v tomto ohledu věnována mladým lidem ve věku 15–34 let. Úspěšnost jejich integrace je často považována za měřítko úspěšnosti celých integračních politik. Podíl této věkové skupiny přitom není zanedbatelný. Například ve zmíněné vlně žadatelů o azyl z roku 2015 bylo v zemích Evropské unie více než 80 % právě ze skupiny do 34 let (Eurostat 2016). V roce 2013 více než čtvrtina imigrantů dorazila do OECD a Evropské unie před 15. rokem věku, dalších 9 % imigrantů před svým 34. rokem. V pohledu na celou populaci žijící v zemích OECD pak můžeme v roce 2013 zaznamenat téměř 20% podíl mladých lidí, kteří se přistěhovali v dětském věku, nebo nejméně jeden z jejich rodičů byl původem z jiné země. Prakticky shodná čísla zjišťujeme při pohledu na samotné země Evropské unie (OECD 2015a).

Aktuální globální migrační situace je mnohými považována za alarmující, na úrovni Evropské unie i OECD vede ke snahám o koordinaci postupů. Důvodem je především nástup této globální migrační vlny (nikoli pouze evropské) v době relativně slabé ekonomické situace či konstituování ekonomik po dlouhé finanční krizi, oslabeného trhu práce, nestability některých ekonomik a v době globálního boje s terorismem (OECD 2015a). Právě z těchto důvodů pak vzbuzuje masivní příliv imigrantů četné protiimigrantské emoce a postoje napříč celým světem (OECD 2015a).

1.2 Letmý pohled do historie migrace

„Lidé jsou na rozdíl od většiny živočichů, ale obdobně jako mnoho ptáků, stěhovavým druhem“ (Massey a kol. 1998, s. 1). Z tohoto důvodu je historie migrace lidského druhu stejně stará jako lidstvo samo. Migrace tak *„...spoluutvářela dějiny lidstva od jeho prvopočátků do dnešních dnů“* (Baršová; Barša 2006, s. 7). Vždy však byla spojena se silnými emocemi, a to jak na makroúrovni jednotlivých společností a států, které se musely vypořádat s přílivem nebo odlivem obyvatel, tak na úrovni jedinců a jejich osobních životních osudů.

Na makroúrovni byla předmětem zájmu především otázka migrace a jejího vlivu na rozvoj hostitelských společností. Zatímco někteří považovali migraci za hlavní hybnou sílu rozvoje společnosti, jiní zastávali opačný názor. Zastáncem pozitivního vlivu migrace na společnost byl například Frederick Jackson Turner (1961), který ve své esejí z roku 1893 o vlivu hranic na americkou historii vyslovil myšlenku, že paralelní spolupůsobení několika faktorů, jako je dlouhotrvající recese, existence volné půdy a postupné migrování a usazování osadníků směrem

na západ, stálo za rozvojem Spojených států. Zatímco Turner vnímal migraci spíše jako hybnou sílu rozvoje společnosti (Skeldon 2008), Ernst Georg Ravenstein (1885, 1889), jeden z prvních teoretiků migrace, považoval migraci za přirozený důsledek rozvoje společnosti. Podle Ravensteina se migrace zvyšuje s růstem industrializace a komercializace. Skeldon (2008) tyto Ravensteinovy závěry interpretuje tak, že rozsah migrace v zásadě pozitivně koreluje s ekonomickým rozvojem společnosti. Tato jeho představa, že je rozvoj společnosti hlavní hnací silou migrace, v zásadě přetrvává mezi mnohými dodnes (viz například Chiswick a Hatton 2003).

Opuštění země původu bylo vždy pro jednotlivce emocionálně náročné. Bylo mnohdy spojeno s přerušáním, případně zanecháním stávajících vztahů v místě původního bydliště, navazováním nových vztahů, učením se jazyku a kultuře hostitelských společností, a to vše s vědomím, že existují přirozené, lidskou povahou dané obavy a strach jedinců a společností z neznámého, tedy i z cizinců a jejich vlivu na kulturu, zvyky, tradice a soudružnost hostitelských společností¹. Migrace tak může být stresovým faktorem jak pro migranta, tak pro hostitelskou společnost.

Obavy a strach z cizinců vedly v průběhu historie ke snahám o úpravu zákonů a psaných i nepsaných pravidel pro styk s cizinci ve snaze ochránit vlastní kulturu a tradice. Mezi nejstarší záznamy upravující interakci s cizinci s cílem omezit vliv cizích kultur a chránit tak vlastní kulturu, patří sumerské nápisy o podmínkách obchodování s cizinci z roku cca 2370 př. n. l. (Gadd 1971). O tom, že jednotlivé společnosti, státy či impéria zvažovaly možné dopady vlivu cizí kultury na svoji vlastní kulturu a optimalizovaly imigrační politiky, svědčí i archeologické nálezy ze Starého Egypta z období 2. tisíciletí před Kristem. Ty dokazují, že Egypt v této době přešel od politiky segregace² Núbijců k politice jejich asimilace (Smith 1993,

¹ Některé pokusy empirické psychologie naznačují, že tento strach může být geneticky zakořeněný, evolučně vzniklý přirozený obranný mechanismus a bývá větší vůči těm jedincům, kteří se odlišují svojí fyziologií (Šišková 2008).

² Slovo *segregace* je latinského původu. Vychází z latinského *se-gregó*, což v původním slova smyslu znamenalo oddělení, případně vyloučení ze stáda. Akademický slovník cizích slov (2001) pojem *segregace* překládá jako oddělování, odlučování či vyloučení. V dnešní době se slovo *segregace* používá v několika různých významech. V tomto textu budeme s termínem *segregace* pracovat (1) v rasovém či etnickém kontextu, kdy budeme za *segregaci* považovat formu omezování fyzického kontaktu nebo osobního soužití mezi příslušníky různých ras a etnik a (2) v rezidenčním nebo sídelním kontextu, kdy budeme rezidenční segregaci definovat „...jako relativní prostorové oddělení nebo proces oddělování určitých skupin obyvatelstva od zbytku společnosti do různých oblastí a zón sídel na základě socioekonomických, etnických a kulturních charakteristik“ (Temelová a Sýkora 2005, s. 6). Temelová a Sýkora (2005) tuto definici vytvořili na základě práce Burjanka (1997) a Musterda a kol. (1999). Jak uvádí Burjanek (2005, s. 21) segregace je paralelně procesem, ale i stavem, který se dá „... zachytit a měřit“. Obecně by bylo možné segregaci definovat jako: „...míru, s jakou jsou dvě nebo více skupin od sebe odděleny.“ (Allen a Vignoles 2006, s. 3).

Rudmin 2003b). Ke stabilizaci vlastní kultury a její ochrany před cizími vlivy měl sloužit také jeden z nejstarších dochovaných zákoníků, takzvaný *Chamurapiho zákoník*, který vydal kolem roku 1686 př. n. l. stejnojmenný král starobabylonské říše (Wiseman 1971, Rudmin 2003b). Otázky spojené s přejímáním a splýváním rozdílných kultur řešil také Starý zákon. Izraelcům stanovoval normy pro inter-kulturní kontakt s jinými skupinami (Jackson 1995).

Ne vždy se však státy a impéria snažily segregovat od jiných kultur, eliminovat jejich vliv na vlastní kulturu, případně asimilovat podrobené národy a společnosti. Příkladem může být situace v 6. století př. n. l., kdy Persie vytvořila obrovské multikulturní impérium, rozkládající se na území mezi dnešní Libyí a Indií (Rudmin 2003b). Munn-Rankin (1971) se domnívá, že za úspěchem Peršanů v ovládnutí tak rozsáhlého území do značné míry stála jejich liberální a shovívavá politika vůči poraženým státům. Tento přístup neměl v předchozí historii na středním východě obdobu (Munn-Radkin 1971, Rudmin 2003b). Určitou benevolenci vůči kultuře a zvykům podmaněných národů projevovali také staří Římané (Grove 1997). Naproti tomu Řekové zastávali k otázce cizinců a jejich vlivu na společnost ambivalentní vztah (Cohen 1995, Rudmin 2003b). Například Platón se na jedné straně domníval, že přijímání cizích kultur může ohrozit sociální stabilitu státu, a tak je potřeba tento proces minimalizovat, na straně druhé věděl, že není možné se cizím vlivům kompletně vyhnout a držet se v kulturní izolaci. Předpokládal, že napodobování cizích kultur je přirozenou vlastností člověka a že nápodobou je více ohrožena především jednodušeji ovlivnitelná mladá generace. Z tohoto důvodu doporučoval, aby do zahraničí cestovali občané až po čtyřicátém roce života.

Bez ohledu na to, jakým způsobem byly vztahy mezi různými národy a kulturami v historických státech a impériích upravovány formálními kodexy i neformálními pravidly, a stejně tak navzdory obavám z cizinců je celá historie západní kultury historií míšení různých kultur a historií akulturace³ (Rudmin 2003b). Míšení keltštiny, latiny, starých anglosaských dialektů a francouzských dialektů dalo vzniknout moderní angličtině (Hadley 1943). Evropská renesance vznikla

V oblasti vzdělávání se s pojmem segregace mnohdy pracuje jako s ekvivalentem pojmu nerovnost, případně nerovnoměrné rozdělení dětí do tříd a škol (viz například Allen a Vignoles 2006).

³ Pojem akulturace podle *Oxford English Dictionary* (2010) poprvé zmínil John Wesley Powell, první ředitel *Bureau of American Ethnology* Smithsonianova institutu, v roce 1880 ve své zprávě (Powell 1880). Jeho definice o mezikulturním napodobování byla předstupněm definování akulturace jako procesu „psychologické změny vyvolané mezikulturním napodobováním“ (Powell 1883 in Rudmin 2003a, s. 5). Velkou popularitu získala až definice Redfielda, Lintona a Herskovitse publikovaná v roce 1936 v časopise *American Anthropologist*, v článku s názvem *Memorandum for the Study of Acculturation*. Podle této definice je akulturace fenomén, který je výsledkem přímého a nepřerušovaného kontaktu mezi skupinami jedinců pocházející z různých kultur, které jsou následované změnami v původních kulturních modelech v jedné nebo obou skupinách.

nejen v důsledku navracení se Evropanů ke svým starověkým kořenům, ale i díky kontaktům Evropanů s Araby a Peršany, kteří řadu myšlenek starověkých Řeků v mezidobí v nějaké podobě uchovali ve svých kulturách (Saliba 2007). V celé evropské historii byla vždy řada států multinárodní a multikulturní (např. Švýcarsko - Oechsli a kol. 2013; Habsburská monarchie - Taylor 1976; Belgie - Witte a kol. 2009; Jugoslávie, Sovětský svaz - Leff 1999; ale i samotné Československo - např. Seibt 1996).

O analýzu migračních toků probíhajících od 15. století a jejich periodizaci se pokusili Massey a kol. v publikaci *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium* (1998) a textu *Patterns and processes of international migration in the 21st century* (2003), ve kterých autoři rozdělují historii migrace počínající v 15. století na čtyři základní období:

- (1) *Obchodní období* (1500-1800), s dominancí migračních toků směrem z Evropy. Tento proces byl podporován kolonizací a rozvojem obchodu v období kapitalismu. Migrovali především zemědělci, ale také úředníci státní správy, umělci a podnikatelé. Evropané osídlovali velká území v Americe, Africe, Asii a Oceánii (Altman 1995, Heffernan 1995). Důsledkem byla evropská dominance nad velkou částí světa, ale také následná migrace levné pracovní síly do některých odvětví zemědělství a průmyslu (Massey a kol. 1998). Například rozvoj plantáže ve Spojených státech vyžadoval velké množství levné pracovní síly, jež přicházela jednak z východní Asie (Hui 1995, Tinker 1977), ale především z Afriky, která byla nejvýznamnějším zdrojem levné pracovní síly díky násilné migraci otroků (Palmer 1992, Massey a kol. 1998). Podle Curtina (1969) bylo během tohoto období importováno do Spojených států téměř 10 milionů otroků.
- (2) *Industriální období* (1800-1914) začíná počátkem 19. století a je podporováno ekonomickým rozvojem Evropy a snahou rozšířit industrializaci do bývalých kolonií v Novém světě (Massey a kol. 1998, Hatton a Williamson 1994). Podle Masseyho a kol. (1998) v tomto období opustilo některé z evropských zemí téměř 48 milionů lidí. Z tohoto počtu se téměř 85 % usídlilo v jedné z pěti populárních cílových destinací: Argentina, Austrálie, Kanada, Nový Zéland a Spojené státy⁴ (Ferenezi 1929). Zeměmi původu byly nejčastěji Spojené království, Itálie, Norsko, Portugalsko, Španělsko a Švédsko (Massey 1988). Tento stav masivní migrace přetrvával až do první světové války, kdy došlo díky válečným událostem k významnému omezení masové migrace z Evropy (Massey a kol. 1998).

⁴ Jen mezi lety 1845 a 1854 se do Spojených států přistěhovalo okolo 2,4 mil. cizinců, což činilo 14,5 % veškerého obyvatelstva (Tindall a Shi 2008, Sigmund 2013).

- (3) *Období omezené migrace (cca 1914 – cca 1960)*. Začátek první světové války znamenal významné omezení migrace po dobu následujících přibližně 40 let s malou výjimkou na počátku 20. let 20. století (Massey 1995). Kromě válečných událostí v Evropě měla podstatný vliv na snížení migrace z Evropy také skutečnost, že řada oblíbených cílových destinací přijala velmi striktní imigrační zákony, které imigraci značně omezovaly (Massey a kol. 1993). Jednou z oblíbených cílových destinací, které na počátku 20. století významně zpříšňovaly imigrační zákony, byly Spojené státy (například zákony z roku 1907, 1917, 1918), které omezovaly nebo přímo zakazovaly imigraci určitým skupinám (například některým zdravotně postiženým a nemocným lidem, přistěhovalcům původem z Asie, anarchistům, negramotným⁵ apod.). Ve 20. letech 20. století se legislativa ještě více zpřísnila a přistěhovalectví národnostně korigovalo. Například v roce 1921 byl přijat takzvaný *Emergency Quota Act*, jehož cílem bylo omezit počet nových přistěhovalců z jiných zemí, a to tak, aby bylo udrženo původní národnostní a etnické složení obyvatel. Počet nově přijatých imigrantů v daném roce nesměl přesáhnout tři procenta obyvatel daného etnika už pobývajících ve Spojených státech. Tento zákon byl ještě zpřísněn zákonem z roku 1924, známým jako *Johnson-Reed Act*, který ještě snížil celkový počet možných přijatých imigrantů ročně až na 150 tisíc a vytvořil přísnější kvóty pro imigranty z východní a jižní Evropy, Afriky a Asie. Nezamýšleným důsledkem těchto zákonů byl nárůst počtu ilegálních imigrantů, kteří se nejprve stěhovali do zemí, ve kterých tyto kvóty nebyly (například Kanada a Mexiko), a pak nelegálně přecházeli do Spojených států. Následkem *Velké hospodářské krize* došlo v roce 1929 téměř k zastavení migrace na řadu následujících let, s výjimkou malého počtu osob během 30. let. Ve 40. letech byly migrační toky ovlivněny druhou světovou válkou (Massey a kol. 1993), během níž přirozeně nebyl hlavním důvodem k migraci ekonomický rozvoj (Holmes 1995). Migranti byli většinou utečenci.
- (4) *Postindustriální období (cca od 60. let 20. století)*. 60. léta 20. století znamenala další zlom (Massey a kol. 1993). Migrace se postupně stávala celosvětovým fenoménem. Prudce vzrostl počet zemí, které se staly zdrojovými zeměmi migrace, rostl i počet hostitelských zemí. Do migračních procesů se tedy zapojilo mnohem více států, čímž se zvýšila pestrost národnostní struktury migrantů (Coleman a Scherbov 2005; Alesina a kol. 2013). Zatímco v *industriálním období* migrační toky směřovaly z hustě osídlených a rychle se industrializujících oblastí do řídce osídlených a též se industrializujících oblastí, v *postindustri-*

⁵ Například byl zaveden test čtení pro všechny přistěhovalce starší čtrnácti let, s určitými výjimkami pro děti, ženy a starší členy rodiny.

álním období migrační toky plynou z hustě osídlených států s nejnižší úrovní industrializace do hustě osídlených postindustriálních zemí (Massey a kol. 1993). Výrazně tedy vzrostl podíl emigrantů z rozvojových zemí (Massey 2003). Evropa, která po mnoho let zásobovala migranty tradiční přistěhovalecké společnosti (ještě v roce 1925 bylo 85 % mezinárodních migrantů původem z tohoto kontinentu; Ferenczi 1929), se postupem času naopak stala významnou cílovou destinací migrace. V první fázi přicházeli migranti především do západní Evropy, v mnoha případech se jednalo o migranty původem z jižní Evropy. Od konce 60. let ovšem již v západní Evropě dominovali migranti původem z Afriky, Asie, Latinské Ameriky, Karibiku a zemí Středního východu (Massey a kol. 1993). V 80. letech 20. století se v cílové destinace proměnily i státy jižní Evropy (Itálie, Španělsko, Portugalsko), které ještě v nedávné době zásobovaly svoji pracovní silou západoevropské země, a od 90. let též státy střední a východní Evropy. Dnes patří velká část Evropy mezi nejatraktivnější cílové destinace imigrace. Na jejím území pobývá přibližně třetina všech migrantů, což činí zhruba 72 milionů osob (UN 2013).

Jak již bylo řečeno, v posledních desetiletích se změnila struktura, pestrost, rozsah i dynamika migrace. Nikdy v historii lidstva nežilo mimo zemi původu tolik obyvatel, jako je tomu nyní. Díky migraci se většina nejvyspělejších zemí světa stala multietnickými společnostmi, a ty z vyspělých států, které zatím za multietnické nelze považovat, se tímto směrem ubírají (Massey a kol. 1993). Nezměnila se však pouze dynamika a rozsah migrace, ale především povaha migrace a způsob, jakým ji vnímají západní společnosti (Baršová a Barša 2005). To, že se Evropa stala imigračním regionem, má své společenské důsledky a vzbuzuje ve společnosti obavy o kulturu a tradice, což vede k protireakci v podobě tlaku na přistěhovance přizpůsobit se podmínkám života v hostitelských společnostech, čímž se otevírají „...*dveře novému asimilacionismu*“ (Baršová; Barša 2005, s. 7). Po událostech 11. září 2001 ve Spojených státech, následně 11. března 2004 v Madridu a 7. července 2005 v Londýně (ke kterým přispívá také vlna teroristických útoků v několika evropských státech z posledních let) se navíc kromě obav, že imigrace může být pro západní společnosti kulturní a sociální hrozbou, objevila i obava, že migrace může být hrozbou bezpečnostní (Baršová; Barša 2005). Paralelně s touto skutečností dochází k další významné změně. Roste počet těch migrantů, kteří se nechtějí vrátit s vydělanými penězi domů, ale ani splynout s hostitelskou společností. Jak uvádí Baršová a Barša (2005, s. 8), tyto migranti „...*se ani nevracejí, ani neasimilují a zabývají se ve třetím prostoru transnacionálních sítí: z e-migrantů a i-migrantů se stávají trans-migranti*“. Z nahlédnutí do historie migrace je zřejmé, že ačkoliv zde migrace byla odnepaměti, její konkrétní formy se neustále proměňují.



2. VYSPĚLÉ STÁTY A JEJICH ZKUŠENOSTI S MIGRACÍ

Velká část pravidelností, které pozorujeme v chování migrantů, je výsledkem víceméně „přirozených“, společensky a ekonomicky podmíněných faktorů. Finální podobu migrace a možných dopadů na zdrojové a hostitelské společnosti ovšem nakonec velmi významně ovlivňují politické faktory⁶ projevující se v individuálních migračních politikách jednotlivých zemí, případně nadnárodních organizací typu Evropské unie. Tyto legislativně dané migrační politiky jsou odrazem politické situace v daných zemích, jejich dlouhodobých a krátkodobých strategií, ale reflektují i preference voličů, které mohou vycházet z požadavků trhu práce a poptávky po pracovní síle, či naopak ze strachu voličů o pracovní místa, bezpečnost, obav z kulturní a náboženské odlišnosti migrantů apod. Imigrační politiky mohou být obráceny jak vně na nově přichozí migranty (regulace počtu migrantů, výběr preferovaných skupin, kvalifikace), tak směrem dovnitř – na migranty, kteří se již v cílových zemích usadili: jsou regulována pravidla jejich integrace a dalšího setrvávání v hostitelské zemi. Migrační politiky se v průběhu času neustále proměňují v závislosti na změnách ekonomických a demografických charakteristik hostitelských zemí (zejména na rostoucí poptávce po nekvalifikovanějších pracovnících, na zkušenosti s dopady migračních politik v předchozích obdobích apod. (OECD 2015a). Například v návaznosti na nově se vyvíjející migrační situaci ve světě mnoho států OECD v posledních letech přistoupilo ke zpřísnění migračních politik směrem k většímu důrazu na zpřísnění pravidel pro výběr imigrantů, větší ochranu před nelegální migrací, k nabízení asistence dobrovolných návratů apod. Jedním z důsledků zpřísněných migračních politik je mimo jiné vyšší procento vzdělanějších lidí mezi imigranty, což se pozitivně projevuje na trhu práce i na výsledcích jejich potomků ve škole (OECD a EU 2015). Proces vývoje migračních politik se týká také politik vně orientovaných. Snahou je najít optimální cestu k využití veškerého potenciálu imigrantů, jejich schopností a dovedností. Stále totiž platí, že navzdory určitým zlepšením v postavení potomků imigrantů není jejich postavení v hostitelských zemích v mnoha ohledech srovnatelné s posta-

⁶ Za politický faktor, který může za určitých okolností ovlivnit dosavadní vývoj české migrační politiky orientované především na střeoevropské a východoevropské země a Vietnam, je možné považovat také tzv. uprchlické kvóty, které v současnosti nařizují rozdělení určitého počtu imigrantů původem převážně z Eritrey a ze Sýrie mezi členské země Evropské unie. Tímto politickým rozhodnutím tak mohou v českém prostředí vzniknout nové (avšak ve srovnání se západní Evropou velmi slabé) migrační sítě napojené na obyvatele zemí, se kterými doposud nemá český systém velké zkušenosti a které by zejména přirozenou cestou nevznikly.

vením domácí populace. Vykazují vyšší míru nezaměstnanosti, často vykonávají hůře hodnocené práce, častěji čelí chudobě, jejich děti dosahují nižších stupňů vzdělání (OECD 2015a). Země OECD (2015a) se shodují, že je potřeba investovat do imigračních politik, aby došlo k využití potenciálu imigrantů v co nejvyšší míře.

Migrační politiky se mohou mezi různými státy zásadně lišit. Samozřejmostí je odlišnost podle ekonomické a politické stability konkrétních zemí. Tradičně můžeme odlišit sociálnědemokratické, liberální nebo konzervativní státy (podrobněji například Dicken 2007, Esping-Andersen 2013). Každý z těchto typů států se projevuje i rozdílným přístupem k imigrantům. Sociálnědemokratické státy (např. Skandinávie) se vyznačují štědrou a univerzální státní podporou, přičemž role státu je brána za významnější než role rodiny a trhu. V liberálních státech (např. Spojené království, Irsko) naopak hraje dominantní roli trh, a státní podpora je zaměřena pouze na obyvatele, kteří nejvíce potřebují pomoc. Konzervativní státy (např. Německo, Rakousko) jsou ve velké míře orientovány na rodiny, které hrají v sociálním zabezpečení zásadní roli, na rozdíl od státu, jehož podpora představuje spíše významnou pojistku než plošnou podporu. Velký důraz na rodiny pak lze zaznamenat také v jižní Evropě (která může být vymezena jako zvláštní případ), kde je státní podpora výjimečná a je cílená především na sociálně potřebné občany (Büchel a Frick 2000). Od typu sociálního systému se pak zpravidla odvíjí také rozdílný přístup k imigrantům, snaha o jejich začlenění do ekonomiky a společnosti a způsob řešení jejich potenciálních problémů (Castles 2004).

2.1 Typologie států podle historických zkušeností s migrací

Stabilní vyspělé společnosti je však možné dělit i jiným způsobem, například podle jejich historických zkušeností s migrací, a to na tři základní typy (Freeman 1995):

1. tradičně imigrantské společnosti (například Spojené státy, Kanada, Austrálie), jejichž vznik a rozvoj byl založen na imigraci a které mají s imigrací po většinu své existence velké zkušenosti;
2. evropské státy (např. Německo, Spojené království, Francie, Nizozemsko, Švédsko), které byly po dlouhá staletí zdrojovými oblastmi světové migrace bez vlastní významné imigrační zkušeností. Tato situace se ale změnila po druhé světové válce, kdy se tyto státy staly cílem velkého množství zpočátku spíše méně vzdělané pracovní síly, pocházející převážně z méně vyspělých evropských států a z bývalých kolonií;

3. evropské země (např. Španělsko, Itálie, Řecko), které v minulosti svoji pracovní silou zásobovaly vyspělejší evropské státy, ale nyní se samy staly cílovými oblastmi imigrace, tedy státy se zatím velmi omezenou zkušeností s masovou migrací. Do této kategorie bychom mohli zařadit vedle jižní Evropy i země bývalého východního bloku včetně Česka. Ty v průběhu devadesátých let vstupují do obdobné transformace, jakou prošly státy jižní Evropy v šedesátých a sedmdesátých letech (viz Drbohlav 2011).

I když se přístupy k imigraci v těchto třech typech států v čase mění spolu s proměnami převažujících vědeckých a hlavně společenských paradigmat (De Haas 2010), je možné identifikovat několik základních znaků, které jsou v zásadě neměnné (Freeman 1995).

2.1.1 Tradiční imigrantské země

Tradičně imigrantské země (např. Spojené státy, Kanada, Austrálie, Nový Zéland) jsou historicky založeny na masové imigraci, která především v jejich začátcích přispěla ke konsolidování státních systémů, později pak i k jejich dalšímu rozvoji (Freeman 1995) a k upevnění jejich postavení ve světovém systému (viz Wallersteijn 1974). Historická zkušenost obyvatel těchto zemí, v nichž většina obyvatel má mezi předky nějakého imigranta, přispívá ke spíše pozitivnějšímu vnímání přistěhovalectví. V současné době se téměř čtvrtina obyvatel těchto zemí narodila v zahraničí, další 23 % obyvatel mají nejméně jednoho z rodičů narozeného mimo hostitelskou zemi (OECD a EU 2015). Migrace zde představuje již velmi dobře institucionalizovanou agendu, díky níž se s ní mohou mnohem snadněji vyrovnat. Otázka migrace většinou nebývá zneužívána jako námět politických soubojů, v tomto ohledu převládá snaha politických stran o dosažení konsenzu. Ke vstřícným postojům majoritní společnosti k imigrantům přispívá i skutečnost, že je mezi imigranty vysoký podíl lidí s terciálním vzděláním (kolem 50 %), což je dokonce více než mezi domácí populací (36 %; OECD a EU 2015). Tento fakt je do určité míry důsledkem selektivní migrační politiky, která je v uvedených zemích praktikována již řadu let, a to s cílem přijímat vysoce vzdělané pracovní síly. Existují však výjimky, například Spojené státy, ve kterých podíl imigrantů s terciálním vzděláním snižuje obrovský příliv nepřilís vzdělaných imigrantů původem z Mexika a dalších států Latinské Ameriky. Podíl imigrantů s terciálním vzděláním tak ve Spojených státech dosahuje „pouhých“ 28 % (OECD a EU 2015). Další významnou charakteristikou této skupiny je vysoký, více než třetinový podíl imigrantů, kteří mají stejný mateřský jazyk jako hostitelská země (OECD a EU 2015), což dále pozitivně přispívá k úspěšné integraci a sociální inkluzi.

Není tedy divu, že proces integrace bývá v těchto zemích považován za úspěšný. Většina imigrantů, kteří v těchto zemích žijí více než deset let, získává občanství hostitelských zemí, což napomáhá budovat pocit sounáležitosti s hostitelskou společností. Skutečnost, že imigranti mají vysoké vzdělání, má pozitivní dopad také na vzdělání jejich potomků, kteří se již v zemi narodili. Potomci imigrantů dokonce vykazují lepší výsledky ve vzdělávání i na trhu práce než jejich spolužáci, jejichž rodiče nejsou původem imigranti (OECD a EU 2015). Přesto není migrace ani zde vnímána vždy bezproblémově – například kvůli značným problémům spojeným s nelegální imigrací (například Freeman 1995, Vogel 2000). Příkladem jsou Spojené státy. Ty přijímají stále restriktivnější opatření namířené proti zaměstnavatelům nelegálních migrantů, vydávají stále vyšší finanční prostředky na opatření proti masové nelegální migraci z Mexika a Mexičanům omezují počet udílených víz. Počet nelegálních imigrantů ve Spojených státech navzdory těmto opatřením výrazně neklesá⁷ (Pew Research Center 2016). Přijatá restriktivní opatření pak mohou působit i do jisté míry kontraproduktivně, neboť mohou vést k vytváření populace segregovaných málo vzdělaných lidí, kteří nebudou cítit sounáležitost s hostitelskou zemí, jejími obyvateli, politikou a její budoucností (například Massey, Espinosa 1997).

2.1.2 Evropské státy s postkoloniální a pracovní migraci

Evropské země s postkoloniálními a pracovními migranty (např. Německo, Spojené království, Francie, Nizozemsko, Švédsko) představují druhý typ přístupu k migraci. Cílem masové migrace se staly až po druhé světové válce, kdy v důsledku ekonomického rozvoje, který po válce následoval, vznikla potřeba levné pracovní síly do odvětví, jež nebyla pro domácí obyvatelstvo příliš atraktivní. Tato poptávka byla ve většině případů dána levnější pracovní silou především pocházející z chudších zemí, ale také z bývalých kolonií, což bylo nezamýšleným důsledkem konce kolonialismu. Migrace zde byla mnohdy považována za dočasnou; z tohoto důvodu integrace migrantů do společnosti nebyla brána za významnou složku migrační politiky. Dodnes mnohé z těchto zemí řeší problémy spojené s nepředpokládanými dopady masové migrace z poválečné doby, kdy se z dočasné pracovní migrace stal základ pro stálé migrační proudy a někde i pro vytvoření segregovaných etnických enkláv lidí bez stálé práce. V pozdějších letech se zvyšovalo procento vysoce vzdělaných imigrantů. Vzhledem k tomu, že migrace netvořila v historii těchto zemí přirozenou součást jejich vývoje, je

⁷ A to ať již kvůli jejich nadále vysoké imigrační atraktivitě, kvůli níž jsou mexičtí imigranti ochotni při překračování hranic riskovat (Liaw a Frey 2007), nebo kvůli jejich vysokému přirozenému přírůstku (Johnson a Lichter 2008).

pravděpodobně jedním z důvodů, proč je přístup místních obyvatel k migrantům zdrženlivější než v případě zemí prvního typu. Obyvatelé zde nemívají jasně vyhraněný politický názor na migraci a její další vývoj (Freeman 1995). Téma migrace bývá důležitou součástí politické diskuze (například Freeman 1995; Vogel 2000), do které mnohdy přispívají strany s extrémními přístupy k řešení nastolených migračních agend (Han 2015).

Rozšíříme-li Freemanovu typologii o další charakteristiky, můžeme tuto skupinu států dále strukturovat tak, jak s ní pracuje OECD v publikaci *Indicators of Immigrant Integration 2015* (OECD a EU 2015):

2.1.2.1 Státy s dlouhodobou migrační tradicí méně vzdělaných imigrantů (Rakousko, Francie, Německo, Nizozemsko)

Podíl migrantů na počtu obyvatel se v těchto zemích velmi liší, a to od 7 % v Německu až po 15 % ve Francii. Pro tyto země je typické vysoké zastoupení migrantů s nižším vzděláním, takzvaných *gastarbeiterů* či *guest workers*, kteří se začali do průmyslových a hustě osídlených oblastí stěhovat především v době ekonomického boomu po druhé světové válce. Jejich nižší vzdělání má ovšem negativní dopad na jejich aktuální uplatnění na trhu práce i na výsledky vzdělávání jejich dětí (OECD a EU 2015).

2.1.2.2 Státy s dlouhodobou migrační tradicí vysoce vzdělaných imigrantů (Lucembursko, Švýcarsko, Spojené království⁸)

I když se jedná o skupinu států s dlouhodobou migrací, vysoké procento imigrantů se přistěhovalo v posledních deseti letech v důsledku svobodného pohybu obyvatel v rámci Evropské unie-EFTA. V některých zemích tvoří nedávno přistěhovalí imigranti dokonce 40-50 % populace migrantů. Podíl migrantů na populaci se zde výrazně liší, a to od 12 % ve Spojeném království, po 43 % v Lucembursku. Charakteristickým znakem této skupiny je vysoký podíl imigrantů s terciálním vzděláním, a to zvláště mezi nově příchozími imigranty, mezi nimiž imigranti s terciálním vzděláním tvoří v průměru 35 %, což má pozitivní dopad na trh práce i výsledky jejich dětí ve vzdělávání (OECD a EU 2015).

2.1.2.3 Státy s aktuálním významným přílivem humanitárních imigrantů (Dánsko, Finsko, Norsko, Švédsko)

Téměř polovina imigrantů z této skupiny se přistěhovala v posledních deseti letech. Úroveň jejich vzdělání se pohybuje na obou pólech spektra. I když počet imigrantů v těchto zemích v posledních letech prudce roste, jejich podíl v populaci

⁸ Do této skupiny řadí studie OECD (OECD a EU 2015) také Spojené státy.

je stále nižší než v zemích s dlouhodobou migrační tradicí. Většina migrantů nejsou rodilí uživatelé jazyka hostitelských společností. Mezi imigranty jsou vysoce zastoupeni žadatelé o azyl. Humanitární migranti a jejich rodiny jsou považováni za migranty, kteří zpravidla mají větší problémy s integrací, horší výsledky na trhu práce a jejich děti mívají horší vzdělávací výsledky. Nutno podotknout, že tato skupina není příliš homogenní a zařazené státy (zejména Norsko a Švédsko na straně jedné a Dánsko s Finskem na straně druhé) se z hlediska migračních zkušeností a dnes zejména v postojích vůči imigrantům značně liší (OECD a EU 2015).

2.1.3 Jihoevropské státy

Poslední typ představují země jako Španělsko, Itálie a Řecko, které se díky vstupu do Evropské unie a následnému ekonomickému rozvoji postupně přetvořily ze zdrojových zemí migrace, zásobujících migranty vyspělejší evropské ekonomiky, na cílové země především mimoevropských imigrantů (Ribas-Mateos 2004). Díky tomu, že masová migrace sem není historicky daným fenoménem, ale skutečností posledních desetiletí, většina z těchto států teprve hledá optimální systém imigrační kontroly. V minulosti nebyly zdejší migrační politiky příliš restriktivní, situace si to nevyžadovala. Naopak ekonomický rozvoj v posledních desetiletích vytvářel nová pracovní místa, která státy nebyly schopny pokrýt vlastními silami. Legální migrace tak byla politiky podporovaným fenoménem, s cílem saturovat požadavky pracovního trhu (Freeman 1995; viz také Reher; Requena 2009). I když politiky těchto států podporují určitou míru legální migrace, v současné době se musí vypořádávat s masivním přílivem nelegálních migrantů. Tato skutečnost do značné míry souvisí s jejich geografickou polohou. Tyto státy představují jakousi bránu do Evropy, kterou procházejí masy ilegálních imigrantů z chudých mimoevropských zemí. Z tohoto důvodu jsou v posledních letech tyto země tlačeny Evropskou unií (v rámci vize o harmonizaci imigračních politik) stále více k přijímání tvrdých a řádně vymahatelných imigračních politik (Büchel; Frick 2000; Guiraudon 2000; Castles 2004; viz také Freeman 1995), čímž se postupně blíží k výše popsanému modelu států západní Evropy (viz Reher; Requena 2009). Pro tyto země bývá typické, že obyvatelé zaujímají k imigraci vesměs neutrální či negativní postoje. To má vliv i na politická rozhodnutí, k nimž tak mnohdy dochází na administrativní úrovni a bez větší společenské diskuse. Tato skutečnost má kromě určitých negativ i pozitivní důsledky, protože minimální společenská diskuse zároveň minimalizuje pravděpodobnost, že téma imigrace využijí ke svému zviditelnění extrémistické strany.

Rozšíříme-li Freemanovu typologii o další charakteristiky, můžeme tuto sku-

pinu států dále strukturovat obdobným způsobem jako u předchozí skupiny (OECD a EU 2015):

2.1.3.1 Státy, které se staly novými destinacemi migrace méně vzdělaných migrantů (například Řecko, Itálie, Portugalsko, Španělsko)

Do této skupiny patří většina jihoevropských zemí, které se v posledních letech staly destinacemi méně vzdělaných pracovních migrantů pocházejících z chudých mimoevropských zemí či z východní Evropy přicházejících s cílem pracovat v odvětvích, která nevyžadují vysoce vzdělanou pracovní sílu, například v zemědělství. Oproti migrantům v jiných zemích Evropské unie a OECD mají proto tito imigranti tendenci usazovat se i v perifernějších oblastech, které vzhledem k demografickému vývoji i své nízké atraktivitě ztrácejí mladou domácí populaci. Díky nízkému vzdělání bývají migranti v těchto zemích více ohroženi ztrátou práce (což se stalo skutečností v době hospodářské krize v letech 2007–2008) a bývají také negativním vzorem ovlivňujícím vzdělávací výsledky svých dětí. Vysoce vzdělaní imigranti v těchto zemích mnohdy pracují na pracovních pozicích, pro které jsou překvalifikováni (OECD a EU 2015).

2.1.3.2 Státy, které se staly novými destinacemi migrace vysoce vzdělaných migrantů (například Kypr, Malta⁹)

Obdobně jako předchozí, i tato skupina států se stala cílovou oblastí migrace v posledních 10–15 letech. Více než polovina migrantů se do těchto zemí přistěhovala před méně než deseti lety. Na rozdíl od předchozích států jsou více než tři čtvrtiny imigrantů vysoce vzdělaní. Integrace imigrantů do společnosti bývá u této skupiny jednodušší. Naopak obdobná je práce řady migrantů na pracovních pozicích, pro které jsou překvalifikováni (OECD a EU 2015).

2.1.4 Postkomunistické státy středoevropského prostoru

Se zvýšenou větší intenzitou imigrace se po pádu železné opony setkávají také postkomunistické státy středoevropského prostoru (například Česko, Slovensko, Maďarsko). Po dlouhé době politicky podmíněné stagnace se tyto státy dostaly do fáze ekonomické a politické transformace spojené s následným ekonomickým růstem. Tato skutečnost a vstup do Evropské unie zvýšily jejich atraktivitu jako nových destinací imigrace. V současné době se podíl migrantů ve společnosti

⁹ Mezi státy, které se staly novými destinacemi migrace vysoce vzdělaných migrantů, OECD (OECD a EU 2015) řadí také Island a Irsko, které ovšem nepatří mezi jihoevropské země, proto je na tomto místě nezmiňujeme.

pohybuje od 3 % na Slovensku a v Polsku až po 15 % ve Slovinsku (OECD a EU 2015). Specifikum Česka jako země s výsadním postavením mezi postkomunistickými státy střední Evropy (viz Čermák a Janská 2011; Drbohlav 2011) se obsáhle věnuje kapitola 6.

3. ÚSPĚCH INTEGRAČNÍHO PROCESU IMIGRANTŮ A FAKTORY, KTERÉ JEJ OVLIVŇUJÍ

S rostoucí mírou migrace, která především v posledních letech zasáhla s výjimečnou intenzitou takřka celou Evropu a vedla k bouřlivé a široké politické i společenské diskuzi napříč všemi státy Evropské unie, se politická reprezentace, společnost i odborná veřejnost stále více zabývá otázkou úspěšnosti integrace cizinců do majoritní společnosti. Akademická obec již před nárůstem imigrace do Evropy představila odborné studie zabývající se identifikací faktorů, které mohou ovlivnit integrační proces cizinců (např. Büchel a Frick 2000; Castles 2004), a hledáním odpovědí na to, proč je u některých jedinců nebo skupin proces integrace úspěšnější než u jiných. Z odborných diskuzí vyplývá, že za těmito rozdíly stojí celá řada nejrůznějších faktorů (např. jazyk rodin imigrantů a přejímání jazyka domácí populace a počet let strávených v cílové zemi - Hvistendahl a Roe 2004; socioekonomické, sociokulturní a školní faktory - Marks 2005; širší škála společenských faktorů - Levels a kol. 2008). Tyto faktory je možné obecně diferencovat na individuální a společenské. Mezi individuální se řadí například genotyp a pohlaví, charakteristiky rodinného prostředí (finanční, kulturní, sociální zázemí rodiny, struktura rodiny) či vliv lokality, ve které imigranti žijí (Considine a Zappala 2002). Naopak společenské faktory zahrnují působení makroprostředí, které lze v případě imigrantů v základě rozdělit na vliv země původu a vliv cílové země (Levels a kol. 2008). Oba zmíněné vlivy mohou působit nezávisle na sobě, mohou se doplňovat či být v protikladu. Úspěch integrace totiž nezávisí pouze na cílové zemi (*destination effect*) a její politice, ale také na zemi původu imigranta (*origin effect*) a na vlivu komunity (*community effect*), kam například patří také kulturní vzdálenost mezi zdrojovou a cílovou zemí (Van Tubergen a kol. 2004).

3.1 Společenské determinanty úspěchu integrace

Vliv společenských faktorů úspěchu integrace může být spatřován ve společenském prostředí zahrnujícím, imigrační tradice a nastavení migrační politiky, kvalitu integračních mechanismů včetně nastavení vzdělávacího systému, společenské a politické klima a rozdílné stupně diskriminace a předsudků vůči imigrantům. Předmětem zájmů politiků bývají především společenské determinanty úspěchů integrace, které lze ovlivnit politickými rozhodnutími. Bylo prokázáno, že různé přístupy k integraci opravdu vedou k odlišným výsledkům (Levels a kol. 2008). Politická diskuze se tak stáčí k otázkám, zda příliv velkého množství lidí z pro-

středí mimo většinovou společnost, často odlišného jazykově, etnicky, rasově, nábožensky či kulturně, může zásadně ovlivnit vymahatelnost a pozici práva, rovnost obyvatel a národní soudržnost. Novou otázkou je také smysl občanství a jeho ovlivnění přílivem velkého množství lidí z jiných zemí (v některých zemích až čtvrtina obyvatel), které je potřeba integrovat jejich zapojením do ekonomiky hostitelské země, do její společnosti a jejího politického systému. Občanství tak získává zcela nové dimenze, jejichž vymezení závisí na přístupu států k imigraci a následné integraci cizinců (Bloemraad a kol. 2008).

3.1.1 Vliv migrační politiky a nastavení právního systému hostitelské země

Migrace je ve většině států Západu již dlouhou dobu významným politickým tématem, které získává na důležitosti s každým nárůstem počtu imigrantů (např. Freeman 1995). Hlavními tématy politické diskuze bývá právě počet migrantů, které je daná země ochotná a schopná přijmout, a určení etnických, vzdělanostních a jiných skupin migrantů, které je většinová společnost ochotná akceptovat. Každá taková diskuze v ideálním případě porovnává příležitosti a přínosy plynoucí z migrace na jedné straně a hrozby a náklady na straně druhé (Sides a Citrin 2007). Ty bývají typicky převážně ekonomického a demografického charakteru. Výsledkem takové diskuze by pak měla být tvorba státní migrační politiky. Do té lze zařadit komplex nástrojů, které umožňují státům kontrolovat pohyb přes své hranice a rozhodovat o pobytu cizinců na svém území, stejně jako případné nástroje motivující či příkazující opuštění státu a návrat do migrantovy vlasti. Migrační politika je však širší termín, který zaštiťuje souhrn několika dílčích úzce provázaných politik. Jde o imigrační (přistěhovaleckou), azylovou a integrační politiku; může být doplněna také o návratovou, vízovou a naturalizační politiku, které se však jen výjimečně vyčleňují jako samostatné politiky a jsou spíše součástí některé z uvedených tří základních politik. Setkat se můžeme také se zahrnutím politiky vnitrostátní migrace¹⁰, přesto převažují přístupy upravující pouze přistěhovalectví cizinců a jejich integraci. Podoba těchto politik je ve velké míře závislá na mezinárodních dohodách, což v evropském kontextu platí zejména o smlouvách Evropské unie, jako například o Dublinské smlouvě upravující udělování azylu v zemích Evropské unie nebo Lisabonské smlouvě upravující hlasování o migračních otázkách v Radě Evropské unie a Evropské radě (Štefančík 2010).

Migrační politika může být obecně orientovaná dvěma směry, a to ke státnímu

¹⁰ Např. ve španělském migračním výzkumu (viz Štefančík 2010), kde ale zřejmě hraje roli také federální uspořádání státu.

protekcionismu, kdy stát reguluje a kontroluje migraci s cílem ochrany vlastních zájmů (např. selektivní politika Austrálie, kam jsou vpouštěni pouze imigranti s vysokým vzděláním, viz Schnepf 2004), nebo na integraci cizinců bez ohledu na jejich příslušnost k socioekonomickým skupinám (např. západní Evropa). Zásadní v přístupu k migraci a integraci cizinců mohou být rozdíly mezi zeměmi s odlišnou imigrantskou minulostí (viz kapitola 2). Do hry vstupuje především národní identita a způsob, jakým příslušný stát vznikl. Je logické, že státy, které vznikly na základě silného přistěhovalectví a na principu občanství, budou k migraci otevřenější než státy, které byly „starousedlíky“ vybudovány na principu etnické národní společnosti a chtějí si spíše chránit homogenitu svého státu. V západní Evropě se můžeme setkat se starousedlickými státy majícími národní společnost jak etnicky homogenního charakteru (např. Německo), tak i občanského charakteru, začleňujícími jakákoli etnika (např. Francie, Spojené království; Baršová a Barša 2005). V regionu střední a východní Evropy přišel nárůst migrace až po pádu komunistických režimů a transformace politiky, ekonomiky a společnosti. Například česká migrační politika a místní procesy spojené s migrací (např. koncentrace do velkých měst) se tak stále více podobá vývoji západní Evropy (Drbohlav 2011). Regulace migrace může být obecně prováděna mnoha nástroji, nejvýznamnější jsou nástroje takzvané selektivní migrační politiky, která umožňuje vstup do země pouze vybraným cizincům, kteří jsou preferováni například podle země původu (např. kulturní či jazyková blízkost) nebo podle kvalifikace a vzdělání. Státy však mohou zavádět další restriktivní opatření, kterými omezují příliv imigrantů či pobyt na svém území. Může jít například o stanovení maximálního počtu vpuštěných imigrantů, stanovení maximální doby pobytu v cílové zemi či podmínek pobytu, například studia, práce a podobně (Štefančík 2010).

Integrační politikou se pak rozumí přístup státu k začleňování cizinců do majoritní společnosti. Jejím obsahem je úsilí včlenit cizince do společnosti do takové míry, aby nebyli závislí na podpoře státu, byli schopni respektovat právní a politický systém, kulturu, zvyky a tradice dané země a aby ovládali jazyk většinové společnosti. Takový proces pak vyžaduje aktivní přístup obou stran (Štefančík 2010). V západní Evropě bylo od 60. do 80. let 20. století možné vymezit tři základní modely přístupů k integraci. Etnicko-exklusivistický model „hostujících dělníků“ (tzv. *gastarbeiterů*), jehož příkladem bylo Západní Německo, chápe imigraci jako potřebu trhu práce a pobyt cizinců tak chápe jako dočasný; nemusí se tedy snažit o jejich integraci. Naopak mohou být odlišnosti chápány jako záruka budoucího odchodu cizinců zpět do svých zemí. Asimilační model, jehož zástupcem je Francie, přijímá imigranty, pokud politicky i kulturně přijmou svoji výlučnou příslušnost k občanskému národu, který je jediný a nedělitelný, jako stálé a rovnoprávné členy společnosti. Pluralistický (multikulturní) model,

který je aplikován např. Spojeným královstvím, chápe imigraci jako trvalou. Přistěhovalci si však mohou ponechat vlastní kulturu, která bude spolu s ostatními kulturami koexistovat v rámci širšího politického celku. Od 90. let se však začínají ostré hranice těchto modelů smazávat. Německo připouští možnost integrace a naturalizace cizinců na svém území (ostatně vede jej k tomu skutečnost, že se mnozí z „hostujících“ dělníků nakonec do své vlasti nevrátili), Francie je nucena přijmout antidiskriminační opatření, které narušuje její asimilační snahy, Spojené království po konfrontaci s jednotnou muslimskou identitou masy přistěhovalců začíná zavádět opatření sloužící integraci jednotlivců. Po nárůstu imigrace ve 21. století se navíc tyto země vyrovnávají s novou rolí masově imigračních zemí a jejich přístup se začíná podobat tradičním imigračním zemím, jako jsou např. Spojené státy. Naopak změna pohledu americké společnosti, která se stále více považuje za národ starousedlíků ze 17. a 18. století a k nové migraci přistupuje s nižší mírou pochopení, tak postupně přibližuje přístup imigrační a integrační politiky ve velkých státech Evropy a ve Spojených státech (Baršová a Barša 2005).

Na asimilacionistický a multikulturní model integrace však je možné nahlížet ne pouze jako na dichotomii dvou přístupů, ale také jako na vývojová stadia. První zmíněná politika byla zavedena v období prvních migračních vln od konce 19. století, kdy byli přistěhovalci do Francie, Německa či Spojených států zapojeni do většinové společnosti pouze pod podmínkou přijetí místní kultury a jazyka (v Německu bylo doplněno dokonce podmínkou germanizování jména). Po rozšíření různých subkultur a sociálních hnutí od 60. let 20. století však již byla myšlenka jednotné kultury v západních společnostech neudržitelná a pod vlivem maximalistického vnímání lidských práv byla nastoupena cesta multikulturní, která byla nově popisována ne jako asimilace, ale jako integrace. Ta již pohlíží na stát jako na jednotku složenou z mnoha kultur, jejichž konflikty mají řešit nestranné státní instituce. Jedinou podmínkou se pro imigranty stává respektování liberálně-demokratických principů a znalost místního jazyka. Projevem tohoto obratu však byla vzrůstající segregace přistěhovaleckých skupin udržujících si vlastní kulturu a jejich nedostatečná socio-ekonomická a občansko-politická integrace. Státy tak na nově vzniklé problémy reagují posílením individuálně-občanských integračních snah, například prostřednictvím vzdělávání (Baršová a Barša 2005). Pro úspěch integrace jsou však důležité také tradiční vazby mezi zdrojovými a cílovými zeměmi a geografická pozice vůči převažujícím proudům migrace (Freeman 1995). Zatímco země západní Evropy se staly cílem obtížněji integrovatelných migrantů ze svých kolonií se stejným jazykem, ale s odlišnou kulturou (Baršová a Barša 2005), Česko je cílem převážně kulturně bližších východoevropských (Drbohlav 2011) a vietnamských migrantů, jejichž stěhování

do země podmínily politické vazby komunistického Československa na Vietnam (Janská a kol. 2014).

V úspěchu integrace cizinců hrají velkou roli čtyři vzájemně provázané dimenze, jejichž míra naplnění je přímo úměrná s šancí na úspěšnou integraci. Jde v první řadě o práva, která má cizinec v hostitelské společnosti, o identifikaci s hostitelskou zemí, o přijetí norem a hodnot hostitelské společnosti a v neposlední řadě o politickou participaci, mobilizaci a reprezentaci. Politickou participací se přitom myslí aktivní účast na spravování věcí veřejných, tedy aktivní podíl na občanských aktivitách dané země a naplnění občanství (Martiniello 2005). V otázce získávání občanství cizinci má Evropa dva historické přístupy, na které může navazovat. První z nich je výhradní občanství v městských státech antického Řecka, konkrétně v Athénách, kde tento koncept vznikl. Ten zavazoval vybrané obyvatele města k podílu na správě věcí veřejných. Vyloučeny z něj však byly velké skupiny obyvatel, například ženy, otroci, ale také nově příchozí. Ti nebyli podle tohoto přístupu dostatečně spojeni s městem, a neměli tak právo jakkoli zasahovat do místní správy. Druhý přístup byl zaveden antickým Římem, který potřeboval integrovat svoji rozsáhlou říši a mnoho etnik v ní žijících. Zavedl tak občanství jako automatický status pro všechny obyvatele Římské říše (Bloemraad a kol. 2008). Nutno však doplnit, že i v rámci tohoto „rovnoprávního“ systému měli občané města Říma výsadní postavení oproti jiným. Dnešní obsah konceptu občanství můžeme spatřovat ve čtyřech dimenzích. Jsou to: zákonný status, právo, politická participace a pocit sounáležitosti. Ty mohou být v souladu či stát v protikladu. Imigranti musejí zpravidla pro získání občanství nového státu projít procesem takzvané naturalizace, který vedle podmínky trvalého usazení v dané zemi seznamuje imigranty s jejich novou zemí a jejím jazykem. U dětí imigrantů může být získání občanství upraveno různými způsoby. Občanství mohou získávat podle místa narození či podle místa narození svých rodičů. Zásadní rozdíl v obtížnosti získání občanství hostitelské země závisí významně na jejích tradicích a typu vnímání občanství jako takového. Národní státy, jako je Německo (do roku 2000), Rakousko, Řecko či Švýcarsko, typicky uznávají občanství dětí podle občanství jejich rodičů a nastavují velmi obtížný proces naturalizace. Státy, které jsou postaveny spíše na principu občanství než národa, jako jsou Austrálie, Kanada, Francie a Spojené státy, pak uznávají občanství dětí podle toho, kde se narodily. Všem dětem narozeným na území státu je tak automaticky udělováno občanství; proces naturalizace je typicky snazší než u prvního případu. Přitom právě získávání občanství a s tím spojený podíl na fungování společnosti a politiky dané země může výrazně ovlivnit možnost imigrantů v jejich integraci do většinové společnosti. Zajímavým postřehem v této souvislosti je, že země jako Francie, Německo, Nizozemsko a Švýcarsko se v rámci přijímání opatření proti

problémům s integrací cizinců mezi 80. lety 20. století a rokem 2002 posunuly blíže k občanskému modelu státu a usnadnily tak získávání občanství imigrantům (Bloemraad a kol. 2008).

3.1.2 Vliv širšího společenského a politického klimatu cílové země migrace

Přístupy k imigraci v západních společnostech mohou do značné míry záviset na společenském a politickém diskurzu. Jeden myšlenkový proud vidí integraci jako něco přirozeného, co je nutným výsledkem kooperace různých kulturních skupin. Podle zastánců tohoto pohledu přináší imigrace a postupná integrace pozitiva v podobě ekonomického rozvoje, přínosu nových myšlenek a dovedností. V rámci města vznikají oblasti s rychle rostoucí ekonomikou a novými typy firem, které lákají mladé kreativní lidi a další imigranty a integrují všechny rozdílné skupiny obyvatel (myšleno nejen domácí a cizince, ale také různé kulturní a socioekonomické skupiny). Druhý pohled však vidí imigraci především negativně. Jeho zastánci upozorňují na potenciální spojení imigrace se zvýšenou kriminalitou, polarizací společnosti, rezidenční segregací, prostorovou koncentrací problémů, zvýšeným nebezpečím společenského vyčlenění nedostatečně integrované velké skupiny obyvatel a s nárůstem xenofobie v domácí populaci (Musterd a Ostendorf 2009).

Integrace cizinců se spolu se vzrůstajícím počtem imigrantů a s přeměnou většiny evropských zemí ze zdrojových zemí masové emigrace na cílové země masivní imigrace stává jedním z nejdůležitějších témat evropské politiky. Pohledy na ni jsou však odlišné – od snahy o úplné „rozplynutí“ ve většinové společnosti (označované jako asimilace) po multikulturní nastavení společnosti. Podle Levelse a kol. (2008) je možné rozdíly vidět v pravicových a levicových přístupech k integraci příchodích imigrantů. Zatímco levicové přístupy podle něj prosazují v posledních letech silně kritizovanou ideu tzv. multikulturalismu (více např. Joppke 2004; Sokolíčková a kol. 2012), která dává imigrantům možnost ponechání vlastní kultury (čímž je ale zároveň nechtěně vyčleňuje z většinové společnosti), pravicové přístupy více dbají na celkovou integraci či asimilaci imigrantů do společností cílových zemí. V dřívějších výzkumech však nebyl prokázán pozitivní ani negativní vliv obou politických přístupů na úspěch integrace imigrantů (Levels a kol. 2008). Otázkou však je, zda rozdíl nepanuje spíše mezi liberálním politickým přístupem (ať už levicovým či pravicovým), který prosazuje více individualistickou myšlenku multikulturalismu, a konzervativním přístupem (opět z obou částí politického spektra) orientovaným více na tradiční společenské zájmy a dbající na silnější integraci imigrantů do soudržné většinové společnosti (viz např. Bloemraad a kol. 2008).

Společenské a politické přístupy k imigraci můžeme vysvětlit různými teoretickými přístupy. V první řadě jde o teorie založené na zájmech (tzv. *interest based theories*), v řadě druhé o teorie založené na identitě (tzv. *identity based theories*). Zájmy většinové společnosti a pocit jejich ohrožení mohou být silným argumentem pro odpor k imigraci a imigrantům. Jde především o materiální vliv imigrace na snižování mezd a zvýšení konkurence na pracovním trhu, ale také o její dopad na kriminalitu, školství a na systém sociální podpory. Naopak kladný postoj k imigraci je pravděpodobný, pokud v diskuzi na toto téma zaznívá převážně potřeba imigrantů pro sektor „špinavých“ a nebezpečných zaměstnání zpravidla vykonávaná lidmi s nejnižším společenským statutem, která jsou většinovou společností neoblíbená a jen výjimečně obsazovaná domácí populací. S tím také souvisí zjištění, že společenská neobliba imigrantů a podpora protiimigrantských politických stran se zvyšuje spolu s rostoucí nezaměstnaností. Zaznamenat tento vztah je ovšem možné pouze v zemích s větším podílem imigrantů. Podobně v době ekonomické krize podpora přijímání imigrantů klesá. Ve většinové společnosti se pak odpor vůči nim koncentruje mezi nízkopříjmovými a méně kvalifikovanými zaměstnanci, kteří se také cítí nejvíce ohroženi. Abstraktnější, avšak ještě významnější může být vliv dominantních hodnot a sdílené identity společnosti (především představy o národních hodnotách a kultuře) na vytváření názoru na imigraci. Podle teorie společenské identity jsou totiž preference vlastní skupiny a uzavírání se do ní proti všemu cizímu významně závislé na existenci silných emocí spojených s představami o vlastní skupině. V moderních společnostech představují národy právě takové skupiny spojené se silnou loajalitou svých členů, je tedy nepřítelství vůči komukoli, kdo je vnímán jako ohrožovatel národní identity, pravděpodobné. Právě imigranti jako lidé přicházející zvenčí se mohou velmi snadno stát cílem těchto negativních postojů (Sides a Citrin 2007).

Zajímavé je také sledování informací, které obyvatelé jednotlivých zemí o imigrantech mají a které jsou považované za neméně důležité faktory ovlivňující vnímání imigrace a úspěšnosti integrace. V mnoha pracích bylo totiž zaznamenáno nadsazování počtu imigrantů a jejich demografických výhledů v představách obyvatel různých zemí, přičemž je tuto skutečnost možné zaznamenat převážně u lidí, kteří stojí proti imigraci a považují ji za hrozbu. V evropském výzkumu postojů obyvatel k imigraci bylo takové nadsazování zaznamenáno u všech sledovaných zemí včetně Česka, kde je rozdíl mezi skutečným a odhadovaným podílem imigrantů v rámci Evropy průměrný. Největší rozdíly lze zaznamenat v těch státech jižní a západní Evropy, které mají problémy s integrací imigrantů a kde je migrace bouřlivým politickým tématem (Sides a Citrin 2007). Podobným jevem mohou být také vžitě představy o imigrantech, které neodpovídají skutečnosti, přičemž ty mohou být jak negativního, tak pozitivního rázu (například vžitě hodnocení dětí

vietnamských imigrantů jako výborných žáků, ač se jejich reálné výsledky nijak zásadně neliší oproti výsledkům dětí domácí populace; Janská a kol. 2011). Nárůst imigrace tak může generovat negativní emoce a strach z poklesu kvality života v hostitelských společnostech (např. Han 2015). To pak může vést i k negativním postojům vůči imigrantům, které se mohou projevovat jejich diskriminací a obtížnou integrací. Přestože je ve všech zemích Západu diskriminace protizákonná a společensky odsuzovaná, do určité míry ji můžeme zaznamenat v každé zemi (Levels a kol. 2008). Mezi hlavní faktory ovlivňující míru diskriminace můžeme počítat prostorovou vzdálenost mezi zemí původu imigrantů a hostitelskou zemí. S ní je často spojená i kulturní vzdálenost, zjednodušeně řečeno míra odlišnosti mezi imigranty a většinovou společností zahrnující odlišnosti v náboženství, jazyce a historii, které mohou ztěžovat začlenění imigrantů do společnosti hostitelské země (Fokkema a De Haas 2011). Zkušenosti západoevropských států ukazují, že velký vliv na negativní vnímání cizinců může mít i dříve velmi rozšířený přístup ponechávající imigrantům jejich vlastní kulturu a nedbající na jejich kulturní integraci (tzv. multikulturalismus). Akceptace kulturních tradic imigrantů může být pro domácí obyvatelstvo problémem vedoucím až k disharmonickému vztahu mezi oběma skupinami. Přitom právě postoje domácího obyvatelstva hostitelské země hrají výsadní roli v úspěchu integrace imigrantů do většinové společnosti (Štefančík 2010).

3.2 Osobní determinanty úspěchu integrace

Kromě společenských determinant ovlivňují úspěšnost integrace také faktory na úrovni jednotlivce. Jeden jejich typ představují socioekonomické faktory, jako je participace na trhu práce, s tím spojený socioekonomický status imigrantů a zapojení do vzdělávání. Druhý typ tvoří sociokulturní faktory, kam patří jazykové dovednosti imigrantů včetně jazykové vzdálenosti mezi jejich mateřským jazykem a jazykem hostitelské společnosti, vztahy s většinovou společností, jejich postoje, normy a hodnoty (např. Musterd a Ostendorf 2009). Někteří autoři v tomto spojení mluví o akulturaci, tedy o schopnosti přijetí kultury většinové společnosti (Amit 2012). Důležitou roli však mohou hrát také psychologické faktory včetně dopadu nucené migrace na psychiku člověka. Bylo zjištěno, že imigranti, kteří jsou nuceni opustit svou zemi z jiného než ekonomického důvodu (např. politického), jsou často frustrovaní a selhávají v budování svého nového života v cílové zemi včetně schopnosti získat dobré vzdělání. To pak může dopadat i na jejich děti, jež vyrůstají v traumatizovaných rodinách bez snahy o zlepšení svého života a vykazují tak ve svém vzdělávání horší výsledky, které jsou obecně brány za znak selhání procesu integrace (Levels a kol. 2008).

3.2.1 Socioekonomické faktory ovlivňující úspěch integrace

Většina současných studií determinantů úspěšnosti integrace imigrantů se zabývá ekonomickou a vzdělanostní integrací především druhé generace, tedy potomků narozených imigrantům již v hostitelské zemi (Fokkema; De Haas 2011). Na nich lze ukázat vliv socioekonomických faktorů na úspěšnost integrace imigrantů, kterou lze měřit například jejich vzdělaností, zaměstnaností a participací na trhu práce. Roli hraje především původní ekonomická situace první generace imigrantů¹¹ v jejich zemi původu, která významně ovlivňuje jejich šance na budoucí úspěch v cílové zemi (Levels a kol. 2008). Integraci imigrantů mohou negativně ovlivňovat rozdíly ve fungování trhu práce ve zdrojové a cílové zemi. To je patrné především v průmyslově rozvinutých zemích Evropy a Severní Ameriky (Offer 2004). Obecně mají imigranti z méně rozvinutých zemí menší šanci na úspěch v cílové rozvinuté zemi než ti, kteří přicházejí ze zemí více rozvinutých (Levels a kol. 2008). Významným faktorem, který přispívá k ochotě imigrantů přijmout hostitelskou společnost za svou vlastní, je jejich vzdělání a pracovní kvalifikace (Schaeffer a Bukenya 2010). Vysoce kvalifikovaní imigranti totiž mají menší pocit sociální a osobní odlišnosti od domácí populace a jsou vystaveni menší diskriminaci (Fokkema a De Haas 2011). Kvalifikovanější zaměstnanci tak mají silnější tendence k integraci do hostitelské společnosti než ti méně kvalifikovaní. Problémy přináší skutečnost, že v některých evropských zemích jsou imigranti v průměru méně vzdělaní než domácí populace, pracují v méně prestižních povoláních, za která pobírají nižší plat, a obecně jsou chudší než domácí populace (Marks 2005). Největší rozdíl ve mzdách přitom vykazují takzvané „viditelné menšiny“, tedy cizinci, kteří jsou odlišného rasového či etnického původu než je domácí populace (Adsera a Chiswick 2007, viz také Borjas 1987). Právě to může představovat významnou překážku úspěšné integrace nejen první generace imigrantů, ale i jejich dětí, které mívají horší vzdělávací výsledky (Marks 2005). Na druhou stranu ekonomický úspěch imigranta v hostitelské zemi může výrazně ovlivnit jeho socioekonomický status v zemi původu a tím posílit jeho vazby na vlast, což může negativně ovlivnit jeho snahy o začlenění do hostitelské společnosti. Za určitou překážku snahám o integraci může být také považováno chování imigrantů, kteří sice v hostitelské zemi ekonomicky uspěli, ale po vydělání dostatečného

¹¹ Zatímco za první generaci imigrantů jsou považováni jedinci narození v zahraničí, druhou generaci tvoří ti, kteří se již narodili v hostitelské zemi, ale jejichž rodiče se narodili v zahraničí. Nutno podotknout, že toto členění není vzhledem k složitosti situace dostatečné, neboť imigranti, kteří se do hostitelské země přistěhovali ve velmi nízkém věku a získali zde vzdělání, mají v mnoha ohledech spíše charakteristiku bližší imigrantům druhé generace, i když jsou de jure označováni jako imigranti první generace. Z toho důvodu někteří autoři (např. Ellis a Goodwin-White 2006) označují imigranty, kteří přišli ve věku do deseti let, termínem imigranti 1,5. generace.

množství peněz k investování do nákupu domů či k založení podnikání se vracejí zpět do své domovské země (Schaeffer a Bukenya 2010).

Zásadní roli pro integraci cizinců však hraje také stav ekonomiky a její vývoj v ekonomických cyklech. V dobách ekonomických recesí a krizí vykazují totiž imigranti větší náchylnost ke ztrátě zaměstnání než členové majority (Musterd a Ostendorf 2009). Příkladem může být vývoj evropské imigrace po druhé světové válce. Do roku 1973 byla masovou migrací řešena ekonomická potřeba levné pracovní síly. Po ropné krizi v 70. letech 20. století se však státy musely vyrovnat s integrací masy cizinců, kteří, jakmile jejich pracovní síla přestala být pro ekonomiku nezbytná (Štefančík 2010), se dostali do ekonomických problémů. Mezi imigranty tak v těchto dobách může rapidně narůstat nezaměstnanost, a to i u mladých lidí. Například v Nizozemsku mezi lety 1994 a 2001 byla míra nezaměstnanosti mezi imigranty menší než 10%, v roce 2004 však už byla téměř 20% a mezi mladými dokonce postihovala nezaměstnanost celou čtvrtinu ekonomicky aktivních. Nezaměstnanost mezi imigranty tak byla dvojnásobně vyšší než nezaměstnanost domácí populace. Hlavním, avšak nikoliv jediným důvodem pro tyto nerovnosti, je nižší dosažené vzdělání u imigrantů (Musterd a Ostendorf 2009).

Právě vzdělávací systém hraje v procesu integrace nezastupitelnou úlohu, když zajišťuje, aby děti imigrantů získaly dobré vzdělání a rozvinul se jim smysl pro sounáležitost s hostitelskou společností (např. Stromquist 2012; Vavrečková a Dobiášová 2012a; Crozier a Davies 2008). Významným faktorem je však též úroveň a charakter vzdělání, kterého imigranti dosáhli ve své zemi původu. Mohou sice představovat nejvzdělanější vrstvu obyvatel rozvojových zemí, jako je tomu například u imigrantů ve Spojených státech, přesto jejich vzdělání často neodpovídá standardům cílových zemí. Vzdělanější rodiče ale mají tendenci svým dětem zajistit v cílové zemi co nejlepší vzdělání, které by jim pomohlo rozšířit jejich sociální kapitál a přispět k úspěchu v nové zemi. Roli vzdělávání v integraci dětí imigrantů se rozsáhle věnuje kapitola 5.

3.2.2 Sociokulturní faktory ovlivňující úspěch integrace

Integrace v socioekonomickém smyslu nezaručuje plnou asimilaci imigrantů, jejich přijetí místních norem, zvyků, životního stylu a identifikaci s většinovou společností (Fokkema a De Haas 2011). Jedním z nejvýznamnějších indikátorů a zároveň nástrojů takové sociokulturní integrace jsou kontakty mezi domácí populací a imigranty. Výzkumy v Nizozemsku, založené na odpovědích imigrant, kteří byli dotazováni, s kým se nejčastěji setkávají ve svém volném čase (zda jde o členy stejné etnické skupiny či nikoli), ukazují na značné rozdíly mezi jednotlivými etnickými skupinami imigrantů; odhalena byla také závislost na věku či dosaženém vzdělání (Musterd a Ostendorf 2009). Imigranti druhé generace, kteří

jsou mladí a vzdělaní, mají zpravidla více kontaktů s většinovou společností než starší imigranti první generace s nižším vzděláním. Zároveň lze říci, že imigranti z Jižní Ameriky a Karibiku (Surinamci a Antilané) mají více kontaktů než segregovanější skupiny imigrantů z Blízkého Východu a Afriky (Turci, Maročané). Přesto i ve druhé zmíněné skupině je zaznamenán výše popsáný vliv věku a vzdělání. Nepříliš pozitivním zjištěním je pozvolný pokles kontaktů mezi imigranty a domácí populací, který může poukazovat na problematickou integraci cizinců, byť autoři toto zjištění poměrně odvážně zdůvodňují poklesem domácí populace Nizozemců, se kterými tak je pro rostoucí skupinu imigrantů obtížnější navázat kontakt (Musterd a Ostendorf 2009).

Významnou úlohu hrají jazykové znalosti imigrantů. Ty mají význam v jednání s úřady, v práci, ale také při dorozumívání se s vlastními dětmi, které si často osvojí jazyk cílové země a naopak mohou ztrácet schopnost domluvit se v mateřském jazyce svých rodičů. Příkladem mohou být Vietnamci v Česku, kteří se velmi snadno identifikují s češtinou a jsou schopni si ji osvojit jako svůj hlavní jazyk. Význam zachování znalostí jazyka minority je často diskutován. Tento bilingvismus u dětí je v současnosti považován za výhodný, byl potvrzen jeho pozitivní vliv na rozvoj myšlení. Byla tak odmítnuta dřívější nedůvěra k vícejazyčné výchově, která podle odpůrců měla imigrantům bránit sociální adaptaci způsobováním problémů ve škole a psychologických problémů (Janská a kol. 2011). V tomto pohledu mají samozřejmou výhodu ti imigranti, kteří pocházejí například z bývalých kolonií cílových zemí a dovedou plynně hovořit domácím jazykem (Musterd a Ostendorf 2009). V rámci západní Evropy mají imigranti tendenci se usazovat v zemích, jejichž jazyk je podobný jejich jazyku. Více než polovina imigrantů z Afriky tak směřuje do Francie, přičemž až 85 % z nich pochází z území severní Afriky dříve patřícího Francii; jejich úředním a mezi obyvatelstvem stále rozšířeným jazykem je francouzština. Imigranti ze Severní Ameriky se stěhují převážně do Spojeného království a Irska, Jihoameričané si vybírají především Španělsko, Portugalsko a Itálii. Pro doplnění můžeme ještě uvést, že Asiaté směřují do všech zemí kromě jižní Evropy a velmi malý podíl imigrantů z Austrálie a Oceánie se stěhuje převážně do Spojeného království, Irska a Itálie (Adsera a Chiswick 2007).

Znalost jazyka cílové země přitom může zásadně ovlivnit postavení imigranta a také jeho uplatnění v cílové společnosti. V mnoha zemích bylo zjištěno lepší ekonomické postavení imigrantů mluvících řečí dané země, rozdíl v příjmech může dosahovat 10–20 % ve srovnání s ostatními migranty. Ve Spojených státech je tento efekt zaznamenán u všech imigrantů z neanglicky mluvících zemí, kteří mají o 17 % nižší mzdu než imigranti ze zemí užívajících už v mateřské zemi angličtinu jako svůj jazyk (Chiswick a Miller 2002). Významnou roli hraje také

jazyková segregace. Například imigranti žijící ve Spojených státech v lokalitách, v nichž dominuje jiný jazyk než angličtina, mají výrazně nižší mzdy než ostatní imigranti, a to bez ohledu na jejich vlastní jazykové dovednosti (Chiswick a Miller 2002). Nutné je ale také upozornit na odlišné postavení imigrantů podle toho, jaká je „jazyková vzdálenost“ mezi rodným jazykem imigrantů a dominantním jazykem hostitelské společnosti. Větší jazyková vzdálenost ztěžuje imigrantům osvojení si nového jazyka, na které navazuje také obtížnější pracovní uplatnění a sociální přizpůsobení a z toho plynoucí nelehká ekonomická situace, hrozba segregace či opětovná migrace do jiné země či zpět do země původu. V Izraeli se také ukázalo jako specifické postavení anglicky mluvících imigrantů, kteří dosahují zdaleka nejhorších výsledků ve znalosti hebrejštiny. V závislosti na čase stráveném v Izraeli se rozdíl oproti ostatním imigrantům ještě prohlubuje, když je zaznamenán jejich jen velmi malý posun v jazykových dovednostech. Autoři studie to vysvětlují postavením angličtiny jako mezinárodního jazyka, *lingua franca*, kterým se velký podíl světového obyvatelstva dokáže alespoň v základech domluvit. To snižuje motivaci anglicky hovořících imigrantů učit se hebrejštinu. Z krátkodobého i dlouhodobého pohledu tak tvoří tyto imigranti speciální skupinu, která neovládá místní jazyk a přesto nemusí být nutně vyčleněná z většinové společnosti (Beenstock a kol. 2001).

Zvláštní kapitolou je nesoulad v hodnotách, normách a postojích mezi imigranty a domácí populací, který může bránit hlubší integraci imigrantů. Například u Vietnamců v Česku je určitý rozpor vnímán mezi tradiční konfuciánskou výchovou dětí, které se jim dostává od jejich rodičů, a západní výchovou přijímanou v českých školách a od českých chův, které při výchově nahrazují práci zaneprázdněné rodiče. Rychlá a rozsáhlá akulturace těchto dětí pak vede k tomu, že má druhá generace vietnamských migrantů ke kultuře a hodnotám české společnosti blíže než ke kultuře a hodnotám svých vlastních rodičů. Děti se tak se mohou rychleji přizpůsobit životu ve většinové společnosti a přijmout její kulturu a hodnoty, což může významně zasáhnout do jejich vztahu s rodiči. V extrémním případě to může vést až k tomu, co je nazýváno „akulturační trhlinou“ (*acculturation gap*) a je mezigeneračním konfliktem mezi rodiči a dětmi, jenž může stát na počátku přetrhání vazeb uvnitř rodiny. Nutné je ovšem zdůraznit, že vietnamští rodiče i přes problematičnost tohoto vývoje s ním nijak nebojují a naopak jsou rádi, když jejich děti díky němu dosáhnou v nové zemi vyššího společenského postavení. Tento postoj může oslabit negativní efekt akulturační trhliny, který opravdu nebyl v posledních letech nijak výrazný (Janská a kol. 2011).

Ne všechny skupiny imigrantů se však přizpůsobují tak snadno kultuře hostitelských zemí, ale naopak si zachovávají vlastní tradice a hodnoty. Velký rozdíl můžeme vidět u mužů a žen ze zemí s převládající patriarchální kulturou.

Zatímco v západní společnosti je obecně kladen důraz na rovnost pohlaví, a to ve společenském, pracovním i osobním životě, mezi těmito imigranty převládá model tradiční rodiny, resp. vztahů mezi muži a ženami (typický i pro západní státy do 60. let 20. století). Ten představuje dominantní postavení muže jako hlavy rodiny, která o všem rozhoduje a je zodpovědná za příjem domácnosti, a submisivní postavení ženy, jejíž zodpovědnost leží v udržování domácnosti a provádění domácích prací (Musterd a Ostendorf 2009). Takové ženy imigrantky si ze zvyku či často také z obavy před negativní odezvou zachovávají chování a tradice své původní vlasti. Trávení většiny času v domácnosti a chybějící osobní kontakty s veřejným prostorem a majoritní společností tak omezují příležitosti a mnohdy i brání větší integraci do společnosti cílové země (Fokkema a De Haas 2011). Takové hodnocení však nemusí zcela přesně odpovídat situaci ve všech evropských zemích. Výzkum provedený Tineke Fokkemovou a Heinem De Haasem (2011) v Itálii a ve Španělsku ukazuje na opačný trend, kdy jsou ženy více socio-kulturně integrované než muži, a to i v případě jejich patriarchálních zemí původu. Tento jev je možné vysvětlit jednak prací těchto žen v domácnostech většinové společnosti, kde jsou v blízkém kontaktu s místními lidmi, jejich zvyky a kulturou, ve srovnání s muži, kteří při práci v průmyslu či zemědělství ve větších skupinách imigrantů do takového kontaktu nepřicházejí. Druhým vysvětlením by však mohla být samotná motivace k migraci, která může být v jistém smyslu únikem talentovaných, ambiciózních a nezávisle smýšlejících žen ze společnosti, v nichž nemají šanci na své uplatnění. Imigrantky tak oproti mužům mohou představovat nereprezentativní část společnosti své země původu, což se pak projeví také ve statistickém zjištění jejich výrazně vyšších úspěchů v integraci do společnosti cílové země.

Významným faktorem úspěchu integrace, kterému je ale ve vědecké práci dosud věnována jen poměrně malá pozornost, je náboženství imigrantů a hostitelských zemí. Pro imigranta, který je okolnostmi nucen zpřetrhat své dosavadní vazby na svůj domov a své příbuzné, může náboženství vytvářet ztracený pocit sounáležitosti. Víra i členství v komunitě, kde se mohou scházet a navazovat nové kontakty, může pomoci překonat traumata spojená s imigrací, vyrovnat se s pocity odloučenosti od nové společnosti a s pravděpodobným poklesem svého pracovního i společenského statusu. Rozlišit přitom můžeme několik různých přístupů k roli náboženství v integračním procesu. Spojené státy v tomto ohledu představují protíváhu Evropě, kde však můžeme také vnímat určité odlišnosti mezi jednotlivými státy. Americký přístup vidí náboženství primárně jako pomocníka při integraci cizinců. Důvodem může být jeho silná pozice v tamní společnosti, stejně ale jako struktura imigrantů, mezi kterými, stejně jako ve většinové společnosti, jasně dominují křesťané (zhruba 75 %). Mnoho imigrantů především

z Asie navíc kvůli dominanci křesťanské kultury ve Spojených státech a snaze o začlenění do místní společnosti přijímá křesťanství jako svou novou víru. Přesto nejen být dobrým křesťanem, ale také například muslimem či buddhistou, přináší v americké společnosti určitý respekt. Různé náboženské společnosti imigrantům nabízejí rozmanitou strukturu programů, které jim mají pomoci se zapojením do nové společnosti poskytováním informací, vyučováním angličtiny či budováním jejich lidského či pracovního potenciálu. Mnoho studií navíc ukazuje, že náboženství může imigrantům pomoci upevnit jejich etnickou identitu, což je ve Spojených státech vnímáno jako klad, když je náboženství bráno jako forma společensky přijatelného projevu etnické odlišnosti. Imigranti se mohou ve svých chrámech scházet s lidmi stejného etnika, rozvíjet své náboženské a kulturní dědictví a předávat ho dále svým dětem. Ty může navíc chránit před takovým způsobem života, který je negativně vnímán většinou společností nebo jejich etnikem (Foner a Alba 2008).

Odlišný přístup k náboženství imigrantů zaujímají sekulárnější společnosti západní Evropy, které veřejné projevy víry považují za nevhodné a kde je náboženství vnímáno spíše jako problém, překážka či výzva integračních procesů. Důvodem je také jiná struktura imigrantů, ve které hlavní podíl zaujímají muslimové oproti dominantnímu křesťanství hostitelské společnosti. Islám a s ním spojená kultura je přitom vnímán jako protiklad či hrozba evropské liberální kultury a zachování si vlastních náboženských tradic je bráno jako selhání integrace těchto imigrantů. Přitom některé pozitivní známky *européizace* islámu a integrace muslimů bývají často přehlíženy. Hlavní společenská i politická debata směřuje k míře tolerance, kterou by Evropa měla mít vůči muslimské víře a praktikám. Obavy bývají vyjadřovány v tématech důležitých pro evropskou kulturu, jako je oddělení náboženství a politiky či státu, možnost kritiky jakéhokoli náboženství a jeho praktik či rozpor některých tradic s evropským právem, kterými mohou být podřízenost žen, vynucená manželství, homofobie či vraždy ze cti (Foner a Alba 2008).

Výsledkem takových diskuzí bývají negativní postoje a často také legislativa, která zakazuje viditelné vyjadřování příslušnosti k určitému náboženství a zakládání náboženských staveb a škol. Jiným přístupem je britská a francouzská finanční podpora náboženským školám, které vyučují podle sekulárního národního kurikula. Méně pozornosti je však věnováno nízké možnosti pracovního uplatnění a vysoké míře nezaměstnanosti mezi muslimskými imigranty. Ve svých zemích bývají sice nadprůměrně vzdělaní, v evropském měřítku jsou však jejich znalosti i dovednosti nedostatečné. Vysvětlení pro jejich obtíže na trhu práce však je nutné vidět také v určité míře diskriminace, se kterou se musejí tito imigranti potýkat. Problémy první generace se navíc přenášejí i na druhou a další generace, které

nedosahují dobrých vzdělávacích výsledků (viz také např. Marks 2005), což může vést až do určité segregační spirály. Náboženství se tak pro imigranty může stávat určitou opoziční identitou. Imigranti z muslimských zemí se tak nehlásí ani ke své cílové zemi, ani k zemi svého původu, ale k islámu jako spojující identitě. Ta může mít pozitivní dopad v ochraně mladých před zapojením do společensko-patologických aktivit, na druhou stranu posiluje kulturní izolacionismus nových generací imigrantů, který může vést až k násilným projevům nespokojenosti (Foner a Alba 2008).

Mezi přístupy evropských států však je velká variabilita. Například Spojené království zastává liberálnější postoj, a to jak k náboženským projevům a tradicím, tak i k povolování staveb či zakládání náboženských škol. Nizozemsko nestojí proti projevům náboženství, které se odehrávají mimo veřejný prostor. V opačném případě je odezva místní populace negativní. Francie pak striktně odděluje náboženství od státu a veřejných institucí. Každá náboženská skupina má svoji organizaci, která vyjednává se státem o otázkách, jež jsou pro ni důležité. Stát se navíc podílí na vzdělávání náboženských představitelů, kteří následně mezi věřícími prosazují myšlenky sekularismu (Foner a Alba 2008). I v rámci jedné náboženské skupiny však mohou být výrazné rozdíly. Snadnější integrace do společnosti jihoevropských států tak byla zaznamenána u muslimských imigrantů ze Středozeří (Egypt, Maroko) než ze subsaharské Afriky. Důvodem je společná historie států kolem Středozemního moře a po dlouhá staletí probíhající kontakty mezi dotčenými společnostmi (Fokkema a De Haas 2011). Významnou roli hraje náboženství také v případě migrace do Izraele, který automaticky uděluje občanství každému příchozímu, který prokáže svoji příslušnost k judaismu. Ta zároveň bývá častým motivem k odchodu z původní vlasti a směřování do Izraele. S různou úspěšností se tak za pomoci podobné náboženské identity integrují natolik odlišné skupiny příchozích, jakými jsou západoevropané, emigranti ze zemí bývalého Sovětského svazu a Etiopané (Amit 2012).

Neúspěch integrace a vyčleňování imigrantů, které může být založeno i na sebevnímání odlišnosti oproti domácí populaci, však může vést k rezidenční, resp. prostorové (např. Musterd a Ostendorf 2009) i kulturní a hodnotové (např. Offer 2004) segregaci cizinců. Toto vnímání rozdílů mezi vlastní etnickou minoritou a většinovou společností pak může vést až k obecné frustraci a odcizení celé skupiny obyvatel (Offer 2004). O tom, jaké mohou být průvodní jevy a důsledky takové segregace etnické menšiny, diskutuje následující kapitola 4.



4. SEGREGACE IMIGRANTŮ JAKO JEDEN Z FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍ VÝSLEDKY INTEGRAČNÍHO PROCESU

Snaha o snížení výskytu možných rizikových faktorů spojených s migrací vedla odbornou veřejnost ke snaze analyzovat a kriticky zkoumat celý migrační proces a jeho dopady na jednotlivce, skupiny, zdrojové a hostitelské země. Cílem bylo identifikovat možná rizika migrace a integrace imigrantů včetně rizik spojených s koncentrací imigrantů do specifických lokalit, ve kterých se imigranti po příchodu do hostitelských zemí usazují. Důvodem zájmu o tuto problematiku byly studie (viz například Burgess 1967) poukazující na skutečnost, že prostředí, ve kterém imigranti po příjezdu do cílové země žijí, je jedním z klíčových faktorů podmiňujících úspěch jejich integrace do hostitelské společnosti. Bylo prokázáno, že lokální prostředí může ovlivňovat nejrůznější oblasti života jedince včetně výsledků a dosaženého stupně vzdělání, sociálního chování, zdraví, práce a sociální a pracovní mobility (Durlauf 2004, Galster 2012, van Ham a kol. 2012a, 2012b, Manley a kol. 2013). Problém je, že řada imigrantů žije v hostitelských zemích ve specifických lokalitách s vysokou mírou koncentrace minorit, což je některými považováno za rizikový faktor integrace. Někteří vědci, například Iceland (2014), se dokonce domnívají, že rezidenční segregace je jednou z nejviditelnějších a nejvíce problémových stránek urbanizace a rozsáhlé migrace. Lze ovšem zaznamenat i opačné názory, které nepovažují vliv lokality na život imigranta za tak významný, jak se obecně předpokládá. Nositelé takových názorů tvrdí, že skutečnost, že se tato problematika stala významným politickým tématem, napomáhá k přeceňování prostorové podmíněnosti rizik, která s sebou migrace přináší. Například Gordon (1964) předpokládá, že za zdůrazňováním vlivu lokality stojí idea asimilace, z jejíhož pohledu je na mezigenerační transfer etnických specifických dovedností, které segregované lokality podporují, pohlíženo jako na potenciální překážku tohoto procesu. Tento názor sdílí i Chiswick (1978), Bygren a Szulkin (2010), kteří připomínají, že v odborné literatuře zabývající se migrací dlouhodobě převládají teorie vytvářené z pohledu hostitelských zemí, jejíž prioritou je najít optimální způsob zkrácení doby, než imigrant v zásadě splyne s majoritní společností.

I když nepanuje shoda na tom, zda je problematika prostorové segregace imigrantů klíčovým tématem jejich integrace, nebo tématem zveličovaným, je zřejmé, že prostorová koncentrace imigrantů je v hostitelských zemích vyšší než koncentrace domácí populace. Je však otázkou, proč k tomu dochází. Schelling (1971) předpokládá, že lze tento jev do značné míry vysvětlit přirozenými individuálními preferencemi jednotlivců žít v prostředích, ve kterých se nebu-

dou příliš odlišovat, a to nejen národností, barvou pleti, etnicitou, jazykem, ale i v mnoha dalších ohledech (pohlaví, věk, příjmy, náboženství, preference, komparativní výhody i nevýhody apod). Tuto myšlenku do jisté míry podpořili i Hwang a Murdoch (1998), kteří představili koncept *homophily* předpokládající, že jsou lidé přitahováni k osobám jim podobným a odpuzováni od osob, které jsou rasově odlišné. Do jisté míry přirozená touha lidí žít „mezi svými“ však může být dále uměle stimulována působením nepřeborného množství dalších faktorů. Segregaci může podporovat činnost nejrozličnějších organizací, ale také funkční systémy, jako mohou být specializované komunikační systémy, například odlišný komunikační jazyk, dopravní dostupnost do práce a podobně. Navzdory obecně sdílené představě, že hlavní příčinou segregace minorit je jich přirozená tendence a svobodná volba žít mezi svými, skutečná příčina segregace není pouze jedna, ale jde o spolupůsobení celé řady faktorů (Iceland 2014), ve kterých velmi podstatnou roli hraje i fungování trhu s bydlením, na kterém jsou minority často různými způsoby diskriminovány (Iceland 2014).

4.1 Bílý útěk - white flight

Segregaci minorit podle Icelanda nepřímo podporují i členové majoritní společnosti volbou místa svého bydlení. Jejich snaha udržet si rezidenční odstup od některých skupin může podporovat segregaci těch skupin obyvatel, které z finančních či jiných důvodů mají tuto volbu omezenou, což mnohdy bývají právě imigranti. Ke zvyšování míry segregace mohou majoritní obyvatelé přispívat například opouštěním reálně či domněle rizikových lokalit se zvyšující se mírou koncentrace minorit. Tento efekt je v literatuře dobře popsán pod názvem *white flight* (Lauria 1998, Haines 2010). Termín *white flight* je ve Spojených státech používán zhruba od poloviny 20. století, kdy začali středostavovští potomci evropských přistěhovalců v masové míře opouštět rasově smíšené městské regiony a stěhovat se do rasově homogennějších suburbálních oblastí, což mělo za následek zvyšování rasové a etnické segregace (Bickford 2010). Tento proces podrobně popsal v roce 1985 americký historik Kenneth T. Jackson v knize s názvem *Crabgrass Frontier: The Suburbanization of the United States*, kde na základě analýzy dat z šesti největších metropolitních oblastí mimo jiné identifikoval, že v letech 1946–47 proběhlo více než 62 % veškeré výstavby domů v příměstských oblastech, což bylo způsobeno masivním stěhováním středostavovského bílého obyvatelstva z měst do suburbálních oblastí. Jackson (1985) dospěl k názoru, že chování obyvatel Spojených států bylo v jistém období v tomto směru světově unikátní, a to jak v porovnání s ostatními vyspělými státy, tak z historické perspektivy. Podle Jacksona život ve městech poskytoval vyšším společenským vrstvám již od starověku určitou

kulturní i rezidenční exkluzivitu, která jim umožňovala realizaci řady soukromých i společenských aktivit mnohdy v rámci docházkové vzdálenosti, zatímco chudina obývala chudší periferní oblasti měst s horší dopravní dostupností, vyšší koncentrací chudoby a sociálních problémů. Tento tradiční model rezidenčního uspořádání bydlení byl ve Spojených státech více méně běžně rozšířenou praxí až do konce 2. světové války. Jackson sice upozornil na to, že již od roku 1815 bylo možno ve Spojených státech v důsledku rozvoje nových alternativních způsobů dopravy sledovat první náznaky počínající suburbanizace, někdy též označované jako *flight from the city* (Jackson 1985). Masovým jevem se tento fenomén stal až po 2. světové válce, kdy začali zámožnější obyvatelé amerických měst stále častěji vyhledávat bydlení v okrajových oblastech měst, které byly daleko od jejich práce i kulturního a společenského života. Výsledným efektem tohoto jevu bylo vyliďňování městských částí bělochy a stěhování černošské populace do těchto oblastí, což bylo spojeno s chudnutím centrálních městských částí a bohatnutím předměstí.

Otázkou je, proč k tak masovému stěhování z měst na předměstí docházelo. Zatímco se někteří domnívají, že za tímto jevem není potřeba hledat nic jiného, než využití liberálního práva fyzických osob přestěhovat se z center měst na předměstí, k čemuž byli nejčastěji motivováni ekonomickými a ekologické faktory (Frey 1979), jiní považují stěhování středních tříd z měst na předměstí za vyjádření jejího odporu k vládním prointegračním politikám, především v souvislosti se snahou zakázat rasovou segregaci na školách (Smith, Klemanski 1990), případně k neochotě těchto obyvatel vyrovnávat se se sociálními změnami, které ve městech probíhaly (Cashmore a kol. 1994). Například Kevin M. Kruse (2005) ve své publikaci *White Flight: Atlanta and the Making of Modern Conservatism* zastává názor, že za fenoménem *white flight* stojí snaha velké části bělochů bojkotovat politicky plánovanou desegregaci opuštěním etnicky heterogenních komunit. Kruse k tomuto názoru došel na základě analýzy situace v Atlantě, městě, které bylo zpočátku považováno za vzor rasové snášenlivosti a označováno jako *The City Too Busy to Hate*. V 60. a 70. letech se díky suburbanizaci obyvatelé odlišných ras segregovali do té míry, že se o městě začalo říkat *The City Too Busy Moving to Hate*. Ačkoliv za masivní suburbanizací, která probíhala ve Spojených státech po 2. světové válce, stála minimálně z části snaha středostavovského bílého obyvatelstva opustit etnicky smíšené lokality a žít v etnicky homogennějších komunitách, určitě to nebyl jediný důvod, což ostatně dokládá i skutečnost, že k suburbanizaci docházelo i v jiných zemích, kde byla míra imigrace oproti Spojeným státům zanedbatelná (viz ostatně i počínající suburbanizace v meziválečném Československu). Obyvatelé tímto způsobem zároveň opouštěli starší bydlení horší kvality a menších rozměrů a měnili je za život ve větších domech na větších pozemcích (Jackson

1985, Bickford 2010). Tento nový způsob prostorového chování bělochů vyšších společenských vrstev by ovšem nebyl možný bez dostupnosti relativně levných pozemků, rozvoje stavebnictví, zlepšení dopravy a federálních dotací na výstavbu dálnic a bez podpory suburbánní výstavby (Jackson 1985).

4.1.1 Bod zlomu - tipping point

Pokud určité procento majoritního obyvatelstva opustí etnicky smíšené lokality, může dojít ke kaskádovému či spirálovému efektu, jehož výsledkem je postupný odliv většiny obyvatel dané skupiny. Okamžik, ve kterém k tomuto efektu dochází, se nazývá *bod zlomu - tipping point*. Tento termín poprvé použil Morton Grodzins (1957, 1958), profesor politologie, který jej převzal z fyziky. Grodzins studoval problematiku rezidenční integrace v amerických městech na začátku 50. let 20. století. Zjistil, že většina bílých rodin setrvala v rasově smíšených komunitách, dokud se podíl černošské populace v oblasti příliš neměnil a zůstával na nízké úrovni. V určitém okamžiku, kdy se do komunity přistěhovalo vyšší procento černošských rodin, bílé rodiny začaly masově lokalitu opouštět. Grodzins tento okamžik nazval *bodem zlomu*. Pojem *bod zlomu* si Grodzins půjčil z fyziky, kde vyjadřoval skutečnost, že přidáním malého množství váhy k vyváženému objektu dosáhneme okamžitého převážení. Později na tuto myšlenku navázala řada dalších, například Malcolm Gladwell (2002), kanadský novinář, který tyto myšlenky zpopularizoval a zobecnil v publikaci s názvem *The tipping point: how little things can make a big difference*. V jeho podání je *tipping point* okamžikem, kdy myšlenka, trend, nebo sociální chování překročí pomyslnou hranici a dramaticky rychle se rozšíří ve společnosti. Někdy tak může malá změna, která naruší rovnováhu, mít dalekosáhlé následky. To, co bylo původně marginálním chováním, se může tímto okamžikem stát masovým jednáním. Z menšinového chování se může stát mainstreamové. Při rozhodování o místě bydliště může dojít k okamžiku, kdy smíšené lokality začínají opouštět i ty rodiny, kterým etnicky či rasově smíšené prostředí de facto nevadí, ale nepřejí si setrávat v prostředí, ve kterém jim hrozí, že budou v menšině (Grodzins 1957, 1958, Zhang 2011, Iceland 2014).

4.1.2 Schellingovy dynamické modely rezidenční segregace

Na myšlenku Mortona Grodzina (1957, 1958) dále navazovali i další vědci. Thomas Crombie Schelling, americký ekonom, nositel Nobelovy ceny za ekonomii a profesor zahraniční politiky a národní bezpečnosti, se kupříkladu pokusil objasnit, jakým způsobem vede to, co nazýval *diskriminační chování jednotlivce*, ke kolektivní segregaci. Za diskriminační chování jednotlivce přitom považoval takové chování, při kterém se jedinec rozhoduje o tom, kde žít, vedle koho sedět, jaké povolání si vybrat či nevybrat, s kým si hrát nebo s kým mluvit na základě toho, jaké pohlaví, věk, náboženství nebo barvu pleti mají lidé okolo. Ve svých

úvahách Schelling záměrně nebral v potaz působení jiných vlivů, jako jsou organizované zákonné i nezákonné akce vedoucí k segregaci, nebo socioekonomické vlivy, které mohou chudé separovat od bohatých, nevzdělané od vzdělaných apod. Vliv takových faktorů na segregaci považoval za zřejmý a důležitý. Ve své práci se nicméně soustředil na výzkum toho, jak mohou individuální jednání a preference ve svém souhrnu vést ke kolektivní segregaci. Schelling (1969, 1971, 1972, 1978) v sérii publikací představil dva odlišné *dynamické modely rezidenční segregace* mezi černochoy a bělochoy: *model prostorové blízkosti* (*Spatial Proximity Model*) a *model ohraničeného sousedství* (*Bounded-Neighborhood Model*). Modely byly založeny na teorii her¹². K prostorové rezidenční segregaci se v těchto modelech přistupuje jako k prostorové hře, na jejímž principu Schelling dokumentuje, jak z etnicky smíšeného prostoru může v téměř všech případech vzniknout etnicky segregovaný prostor, aniž by takové uspořádání bylo nutně preferovaným cílem jednotlivých domácností nebo jednotlivců (v teorii her je zvykem souhrnně tyto hráče označovat jako *agenty*).

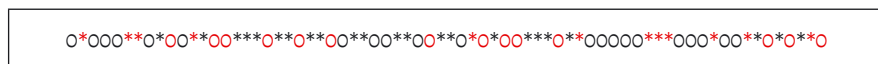
4.1.2.1 Model prostorové blízkosti

Jedná se o model stylizovaného dvojrozměrného prostoru, ve kterém se přepokládá, že jednotliví agenti se o svém setrvání v místě bydliště nebo přestěhování rozhodují výhradně podle toho, kdo jsou jejich nejbližší sousedé, a nemají přitom žádnou znalost o etnickém, či rasovém složení celé komunity. Schelling (1971) v modelu pracuje s několika vstupními fixními podmínkami: (1) celá populace je do posledního jejího člena rozdělena do dvou skupin, agenti jsou například černoši a běloši; (2) členství každého agenta v dané skupině je trvalé a rozeznatelné; (3) každý agent se zajímá o barvu pleti svých sousedů a je schopen sledovat počty/podíly členů obou skupin ve svém sousedství; (4) v každém jednotlivém okamžiku má každý agent konkrétní místo bydliště a má možnost se přestěhovat v případě, že je nespokojen s podílem jedinců opačné skupiny ve svém sousedství. Kromě fixních podmínek, které se v průběhu modelování nemění, pracoval Schelling s proměnlivými parametry modelu, které se v průběhu modelování měnily s cílem analyzovat jejich efekty na celkový výsledek modelování. Takovými proměnlivými parametry byly: (1) počty členů jednotlivých skupin v populaci; (2) míra tolerance členů jedné skupiny k maximálnímu možnému zastoupení členů opačné skupiny v daném sousedství; (3) jak si agenti definovali velikost sousedství. V průběhu modelování je s proměnlivými složkami postupně manipulováno a výsledky jsou zaznamenávány, analyzovány a interpretovány.

¹² V roce 1944 vydali John von Neumann a Oskar Morgenstern publikaci s názvem *Theory of Games and Economic Behavior*, která se stala základem pro vytvoření disciplíny teorie her (von Neumann a Morgenstern 2007).

Schelling (1971) nejprve demonstruje principy fungování modelu na jeho zjednodušené lineární verzi, tzv. lineárním modelu. Výchozí stav modelování představuje situaci, kdy 70 lidí žije v komunitě, kterou si můžeme například představit jako řadu domů podél komunikace, v nichž v každém žije právě jeden člověk. Ze 70 obyvatel komunity je 35 bělochů a 35 černochů, kteří jsou v komunitě rozmístěni zcela náhodně (Schelling využíval k určení jejich výchozího rozmístění generátor náhodných čísel). Každého jedince je možné zobrazit jedním ze dvou symbolů (například nulou a hvězdičkou) podle toho, ke které skupině patří. Jedno z mnoha možných náhodných rozmístění jedinců v komunitě je ukázáno na obrázku 1.

Obrázek 1: Počáteční stav – náhodné rozmístění dvou typů jedinců v komunitě (celkem 70 lidí, z toho 35 jedinců jednoho typu je označeno hvězdičkou a 35 jedinců druhého typu je označeno nulou)



Zdroj: Obrázek podle Schellinga (1971), upraveno

Schelling ve svém ukázkovém modelu předpokládá, že sousedství si každý jedinec definuje jako nejvýše čtyři sousedy na každé straně. Sousedství většiny jedinců v komunitě je tedy tvořeno celkem devíti lidmi (jedinec samotný plus dvakrát čtyři sousedé). Sousedství jedinců žijících na okraji komunity je tvořeno čtyřmi nejbližšími sousedy žijícími ve směru do centra a jedním až čtyřmi sousedy ve směru od centra, pokud jedinec takové sousedy má. Velikost sousedství se tak u jedinců žijících blízko okraje komunity zmenšuje. Jedinec žijící zcela na okraji komunity má jen čtyři sousedy a jeho sousedství tvoří jen pět lidí (jedinec sám plus čtyři sousedé). Schelling dále v ukázkovém modelu předpokládal, že jednotliví aktéři jsou poměrně tolerantní k možnosti soužití s lidmi jiné skupiny a netrvají na tom, aby žili v sousedství výlučně jen s lidmi ze své vlastní skupiny. Jedinci jsou se svým bydlištěm spokojeni, pokud v sousedství nepatří k menšině. V běžném sousedství tvořeném devíti lidmi je tedy jedinec spokojen už tehdy, pokud tedy má alespoň čtyři sousedy ze své vlastní skupiny (a tedy nevádí mu ani čtyři sousedé ze skupiny druhé). Ačkoliv je počet obou typů jedinců v celé komunitě shodný, takže se nikdo nemusí považovat za menšinu, v jednotlivých konkrétních sousedstvích tomu tak není – někteří jedinci jsou ve svém sousedství menšinou. Na obrázku 1 jsou podle výše zmíněného pravidla červeně označeni nespokojení jedinci, kteří jsou v postavení menšiny. V ukázkovém případě je červeně označeno 12 hvězdiček a 14 nul.

Ve druhém kroku modelování určil Schelling pravidla, podle nichž se chovají jedinci nespokojení se svým sousedstvím. Nespokojený člověk se přemístí do nejbližší možné pozice, ve které nebude patřit k menšině¹³. Pro jednoduchost bylo zároveň určeno, že se jedinci budou přemísťovat směrem doprava a že přemísťování bude postupné - nejprve se přesune ten nespokojený jedinec, který je v řadě nejvíce nalevo (na obrázku 1 se červená hvězdička v řadě druhá zleva posune o šest míst doprava), po ní se postupně přemísťují další nespokojení, vždy ve směru zleva doprava. Přesunutí každého nespokojeného samozřejmě změní složení sousedství, do kterého se takový jedinec přemístil. Pro některé z lidí, kteří byli v takovém sousedství, to může znamenat změnu jejich spokojenosti. Schelling v pravidlech stanovil, že pokud se tímto způsobem změnil nespokojený jedinec na spokojeného, nebude se již nikam přemísťovat. Pokud se naopak změnil spokojený jedinec na nespokojeného, v tomto kole přemísťování svoji pozici měnit nebude, ale udělá to v kole dalším. Distribuci lidí obou typů reprezentovaných hvězdami a nulami po prvním kole přemísťování ukazuje obrázek 2.

Obrázek 2: Rozmístění jedinců po prvním kole přemísťování

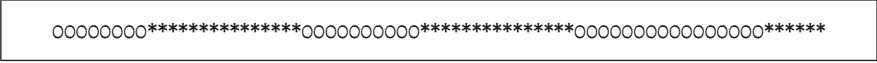


00000000****O*****0000**000*O*O***O*****0000000000000000*****

Zdroj: Obrázek podle Schellinga (1971), upraveno

Z obrázku 2 je zřejmé, že už po prvním kole přemísťování nespokojených jedinců se (1) jejich segregace zvýšila, (2) zmenšil se počet nespokojených lidí v komunitě, stále však nějací existovali (červeně je označeno celkem 8 nespokojených jedinců). Ve druhém kole přemísťování se postupovalo podle stejných pravidel jako v kole prvním. Výsledkem byla segregace jedinců do šesti shluků a jejich stoprocentní spokojenost, takže další kolo přemísťování již nebylo zapotřebí (viz obrázek 3).

Obrázek 3: Rozmístění jedinců po druhém kole přemísťování



00000000*****00000000*****0000000000000000*****

Zdroj: Obrázek podle Schellinga (1971), upraveno

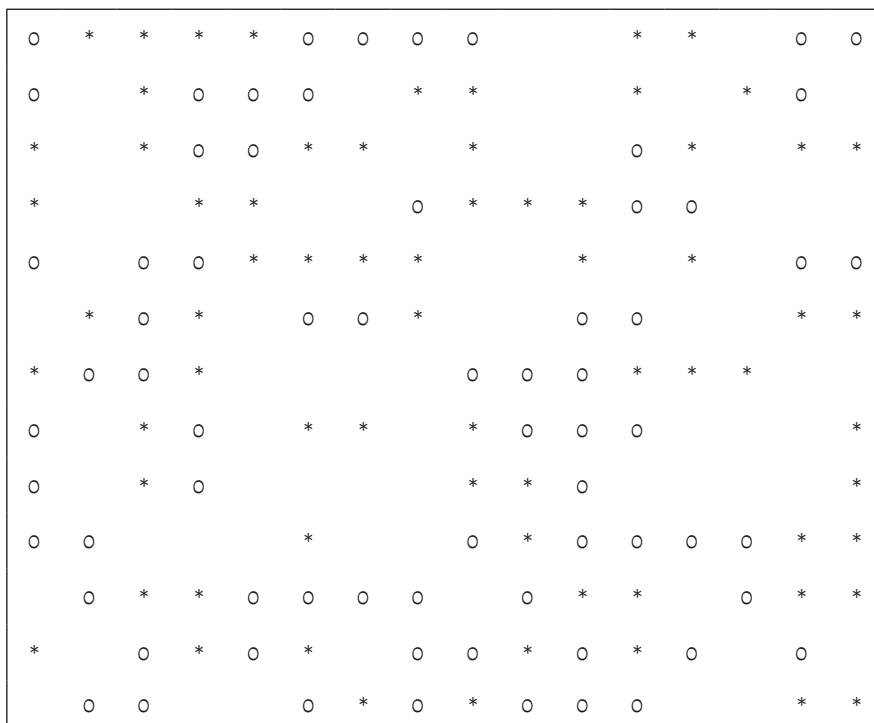
¹³ Zde analogie hry s reálným chováním trochu pokulhává, protože fyzické přestěhování je samozřejmě podstatně komplikovanější než hypotetická změna pozice v řadě.

Modelový příklad ukázal, že ačkoliv byly jednotliví lidé relativně tolerantní a byli ochotni sdílet sousedství s lidmi patřícími ke druhé skupině, jejich individuální chování spočívající v pouhém vyhýbání se statusu menšiny v jejich sousedství vedlo rychle k téměř úplné prostorové segregaci obou skupin. Schelling při modelování experimentoval se změnami parametrů modelu. Jeho výzkum ukázal, že k segregaci dojde prakticky vždy, bez ohledu na to, jak vypadalo úvodní náhodně generované rozmístění domácností¹⁴, i bez ohledu na počet agentů (jedinců) ve hře (v komunitě). Dokázal také, že nezáleží ani na úvodním poměru v zastoupení obou skupin. To, kolik lidí v celé komunitě patří k různým skupinám, ovlivňuje jenom rychlost segregace a velikost finálních homogenních shluků. Obecně platí, že pokud je v komunitě jedna ze skupin menšinou, snaha nebýt menšinou alespoň v jejich sousedství povede k rychlé segregaci menšiny do malého počtu *menšinových sousedství*. Čím bude menšina v komunitě minoritnější, tím nižší počet menšinových sousedství se vytvoří.

Poté, co objasnil principy fungování modelu ve zjednodušené lineární verzi, přikročil Schelling (1971) k prezentaci plné verze modelu prostorové blízkosti. V něm předpokládal, že jsou jedinci rozmístěni v prostoru rozděleném na čtverce podobně, jako je tomu na šachovnici. Opět si lze představit analogii s reálnou komunitou, v níž každý jedinec bydlí sám v domě, který stojí na pozemku čtvercového tvaru. Většina z jedinců žijících v komunitě má osm bezprostředních sousedů, s jejichž pozemky se dotýká jejich vlastní pozemek. Takto definované sousedství tvoří tedy devět jedinců. Jedinci, kteří jsou umístěni na okraji šachovnice, mají méně bezprostředních sousedů, takže jejich sousedství je menší. Na rozdíl od zjednodušeného lineárního modelu je třeba stanovit pravidla pohybu nespokojených jedinců poněkud složitějším způsobem. Schelling nejprve určil, že ne všechna políčka na šachovnici budou obsazená. Každý nespokojený jedinec, který se bude chtít přestěhovat, se přemístí na prostorově nejbližší volné políčko, čímž zároveň uvolní políčko, na kterém byl předtím. Experimentálně bylo ukázáno, že pokud je 25-30 % políček na šachovnici ponecháno volných, mají všichni nespokojení jedinci dostatek možností k přemístění. Stejně jako v lineárním modelu Schelling definoval jako nespokojeného každého jedince, jehož skupina byla v sousedství v menšině. Při samotném experimentování Schelling nejprve náhodným způsobem rozmístil shodný počet *černých* a *bílých* kamenů na šachovnici. Neobsazená pole na šachovnici byla rovněž rozmístěna náhodně.

¹⁴ Výjimku tvoří v praxi velmi nepravděpodobný případ, kdy jsou lidé z různých skupin v komunitě na počátku hry rozmístěni zcela pravidelně (např. střídavě černý, bílý, černý, bílý, černý, bílý atd.). V takovém případě není ani jeden z nich ve svém sousedství v menšině a nikdo se nestěhuje.

Obrázek 4: Počáteční stav – náhodné rozmístění dvou typů jedinců v dvoudimenzionálním prostoru

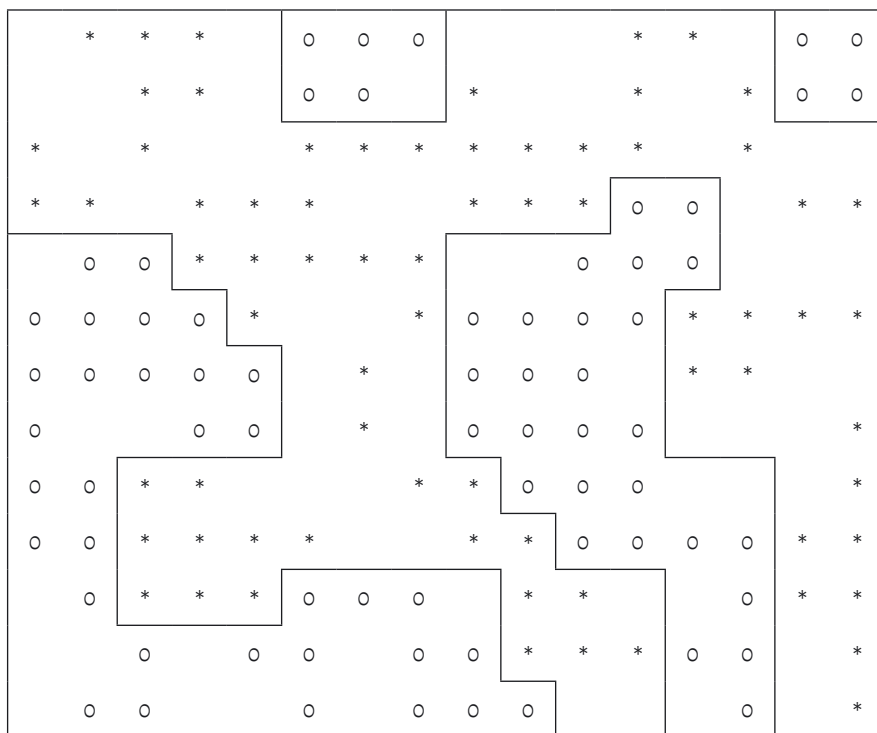


Zdroj: Obrázek podle Schellinga (1971), upraveno

Při aplikování výše popsaných pravidel Schelling zjistil, že po několika kolech přemísťování je vždy možné dosáhnout rovnovážného stavu, kdy jsou všichni spokojeni. Specifický výsledek takového rozmístění hvězdiček a nul v dvourozměrném prostoru je odlišný v závislosti na tom, odkud se při přemísťování nespokojených agentů ve hře začne. Všechny rovnovážné stavy zajišťující spokojenost všech jedinců mají však velmi podobný charakter. Na obrázku 5 je znázorněn rovnovážný stav, ke kterému Schelling došel, když začal s přemísťováním nespokojených jedinců od středu směrem k okrajům pole. Pro lepší orientaci Schelling do hracího pole nakreslil hranice, které oddělují zcela homogenní oblasti. Čísla o sousedech hovoří o jasné prostorové segregaci. Původně měli jedinci značení

nulou na hracím poli v průměru 53 % sousedů stejného typu, analogické číslo u jedinců značených hvězdičkami bylo 46 %. Obě tato čísla neindikovala velkou segregaci a pohybovala se v průměru na hranici toho, co by byli jedinci schopni tolerovat. Poté však, co se nespokojení jedinci přestěhovali, v průměru pět šestin sousedů označených nulou tvořili sousedé stejného druhu, u jedinců označených hvězdičkou to byly čtyři pětiny. V počátečním náhodně generovaném rozložení jenom 10 % jedinců nemělo žádného souseda *jiné barvy*; po sérii stěhování, v rovnovážném stavu ukázaném na obrázku 5, nemělo žádného souseda jiné barvy přibližně 40 % jedinců. Míra segregace se tedy razantně zvýšila.

Obrázek 5: Finální rozmístění dvou typů jedinců v dvoudimenzionálním prostoru



Zdroj: Obrázek podle Schellinga (1971), upraveno

Schelling následně prováděl výpočty, ve kterých experimentálně měnil parametry modelů a pravidla chování agentů ve hře. Prokázal, že pokud jsou lidé schopni tolerovat skutečnost, že jejich skupina tvoří v sousedství jenom 35 % obyvatel (tedy akceptují, že jsou menšinou), k velké segregaci nedochází. Jestliže ovšem lidé nechtějí být menšinou a trvají na tom, aby alespoň polovina jejich sousedů byla z téže skupiny, ke které patří oni, segregace sousedství se stává vysoce pravděpodobnou. Jestliže mají obě skupiny nestejnou velikost, dojde k větší segregaci té skupiny, která je méně početná. Jestliže jedna ze skupin odmítá být ve svém sousedství v pozici menšiny, zatímco druhá je ochotná tuto skutečnost akceptovat, po stěhování najdeme o něco větší segregaci u té skupiny, která odmítala pozici menšiny. Rozdíly v míře segregovanosti ovšem nejsou velké, protože na to, aby se dvě skupiny segregovaly od sebe, stačí aktivita jedné z nich. Rozdíly v míře segregace mezi oběma skupinami jsou umožněny existencí prázdných polí na hrací ploše (v reálném prostředí existencí neobydlených pozemků), která snižuje průměrný počet sousedů u tolerantnější skupiny.

4.1.2.2 Model ohraničeného sousedství

Druhým typem modelů, se kterými pracoval Schelling, byly modely ohraničeného sousedství (*bounded-neighborhood model*). U těchto modelů Schelling významně změnil způsob, jakým byla sousedství definována. Místo toho, aby si každý jednotlivec definoval sousedství jako vlastní dům a jeho okolí, existuje společná definice sousedství a jeho hranic. Každá osoba je pak buď uvnitř sousedství, nebo mimo ně. Každý se zajímá o poměr barev uvnitř sousedství, ale nezajímá ho konkrétní konfigurace barev uvnitř sousedství. Místo bydliště může být v tomto modelu chápáno spíše neproměnlivě, a to jako příslušnost ke skupině nebo členství v klubu či v pracovním kolektivu. V tomto typu modelu existuje jedno ohraničené sousedství, které preferují všichni bez ohledu na svoji barvu. Každý jedinec žije v takovém preferovaném sousedství, dokud podíl lidí jiné barvy nepřekročí pro něj únosnou mez. Každý jedinec, ať už je černý nebo bílý, má svoji vlastní hranici tolerance, která vyjadřuje, kolik procent jedinců opačné barvy v tomto preferovaném sousedství snese, než se z něho odstěhuje. Tolerance jedince k jedincům jiné barvy je pro dané sousedství specifická. Jedinci, kteří by v tomto specifickém sousedství netolerovali určitý podíl lidí jiné barvy, by v jiném sousedství byli ochotní tolerovat i jejich větší podíl. Čím jsou míry tolerance jedinců větší, tím spokojenější jsou v sousedství, protože jim nevadí lidé jiné barvy. A naopak.

Po stanovení základních pravidel fungování modelu Schelling, podobně jako v předchozím případě, experimentoval s různými distribucemi tolerance v populaci a zjišťoval, jaké bude chování jedinců a jaké budou celkové výsledky. Soustředil

se především na analýzu procesu, jímž dochází k tomu, že se preferované sousedství stane (nebo zůstane) bílým či černým, případně smíšeným. Předpokládal, že všechny individuální preference míří stejným směrem: jedinci se soustředí na horní limit podílu lidí opačné barvy, který jsou ochotni tolerovat. Jedinci se nestěhují proto, aby se stali v sousedství menšinou. Nezáleží na konkrétní poloze uvnitř preferovaného sousedství. Jedinci se stěhují do preferovaného sousedství i se z něho vystěhovávají, transakční náklady samotného stěhování jsou zanedbány. Lidé se stěhují ven ze sousedství, pokud podíl jedinců opačné barvy překročí míru jejich tolerance. Lidé se stěhují do sousedství, pokud vidí, že složení sousedství splňuje jejich kritéria tolerance. Všichni mají dokonalé informace: každý jedinec v každém okamžiku zná poměr lidí různých barev v sousedství. Pokud je v sousedství více lidí, jejichž tolerance k zastoupení jedinců druhé barvy byla překročena, první se odstěhovává ten, jehož tolerance je nejnižší. Na modelových případech Schelling ukázal, že jedinými zcela stabilními jsou takové situace, při kterých jsou v preferovaném sousedství buď jenom výhradně bílí, nebo jenom výhradně černí obyvatelé. Za předpokladu, že se míra tolerance v populaci mění plynule, vede individuální rozhodování jedinců o vystěhování se z (nebo nastěhování se do) preferovaného sousedství k postupné homogenizaci sousedství. Mechanismus je následující: nejprve se ze sousedství odstěhuje ten jedinec patřící k menšině, který je nejméně tolerantní k přítomnosti jedinců jiné barvy; vzápětí je nahrazen příslušníkem většinové populace. Tím se zvýší podíl jedinců většinové populace v preferovaném sousedství, čímž se překročí hranice tolerance dalšího jedince patřícího k menšině. Následuje jeho odstěhování ze sousedství a nahrazení dalším příslušníkem většiny. Jak se příslušníci menšiny dostávají do stále více menšinového postavení, stávají se nespokojenými i ti dosti tolerantní. Při neexistenci jiných bariér stěhování se proces postupné homogenizace sousedství zastaví až v okamžiku, kdy v něm už nejsou žádné menšiny.

Za určitých okolností je ovšem možné, aby se trvale udrželo smíšené sousedství. Jednu z takových možností představuje umělé limitování počtu bílých i černých obyvatel, kteří se mohou do sousedství přistěhovat. Jestliže je udržován takový umělý limit zvláště pro každou skupinu, mohou v sousedství žít ti lidé z obou skupin, kteří mají dostatečnou hladinu tolerance k lidem z druhé skupiny, protože umělá bariéra brání každé ze skupin, aby výrazně přečísila skupinu druhou. Schelling experimentoval s různými možnostmi, jak může být v populaci nastavena tolerance k soužití s lidmi z odlišné skupiny. Ukázal, že některá rozložení tolerance v populaci mohou vést ke stabilnímu smíšenému sousedství. Jestliže má část jedinců z obou skupin nekonečně velkou toleranci ke skupině druhé (tj. vůbec jim nevadí, že jsou v sousedství minoritou), může vzniknout stabilní smíšené sousedství. Šance na ustavení stabilního smíšeného sousedství se zvyšuje,

jsou-li si míry tolerance obou skupin podobné. Čím jsou od sebe míry tolerance odlišnější, tím existuje menší šance na udržení smíšeného sousedství. Obecně také platí, že pro udržení stabilního smíšeného sousedství musí být tolerantnější ta skupina, která je v sousedství menšinou. I experimentování s modelem ohraničeného sousedství ovšem ukázalo, že platí základní zjištění z předchozího modelu prostorové blízkosti: k segregaci dochází i v případě, že samotní jedinci preferují život ve smíšeném sousedství před životem v sousedství zcela homogenním. Individuální rozhodnutí jedinců tak mohou mít jiné kolektivní výsledky, než by se daly intuitivně očekávat z preferencí jedinců. Model ohraničeného sousedství se navíc ukázal jako vhodný nástroj k teoretické analýze chování různých etnických skupin v situaci, kdy se etnické složení sousedství blíží *bodů zlomu (tipping point)*, jak ho již dříve empiricky studoval Grodzins (1957, 1958).

4.1.2.3 Zhangova matematická formalizace modelů rezidenční segregace

Schelling (1971, 1978) za použití desetníků a pětníků na šachovnici demonstroval a analyzoval vztah mezi preferencemi jednotlivců a rezidenční segregací. Jeho *modely dynamické rezidenční segregace* pomohly pochopit vliv individuálních preferencí na vznik a dynamiku rezidenční segregace. Schellingovy teoretické práce vzbudily obrovský zájem dalších výzkumníků. Řada empirických šetření rezidenčních preferencí, která byla realizována v desetiletích následujících po publikování Schellingových prací, dokázala, že Afroameričané upřednostňují život v integrovaných komunitách s polovinou černé populace nebo s mírně převažující černou populací (například Schuman a kol. 1997, Zhang 2011, Krysan a Farley 2002). Obdobné postoje, i když s menším entuziasmem pro smíšené komunity, vykazuje bílá populace. Data pocházející z projektu *Multi-City Study of Urban Inequality* ukazují, že 60 % bílých Američanů se cítí pohodlně v komunitách s jednou třetinou Afroameričanů (Charles 2003, Zhang 2009). Jak ukazuje Zhang (2009) všechna tato zjištění o postojích jsou v ostrém protikladu se skutečnou rezidenční segregací – pouze velmi malé procento obyvatel žije v takto smíšených sousedstvích. Podle Zhanga (2009, 2011) se přetrvávající segregace nejčastěji vysvětluje třemi možnými způsoby:

- (1) První a nejstarší hypotéza předpokládá, že fyzická segregace mezi rasovými skupinami je odrazem jejich odlišného socioekonomického postavení v americké společnosti. Podle této hypotézy má většina černošské populace nižší příjmy než bílí Američané, a proto si z finančních důvodů nemůže dovolit bydlení ve stejných sousedstvích jako bílí, pokud by si to přáli (například Clark a Ware 1997, Iceland a Wilkes 2006). I když empirické důkazy prokázaly obecně významný vliv socioekonomických faktorů na rezidenční segregaci (například Zhang 2003), segregaci černochů, na rozdíl od segregace Hispánců,

vysvětlují jen z části (například Zhang 2009, Bayer a kol. 2004). Na určitou míru souvislostí mezi sociální integrací a socioekonomickým postavením upozorňuje i Iceland (2014). Na příkladu černochů, Hispánců a Asiatů s vyšším socioekonomickým statusem, kteří se ve Spojených státech usazují ve více integrovaných sousedstvích než imigranti stejného původu, ale s nižším socioekonomickým postavením, dokazuje, že prostorová asimilace a ekonomická integrace spolu velmi silně korelují. K obdobné situaci dochází i v Evropě, kde je též patrná snaha etnických minorit s vyšším socioekonomickým statusem žít v etnicky smíšených lokalitách (Semyonov a Glikman 2009). Naproti tomu někteří vědci empiricky dokazují, že za určitých okolností se rezidenční segregace může při snížení rozdílů v příjmech jednotlivých skupin paradoxně zvýšit, nikoli snížit (viz například Sethi a Somanathan 2004).

- (2) Další hypotéza vysvětluje přetrvávající segregaci různými formami rasové diskriminace na trhu s bydlením: jde především o diskriminační praktiky realitních kanceláří a poskytovatelů hypotečních úvěrů, které uměle brání příslušníkům rasových či etnických menšin usazovat se v sousedstvích, v nichž dominují příslušníci většiny. Empirické studie rovněž ukázaly, že bránit černochům, aby se usazovali v nejprestižnějších čtvrtích, mohou rovněž poskytovatelé pojištění (například Goering a Wienk 1996, Yinger 1995). Tato hypotéza tudíž předpokládá, že menšiny jsou do značné míry segregované nedobrovolně.
- (3) Třetí hypotéza předpokládá, že američtí běloši jsou obecně méně ochotni bydlet ve čtvrtích s etnicky či rasově smíšeným obyvatelstvem (např. s více než padesátiprocentním zastoupením černochů), než je tomu u příslušníků menšin (například Krysan a Farley 2002; Vigdor 2003). Příslušníci menšin jsou tak segregováni jednoduše proto, že není dost bělochů, kteří by s nimi byli ochotni žít ve smíšených sousedstvích, v nichž by sami byli v menšině.

Výše uvedené hypotézy vysvětlující přetrvávání rasové segregace přirozeně navozují očekávání, že pokud je segregace důsledkem nerovnosti v příjmech, diskriminace a neochoty bělochů žít ve smíšených sousedstvích, bude k segregaci v oblasti bydlení v amerických metropolitních oblastech docházet tak dlouho, dokud (1) budou trvat socioekonomické nerovnosti mezi černochy a bělochy, (2) budou přetrvávat zdrženlivé postoje bílých vůči integraci a (3) nebudou přísněji prosazovány antidiskriminační zákony (Zhang 2009).

S využitím metod matematické teorie her Zhang (2009, 2011) formalizoval oba základní Schillerovy modely, navíc je spojil do jednoho. Využil přitom technik *stochastické teorie evolučních her* (Gihman; Skorohod 2009). Zatímco normativní teorie her předpokládá, že jsou hráči plně racionální a dokáží najít optimální řešení

i v případě těch nejsložitějších a nejnáročnějších problémů, *evoluční teorie her* studuje modely adaptivního učení, ve kterých mají hráči omezené znalosti o svém prostředí a jednají v souladu s pravidly omezené racionality chování¹⁵. *Stochastické teorie evolučních her* navíc pracují s náhodnou složkou, která vstupuje do hry (Gihman a Skorohod 2009) – očekává se, že lidé mohou dělat i chybná rozhodnutí, protože nedokážou být ve svém rozhodování vždy racionální. S použitím takto formalizovaných Schellingových modelů Zhang (2009) dokumentuje, že segregace může vznikat a setrvávat i v případě, že (1) neexistuje rasová diskriminace jakéhokoliv typu, (2) černoši i běloši budou ochotni žít ve čtvrtích s padesátiprocentním zastoupením druhé skupiny, (3) sociální a ekonomické rozdíly mezi černošky a bělošky budou zcela eliminovány. Odstranění diskriminace a individuální ochota žít v etnicky smíšených lokalitách tedy nemusí dostačovat k odstranění segregace. Zhang (2009) se dokonce domnívá, že k odstranění rezidenční segregace nemusí vůbec v praxi dojít, protože situace, kdy lidé žijí integrovaní ve smíšených rezidenčních sousedstvích, je velmi nestabilní.

4.1.3 Granovetterovy modely kolektivního chování

Na tyto myšlenky navázal Mark Granovetter¹⁶ (1978), americký sociolog a profesor Standfordovy univerzity, v článku *Threshold models of collective behavior*, který publikoval v *American Journal of Sociology* a kde se snažil objasnit jednání jednotlivců na základě očekávání kolektivních preferencí a kolektivního jednání. Granovetter předpokládá, že mnohem častěji, než se domníváme, nastává situace, kdy vidíme výsledky kolektivního jednání a máme intuitivní představu, že jsou v souladu s individuálními preferencemi jednotlivých aktérů. Nicméně ne vždy je tato představa správná. Granovetter se pokusil vytvořit modely, ve kterých se jednotliví aktéři rozhodují mezi dvěma alternativami a kde náklady a výhody jed-

¹⁵ *Teorie omezené racionality (bounded rational theory)* vznikla do jisté míry jako konkurence a protiklad *teorie racionální volby* či *teorie racionálního chování (Rational choice theory)*, kterou představili Gary Stanley Becker, James McGill Buchanan a Mancur Olson. *Teorie racionálního chování* předpokládá, že jednotlivci mají tendenci se chovat racionálně a konzistentně, a snaží se, aby svým jednáním maximalizovali svůj užitek (Becker 1997, Buchanan 2002, Olson 1971). Naproti tomu *teorie omezené racionality* je založená na myšlence, že při rozhodování jednotlivců je jejich racionalita omezená, a to z různých důvodů: omezené dostupnosti informací o příslušném problému v daném okamžiku, kognitivních omezeních jednotlivců, času, který je pro rozhodnutí k dispozici apod. Z tohoto pohledu se tedy spíše jedná o nalezení uspokojivého než optimálního rozhodnutí. Za autora termínu *omezená racionalita* je považován Herbert A. Simon, laureát Nobelovy ceny, významný americký politolog, ekonom, sociolog, psycholog a počítačový expert. *Teorie omezené racionality* je patrná v téměř všech jeho pracích (Feigenbaum 2001, Augier a March 2002). Výzkum *teorie omezené racionality* rozšířil a obohatil Ariel Rubinstein (1998), izraelský ekonom, který vytvořil model omezené racionality, který mu umožnil studovat rozhodování individuí.

¹⁶ Mark Granovetter se proslavil článkem *The Strength of Weak Ties*, který publikoval v roce 1973.

notlivých alternativ závisejí na tom, jak se rozhodnou další aktéři. Klíčovou roli v těchto modelech hraje jakási pomyslná hranice tvořená počtem nebo podílem ostatních lidí, kteří se pro některou z alternativ rozhodnou před sledovaným jedincem. Právě tato hranice je pro jedince určující, zda zvolí danou možnost či nikoli. Tyto hranice mají různí lidé stanovené odlišně. Zajímavým zjištěním tak je, že skupiny s obecně velmi podobnými preferencemi mohou dosáhnout velmi odlišných výsledků.

Aplikovat tento model je podle Granovettera možné na mnoho oblastí, ve kterých je jedinec ovlivňován očekáváním kolektivního rozhodování. Příkladem jsou difúze inovací, v jejichž přijímání lidé často čekají na rozšíření mezi ostatní, po kterém se stávají běžnými a jejich přijetí nepředstavuje velký ekonomický ani sociální náklad. Dále lze uvést stávky a nepokoje, u kterých je pravděpodobné zapojení většiny lidí až po zjištění jejich masovosti (Granovetter 1978), politické volby, v nichž veřejné vyjádření podpory i samotná individuální volba kandidáta či strany silně závisí na jejich popularitě v celé společnosti (Granovetter 1978; Granovetter a Soong 1988), migrace, která je snazší, pokud existují mnohé případy již emigrujících lidí, ale i tak běžné věci, jako je odchod ze společenské akce, která bývá u mnoha lidí spojena s pocitem, že již odchází dostatečné množství lidí (Granovetter 1978), či návštěva konkrétní restaurace, která může být závislá na počtu lidí, kteří danou restauraci navštěvují (Granovetter; Soong 1988). Významnou oblastí je také vzdělávání, kde rozhodnutí o studiu v určitém stupni či typu školy silně závisí na chování vrstevníků. Vysvětlením je jednak samotný vliv skupiny na rozhodování, ale také individuální posouzení vlastního socioekonomického postavení, kterého by daný člověk dosáhl bez patřičného vzdělání. Pokud vrstevníci například často studují na vysoké škole, zvyšují se tak nároky trhu práce, kde uplatnění bez tohoto typu vzdělání je již velmi obtížné. Jedinec tak nemá příliš na vybranou a rozhoduje se podle kolektivních preferencí (Granovetter 1978).

Podobně také u problematiky rezidenční segregace, kde tento model navazuje na výše zmíněné Schellingovy modely (a k jejich maximální hraniční hodnotě odlišných sousedů přidává předpoklad minimální hraniční hodnoty vytvářející pro některé lidi nepřijemnou homogenitu lokality), můžeme vidět vliv individuálních zájmů, ale také kolektivního jednání. Podobně jako výše jmenovaný model i tento se zabývá vývojem v lokalitě, kde žijí dvě a více odlišných skupin obyvatel (např. rasově, sociálně apod.). Každý z těchto obyvatel, podobně jako v jiných oblastech lidského rozhodování, má určitý práh spokojenosti či může vyjádřit svou nespokojenost s lokalitou, ve které žije. Většina lidí však veřejně nevyjadřuje své obavy, protože není dostatek jiných lidí, kteří by tak činili. Pokud se do sousedství začne stěhovat velké množství lidí, od kterých starousedlíci očekávají snížení

prestiže lokality či problematičnost, zvyšuje se tlak na obyvatele lokality, a to do té doby, než počet odlišných obyvatel dosáhne prahového momentu. Sousedé s nižším prahem vyjádří veřejně své obavy, k nim se poté přidávají další, kteří dosud své názory skrývali (Granovetter; Soong 1988). Granovetterův model je také hojně využíván v problematice rozvoje měst. S jeho pomocí můžeme například sledovat vývoj zchátralé městské čtvrti. Pro každého by byl výhodnou investicí nákup neobyvatelných domů, jejich rekonstrukce a následný prodej za vyšší cenu v již zrekonstruované čtvrti. Pro menší investory je však taková investice velmi nejistá, když se nemohou spolehnout na to, že je další budou následovat a čtvrt se opravdu promění ze zchátralé na žádanou. Žádný z nich tak nebude mít dostatek odvahy být tím prvním investorem, který by celý proces nastartoval, a čtvrt i nadále zůstává zchátralá (Galster 2001). Obdobně můžeme tuto aplikaci obrátit k problematice rezidenční segregace a diskutovat následující. Při příchodu velkého množství nežádaných lidí může obava některých dosavadních obyvatel z masového odstěhování jejich sousedů a s tím spojeného poklesu cen nemovitostí je samotné donutit k odchodu. Pokud je takových lidí dostatečné množství, mohou vnutit myšlenku problematičnosti vývoje i dalším lidem, kteří byli dosud se svým sousedstvím spokojeni, čímž může dojít až k nastartování masového stěhování do jiných míst a kolektivního vnímání lokality jako problémové.

Na rezidenční segregaci navazuje také segregace ve vzdělávání, v jejímž studiu je možné Granovetterův model také využít, například ve výzkumu mikrostruktur jedné školy a segregaci odlišných dětí od zbytku třídy. Pro vztah dvou a více skupin dětí jsou důležité vazby a sítě vytvářené mezi dětmi. Pokud jsou vytvořeny kamarádské vazby mezi dětmi odlišných skupin, pak pravděpodobně díky dostatečně rozšířeným sítím napříč skupinami k segregaci některé z těchto skupin nedojde. Jestliže se však děti kamarádí jen v rámci vlastní skupiny, případně s příslušníky většinové skupiny, menšinové skupiny se začínají navzájem segregovat (Granovetter 1986).

Představené teoretické předpoklady jsou významné také pro jejich aplikaci při snaze o odvrácení segregace ve vzdělávání a jeho úspěšného zapojení do integračního procesu. Této nezanedbatelné, ale v české odborné literatuře doposud málo reflektované roli vzdělávání se detailně věnuje následující kapitola.



5. AKADEMICKÉ VÝSLEDKY DĚTÍ IMIGRANTŮ JAKO ZNAK ÚSPĚCHU IMIGRAČNÍHO PROCESU

Opakovaně bylo potvrzeno, že významnou úlohu v integračním procesu imigrantů hrají vzdělávací systémy hostitelských zemí, jejichž primární úlohou je (1) zajistit, aby děti imigrantů získaly kvalitní vzdělání, které jim v produktivním věku umožní konkurenceschopné postavení na trhu práce, a (2) pomůže rozvíjet u těchto dětí smysl pro sounáležitost s hostitelskou společností (Vavrečková; Dobiášová 2012a, Crozier; Davies 2008). Toto relativně jednoznačné zadání není ovšem pro vzdělávací systémy snadné naplnit. Jednak samotní imigranti nejsou homogenní skupinou, přicházejí z různých socioekonomických a kulturních prostředí s různým očekáváním a různými vzdělávacími ambicemi. Vzdělávací systémy tak podle Nelly P. Stromquist (2012) čelí velké výzvě. Musí uspokojovat potřeby celé škály imigrantů, a to jak vysoce vzdělaných, kteří požadují pro své potomky náročné a komplexní vzdělávací programy, jejichž prostřednictvím mohou dosáhnout vysoce kompetitivního vzdělání a kvalifikace, tak i potřeby méně kvalifikovaných imigrantů s nižšími vzdělávacími ambicemi. Toto široké spektrum imigrantů je do značné míry produktem globalizujících se ekonomik, které vytvářejí poptávku po extrémně odlišných typech pracovníků. Jak uvádí Richard Alba a Victor Nee (2003), na jedné straně je jasně patrná snaha o ekonomickou konkurenceschopnost globalizujících se ekonomik, která generuje poptávku po vysoce vzdělané, kvalifikované, ale zároveň i dobře placené pracovní síle. Na druhé straně tyto bohaté sektory ekonomiky paralelně vytvářejí poptávku po nekvalifikovaných, málo vzdělaných i méně placených pracovnících. V mnohých zemích navíc situaci komplikuje vysoký počet ilegálních imigrantů, jejichž děti se do vzdělávacích systémů cílových zemí integrují ještě hůře.

Pokud by vzdělávací systémy hostitelských zemí při integraci dětí imigrantů selhaly, dopady tohoto selhání by byly velmi negativní, a to jak na životy konkrétních jednotlivců, tak i ve svém důsledku na celou hostitelskou společnost. Vavrečková a Dobiášová (2012a, s. 8) parafrázuje Friedricha Heckmanna (2008), když tvrdí, že „...je začleňování dětí imigrantů do vzdělávacího systému jednak ekonomickou nutností, ale zároveň i nezbytnou podmínkou demokratické stability a sociální koheze“. Není tedy divu, že se v odborných diskuzích (např. Crul a Vermeulen 2003) problematice připravenosti národních vzdělávacích systémů na tuto důležitou společenskou roli věnuje velká pozornost. Je však otázkou, jak tuto připravenost posuzovat. Jednou z nabízejících se možností je měřit výsledky vzdělávání dětí imigrantů a srovnávat je s výsledky, kterých dosahují děti většinové populace,

a to jak na národní, tak i na mezinárodní úrovni (např. Hvistendahl a Roe 2004, Rangvid 2007). Tím lze do jisté míry a při znalosti dalších klíčových charakteristik (například pohlaví, věk dítěte, socioekonomické postavení jeho rodiny) diagnostikovat případné znevýhodnění způsobené imigračním původem. Tento způsob měření připravenosti hostitelských společností a vzdělávacích systémů na integraci imigrantů se v řadě vyspělých zemí stává stále běžnější. K jeho šíření napomáhá častější používání standardizovaných způsobů hodnocení výkonů žáků, a to na všech možných úrovních: lokální, národní i nadnárodní (viz například mezinárodní šetření PISA, TIMSS, PIRLS, ITAGEN apod.). Výsledky vzdělávání dětí imigrantů v hostitelských zemích bývají na základě dat získaných z těchto a dalších národních i mezinárodních šetření analyzovány, porovnávány a používány jako indikátory úspěchu imigračních a vzdělávacích politik, a ve svém konečném důsledku i jako indikátory úspěchu celého integračního procesu.

Z analýz výše zmíněných dat vyplývá, že děti imigrantů dosahují v hostitelských zemích zpravidla signifikantně horších výsledků než děti majoritní populace (viz například OECD 2015b, Azzolini a kol. 2012, Stanat 2006). To platí jak na elementární úrovni vzdělávání, tak na navazujících stupních. Děti imigrantů méně často pokračují ve studiu na vysoce selektivních typech středních škol s náročnými akademickými studijními plány (viz například Barban a White 2011, Van Praag a kol. 2014). Otázkou je, proč k tomuto jevu dochází a které faktory ho ovlivňují. Na to se pokoušel najít odpovědi Friedrich Heckmann, který ve své studii *Education and the Integration of Migrants: Challenges for European Education Systems Arising from Immigration and Strategies for the Successful of Migrant Children in European Schools and Societies* (2008) podrobně analyzoval situaci dětí imigrantů především ve vztahu ke vzdělávacímu systému a k procesu jejich integrace do hostitelských společností, snažil se identifikovat faktory vedoucí k jejich znevýhodnění a navrhl kroky vedoucí ke zlepšení jejich postavení ve vzdělávání. Heckmann vedl diskuzi postupně na třech úrovních: makroúrovni, která zahrnovala politické, kulturní a společenské charakteristiky zdrojových i hostitelských společností, jejich řády a vzdělávací systémy; mezoúrovni jednotlivých škol; mikroúrovni jednotlivých studentů a jejich rodičů. Heckmann však předem upozorňuje, že hledat řešení problému výlučně v rámci jednotlivých úrovní má svá negativa, protože celá problematika je velmi komplexní, propojená a provázaná a jen velmi těžko lze působení některých faktorů omezovat specificky na některé úrovně. S vědomím jeho varování použijeme tento způsob třídění faktorů ovlivňujících úspěch integrace pro přehlednost i v následující části textu.

5.1 Vliv politických, kulturních a společenských faktorů - makroúroveň

Podle Heckmanna (2008) bývají děti imigrantů ve vzdělávacích systémech hostitelských zemí ve znevýhodněné pozici. V porovnání s výsledky jejich spolužáků z majoritní populace mají děti imigrantů statisticky významně horší školní výsledky (viz například Azzolini a kol. 2012, Christensen a Stanat 2007). Nicméně navzdory této obecně platné pravidelnosti není situace ve všech hostitelských zemích stejná (viz například OECD 2015b). Někde je rozdíl ve školních výsledcích imigrantů a dětí většinové populace téměř zanedbatelný, například v Austrálii, Kanadě nebo na Novém Zélandu (OECD 2015b), jinde, například v Německu, Švýcarsku či Nizozemsku (OECD 2015b), jsou tyto rozdíly naopak velmi značné. Heckmann (2008) společně s Gabrielou Schütz a Ludgerem Wöbmannem (2005) si kladou otázku, co může vysvětlit tyto nerovnosti.

5.1.1 Vliv hostitelské země

Levels a kol. (2008) se domnívají, že na makroúrovni je možné rozdílné vzdělávací výsledky dětí imigrantů vysvětlit odlišnými charakteristikami jejich zdrojových zemí i destinací. Oba zmíněné vlivy pak mohou působit nezávisle na sobě, mohou se doplňovat, či být v protikladu. Bylo například jednoznačně prokázáno, že různé přístupy hostitelských zemí k imigraci vedou k odlišným vzdělávacím výsledkům dětí imigrantů (např. Levels a kol. 2008). V zemích s vysoce selektivní imigrační politikou, které vstup do země umožňují převážně imigrantům s vysokým vzděláním (např. situace v Austrálii, Novém Zélandu, Kanadě), není výjimkou, že jsou výsledky vzdělávání dětí imigrantů stejné nebo dokonce lepší než výsledky majoritní populace (Levels a kol. 2008, Schnepf 2004). Právě vysoký vzdělanostní kapitál rodičů a s ním mnohdy provázaný socioekonomický status do značné míry vysvětlují výborné výsledky jejich dětí (Levels a kol. 2008). V Austrálii, Kanadě a na Novém Zélandu je ve skupině žáků s nejhoršími výsledky v PISA testech zastoupeno pouze o 5 % více imigrantů, než je tomu u domácí populace, což je ve srovnání s evropskými státy jako Německo, Švýcarsko a Nizozemsko, ve kterých je v dané skupině o 25 % více imigrantů než domácí populace, zanedbatelný rozdíl. Naopak ve skupině žáků s nejlepšími výsledky nejsou v Austrálii, Kanadě, Spojených státech, Spojeném království a na Novém Zélandě žádné rozdíly mezi domácí a přistěhovaleckou populací. Podobná situace však nastává také v jiných zemích, které sice nepatří přímo do skupiny západních tradičně imigračních států, ale mají k imigraci podobný vysoce selektivní přístup. Příkladem může být Katar, do kterého přicházejí za prací vzdělaní zahraniční pracovníci i se svými

rodinami. Odchod jejich dětí z katarských škol po ukončení pracovního pobytu jejich rodičů pak způsobuje odliv žáků, kteří v zemi patřili svými vzdělávacími výsledky k těm nejlepším (Cheema 2014).

Zcela jiná je situace v některých státech především západní Evropy, kde děti imigrantů dlouhodobě dosahují v průměru horších výsledků než děti místních rodičů. Mezi žáky s nejlepšími školními výsledky v Německu, Švýcarsku a Nizozemsku je o 15 % nižší zastoupení imigrantů ve srovnání s domácí populací (Schnepf 2004). Například děti imigrantů v Německu mají kromě průměrných školních výsledků horší i socioekonomické zázemí a navštěvují v průměru méně kvalitní školy. Největší rozdíly oproti domácí populaci jsou pak zaznamenány ve skupině žáků s nejhoršími výsledky. Nicméně podle Levelse a kol. (2008) selektivní migrační politika sama o sobě nestačí k odstranění znevýhodnění dětí imigrantů, protože bez dalších politických opatření není namířená na podporu úspěšnosti jejich integrace.

Vliv cílové země může být patrný i v dalších oblastech, například v celkovém společenském klimatu, její imigrační historii, kvalitě integračních mechanismů, ale také míře tolerance majoritní společnosti vůči imigrantům. Jednotlivé země se v řadě těchto charakteristik značně liší. Za významnou a vlivnou charakteristiku bývá považována především míra diskriminace/tolerance majoritní společnosti k imigrantům (Levels a kol. 2008). Různé země přitom vykazují rozdílné stupně diskriminace a různou míru předsudků¹⁷. Přestože je v zemích Západu etnická a rasová diskriminace protizákonná a společensky odsuzovaná, Levels a kol. (2008) upozorňují, že určitou míru diskriminace můžeme de facto najít v každé společnosti. Míra diskriminace se ovšem může proměňovat v čase v souvislosti se změnami ve společnosti. Han (2015) upozorňuje, že prudký nárůst imigrace může v hostitelských zemích generovat negativní emoce a strach z poklesu kvality života jednotlivců i společnosti, což se může projevit zvýšením sociálního napětí mezi imigranty a majoritní populací, a v konečném důsledku i zvětšením míry diskriminace imigrantů. Proč je nutné sledovat míru diskriminace v hostitelských zemích? Podle Portese a Zhoua (1993) proto, že diskriminace, se kterou se imigranti po příchodu do hostitelských zemí setkávají, negativně ovlivňuje jak kvalitu

¹⁷ V zemích OECD je patrný odlišný trend v otázce subjektivního vnímání diskriminace. Zatímco ve většině zemí OECD (mimo země Evropské unie) je ve druhé generaci patrný pokles subjektivního vnímání diskriminace ve srovnání s generací první, v zemích OECD patřících do Evropské unie je tomu naopak, subjektivní vnímání diskriminace imigrantů se v druhé generaci zvyšuje. Tato skutečnost může mít velmi negativní dopad na sociální soudržnost. Jedním z možných vysvětlení je, že zatímco první generace imigrantů se i v hostitelské zemi vztahují ke své zemi původu, jejich děti, které se již v hostitelské zemi narodily (a socializovaly se na normy a standardy hostitelských zemí o rovném přístupu), si mnohem více uvědomují nedodržování těchto standardů a jsou na něj mnohem citlivější (OECD a EU 2015).

jejich života, tak má i negativní vliv na jejich děti: snižuje jak pravděpodobnost jejich úspěšné sociální integrace a mobility, tak i negativně ovlivňuje výsledky jejich vzdělávání. To vše může zásadně komplikovat pocit sounáležitosti a vést k nežádoucímu sociálnímu napětí ve společnosti.

Úspěch integrace dětí imigrantů ovlivňují i parametry vzdělávacích systémů hostitelských zemí. Řada odborníků (například Ammermueller 2007, Rangvid 2007, Levels a kol. 2008) se domnívá, že úspěšné integraci dětí imigrantů brání příliš selektivní školské systémy některých cílových zemí, které mohou spolu se společenskými předsudky (Güllüpyñar a Fernández-Kelly 2012) nastavovat vzdělávací systém do podoby, která udržuje děti imigrantů z nejrůznějších důvodů mimo hlavní vzdělávací proud a v méně kompetitivních vzdělávacích proudech (viz například Praag a kol. 2014). V pozadí těchto praktik mohou stát obavy majoritní společnosti z možných negativních dopadů přítomnosti dětí imigrantů ve škole (1) na celkové klima školy, (2) i na vzdělávací výsledky jednotlivých žáků, tříd i celé školy, v zemích s velkým podílem imigrantů ve společnosti pak na kvalitu celého vzdělávacího systému (např. Brunello a Rocco 2013). Je možné, že právě tyto obavy vedou v některých zemích k dočasné exkluzi dětí imigrantů z hlavního vzdělávacího proudu, a to přinejmenším na dobu, než se tyto děti naučí jazyk hostitelské společnosti, což je praxe, která bývá mnohými považována za rizikový faktor úspěšné integrace¹⁸ (Ammermueller 2007; Rangvid 2007; Güllüpyñar a Fernández-Kelly 2012).

Ne vždy je však segregace dětí imigrantů způsobena jen záměrně, tedy nastavením vzdělávací politiky. Obvykle lze pozorovat vyšší koncentraci dětí imigrantů do určitých škol už proto, že rozmístění imigrantů je prostorově nerovnoměrné a oni mají tendenci usazovat se v některých lokalitách více než v jiných. Pokud je taková lokalita zároveň sociálně znevýhodněná, což je ve většině evropských zemí spíše pravidlem než výjimkou (Hoffmann-Martinot a Sellers 2005), děti imigrantů bývají ve svém vzdělávání hned od počátku znevýhodněny, protože místní školy, které navštěvují, mívají nižší vzdělávací potenciál. Vyšší podíl dětí imigrantů ve školách s nižšími vzdělávacími výsledky nemusí být způsoben pouze prostorovou segregací¹⁹, ale i dalšími faktory. Rangvid (2007) na příkladu Dánska

¹⁸ I když někteří argumentují, že umístění dětí imigrantů po příchodu do cílové země do speciálních škol se specificky upravenými kurikuly zaměřenými na podporu jazykové a sociální integrace může pomoci rychleji se naučit jazyku a adaptovat se na hostitelskou společnost.

¹⁹ Rangvid (2007) ukazuje, že navzdory relativně nízké rezidenční segregaci etnických minorit v Dánsku (opak situace ve Spojených státech) je jejich segregace ve školách vysoká a téměř srovnatelná se situací v některých amerických městech. Na základě těchto zjištění dochází k závěru, že ani nízká úroveň rezidenční segregace etnik není zárukou jejich nízké segregace na školách. Rangvid (2007) se domnívá, že významnou měrou se na školní segregaci podílí možnost volby školy, a to veřejné i soukromé.

uvádí coby možnou příčinu společensky nebo rodinou determinované nižší sebevědomí dětí imigrantů. To může vést tyto děti a jejich rodiče k podvědomé volbě škol s horšími vzdělávacími výsledky, což může dále negativně ovlivňovat využití jejich vzdělávacího potenciálu.

Nižší sebevědomí migrantů do jisté míry vysvětluje *Teorie efektu žabí tůně* (*Frog Pond Effect*). Tato hypotéza předpokládá, že jedinci se hodnotí hůře a mají nižší sebevědomí a ambice, pokud se vyskytují ve skupině jedinců s vyšším výkonem. Podle McFarlanda a Buehlera (1995) je jedním z hlavních důvodů tohoto jevu skutečnost, že se lidé spíše zaměřují na svůj relativní výkon v rámci své skupiny než na objektivní úroveň výkonu. Jedním z prvních použil termín *efekt žabí tůně* James Davis (1966). Davis v roce 1961 shromáždil velké množství dat. Jeho respondenty byli absolventi vysokých škol a univerzit. Respondenti byli požádáni, aby (1) ohodnotili svoje akademické dovednosti, (2) uvedli průměrný prospěch během studia, (3) uvedli osobní kariérní aspirace. Zároveň s těmito informacemi byla zjišťována (4) kvality školy, ve které respondenti studovali, měřená průměrným skóre, kterého dosáhli ve standardizovaných testech jedinci přijatí ke studiu. Davis (1966) předpokládal, že analýzy odhalí negativní korelaci mezi selektivitou školy na jedné straně a sebehodnocením akademických dovedností respondenta a jeho aspiracemi na straně druhé. Realizované analýzy tento předpoklad potvrdily. Respondenti, kteří navštěvovali selektivnější školy, měli nižší aspirace a hodnotili svoje dovednosti hůře než stejně schopní respondenti, kteří navštěvovali méně selektivní školy (McFarland a Buchler 1995). Na práci Davise (1966) navázala celá řada dalších autorů (viz například Alvin a Otto 1977, Marsh 1987, 1991, Marsh a Parker 1984, Marsh a Hau 2003, Roger a kol. 1978, McFarland a Buehler 1995). Velmi propracovaná byla v tomto směru studie Marshe (1987), který porovnával akademické sebepojetí středoškolských studentů ze škol s odlišnou akademickou úrovní měřenou průměrným skóre studentů ve standardizovaných testech. Marsh došel k názoru, že stejně schopní studenti dostávají ve školách s nižší akademickou úrovní lepší známky, než by dostávali ve školách s vyšší akademickou náročností. Právě dosažená průměrná známka bylo vysokým prediktorem akademického sebepojetí studentů. V roce 2003 výzkumný tým pod vedením Marshe (Marsh a kol. 2003) realizoval další studii na toto téma. V ní se snažil identifikovat, zda je *Teorie efektu žabí tůně* platná i na mezinárodní úrovni. Platnost teorie se snažil ověřit na vzorku 103 558 respondentů z 26 zemí. Ve všech zemích, které byly do studie zařazeny, byl identifikován negativní vliv vysoce selektivních škol na sebepojetí akademických dovedností respondentů. *Teorií efektu žabí tůně* se zabývali i Mc Farland a Buchler (1995). McFarland a Buchler (1995) dospěli k závěru, že vliv skupiny na jedince závisí na tom, jak si jedinec dané skupiny cení. Postavení ve skupině nezávisle na výkonnosti více ovlivňovalo jedince, kteří

si své sociální skupiny necenili a neidentifikovali se s ní, ve srovnání s jedinci, kteří si své skupiny vážili a ztotožňovali se s ní. McFarland a Buchler (1995, s. 1068) konstatovali, že „*Ne vždy je lepší být velká ryba v malém rybníku než malá ryba ve velkém rybníku*“²⁰. Respektive, i když se všichni cítí dobře být velkou rybou v malém rybníku, ne každý se cítí špatně být malou rybou ve velkém rybníku.“

Teorie efektu žabí tůně je součástí širší *Teorie sociálního srovnávání*, se kterou přišel v roce 1954 americký sociální psycholog Leon Festinger (1954). Ta předpokládá, že se jednotlivci snaží neustále porovnávat s ostatními jednotlivci, kteří se nacházejí kolem nich. Na základě tohoto porovnávání si pak jednotlivci vytvářejí své sebepojetí. Právě nízké sebevědomí migrantů může vést k tomu, že si vybírají pro své děti školy s nižším akademickým potenciálem.

5.1.2 Vliv země původu

Není překvapením, že úspěšnost integrace imigrantů v hostitelských zemích ovlivňují i ekonomické, politické i kulturní charakteristiky zemí jejich původu. Šance imigrantů a jejich rodin na jejich budoucí úspěch v cílové zemi významně závisí na ekonomické situaci v zemi zdrojové. Obecně mají imigranti z méně rozvinutých zemí menší šanci na úspěch než imigranti z rozvinutějších zemí. Ač mohou představovat nejvzdělanější vrstvu obyvatel rozvojových zemí, jako je tomu například typické u imigrantů ve Spojených státech, jejich vzdělání nemusí neodpovídat standardům obvyklým v jejich destinaci. Obecně ovšem platí, že vzdělanější rodiče, ať už pocházejí odkudkoliv, mají obecně větší snahu svým dětem zajistit co nejlepší možné vzdělání, které by jim pomohlo zvýšit šanci na úspěch v hostitelské společnosti a snížit možný negativní dopad migračního původu. Poněkud specifická je v tomto ohledu situace těch, kdo byli nuceni opustit svoji zemi z politických důvodů. U nich bývá patrnější vyšší úroveň frustrace, menší zájem o integraci i menší zájem o dosažení dobrého vzdělání. Děti pocházející z těchto prostředí mívají obdobné symptomy jako rodiče a zpravidla vykazují horší výsledky ve vzdělávání.

5.1.3 Politiky ovlivňující integraci dětí imigrantů do škol

Bylo prokázáno, že vhodně zvolené politiky na makroúrovni vzdělávacích systémů mohou významně pomoci znevýhodněným dětem, a tedy i dětem imigrantů (například Schütz, Wößmann 2005), nevhodně zvolené politiky jim mohou inte-

²⁰ Teorie známá v anglosaské literatuře pod pojmem: *Big-fish-little-pond effect (BFLPE)*. V anglosaské literatuře je za velkou rybu (big fish) považován úspěšný student a za malou rybu (little fish) méně úspěšný student, za velký rybník (big pond) je považována selektivní škola a za malý rybník (little pond) méně selektivní škola.

graci naopak ztěžovat. Heckmann (2008) na základě studia literatury identifikuje problémové oblasti, ve kterých mohou různé politiky podstatným způsobem ovlivňovat situaci dětí imigrantů hostitelských zemí. Následující podkapitoly představí některé z těchto problémových oblastí.

5.1.3.1 Oddělení dětí do paralelních vzdělávacích proudů (tracking)

Země, v níž jsou žáci „roztříděni“ do specializovaných paralelních vzdělávacích proudů v pozdějším věku, nabízejí znevýhodněným žákům lepší vzdělávací podmínky (Schütz; Wöbmann 2005). Naproti tomu státy, které velmi brzo diferencují děti do paralelních vzdělávacích proudů a skupin s odlišnými vzdělávacími programy, podporují další nárůst rozdílů ve vzdělání mezi těmi dětmi, které již od počátku dosahovaly horších akademických výsledků, a dětmi, jejichž vzdělávací výsledky byly od počátku výborné (Schofield 2006). Vzhledem k tomu, že ve skupině dětí, které mají na nižších stupních vzdělávání horší vzdělávací výsledky, jsou děti imigrantů zpravidla nadreprezentovány; tyto děti bývají znevýhodňovány, a to i za předpokladu, že při rozdělování dětí cizinců do alternativních vzdělávacích proudů nedochází k jejich přímé diskriminaci (Schofield 2006).

5.1.3.2 Kulturní rozdíly a kulturní dominance

Jak upozorňuje Heckmann (2008), proces integrace imigrantů zpravidla trvá několik generací. Během této doby se kulturní rozdíly mezi imigranty a majoritní populací postupně stírají. Nicméně nemusí to být pravidlem ve všech případech. Některé skupiny imigrantů mívají silnější vazbu na svou kulturu než jiné; kulturní odlišnosti mezi nimi a většinovou populací mohou přetrvávat dlouhodobě napříč generacemi (Heckmann 2008). Farley (2005) se domnívá, že právě (1) problematika kulturní odlišnosti mezi imigranty a majoritní populací a paralelní (2) kulturní dominance většinové populace jsou klíčové pro vysvětlení problémů, se kterými se imigranti ve Spojených státech v průběhu vzdělávání setkávají. Podle Farleye (2005) jsou minority jen velmi málo zastoupeny ve školních vzdělávacích materiálech, což má negativní vliv jak na (1) sebepojetí a sebevědomí dětí z menšinových skupin, tak na (2) vytváření vzorů chování v rámci daných minoritních skupin. To vše může mít negativní vliv na jejich šance na úspěch ve vzdělávání, a to zvláště v situaci, kdy je ve školství nedostatek učitelů pocházejících z minorit.

5.1.3.3 Selektivita vzdělávacích systémů

Vzdělávací systémy jednotlivých zemí se velmi liší. Do jejich aktuální podoby se promítají odlišná paradigma, filozofické názory, historické zkušenosti, tradice, kulturní vlivy, náboženství, ale i aktuální politická a ekonomická situace. Heckmann (2008) považuje za jednu z významných filozofických otázek to, zda má být

vzdělávací systém spíše selektivní a hierarchický, či rovnostářský, podporující děti, jež se učí hůře či pomaleji, a dává jim druhou a další vzdělávací šanci. Obecně podle Heckmanna (2008) platí, že příliš selektivní vzdělávací systém zhoršuje situaci dětí z minorit a dává jim pouze malou podporu ve vzdělávání. Obdobný názor zastávají také Ammermueller (2007) a Rangvid (2007), kteří se domnívají, že úspěšné integraci dětí imigrantů brání příliš selektivní školské systémy některých evropských zemí, protože především imigranti první generace často nedokáží naplnit přijímací požadavky vysoce selektivních škol vyšších stupňů. Musejí tak navštěvovat školy nižší kvality, než ty, kde se vzdělávají žáci většinové populace. Tím mohou být děti imigrantů ve vzdělávacím systému znevýhodněné a jejich šance na využití jejich vzdělávacího potenciálu mohou být značně omezené (Rangvid 2007).

Také český víceokolejný vzdělávací systém může v budoucnu čelit obdobným problémům, protože vykazuje známky vysoké selekce. V PISA testech z roku 2012 byly v Česku zaznamenány největší rozdíly ve výsledcích žáků různých typů škol ze všech zemí OECD. To je pravděpodobně způsobeno právě vysokou selektivitou vzdělávacího systému, ve kterém rodiče na základě vzdělávacích výsledků volí pro své děti různé cesty vzdělávání, a to již v poměrně nízkém věku (Palečková a kol. 2013).

5.1.3.4 Možnosti volby školy

Řada studií poukazuje na skutečnost, že výsledky vzdělávání dětí imigrantů může ovlivnit i to, zda a do jaké míry je v hostitelské zemi umožněna volba školy. Možnost (či nemožnost) volby školy na úrovni základního vzdělávání přímo upravují samotné školské zákony jednotlivých zemí. V mnoha zemích je otázka možnosti volby školy rodiči považována za jednu z klíčových otázek vzdělávání. Není tedy divu, že je této problematice věnována mezi odbornou veřejností velká pozornost, a to především ve Spojených státech (viz například Fuller a kol. 1996, Goldhaber 1996, Scott 2005, Chen a Sönmez 2006), ale i mnohých západoevropských zemích (Gerdes 2010, Böhlmark a Lindahl²¹ 2007), kde je volba školy stále do značné míry omezována²². Navzdory velkému počtu odborných studií na

²¹ Studie popisuje situaci ve Švédsku, které je specifické tím, že v roce 1992 došlo ke změně v možnosti volit si školu. Původně byla možnost školy ve Švédsku značně limitována, děti mohli navštěvovat pouze místně příslušnou spádovou školu, v současné době je volba mnohem svobodnější, mohou si vybrat jak mezi veřejnými, tak mezi soukromými školami.

²² S výjimkou některých zemí mohou rodiče své děti posílat do veřejných škol pouze v místně příslušné spádové oblasti (např. ve Francii, Spojeném království, Spojených státech, některých spolkových republikách Německa apod.). Výjimkou v tomto ohledu bývají soukromé školy a školy různých náboženských denominací, které zpravidla nemají určenou spádovou oblast a pravidla pro přijetí si většinou stanoví samy.

dané téma neexistuje jednoznačný konsenzus o tom, jaký dopad má, případně by měla možnost volby školy na výsledky vzdělávání, kvalitu vzdělávacích institucí, segregaci a integraci společnosti²³. V centru pozornosti je především problematika dětí ze znevýhodněných rodin, za které bývají považovány děti z rodin s nižším socioekonomickým statutem, děti imigrantů, z minorit apod.

Existuje teoretický předpoklad, že větší vliv rodičů na volbu školy může pozitivně ovlivnit kvalitu vzdělávání, protože by byly dobře fungující školy odměňovány zvýšeným zájmem rodičů, stejně jako jsou odměňováni kvalitní poskytovatelé jiných služeb v tržní ekonomice. Na druhé straně panují obavy, že by tímto mechanismem zároveň došlo ke zvýšení socioekonomické, etnické a rasové segregace ve školách. Dodnes nepanuje jednoznačná shoda na tom, zda by rozšíření možnosti vybírat si školu v zemích, ve kterých je omezována, přispělo ke zlepšení výsledků vzdělávání těchto dětí, či naopak ke zvýšení segregace a následnému zhoršení výsledků. Není totiž jednoznačné: (1) jak by vzdělávací systémy a jednotlivé školy reagovaly na větší konkurenci ve vzdělávání, (2) jak by se „spotřebitelé“ (rodiče, studenti, žáci apod.) chovali, pokud by došlo k uvolnění trhu ve vzdělávání a byla zavedena větší svoboda ve výběru škol. Pokud by upřednostňovali kvalitu, mohla by větší svoboda ve výběru školy pomoci zvýšit produktivitu škol²⁴ (Hess a Leal 2001). Pokud by však upřednostňovali jiné charakteristiky škol, jak se někteří obávají, například žádoucí etnické, rasové a socioekonomické složení žáků školy²⁵, dopad na produktivitu a kvalitu škol by naopak mohl být negativní, a to především pro některé skupiny dětí, jako jsou minority, imigranti, sociálně znevýhodněné děti a apod. Otázka možnosti volby školy a nejasnosti s tím související tak rozděluje akademickou veřejnost na příznivce volby a její odpůrce.

²³ Teoreticky může právo volby školy, umožňuje-li je zákon, jak podporovat integraci, tak zvyšovat segregaci, a to podle toho, zda povede k sociálně a etnicky homogennějším či heterogennějším školám v porovnání se situací, kdy je možnost volby omezená (Riedel a kol. 2010).

²⁴ Produktivita škol představuje podíl standardizovaných výsledků žáků k nákladům na jejich vzdělávání (Hoxby 2003a).

²⁵ O tom, že individuální preference jednotlivců mohou významným způsobem přispívat k vytváření a posilování rasové a sociální segregace, jsme se zmiňovali v předcházejících kapitolách. Teoretický rámec k těmto úvahám dal Thomas Schelling (1971), který na základě teorie her dokázal, že i malé rozdíly v individuálních preferencích určitých ras a sociálních skupin mohou vést v konečném důsledku k jejich výrazné prostorové exkluzi. Schelling v zásadě dokázal, že individuální volby jednotlivců na různých úrovních (školy, bydlení, společenské kluby, kostely) mohou mít obrovské dopady na společenskou úroveň (Saporito 2003). Tyto individuální volby jedinců ve své kumulativní podobě podmiňují segregaci méně žádaných skupin, aniž by a priori o segregaci usilovaly (Saporito 2003). Jak však upozorňuje Saporito (2003), je potřeba upozornit, že není pravda, že by individuální motivace byla jediným zdrojem vytváření rasových a třídní hranic v sociálním prostoru.

Akademici, kteří podporují možnost volby školy rodiči (viz například Coleman 1992, Schneider a kol. 1996, Hoxby 1998, 2003a, 2003b, Peterson a Hassel 1998), tvrdí, že by větší svoboda rodin vybrat školu pro své děti přispěla ke zvýšení spravedlnosti ve vzdělávání, k rasové a třídní integraci napříč školami a redukcí segregace. Jejich přesvědčení jsou mnohdy založená na předpokladu, že by většina rodin upřednostňovala akademickou kvalitu škol (Coleman 1992, Hess a Leal 2001, Merrifield 2001). Například Hess a Leal (2001) naznačují, že by se v případě vytvoření trhu ve vzdělávání rodiny chovaly jako spotřebitelé, kteří hledají pro své děti nejkvalitnější alternativu. Svoje přesvědčení dokumentují na situaci fungování veřejných a soukromých škol v 50 městských školních okresech ve Spojených státech. Na základě analýzy dat z těchto okrsků dospěli autoři k závěru, že klesá-li někde kvalita veřejných škol, roste zde procento žáků zapsaných v kvalitnějších²⁶ soukromých školách. Hess a Leal tvrdí, že se rodiče opravdu chovají jako spotřebitelé, kteří v případě nebezpečí, že vzdělávací výsledky jejich dětí budou ohroženy nekvalitním vzděláváním v nekvalitní škole, se pokusí, je-li to možné, pro svoje děti najít jinou, kvalitnější alternativu. Z pohledu Hesse a Leala tak rodiče jednají vysoce racionálně v souladu s pravidly ekonomických modelů chování.

Pozitivně hodnotí možnost volby školy také Schneider a kol. (1996), kteří se domnívají, že by větší možnost volby pozitivně ovlivnila vzdělávací možnosti především afroamerických a hispánských studentů, jejichž rodiče mají nižší vzdělání a socioekonomický status, protože by jim umožnila opustit nekvalitní školy ve spádové oblasti jejich bydliště. Naopak menší pozitivní dopad by měla na bílé Američany a Američany asijského původu, kteří mnohdy již nyní žijí ve spádových oblastech dobrých škol. K obdobným závěrům dochází také Wolf a Jacob (2013), kteří soudí, že omezování možnosti volby znevýhodňuje hlavně žáky a studenty z nízkopříjmových domácností, především Afroameričany. O shrnutí zkušeností z období 1988–1994, které bylo ve Spojených státech v oblasti vzdělávání považováno za období první generace programů podporujících rozšíření možnosti volby školy, se pokusila Hoxby (2003b). Na základě analýzy fungování školského systému v daném období dospěla k názoru, že možnost výběru školy měla pozitivní dopad na výsledky vzdělávání žáků, kteří možností výběru školy využili, ale v konečném důsledku i na veřejné školy, které se konstruktivním způsobem přizpůsobily existenci konkurence. Navíc analýza zkušeností z daného období neprokázala, že by volba školy vedla k obávanému efektu *sbírání šlehačky*

²⁶ Autoři studie předpokládají, že kvalita soukromých škol je a priori vyšší, než kvalita veřejných škol.

označovanému jako *cream-skimming*²⁷, případně *skimming*, kdy soukromé školy, případně jiné vzdělávací alternativy odebírají veřejným školám nejlepší studenty, což může vést v dané lokalitě ke snížení kvality veřejných škol a k poklesu podílu úspěšně graduovaných studentů. Hoxby (2003b) na základě těchto zjištění došla k názoru, že je potřeba v programech na podporu možnosti volby školy pokračovat a finančně tyto aktivity v budoucnu dále podporovat.

Ne všichni však s podobnými závěry souhlasí. Například Saporito a kol. (2001) oponují závěrům studie Hesse a Leala (2001) uvedeným výše, že by se totiž rodiče chovali na trhu se vzděláváním jako spotřebitelé, kteří hledají co možná nejvyšší dostupnou variantu vzdělávání. Namísto toho tvrdí, že odchod žáků a studentů z veřejných do soukromých škol souvisí daleko více se snahou jedinců a skupin, a to především bohatších a bílých rodin, distancovat se fyzicky i sociálně od těch jedinců a skupin, které považují za společensky odlišné a sociálně znevýhodněné. Domnívají se, že tyto motivy vysvětlují volbu soukromých škol rodiči daleko lépe, než snaha získat co nejvyšší vzdělání. Saporito a kol. (2001) nevěří, že by se rodiny dodržovaly přísně ekonomický model lidského chování, jak uvádí Hess a Leal (2001), a že kauzalita, kterou Hess a Leal (2001) ve své studii naznačují, je ve skutečnosti obrácená. Zvyšování podílu soukromých škol v daném okrsku nevidí Saporito a kol. (2001) jako reakci na špatné fungování veřejných škol, ale jako hlavní příčinu odčerpávání nejlépe prosperujících studentů z veřejných škol, a tím zhoršování jejich kvality. Tento proces vede ve svém důsledku k obecnému snížení úrovně škol v daném okrsku.

O tom, že by volba školy v končeném důsledku vedla k segregaci, která by měla druhotně negativní dopad na vzdělávání znevýhodněných žáků, jsou přesvědčeni například i Bifulco a kol. (2007), kteří zkoumali vliv možnosti volit školu na rasovou a socioekonomickou segregaci ve městě Durham v Severní Karolíně. Intenzitu a způsob, jakým volba školy ovlivní segregaci, podle zmíněných autorů závisí na řadě faktorů – především: (1) na rodinných preferencích, na které upozorňují sociologicky orientované studie, (2) na vztahu mezi složením studentů školy, kvalitou školy a vzdělávacími výsledky žáků školy, jak zdůrazňují ekonomicky orientované studie; v neposlední řadě i (3) na dostupnosti škol různého typu. Vliv jednotlivých faktorů ovšem není u všech typů rodin shodný, ale liší se v závislosti na rase a socioekonomickém postavení rodiny. Podle Bifulca a jeho

²⁷ Tento termín je de facto pejorativní metafora, která bývá ve Spojených státech používána v souvislosti se systémem soukromých škol, školních voucherů apod., aby se vyjádřila skutečnost, že kvůli těmto programům a alternativním formám vzdělávání jsou ze státních škol odčerpáváni studenti, kteří dosahují nejlepších studijních výsledků, a zůstávají studenti s horšími výsledky. Následkem je pak snižování úrovně veřejných škol v lokalitách, ve kterých k tomuto odčerpávání nejlepších studentů dochází.

spolupracovníků výsledky dosavadních studií naznačují, že tendence k segregaci chování projevující se u rodin, jež bývají považovány za zvýhodněné (např. rodiny s vyšším socioekonomickým statusem bílé barvy pleti), převažují nad tendencemi k integračnímu chování, které jsou typické pro rodiny socioekonomicky a rasově znevýhodněné. Výsledky analýzy empirických dat jsou podle Bifulca a kol. (2007) v souladu s výše uvedenými teoretickými předpoklady. Školy v Durhamu byly ve sledovaném období mnohem více rasově a socioekonomicky segregovány kvůli možnosti volby školy, než by tomu bylo, pokud by všichni studenti navštěvovali místně příslušné školy. Navíc Bifulco a kol. (2007) na základě analýzy dat identifikovali, že efekt volby školy zvyšuje spíše socioekonomickou segregaci než segregaci rasovou.

Navzdory skutečnosti, že zatím nejsou všechny otázky související s volbou školy zodpovězeny, se obecně spíše předpokládá, že možnost volby školy v praxi zpravidla zvyšuje sociální a etnickou segregaci žáků a studentů škol (Burgess a kol. 2006, Riedel a kol. 2010). Je to proto, že rodiče, pokud mají právo volby, volí pro své děti ty vzdělávací možnosti, které považují za nejefektivnější, s cílem získat co nejlepší výsledky vzdělávání za co nejlepší cenu. Mezi náklady volby bývá započítávána především výše školného a náklady na cestovné, zatímco mezi možné benefity volby patří žádoucí sociálně-ekonomické a etnické složení studentů, dobré vzdělávací podmínky ve škole, soulad rodinných a školních norem a hodnot či lepší výsledky žáků, kteří školu navštěvují (Riedel a kol. 2010). Přitom je podle Riedela a kol. (2010) zřejmé, že některé z těchto žádaných benefitů jsou navzájem provázané. Například škola s nízkým zastoupením dětí ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí zpravidla dosahuje celkově lepších výsledků, řeší méně disciplinárních problémů a více přitahuje talentované a motivované žáky (viz například Opdenakker a van Damme 2001, Thrupp a Lupton 2006). To přirozeně vede rodiče k tendenci vyhýbat se školám, v nichž je procento žáků ze znevýhodněného prostředí vyšší (Rieder a kol. 2010). Black (1999) ukazuje, že v některých případech jsou rodiče dokonce ochotni zaplatit vyšší nájem v lokalitě se školou, která deklaruje lepší vzdělávací výsledky žáků.

Někteří vědci ovšem upozorňují (například Bourdieu 1983), že výběr školy není stejně důležitý pro všechny rodiče. Nejvíce se týká rodin s vyšším socioekonomickým statusem, vyššími příjmy a lepším vzděláním. Jejich ekonomický, sociální a kulturní kapitál jim také dává více možností, jak v praxi výběr školy realizovat. Rodiče s nižšími příjmy mají možností méně. Pokud si vybírají, mají tendenci upřednostňovat školy, které jsou v místě bydliště, aby snížili výdaje na dopravu do školy (Riedel a kol. 2010). Tyto rodiny také kladou menší důraz na akademickou kvalitu školy (Hastings a kol. 2006). Bifulco a kol. (2009) a Rieder a kol. (2010) ukazují, že přestože významný počet sociálně znevýhodněných

rodin by své děti rád posílal do škol s větším zastoupením studentů pocházejících z rodin s vyšším ekonomickým a sociálním statusem, v praxi to z různých důvodů, zejména pro nedostatek financí a informací, nerealizují. Tímto je potenciálně integrující záměr u sociálně znevýhodněných rodin, které podle Riedela a kol. (2010) nemají potřebu volit školu, aby si udržely svůj sociální status, převážen segregáčním efektem volby rodin s vyšším sociálním a ekonomickým statusem, které své děti naopak nechtějí posílat do škol, v nichž se vzdělávají i děti ze sociálně znevýhodněných rodin, a to už jenom proto, aby si udržely svůj sociální status (Riedel a kol. 2010).

Objasnit chování rodičů při výběru školy se snaží nejrůznější teorie, například *Teorie vyhýbání se cizí skupině* (*Out-group avoidance theories*, viz Saporito 2003, Bifulco a kol. 2007, Riedel a kol. 2010). Přitom termín *cizí skupina*, neboli *out-group*, v tomto kontextu znamená skupinu, která se nejen odlišuje od dané skupiny, ale je má i nižší status. Podle této teorie si rodiče s vyšším socioekonomickým statusem přejí uchovat svůj status tím, že se prostorově distancují od skupin s nižším statusem. V oblasti vzdělávání se to projevuje tím, že jedinci s vyšším sociálním statusem odhlašují své děti ze spádových škol, pokud je v nich vysoké procento žáků s nižším statusem. Větší svoboda ve výběru školy jim tak podle této teorie umožňuje své děti odhlásit ze škol s nežádoucím podílem studentů ze skupin, kterým se chtějí vyhnout. I když tato hypotéza nehovoří o chování jedinců s nižším sociálním statusem, neznamená to, že se nezajímají o rasovou a sociální kompozici žáků a studentů škol, které jejich děti navštěvují. Zmíněná teorie může do jisté míry vysvětlit prostorové chování jednotlivců a skupin, nicméně v praxi je zřejmé, že i existují rodiny, které pro své děti úmyslně vyhledávají prostředí s vyšší mírou socioekonomické heterogenity, a jejich chování tak není v souladu s *Teorií vyhýbání se cizí skupině*.

Snaha o určitou míru segregace mezi navzájem odlišnými skupinami lidí je vysvětlována také *Teorií neutrálního etnocentrismu* (*Neutral ethnocentrism*, viz například Bifulco a kol. 2009 in Riedel a kol. 2010). Ta předpokládá, že příslušníci různých sociálních skupin, ať už jsou definovány jakkoliv, si přejí být integrováni mezi jim podobnými lidmi. Jak dokazují empirické studie, rodiče mají tendenci volit pro své děti školy s vyšší koncentrací žáků daného etnika (viz Booker a kol. 2005; Bifulco a kol. 2007). Vzhledem k tomu, že kvalita školy a skladba jejích žáků jsou mnohdy vzájemně propojeny, rodiče s vysokým socioekonomickým statusem preferují školy s vysokou koncentrací studentů pocházejících ze stejné skupiny, které zároveň jsou školami s nadprůměrnou kvalitou (Riedel a kol. 2010). Naopak rodiče s nízkým socioekonomickým statusem musí hledat kompromis mezi přáním zapsat své děti do školy, která má výbornou kvalitu, ale navštěvují ji děti z odlišných poměrů, než jsou ty jejich, nebo do školy akademicky slabší,

ale takové, v níž jsou spolužáci jejich dětí obdobného sociálně-ekonomického a etnického (Riedel a kol. 2010) původu.

5.1.3.5 Dostupnost škol různého typu a Tieboutův model chování jednotlivců a skupin

Někteří autoři se domnívají, že rozdíly v kompozici studentů ve veřejných školách jsou ovlivněny nejen samotnou volbou rodičů, žáků a studentů, ale také počtem a atraktivností nabídek v rámci jednotlivých školních okrsků, případně dostupností dalších nabídek v přilehlých okrscích. Bez atraktivních nabídek škol v rozumné vzdálenosti od místa jejich bydliště by volba školy rodinami neprobíhala. Existence atraktivních nabídek zvyšuje ochotu rodičů si vybrat tu školu (nebo vzdělávací alternativu), která jim nejlépe vyhovuje. V odborné literatuře se v této souvislosti hovoří o tzv. *Tieboutově modelu chování* nebo také *Tieboutově výběru* (*Tiebout choice*). Tiebout (1956) přišel s myšlenkou, že jednotlivci ve skutečnosti projevují svůj zájem o nějakou službu tím, že si z nabízené škály možností vyberou právě ji. Autor ve svém článku popisuje situaci, kdy existuje mnoho obcí, v nichž mohou místní obyvatelé užívat různé typy služeb a veřejných statků za různé ceny (resp. při různé výši lokálních daní). Z nabízeného mixu služeb a veřejných statků si každý jednatel vybírá to, co mu nejlépe vyhovuje. Jedinec svoje osobní preference projevuje způsobem, který se v literatuře popisuje jako *hlasování nohama* (*voting with the feet*). Možnost výběru a hlasování nohama umožňují, aby si jednotliví poskytovatelé veřejných statků a služeb mezi sebou konkurovali. Konkurence může mít pozitivní dopad na kvalitu služeb a veřejných statků, a umožňuje uživatelům služeb, aby si každý vybral to, co mu nejlépe vyhovuje. Určitým omezením Tieboutova modelu je jeho předpoklad, že všichni mají ničím neomezenou možnost se stěhovat, nulové náklady na stěhování a jsou dokonale informovaní, zároveň nijak neřeší otázku dojíždění.

V praxi ovšem rodiče nemohou v oblasti vzdělávání vždy využívat všechny nabídky, které jsou v jejich regionu teoreticky k dispozici, což je především situace rodičů ve státech s omezenou volbou školy. Neznamená to ovšem, že by rodiče v těchto zemích neměli žádný vliv na to, které školy budou jejich děti navštěvovat. Ve skutečnosti si zpravidla volí školu zprostředkovaně tím, že si volí lokalitu, ve které budou žít. Protože většina obyvatel ve Spojených státech bere při rozhodování o místě bydliště v potaz kvalitu škol v místě bydliště, promítá se kvalita školy do cen nemovitostí v dané lokalitě (kladně i záporně). Provázanost cen nemovitostí a kvality škol může přispívat k vytváření nerovnosti v přístupu ke stejně kvalitnímu vzdělávání. Chudí rodiče si jednoduše nemohou dovolit bydlet v lokalitě, v níž jsou kvalitní školy. Rodiče s vyšším socioekonomickým statutem mohou jednat mnohem flexibilněji a v případě nespokojenosti s kvali-

tou veřejného školství v místě bydliště si mohou jednoduše dovolit soukromou školu, případně se přestěhovat.

Rothstein (2002) se snažil v praxi ověřit, zda by větší vliv rodičů na volbu školy pro své děti mohl vést ke zvýšení kvality škol. Oproti jiným vědcům Rothstein pro svou analýzu použil a upravil *Tiebout choice* model chování na trhu bydlení, ve kterém kromě samotných poměrů na trhu bydlení bral v úvahu odlišnosti ve složení žáků i v kvalitě vzdělávání v jednotlivých školách. Pracoval s předpokladem, že jestliže rodiče opravdu preferují spíše kvalitu škol, lze očekávat, že si bohatí rodiče budou častěji kupovat domy v blízkosti těchto kvalitních škol, což prohloubí rezidenční segregaci a zároveň zvýší koncentraci bohatých v jejich okolí. Pokud by však rodiče před kvalitou školy spíše upřednostňovali školy s žádoucím složením žáků, povede to také ke zvýšení segregace a ke koncentraci bohatých ve specifických oblastech, ale ne nutně v oblastech, kde jsou nejvyšší školy. Rothstein (2002) použil výsledky SAT²⁸ testů více než 300 tisíc žáků ze 177 metropolitních oblastí ve Spojených státech, aby odhalil souvislosti mezi kvalitou škol, složením jejich žáků a rezidenční segregací. Analýza dat přinesla jen minimum důkazů o tom, že by rodiče vybírali školu na základě jiných parametrů, než je složení žáků školy. Na základě analýzy dat došel Rothstein (2002) k závěru, že zavedení možnosti volby školy rodiči by nebylo dostatečným impulzem ke zlepšení kvality vzdělávání, protože rodiče, chovají-li se jako zákazníci, neodměňují primárně ty školy, které mají dobré akademické výsledky, ale především si pro své děti vybírají takové školy, jejichž studenti pocházejí z jím co nejpodobnějších socioekonomických a etnických skupin. K obdobným závěrům došli i Belfield a Levin (2002), kteří na základě nahromaděných výsledků 41 relevantních empirických výzkumů došli k závěru, že větší podíl rodičů na možnosti volby školy povede ke zvýšení kvality školního vzdělávání pouze minimálně.

Brunner a Imazeki (2008) se zabývali otázkou, kdo by pravděpodobně získal a kdo by s největší pravděpodobností ztratil, pokud by se ve Spojených státech zavedl univerzální systém školních poukazek, tzv. *school vouchers*²⁹. Předpokládali, že by případné zisky a ztráty závisely na působení dvou faktorů: změnách složení spolužáků a změnách cen bydlení. Brunner a Imazeki (2008) došli k závěru, že v lokalitách s relativně malým nebo žádným výběrem

²⁸ SAT (původně *Scholastic Aptitude Test*, tedy *Zkouška dovedností žáka*, dnes *SAT Reasoning Test* neboli *Test logického myšlení*). Jedná se o jeden z nejpoužívanějších standardizovaných testů ve Spojených státech.

²⁹ *Školní poukaz*, tzv. *school voucher*, případně *education voucher*, je součástí vládního systému, jehož cílem je pomocí vládních prostředků podpořit možnost volby školy. Finanční prostředky jsou jednotlivcům přidělovány zpravidla na období jednoho roku či pololetí a většinou slouží na pokrytí nákladů spojených se vzděláváním v jiné než místně příslušné spádové škole, nejčastěji pak v soukromých školách. Zavedení univerzálního systému školních poukazů by umožňovalo univerzální možnost volby školy. Finanční prostředky na vzdělávání by byly koncentrovány do škol, které by si rodiče (žáci, studenti) vybírali.

škol by vysoce příjmové, vysoce vzdělané a bílé domácnosti podporovaly systém voucherů více, než méně vzdělané a ne-bílé domácnosti. Zavedení systému voucherů v těchto oblastech by podle Brunnera a Imazeki vedlo ke zvýšení segregace, protože vysoce příjmové a vzdělané domácnosti by měly tendenci svým dětem zajistit žádoucí složení spolužáků a k tomuto účelu by systém voucherů využily. Tento závěr je v souladu se zjištěním Figlio a Stonea (2001), že studenti z lépe situovaných domácností mají větší tendenci navštěvovat privátní školy, když je možnost volby školy v lokalitě nízká. Naopak v oblastech s velkým výběrem z mnoha škol budou tyto rodiny systém voucherů podporovat mnohem méně. Důvodem je obava, že by došlo k nežádoucí proměně složení spolužáků v jejich škole a snížila by se cena jimi vlastněných nemovitostí. Naopak systém univerzálních voucherů budou v takových lokalitách podporovat nízkorozpočtové domácnosti, kterým může dopomoci dostat se do žádoucích škol a snížit rozdíly v cenách nemovitostí.

5.2 Práce jednotlivých škol – mezoúroveň

Podle Heckmanna (2008) řada výzkumů dokazuje existenci významných rozdílů mezi výsledky dětí imigrantů nejen v mezinárodním srovnání, ale také v rámci jednoho národního školského systému nebo na regionální úrovni. Domnívá se, že velký podíl na této skutečnosti mají charakteristiky jednotlivých škol, především způsob jejich fungování a organizace. Tento názor zastává i Fend (1998), který upozorňuje na skutečnost, že velké rozdíly mezi školami existují i v případě, že srovnávané školy fungují za obecně daných a jednotně stanovených podmínek. Heckmann (2008) na řadě případů demonstuje, jakým způsobem mohou jednotlivé školy významně ovlivnit vzdělávání žáků migrantského původu a výsledky tohoto procesu. V následujícím textu představíme některé z klíčových myšlenek Friedricha Heckmanna, které publikoval v článku z roku 2008: *Education and the Integration of Migrants: Challenges for European Education Systems Arising from Immigration and Strategies for the Successful of Migrant Children in European Schools and Societies*, a doplníme je o zjištění a výzkumy dalších autorů.

Aby bylo možné vysvětlit rozdíly mezi školami na národní i regionální úrovni a jejich změny v čase, doporučuje Heckmann (2008) dívat se na školy jako na organizace, které působí v určitém prostředí, v němž se snaží soustředit především na výkon své práce, tedy „normálně“ fungovat a úspěšně se starat o své klienty, v případě škol vzdělávat své žáky. Přestože všechny školy mají v zásadě obdobný cíl a podobně stanovené podmínky, v přístupech k dětem imigrantů se mohou lišit, navíc se tato skutečnost může v čase měnit. V následující části textu shrneme, které faktory mohou způsobovat odlišnosti mezi školami v jejich přístupu k dětem imigrantů.

5.2.1 Deklarované a nedeklarované snahy o dosažení určitého standardu

I když ve vztahu k imigrantům bývají moderní školy „*barvoslepé*“, jejich snaha mít jistotu, že budou umět s každým novým žákem/klientem úspěšně pracovat, je vede k tomu, že od svých potenciálních žáků/ klientů očekávají dosažení určitého standardu a splnění určitých norem³⁰ (Heckmann 2008). V případě škol se podle Heckmanna jedná především o očekávání znalosti jazyka výuky, možnosti stavět na znalostech z předchozího vzdělání a podobně. Problémem je, že mnoho dětí imigrantů a příslušníků menšin nemůže tato očekávání naplnit, což může vést ke snaze vyloučit je z akademicky náročnějších vzdělávacích institucí. Ne vždy však školy trvají na splnění očekávaných norem stejně intenzivně. Heckmann (2008) odkazuje na práci Essera (2000), který na základě řady studií konstatuje, že bazírování organizací na určitém standardu je patrné především za běžných okolností. V okamžiku, kdy nějaké organizaci hrozí snížení počtu klientů, nebo již tato potenciálně krizová situace nastala, ovšem vstoupí v platnost tzv. *zákon přežití*, jehož cílem je zvýšit šance na udržení organizace, jejího personálu, rozpočtu, zdrojů, pozitivního obrazu v očích veřejnosti. V případě školy lze za krizovou situaci podle Heckmanna považovat hrozbu ztráty žáků či studentů. V takovýchto situacích se školy budou snažit podnikat kroky, které povedou k odvrácení tohoto rizika. Na základě analýzy vzniklé situace se může škola v závislosti na svém typu přiklonit k přijetí nejrůznějších opatření. Tato opatření mohou působit jak ve prospěch, tak v neprospěch vzdělávacích příležitostí dětí imigrantů (Heckmann 2008). Některé školy mohou například snížit standardně očekávané nároky na uchazeče, přijímat ve větší míře i děti imigrantů, a tím zvýšit počty žáků. Naopak jiné školy v odlišné situaci mohou zvýšit požadavky na uchazeče, čímž naopak ztíží dětem imigrantů přístup do školy. To může v některých případech ztraktivnit školu pro děti majoritní populace, a tím přispět ke zvýšení počtu žáků školy.

5.2.2 Kvalita školy jako indikátor úspěšné integrace

Odlišnosti mezi školami navzájem a odlišnosti ve vzdělávacích příležitostech žáků a studentů lze mimo jiné vysvětlit rozdílnou kvalitou vzdělávacích institucí. Dobré školy pozitivním způsobem ovlivňují výsledky vzdělávání svých žáků, a tedy i dětí imigrantů. Jak však poznat kvalitní školu? Existuje řada studií, které

³⁰ Termín *normalita* se ve vzdělávání používá většinou ve dvou odlišných významech: buď jako snaha o dosažení konformity se statistickým průměrem, nebo snaha o dosažení chtěných standardů nebo norem (Liedtke a Rechter 2003).

se zabývají identifikací charakteristických indikátorů kvalitní školy (například Glasser 1990, Fend 1998). V české odborné literatuře například Janík a kol (2011, s. 96) identifikují základní charakteristiky kvalitní školy takto: „Škola je cílevědomě řízena a vedena; ve škole je příznivé klima; škola má jasno ve své hlavní úloze, jíž je vychovat a naučit žáky; absolventi školy jsou úspěšní v přijímacím řízení na vysoké školy; mezi vedením a učiteli je shoda na směřování školy; ve škole vyučují kvalifikovaní učitelé; je zde pocit soudržnosti se školou; škola má dobrou pověst.“ Podrobněji se v posledních letech zabývala problematikou kvalitní školy i Česká školní inspekce (ČŠI), která v červnu 2015 představila *Model kvalitní školy* a také *Modifikovaná kritéria pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, podle nichž budou školy a školská zařízení zapsané do školského rejstříku hodnoceny od školního roku 2015/2016* (ČŠI 2015). Pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání stanovuje ČŠI 6 základních oblastí (ČŠI 2015): (1) *Koncepce a rámec školy aneb kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem.* (2) *Pedagogické vedení školy aneb ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu.* (3) *Kvalita pedagogického sboru aneb kvalitní školu tvoří kvalitní učitelé a další pedagogičtí pracovníci.* (4) *Výuka aneb kvalitní vzdělávání směřující k dobrým vzdělávacím výsledkům všech žáků je základem kvalitní školy.* (5) *Vzdělávací výsledky žáků aneb kvalitní škola umožňuje každému žákovi maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem.* (6) *Podpora školy žákům – rovné příležitosti aneb kvalitní škola sleduje pokroky v učení všech žáků a cíleně podporuje ty, kdo vyžadují speciální péči.* Přitom každá z těchto základních oblastí obsahuje dalších 3–5 konkrétních kritérií, která danou oblast dále specifikují. ČŠI si navíc uvědomuje, že kvalitní vzdělávání vyžaduje odpovídající materiální i finanční podmínky a že spravedlivé hodnocení škol musí zohledňovat podmínky, které škola nemůže ovlivnit (ČŠI 2015). Výzkumy a politická opatření v českém vzdělávacím kontextu se přitom neliší od výsledků výzkumů realizovaných v zahraničí. Například k podobným závěrům došel již dříve Fend (1998 in Heckmann 2008). Dobré školy podle Fenda (1998, s. 142 a 367) vykazují tyto základní charakteristické rysy: (1) *v rámci školy je sdílen jednotný pedagogický koncept,* (2) *školy vykazují vysokou kvalitu řízení a vedení,* (3) *charakterizuje je shoda a spolupráce mezi pedagogy,* (4) *vykazují stabilní strukturu pedagogických pracovníků,* (5) *učitelé mají vysoká očekávání od svých žáků,* (6) *typická je nízká úroveň absence pedagogů ze zdravotních i jiných důvodů,* (7) *bohatý školní život,* (8) *dobrá kázeň žáků,* (9) *dobrá školní knihovna,* (10) *zapojení rodičů do školního života apod.* Navzdory relativně početné literatuře zabývající se obecnými charakteristikami dobrých škol existuje mnohem méně studií, které se zabývají identifikací indikátorů škol dobře integrující žáky-cizince a děti příslušníků minorit. Jednu z takových studií zmiňuje Heckmann (2008). Jedná se o studii Office for Standards in Education (2002) s názvem *Achievement of Black Caribbean Pupils: Three Successful Primary Schools*, kde jsou identifikovány charakteristiky škol, které vykazují dobrou praxi v oblasti integrace dětí menšin

a imigrantů (Heckmann 2008, s. 18): (1) *dobrá úroveň řízení školy*, (2) *dobrá spolupráce učitelského sboru*, (3) *vysoká očekávání učitelů od žáků spojená s ochotou poskytnout pomoc*, (4) *dobrá kvalita výuky*, (5) *dobré vybavení školy*, (6) *vysoká míra zapojení rodičů*. Z výše zmíněného vyplývá, že charakteristiky škol, které vykazují obecně dobré výsledky ve vzdělávání, se v mnohém shodují s charakteristikami škol vykazujících dobré výsledky ve vzdělávání dětí imigrantů a cizinců. Heckmann (2008) dochází k závěru, že školy s dobrými vzdělávacími výsledky jsou vhodné pro všechny žáky a dokáží kvalitně integrovat i děti námi sledovaných skupin.

ČŠI v *Modelu kvalitní školy* (ČŠI 2015, s. 13) přímo zahrnuje schopnost školy podporovat rovné vzdělávací příležitosti žáků jako jeden z indikátorů kvality a blíže specifikuje tato 3 kritéria kvality: (1) *Škola vytváří každému žákovi a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby*, (2) *Škola poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření*, (3) *Škola věnuje patřičnou pozornost rozvoji všech osobnostních vlastností žáků a dbá na to, aby žádný žák nebyl vyčleňován z kolektivu*.

5.2.3 Míra segregace dětí imigrantů ve škole

Od škol se očekává, že se v dnešních multikulturních společnostech stanou centry mezikulturních interakcí žáků pocházejících z různých etnických a kulturních prostředí (Johnston a kol. 2006). Praxe je ovšem mnohdy úplně jiná. Určitou míru segregace lze de facto identifikovat na různých typech škol, a to především ve znevýhodněných městských lokalitách téměř všech západoevropských zemí, které zažily významný příliv imigrantů ve druhé polovině 20. století (Heckmann 2008). V některých zemích je koncentrace minorit na školách v určitých lokalitách dokonce vyšší, než odpovídá rezidenční koncentraci, a to navzdory tomu, že v evropských zemích a vyspělých zemích mimo Evropu neexistuje právní základ pro etnickou segregaci imigrantů a menšin. I když je školní segregace³¹ zpravidla druhotným jevem, vznikajícím jako důsledek prostorové segregace v oblasti bydlení, není tomu vždy tak (viz například výše popsaná studie Rangvid 2007), v některých případech může naopak segregace na školách zpětně prohlubovat

³¹ Merriam-Webster: Dictionary and Thesaurus (2016) definuje segregaci jako separaci nebo izolaci ras, tříd nebo etnických skupin z donucení nebo na základě dobrovolného rozhodnutí žít v omezeném rezidenčním prostoru spojeném s bariérami ve společenském styku, oddělenými školskými zařízeními nebo jinými prostředky diskriminace. Jak uvádí Heckmann (2008), segregaci lze identifikovat na všech společenských úrovních, jak na makroúrovni jednotlivých společností, tak i na mezoúrovni jednotlivých škol. Na úrovni školy mluvíme o segregaci, pokud žáci či studenti školy (a někdy také učitelé) jsou primárně zastoupeni příslušníky jedné etnické menšiny nebo minoritní skupiny tvořené migranty různých minoritních etnik (viz například Heckmann 2008, Kruse 2005).

segregaci v bydlení, která může zpětně dále posilovat školní segregaci. Kromě již zmíněné rezidenční segregace posiluje školní segregaci řada dalších mechanismů. My se velmi stručně zmíníme o některých z nich: *útěk bílých* (*white flight*), *útěk domácích* (*native flight*), *Tieboutův model chování jednotlivců a skupin*, problematika *bodu zlomu* (*tipping point effect*), a poté ukážeme, jakým způsobem se měří míra segregace a koncentrace imigrantů na školách a vliv etnický segregovaných škol na výsledky vzdělávání dětí z minorit.

5.2.3.1 Útěk bílých a útěk domácích jako důsledek volby školy

Obdobně jako na úrovni residenčního bydlení je možné se také na úrovni základních a středních škol setkat s fenoménem zvaným *útěk bílých*, tzv. *white flight*³². Ten vytváří nebo posiluje již existující etnické segregace škol či školských okrsků tím, že je opouštějí děti bílé barvy pleti, dochází-li zde ke zvyšování koncentrace minorit a především chudších žáků černé barvy pleti. Ve Spojených státech se *bílý útěk* projevuje nejen fyzickým odchodem z lokality či školy, ale také odchodem bílých dětí z veřejných do soukromých škol. Ze studií vyplývá, že za odchodem žáků a studentů bílé barvy pleti z veřejných škol stojí především vysoká koncentrace žáků tmavé barvy pleti (viz například Lankford a Wycoff 1997, Fairlie a Resch 2002). Fairlie a Resche (2002) zajímalo, zda k bílému útěku z veřejných škol dochází při vyšší koncentraci jakýchkoliv menšin, nebo pouze v případě některých menšinových skupin. Na datech *National Center for Educational Statistics* (NCES) zjistili, že bílé rodiny mají tendenci odcházet především z veřejných škol s velkou koncentrací chudé černošské populace. V případě vyšší koncentrace minorit asijského a hispánského původu byl fenomén *bílého útěku* méně patrný. Nicméně Fairlie a Resch (2002) se domnívají, že příčiny *útěku bílých* nejsou jednoznačně určené. Conlon a Kimenyi (1991, s. 16) uvádějí, že by příčinami tohoto jevu mohly být: „*iracionální předsudky*“, „*charakteristiky chudých černošských dětí, kterých se bílí rodiče bojí a nemají je rádi*“ a „*špatný management škol s chudými černošskými studenty způsobený buď špatným vedením škol, nebo vyšší politickou pasivitou nízkopříjmových rodičů*“ a podobně. Lankford a Wycoff (1997) se domnívají, že příčinou *bílého útěku* mohou být i předsudky rodičů, že rasová kompozice školy je signálem její akademické kvality.

V roce 2003 použili Betts a Farlie v článku s názvem: „*Does immigration induce ‘native flight’ from public schools into private schools?*“ obdobný termín: *native flight*,

³² Jak jsme již výše zmiňovali, termín *bílý útěk* byl poprvé použit ve Spojených státech. Tento termín označoval fenomén, který bylo možné pozorovat ve Spojených státech zhruba v polovině 20. století, a který charakterizoval hromadné opouštění rasově smíšených městských regionů středostavovskými potomky evropských přistěhovalců, což mělo za následek zvýšení etnická a rasové segregace (Schaeffer 2008.)

neboli *útěk místních*. Tento termín měl vyjadřovat tendenci rodilých Američanů, kteří žijí v oblastech se zvyšujícím se počtem imigrantů, opouštět veřejné školy a odcházet do soukromých škol. Podle Christera Gerdese (2010) byla studie Bettse a Fairlieho (2003) první studií, která se zabývala problematikou vlivu imigrantů na volbu školy. Betts a Fairlie (2003) analyzovali data ze sčítání lidu v letech 1980 a 1990 ze 132 metropolitních oblastí. Z dat se snažili identifikovat, zda rodilé americké rodiny reagují na příliv imigrantů tím, že posílají své děti do soukromých škol. Zatímco analýza dat neprokázala, že by k tomuto jevu docházelo na úrovni základních škol, u středních škol byla nalezena významná závislost mezi podílem dětí imigrantů na veřejných školách a podílem dětí zapsaných v soukromých školách. Příchod každých čtyř nových imigrantů znamenal odchod jednoho rodilého Američana do privátní školy. Z výzkumu vyplývalo, že rodilí Američané reagovali především na ty přistěhovalce, kteří hovořili doma jiným než anglickým jazykem. Obdobným tématem se v Dánsku³³ zabýval Gerdes (2010), který zjistil pozitivní závislost mezi zvyšováním podílu žáků z mimoevropských zemí a podílem žáků zapsaných v soukromých školách³⁴.

Velký vliv na míru školní segregace ukazuje i takzvaný *Tieboutův model chování jednotlivců a skupin*. Problematiku *Tieboutova modelu* jsme podrobně popsali v podsekcí 5.1.3.5. Jak bylo zmíněno, obecně převládá názor, že zároveň s rostoucí dostupností škol různého typu v daném regionu stoupá paralelně s možností volby školy míra školní segregace.

5.2.3.2 Bod zlomu – *tipping point*, aneb vrána k vráně sedá³⁵

V posledních desetiletích se mezi odbornou veřejností systematicky diskutuje o vlivu společenských faktorů na vytváření a udržování segregace jedinců a skupin (viz například Schelling 1969, 1971, Caetano a Maheshri 2015). Paralelně s diskuzí na dané téma se vytvářejí nástroje pro analýzu a predikci míry segregace v nejrůznějších oblastech života. Teoretický rámec pro analýzu segregace v oblasti společenských věd nabízí výše podrobněji popsany *Schellingův model segregace* (Schelling 1969, 1971). Různým způsobem obměněné varianty základního *Schellingova modelu* využívá řada výzkumníků ke sledování segregace v řadě kontextů a v nejrůznějších souvislostech: například pro analýzu prostorové nerovnosti v sousedských lokalitách, školách, ale také ke sledování genderové nerovnosti a zjišťování míry segregace v zaměstnání a podobně (Caetano a Maheshri 2015).

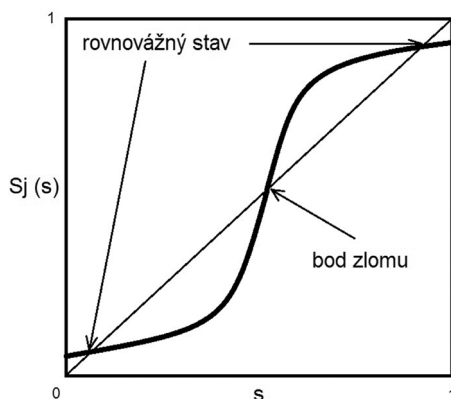
³³ V Dánsku mají rodiče povinnost posílat děti do místně příslušné spádové školy.

³⁴ V současné době studuje v soukromých školách v Dánsku cca 13 % žáků ve věku 5-16 let (Gerdes 2010).

³⁵ Caetano a Maheshri (2015)

hri 2015). Jeden z nejnovějších pokusů o empirickou implementaci *Schellingova modelu* v praxi realizovali Caetano a Maheshri (2015), kteří se pokusili analyzovat rasovou segregaci mezi bílými, černošskými a hispánskými studenty ve školách v oblasti Los Angeles. Jejich studie jsou postaveny na předpokladu, že rodiče reagují na rasovou kompozici studentů škol, do nichž chtějí zapsat svoje děti. Tato skutečnost může vytvářet řetězec zpětných vazeb. Některé změny mají totiž sebeposilující charakter: minulé změny ve složení studentů jsou impulsem k dalším změnám v kompozici žáků v budoucnu. Jestliže například rodiče bílé barvy pleti upřednostňují, aby jejich děti chodily do školy, ve kterých žáci patřící k etnickým menšinám tvoří jenom omezený podíl studentů, po překročení určité hraniční úrovně v zastoupení etnických minorit ve škole přestanou rodiče bílé barvy pleti svoje děti do takové školy zapisovat nebo je přemístí na jinou školu. V anglosaské odborné literatuře se tato hraniční úroveň označuje jako *bod zlomu* (tipping point). Caetano a Maheshri (2015) se pokoušejí teoreticky odvodit metodu, jak lze takový *bod zlomu* identifikovat, a na konkrétních datech empiricky ověřit její použitelnost.

Obrázek 6: Zlomová křivka (Tipping Curve)



Zdroj: Obrázek podle Caetana a Maheshriho (2015), upraveno

Křivka na obrázku 6 ukazuje modelový případ, jak mohou preference rodičů ohledně rasového a etnického složení žáků školy společně s informacemi o tomto složení v minulém roce změnit etnickou kompozici žáků školy v roce nadcházejícím. Podíl žáků patřících etnickým minoritám ve škole j ve sledovaném školním

roce značíme S_j , podíl těchto žáků v předchozím školním roce značíme s , jejich vzájemnou závislost zobrazuje *zlomová křivka* (*tipping point curve*). Důležitou roli v grafu hraje diagonála, která představuje množinu bodů, pro které platí, že je podíl žáků etnických menšin S_j na škole j ve sledovaném roce identický s podílem těchto skupin v předchozím školním roce s , tedy etnická kompozice žáků školy je v obou sledovaných letech t i $t-1$ konstantní $S_j = s$. Zlomová křivka se v modelovém případě protíná s diagonálou ve třech bodech. Jestliže byl podíl žáků patřících k etnickým menšinám v minulém školním roce velmi malý (blíží se 0), nebo naopak velmi vysoký (blíží se 1), rodiče etnické složení žáků školy zpravidla příliš neřeší, což vede k situaci, že se v průběhu času etnická kompozice žáků školy stává konstantní, případně pouze mírně osciluje. Caetano a Maheshri (2015) nazvali tento stav *stabilním rovnovážným stavem* (*stable equilibria*). Stabilní rovnovážný stav se v grafu nachází v místech, ve kterých křivka protíná diagonálu spíše v horizontálním směru. V modelovém případě má zlomová křivka dva *stabilní rovnovážné stavy*, které představují dva průsečíky diagonály s křivkou.

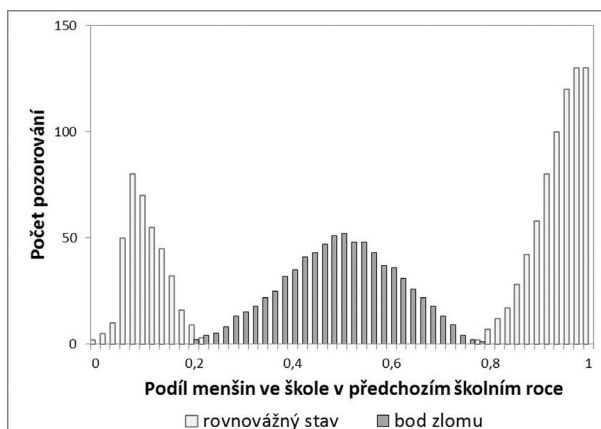
Pro analýzu mechanismů, jakými v praxi probíhá segregace, je velmi důležitý průsečík *zlomové křivky* s diagonálou označovaný jako *bod zlomu* (*tipping point*). I když je *bod zlomu* také rovnovážným stavem, jedná se o rovnováhu, která je velmi nestabilní, což je způsobeno skutečností, že *zlomová křivka* protíná diagonálu téměř ve vertikálním směru, což poukazuje na skutečnost, že i relativně malá změna v podílu zastoupení etnických skupin na škole může vyvolat velkou reakci ze strany rodičů a rozjet lavinovitý efekt změn v průběhu následujících let. Ze školy, která byla původně etnicky heterogenní, se tak může v relativně krátkém časovém úseku stát škola etnicky homogenní. Caetano a Maheshri (2015) navrhli model, jehož pomocí lze odhadnout *bod zlomu* na jednotlivých školách. Bod zlomu se v praxi může odlišovat v závislosti na nejrozličnějších endogenních charakteristikách konkrétní školy (počet různých minoritních skupin ve škole, vybavenost školy, akademické výsledky školy, vzdělání rodičů, socioekonomické postavení žáků apod.), ale také na exogenních faktorech (etnické složení žáků v okolních školách apod.).

Funkčnost modelu Caetana a Maheshriho (2015) byla otestována na empirických datech za všechny školy metropolitní oblasti Los Angeles v letech 1995–2012. Analýza dat potvrdila schopnost modelu odhadnout *bod zlomu* v závislosti na měnících se charakteristikách jednotlivých škol a škol v jejich bezprostředním okolí. Modelování ukázalo, že bod zlomu bylo možné identifikovat pouze na školách, ve kterých byl podíl cizinců zhruba v rozmezí cca 20 %–80 % (viz graf 1). Pokud byl podíl cizinců na sledované škole větší nebo menší, školy se zpravidla nacházely ve stabilním rovnovážném stavu nebo blízko něj. Bod zlomu v těchto školách v dohledném časovém úseku nemohl nastat, a tudíž nebylo možné jej

ani identifikovat (viz graf 1). Po celé období se podíl minorit v těchto školách neměnil, případně mírně osciloval kolem rovnovážného stavu. Školy nacházející se ve *stabilním rovnovážném stavu* a zároveň působící v etnicky smíšených prostředích přispívají k etnické segregaci. Navíc se prokázalo, že tento stav, pokud nastane, lze jen velmi těžko změnit. Naopak modelování prokázalo velmi vysoký potenciál škol nacházejících se v blízkosti *bodu zlomu*. Tyto školy si za určitých okolností (vhodný management školy podporující etnickou heterogenitu) mohou uchovat jak určitou míru stability, tak etnickou heterogenitu a přispívat tak ke snížení míry segregace a podpoře etnické různosti.

Modelování však přineslo i další poznatky. Především se zjistilo, že v blízkosti *bodu zlomu* se v metropolitní oblasti Los Angeles nachází více středních škol než škol základních. To je logické, protože ve Spojených státech jsou základní školy menší a mají menší spádové obvody. Navíc – až na výjimky mají rodiče povinnost posílat své děti na této úrovni vzdělávání do místně příslušných škol, které bývají rasově homogennější v důsledku vysoké rezidenční segregace. Naproti tomu střední školy bývají zpravidla větší a bývají spádovými školami pro větší rezidenční oblasti. Tím je jejich potenciál přijímat žáky různých etnik a podpořit tak etnickou heterogenitu obecně vyšší. Nevhodné vnější zásahy do školy nebo její nefunkční management však mohou způsobit, že i tyto školy mohou skončit jako rasově segregované. Znalost problematiky související s chováním škol v okolí bodu zlomu může pomoci těmto situacím předcházet.

Graf 1: Histogram chování okolo bodu zlomu



Zdroj: Graf podle Caetana a Maheshriho (2015), upraveno

5.2.3.3 Způsoby měření míry segregace minorit na školách

Existují různé způsoby měření míry segregace ve školách, například Allen a Vignoles (2006) v odborné literatuře identifikovali až 20 různých indexů určených k měření míry segregace (viz například Massey a Denton 1988, Flückiger a Silber 1999, Frankel a Volij 2010). Žádný z nich ovšem nelze považovat za dokonalý. Dobře fungující indexy by měly mít některé vlastnosti. Allen a Vignoles (2006) zmiňují ty nejdůležitější: (1) index by měl být nezávislý na tom, kolik procent tvoří žáci sledované skupiny na všech žácích a ani na změnách tohoto podílu v průběhu času. Jestliže se například podíl cizinců na školách zvětší na dvojnásobek, hodnota indexu se nezmění, pokud se zdvojnásobí počet cizinců v každé jednotlivé škole. (2) Hodnota indexu by měla být nezávislá na tom, jaký je podíl žáků dané skupiny v jednotlivých konkrétních školách. V praxi to znamená, že pokud zůstává celková distribuce cizinců neměnná, nezáleží na tom, jestli je cizinců více v jedné či jiné škole. Pokud se podíl cizinců zvýší v jedné škole z 10 % na 30 %, ale v jiné škole se sníží z 30 % na 10 %, index by měl zůstat nezměněn. (3) Index by měl být v ideálním případě tak citlivý, aby jeho hodnotu ovlivnil i přesun jediného žáka z jedné školy do druhé. (4) Hodnota indexu by neměla záviset na počtu organizačních jednotek. Například: je-li škola rozdělena na dvě školy, v nichž je podíl sledované skupiny stejný, jako byl v původní škole, hodnota indexu by se neměla změnit.

V praxi mezi nepoužívanější patří: (A) *index expozice (exposure index)*, (B) *index disimilarity (dissimilarity index)* a (C) *Gorardův segregační index (Gorard's segregation index³⁶)*.

(A) *Index expozice* měří pravděpodobnost, že žák patřící k jedné ze skupin bude přicházet ve škole do styku s žáky patřícími k jiné skupině – například černošský student bude interagovat s bělošskými spolužáky. Rivkin (2016) v praxi používá *index expozice* k výpočtu průměrného procenta bělošských spolužáků ve škole, se kterými může přicházet do kontaktu ve škole černošský žák, a dochází k závěru, že průměrný podíl bělošských spolužáků černošského žáka se mezi lety 1968 a 1980 znatelně zvýšil (z 22 % na 36 %), po roce 1988 se zase postupně snižoval, takže v roce 2012 už dosahoval jenom 27 %. Tato čísla naznačují, že by mohlo docházet k opětovné rasové resegregaci v americkém vzdělávacím systému. Rivkin (2016) ovšem upozorňuje, že ve sledovaném období se obecně výrazně snížil podíl bělošských žáků – zatímco v roce 1968 tvořili běloši 80 % žáků amerických škol, v roce 2012 to bylo jenom 51 %. Podíl černošských žáků se přitom prakticky nezměnil – v roce 1968 tvořili černoši 15 % žáků škol, v roce 2012 tvořili 16 % žáků škol – prudce se mezi žáky zvyšoval podíl Latinoameričanů a Asiátů. Za této

³⁶ Bližší informace viz Gorard a Taylor (2002), Gorard, Taylor a Fitz (2003), Gorard (2014).

situace by nemělo být považováno za nijak překvapivé, že průměrný podíl bělošských spolužáků černošského žáka se snižuje. To však poukazuje na nevhodnost *indexu expozice*, neboť očividně nesplňuje první z požadavků Allena a Vignolesa (2006), tedy nezávislost na celkovém podílu jednotlivých skupin.

(B) *Index dissimilarity* je definován jako podíl žáků určité skupiny, kteří by museli změnit školu, aby zastoupení žáků této skupiny bylo ve všech školách stejné, jako je v celé žákovské populaci. Index dissimilarity D se vypočítává ze vzorce (upraveno podle Allen a Vignoles 2006):

$$D = \frac{1}{2} * \sum_{i=1}^I \left| \frac{a_i}{A} - \frac{\text{non } a_i}{\text{non } A} \right|,$$

kde a_i představuje počet žáků skupiny a ve škole i , $\text{non } a_i$ představuje počet všech ostatních žáků ve škole i , A je počet žáků skupiny a ve školách celkem, $\text{non } A$ představuje počet ostatních žáků ve školách celkem a I je počet škol. Index nabývá hodnot $D = \langle 0; 1 \rangle$. Hodnota indexu $D = 0$ ukazuje na situaci, kdy je podíl žáků dané skupiny ve všech školách identický s celkovým podílem žáků dané skupiny ve školách. To znamená, že jsou žáci dané skupiny ve školách rozmístěni zcela rovnoměrně. Hodnota indexu $D = 1$ naopak představuje situaci, kdy jsou všichni žáci sledované skupiny umístěni v jedné škole, žáci dané skupiny jsou tedy rozmístěni zcela nerovnoměrně. Někdy se index dissimilarity vyjadřuje v procentech – v tom případě se jeho hodnota pohybuje v intervalu 0–100 %. Nevýhodou indexu dissimilarity je skutečnost, že v praxi zachytí pouze změnu, kdy se žák ze sledované skupiny přestěhuje ze školy, ve které je jeho skupina podprůměrně zastoupená, do školy, ve které je jeho skupina zastoupená nadprůměrně, nebo naopak. Hodnota indexu se nezmění, pokud se žák přestěhuje z jedné školy, kde je zastoupení žáků jeho skupiny nadprůměrné (resp. podprůměrné) do jiné školy s nadprůměrným (resp. podprůměrným) zastoupením žáků jeho skupiny. V tomto případě zůstává hodnota indexu dissimilarity neměnná, index není schopen tuto změnu zachytit.

Při použití *indexu dissimilarity* získává Rivkin (2016) jiný obraz o vývoji segregace černošských žáků v amerických školách než v případě použití výše zmíněného *indexu expozice*. Rivkin (2016) ukázal, že index dissimilarity se v celém sledovaném období snižoval, zprvu rychle, od 80. let už jen pomalu. Zatímco v roce 1968 dosahovala hodnota indexu 80 %, v roce 2012 to bylo už jenom 66 %. Hodnoty indexu dissimilarity se snižovaly i tehdy, pokud se za jednotku sledování nepoužily jednotlivé školy, ale školské okrsky. Hodnota indexu dissimilarity není ovlivněna

celkovým zastoupením jednotlivých skupin žáků v populaci, jeho hodnoty proto nebyly ovlivněny snižováním podílu bělochů v amerických školách. Černošští žáci sice měli méně bělošských spolužáků (kvůli poklesu podílu bělochů ve školách), ale nebyli od nich více segregovaní. Naopak, míra jejich segregace se po celou dobu mírně zmenšovala.

(C) *Gorardův segreganční index* je upravenou verzí *indexu disimilarity* a navrhli jej Gorard a Taylor (2002), kteří se zaměřili na studium segregace socioekonomických znevýhodněných jedinců. Potřeba vytvoření nového indexu byla reakcí na zjištění, že *index disimilarity*, který je v jiných ohledech poměrně robustní, mění svoje hodnoty v situaci, kdy se vlivem ekonomických změn někteří žáci ve škole přesunou z kategorie sociálně slabších do kategorie ostatní nebo naopak. Jestliže se například významně zvýší nezaměstnanost, řada žáků, jejichž rodiče přišli o práci, se přesune mezi sociálně slabé. Index disimilarity měřící segregaci sociálně slabých se v tomto případě mění i tehdy, pokud takový přesun mezi sociálně slabé probíhá uniformě ve všech školách. To představuje problém, pokud chceme využít index disimilarity k měření vývoje segregace sociálně slabých (či třeba imigrantů) v čase. Změny hodnot indexu jsou totiž způsobeny zároveň změnami samotné míry segregace sociálně slabých v jednotlivých školách a zároveň změnami v zastoupení sociálně slabých ve společnosti obecně, přičemž efekty obou zmíněných mechanismů na hodnotu indexu disimilarity nelze odlišit. Navrhli svůj vlastní index, který nazvali *Gorardův segreganční index* (GS). GS se vypočítává ze vzorce (upraveno podle Gorard a Taylor 2002):

$$GS = \frac{1}{2} * \sum_{i=1}^I \left| \frac{a_i}{A} - \frac{n_i}{N} \right|,$$

kde a_i představuje počet žáků skupiny a ve škole i , A je počet žáků dané skupiny a ve školách celkem, n_i představuje počet žáků ve škole i celkem, N je počet žáků celkem a I je počet škol. GS index lze vypočítat i s použitím *indexu disimilarity*:

$$GS = D * 1 - p ,$$

kde D představuje *index disimilarity*, p je podíl sledované skupiny mezi žáky celkem. Protože hodnoty *Gorardova segregančního indexu* nejsou ovlivněny kolísáním podílu žáků sledované skupiny v celé populaci žáků, změny hodnoty indexu odráží pouze změny v míře segregace žáků sledované skupiny. Tento index má i své nevýhody: (1) index nabývá hodnot $D = \langle 0; 1 \rangle$. I když dolní hranice indexu je 0, horní hranice je proměnlivá a závisí na p (podílu sledované skupiny mezi

žáky) a dosahuje hodnot menších než 1. Stejná absolutní hodnota indexu nemusí vždy vyjadřovat stejnou úroveň segregace. Jedná se o relativní hodnotu v daném konkrétním roce a pro každou sledovanou skupinu. Jde tedy spíše o indikátor než index. (2) Pokud porovnáváme dvě skupiny, hodnota indexu závisí na tom, zda měříme segregaci jedné či druhé skupiny. *Gorardův segregační index* tedy není symetrický. (3) Lze dokázat, že při významných změnách podílu sledované skupiny v populaci index nemá vlastnosti, které se od něj očekávaly.

Z uvedeného vyplývá, že problematika měření míry koncentrace minorit na školách je velice komplikovaná a je nutné se jí dále zabývat, testovat parametry současných indexů a vytvářet indexy nové.

5.2.3.4 Vliv etnický segregovaných škol na výsledky žáků patřících k minoritám

Pedagogicky orientované výzkumy se ovšem nezaměřují na sledování míry koncentrace a segregace, ale především na možné dopady, které na výsledky vzdělání žáků a studentů a jejich kognitivní a sociální rozvoj mají. Některé výzkumy poukazují na negativní vliv, který mají etnicky segregované školy na vzdělávací výsledky minorit. Jedněmi z prvních, kteří na tuto skutečnost upozornili, byli Coleman a kol. (1966) v knize s názvem *Equality of educational opportunity*. V průběhu času ovšem na tento fakt upozorňovala celá řada dalších autorů. Například Entwisle a Alexander (1992) zjistili, že zatímco v 1. ročníku byly matematické dovednosti afroamerických a bílých žáků v Baltimoru téměř stejné, o dva roky později výsledky afroamerických žáků klesly o polovinu směrodatné odchylky. I když nejvýznamnějším identifikovaným zdrojem variability v dosažených výsledcích bylo ekonomické postavení rodin, druhým nejvýznamnějším faktorem byl vliv školní segregace. Také Dronkers a Levels (2007) v článku s názvem *Do school segregation and school resources explain region-of-origin differences in the mathematics achievement of immigrant students?* ukazují, že etnická a socioekonomická segregace dětí ve školách má negativní dopad na školní výsledky všech žáků. I oni ovšem dokazují, že vliv socioekonomické segregace je vyšší než vliv etnické segregace. Navzdory výše uvedeným studiím stále není konsenzus o tom, jaký vliv mají etnicky koncentrované školy na výsledky žáků z minorit (Gijsberts a van der Ploeg 2015).

5.3 Charakteristiky jednotlivých dětí a jejich rodičů - mikroúroveň

Přestože faktory působící na makro- i mezoúrovni ovlivňují výsledky dětí imigrantů velmi významně, důležitou roli hrají i faktory, které působí na mikroúrovni jednotlivých imigrantů, jejich rodin, komunit, ve kterých žijí, jejich vzájemných vztahů, potřeb, zdrojů, cílů a podobně (Heckman 2008).

Ač průběh migrace i úspěšnost následné integrace do hostitelské společnosti do značné míry determinují charakteristiky migrujících jednotlivců, stále častěji se v poslední době diskutuje o významu a vlivu rodiny na výsledky tohoto procesu. Například mezinárodní projekt INTERFACE (Evropská komise 2008) mimo jiné ukázal, že rodina hraje klíčovou roli jak v průběhu migrace, tak i v následném období integrace do hostitelské společnosti. Tuto skutečnost si podle Horákové (2014, s. 3) začali uvědomovat výzkumníci už od 80. let 20. století, kdy se začali více věnovat studiu rodiny jako „sociálního celku“ (viz například Müller-Bachmann 2008, Pojarová a kol. 2008, Uherek a kol. 2008). Pohled na migraci z této perspektivy přinesl slovy Horákové (2014, s. 3) „...kvalitativně odlišné poznatky od těch, které jsou sledované z roviny jednotlivců“. A postupně se došlo k závěru, že: „...integrace rodiny se kvalitativně liší od integrace jednotlivce“ (Horáková 2014, s. 3). Z tohoto úhlu pohledu je nově nahlíženo na jednotlivé imigrační politiky. Například restriktivní politika neumožňující slučování rodin je nyní považována za v mnoha ohledech kontraproduktivní, protože brání plnění základních funkcí rodin a mohou v konečném důsledku vést k jejich rozpadu (Horáková 2014) se všemi souvisejícími nežádoucími individuálními a společenskými dopady. Podle Horákové je potřeba nově počítat s tím, že rodiny imigrantů v hostitelských společnostech neplní pouze základní funkce běžně očekávané od rodin majoritní populace (jako například funkci reprodukční, sociálně-ekonomickou, kulturně-výchovnou, sociálně-psychologickou, emocionální apod.), ale mohou navíc hrát i významnou roli při integraci do hostitelské společnosti. Z výše uvedeného vyplývá, že integrační politiky, které byly doposud příliš individualisticky orientované, je v současné době třeba více zaměřit na podporu rodin jako sociálních jednotek (Evropská komise 2008).

I když je třeba s rodinou počítat jako se *sociální jednotkou* či *sociálním celkem* (viz výše), neznamená to, že všichni jedinci v rodinách migrantů vnímají migraci a integraci do hostitelské společnosti shodně a že jejich míra integrace do společnosti je v rámci rodiny jednotná a stejně úspěšná. Horáková (2014) upozorňuje na skutečnost, že jednotliví členové rodiny mohou samotný proces migrace i integrace hodnotit výrazně odlišně. Například je běžné, že děti hodnotí rozhodnutí rodičů k migraci velmi negativně, navzdory skutečnosti, že toto rozhodnutí rodiče učinili v zájmu dítěte. Také není výjimkou, že v procesu integrace do společnosti či při zapojování se do trhu práce uspějí někteří členové rodiny lépe než ostatní. Například kvůli politikám podporujícím začleňování žen na trh práce může být pro ženy jednodušší než pro muže sehnat práci v hostitelské zemi (Evropská komise 2008, Horáková 2014). Muži bývají v tradičnějších společnostech, ze kterých se řada migrantů rekrutuje, pokládáni za výlučné živitele rodiny. Migrace tak může změnit či narušit původní sociální role v rodině, což na další fungování rodiny

může mít významný dopad. Je zřejmé, že proces migrace a integrace imigrantů do hostitelských společností bývá pro rodinu v mnoha ohledech náročným obdobím. Musí se vypořádat s řadou překážek, komplikací. Navíc v mnoha případech nemigrují všichni členové rodiny současně. I toto může dále narušit základní funkce rodiny. Právě období odloučení jednotlivých členů rodiny je považováno za významnou bariéru integrace (viz například Horáková 2014). V následující části textu se budeme stručně zabývat hlavními determinantami úspěchu jednotlivce, rodiny a skupiny v hostitelské společnosti. Zaměříme se na problematiku socioekonomického, kulturního a sociálního statusu rodin imigrantů a na jeho vliv na výsledky dětí ve vzdělávání³⁷. Zmíníme se také o vlivu jazykových dovedností na výsledky ve vzdělávání a významu doby strávené v hostitelské zemi.

5.3.1 Socioekonomický status rodiny

Důvodem obav o znevýhodnění dětí imigrantů ve vzdělávacím systému bývá skutečnost, že v řadě vyspělých zemí mívají rodiny imigrantů oproti rodinám majoritní populace nižší socioekonomický status³⁸, což do velké míry souvisí s jejich nižším vzděláním, s méně kvalifikovanou prací či s nižším finančním ohodnocením. Nižší pozice těchto rodin v sociální hierarchii může také souviset s jejich strukturou, protože rodiny imigrantů bývají v důsledku migrace častěji neúplné. S tím souvisí i nižší příjmy a vyšší nároky na jednotlivé členy domácnosti, kteří musejí zastat práci chybějícího člena domácnosti. Děti vyrůstající v neúplných rodinách jsou v mnoha ohledech znevýhodněny (viz například Rich 2000), protože rodič, který o ně pečuje, má na ně méně času; méně času věnuje kontrole plnění jejich studijních povinností, málo pozornosti věnuje jejich kázni a podobně. Děti imigrantů z neúplných rodin v průměru stráví více času plněním povinností v domácnosti a péčí o mladší sourozence, a tak mají méně času na plnění školních úkolů. Navíc nepřítomnost jednoho z rodičů může

³⁷ Dosažené vzdělání následně ovlivňuje jejich úspěch v dospělém životě i replikaci jejich postavení a vzdělávacích výsledků u jejich vlastních dětí. Úroveň dosaženého vzdělání je totiž významným faktorem na trhu práce, a to zvláště pro mladé imigranty. Rozdíl v zaměstnanosti mladých lidí s vysokým a nízkým vzděláním je u imigrantů větší, než je běžné v majoritní společnosti (OECD a EÚ 2015). Právě sledování výsledků dětí ve školách zvláště v nových imigračních zemích, tedy i u nás, je proto zásadní nejen pro analýzu dosavadní situace a predikování dalšího vývoje, ale také pro politické rozhodování o důležité mezinárodní agendě.

³⁸ I když není jednoznačná shoda na tom, jakým způsobem měřit socioekonomický status (Graetz 1995, Considine a Zappala 2002) při jeho definici bývají brány v potaz ukazatele jako souhrn materiálních zdrojů domácnosti, například vybavení elektronikou a spotřebiči (mobilní telefony, počítače, myčka nádobí apod.), samostatným pokojem pro dítě s připojením k internetu, ale také vybavení vzdělávacími zdroji, jako je vlastnictví knih vhodných pro studium, existence tichého místa pro studium s pracovním stolem apod. Velmi důležitou roli v socioekonomickém statusu rodiny hraje také zaměstnanecký status rodičů a úroveň jimi dosaženého vzdělání (Marks 2005).

dítěti způsobovat emocionální problémy (viz například Buckingham 1999, Rich 2000). To vše má negativní dopad na výši dosaženého vzdělání dětí, které v těchto rodinách vyrůstají.

Právě nižší úroveň materiálního zázemí rodin s migrační historií, ve srovnání s rodinami majoritní populace, považují mnozí odborníci za nejvýznamnější faktor negativně ovlivňující výsledky vzdělávání dětí imigrantů a možnosti jejich integrace (viz například Rumberger a Larson 1998, Schmid 2001). Většina studií totiž dochází k závěru, že děti z rodin s nízkým sociálním statutem nedosahují ve vzdělávání takových výsledků, jak by potenciálně mohly, pokud by vyrůstaly v rodinách s vysokým statutem (Graetz 1995, Considine a Zappala 2002). Vztah mezi výsledky vzdělávání a statutem rodin dokazuje řada výzkumů. Například Considine a Zappala (2002, s. 92) citují studie Williamse a kol. (1991), Mukherjee (1995) a Ainleyho a kol. (1995), kteří došli k závěru, že děti z rodin s nízkým sociálním statutem vykazují oproti dětem z rodin s vysokým statutem nižší míru čtenářské a matematické gramotnosti, mají nižší šanci, že se dostanou na univerzitu nebo že budou studovat specializované obory, jako jsou matematika nebo přírodní vědy, a je u nich naopak vyšší pravděpodobnost, že předčasně opustí školu, budou mít problémové chování ve škole, budou mít potíže se studiem, budou projevovat negativní postoje ke škole a že jejich přechod ze školy na trh práce bude komplikovanější.

Protože socioekonomický status rodin ovlivňuje výsledky vzdělávání dětí, lze očekávat, že děti imigrantů v hostitelských zemích budou do určité míry znevýhodněny a budou dosahovat horších výsledků ve srovnání s dětmi z domácí populace (viz například Marks 2005) či s vyšším socioekonomickým statutem (Graetz 1995, Considine a Zappala 2002). Ovšem navzdory této obecně sdílené představě není v praxi vztah mezi socioekonomickým statutem rodiny a školními výsledky dětí imigrantů ve vzdělávání ve všech zemích stejný. Například ve Spojených státech jsou rozdíly ve výsledcích dětí majoritní populace a imigrantů podle Markse (2005) téměř úplně podmíněné socioekonomickým postavením jejich rodičů a materiálním vybavením domácnosti. Naproti tomu v západoevropských státech, například v Německu, Francii, Rakousku a Lucembursku, vysvětluje nižší socioekonomický status imigrantů první generace oproti většinové populaci pouze polovinu rozdílu ve výsledcích ve vzdělávání³⁹. V Belgii, Dánsku, Řecku, Nizozemsku a Norsku lze pomocí socioekonomického statusu vysvětlit dokonce

³⁹ Potvrzením zmíněného znevýhodnění imigrantů v evropských zemích je výzkum OECD a EU (2015), který uvádí, že v roce 2012 bylo v zemích OECD průměrně pouze 6 % žáků imigrantů, kteří dosahovali vynikajících výsledků a přitom pocházeli ze znevýhodněného socioekonomického prostředí, oproti 12 % žáků, kteří se v dané zemi narodili a pocházeli se stejného zhoršeného socioekonomického zázemí (OECD a EU 2015).

pouze čtvrtinu uvedeného rozdílu. V zemích, jako je Austrálie, Kanada, Nový Zéland a Švédsko, pak socioekonomický status rodin nehraje pro vysvětlení rozdílu školních výsledků první generace imigrantů a místních dětí takřka žádnou roli (Marks 2005).

Situace v Česku je velmi podobná situaci v zemích, ve kterých byla identifikována silná závislost školních výsledků dětí imigrantů na socioekonomickém statusu rodiny, který zde byl identifikován jako jeden z nejsilnějších faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků v PISA testech v roce 2012, přičemž síla tohoto faktoru zde byla nejvyšší ze všech zemí OECD. Alarmující je přitom skutečnost, že význam tohoto faktoru v čase v naší zemi stále roste (Palečková a kol. 2013).

5.3.2 Kulturní kapitál rodiny

Kromě socioekonomického statusu a jeho vlivu na výsledky vzdělávání dětí imigrantů je v popředí zájmu odborné veřejnosti také *kulturní kapitál*, respektive odlišnosti v *kulturním kapitálu* imigrantů a jedinců hostitelské společnosti a vliv těchto rozdílů na výsledky dětí ve vzdělávání (viz například Rumberger a Larson 1998, Kao a Thompson 2003). *Kulturní kapitál* se totiž odráží ve vzdělávacích aspiracích jedinců, jejich chování, postojích ke vzdělávání a podobně. Autorem teorie *kulturního kapitálu* (*capital culturel*) a jeho vlivu na vzdělání přišel francouzský sociolog Pierre Bourdieu (1979, 1986), jenž rozlišil tři základní formy tohoto kapitálu: (1) *Inkorporovanou formu*, (2) *Objektivní formu*, (3) *Institucionalizovanou formu*.

Inkorporovaná forma kulturního kapitálu v pojetí Bourdieho představuje soubor vědomostí a dovedností, které si jedinec osvojuje zejména v průběhu primární socializace. Je silně závislá na kulturním kapitálu rodiny, ve které jedinec vyrůstal. Osvojení si této formy kapitálu vyžaduje určitý čas a úsilí ze strany jedince. Výsledkem tohoto procesu je tzv. *habitus* (Bourdieu 1979, 1986) jedince, tedy soubor jeho postojů, obvyklého jednání, způsobů myšlení, vnímání světa a tendencí na tento svět nějakým způsobem reagovat. Ve vzdělávacím systému může mít *inkorporovaná forma kulturního kapitálu* jak pozitivní vliv na výsledky vzdělávání jedince, tak negativní, a to v závislosti na tom, do jaké míry se liší od všeobecně sdílených norem a požadavků vzdělávacího systému dané společnosti. V tomto ohledu mohou být děti imigrantů v určité nevýhodě, protože *inkorporovaná forma kulturního kapitálu*, kterou si v procesu primární socializace osvojily, se může velmi lišit od požadavků vzdělávacích systémů hostitelských zemí. Navíc podle Heckmana (2008) není *inkorporovaná forma kulturního kapitálu* jednoduše transformovatelná. Osvojení si společensky „žádoucí“ *inkorporované formy kulturního kapitálu* vyžaduje určitý čas a úsilí. Jedná se o velmi složitý a dlouhodobý proces, který nejde jednoduše urychlit, a tak na její přijetí imigranti potřebují čas. Problémem je, že všechny formy *kulturního kapitálu* bývají silně závislé na kontextu a společnosti, ve

kteřé byly získány. Migranti tak mohou být připraveni na život ve svých zemích původu, ale v hostitelských společnostech mohou mít základní problémy s orientací ve fungování vzdělávacích institucí, kariérním řádu, trhu práce a dalších. Navíc imigranti pocházející z méně vyspělých zemí mívají *kulturní kapitál* menší, než bývá standardem v hostitelské společnosti, kromě toho je běžné, že se část *kulturního kapitálu* migrace znehodnocuje (Heckmana 2008).

Druhou formou *kulturního kapitálu* je takzvaná *objektivní forma*, která má na rozdíl od předchozí formy *kulturního kapitálu* podobu kulturních statků (obrazy, knihy, slovníky apod.). Ty mohou mít jak vlastní ekonomickou hodnotu, tak hodnotu symbolickou (Bourdieu 1979, 1986). Třetí forma kulturního kapitálu, *institucionální forma*, svému nositeli přináší institucionální uznání. Je představována nejruznějšími akademickými tituly, osvědčeními, získanými profesními kvalifikacemi. Tato forma kulturního kapitálu hraje velmi významnou roli na trhu práce (Bourdieu 1979, 1986). Problém je, že někteří imigranti kvůli různým formám znevýhodnění mohou mít problém dosáhnout srovnatelných forem institucionálního uznání v majoritní společnosti, což je může v praxi na trhu práce značně znevýhodňovat.

Leseman (2002) se v souvislosti s touto problematikou zaměřil na vyhledávání rizikových faktorů, které se mohou objevit během rané socializace znevýhodněných dětí a mít negativní dopad na výsledky na základní škole. Leseman (2002, s. 18 in Heckmann 2008) diagnostikoval čtyři takováto základní rizika: (1) *nízká úroveň kognitivní stimulace, dekontextualizované používání jazyka a gramotnosti*; (2) *rodiče se mohou držet víry v tradiční výchovu dětí a v cíle socializace, které neodpovídají požadavkům na socializaci osobnosti v jiném než rodinném kontextu*; (3) *mateřský jazyk může být odlišný od jazyka školy*; (4) *může docházet k akumulaci rizik*. Podle Heckmana (2008) není možné vyčíslit, kolika rodinám migračního původu hrozí některé z těchto rizik v raném věku socializace jejich dětí. I když se domnívá, že jich může být hodně, deklaruje, že nelze o všech migrujících rodinách v žádném případě tvrdit, že jsou rizikovými rodinami.

5.3.3 Schopnost komunikovat jazykem hostitelské společnosti

Zvládání mateřského jazyka je považováno za součást *kulturního kapitálu* jedince. Tuto schopnost si dítě vytváří v průběhu rané fáze socializace, a to nejčastěji sociální interakcí se členy domácnosti. V případě imigrace do země s odlišným mateřským jazykem se pro úspěšnou integraci do hostitelské společnosti jeví jako klíčové zvládání jejího jazyka, které je prostředkem k vytvoření vztahů se členy této společnosti a cenným zdrojem informací. Neznalost jazyka majoritní společnosti je v drtivé většině případů významným hendikepem v řadě oblastí (vzdělávání, trh práce, orientace ve společnosti, navazování vztahů apod.).

Proces jazykové integrace spojený s osvojením si jazyka majoritní populace je závislý na řadě faktorů, jako jsou individuální schopnosti jedince, míra jeho úsilí, jazyková vzdálenost mezi mateřským jazykem a jazykem hostitelské společnosti, úroveň znalosti mateřského jazyka, úroveň vzdělávacího systému, míra segregace, jazyk, kterým se komunikuje v domácnosti. Například mnohé studie dokazují, že imigranti ovládající jazyk hostitelské země dosahují ve škole lepších výsledků. Velmi významným faktorem je také věk, ve kterém se jedinec přistěhoval do hostitelské společnosti. Některé studie dokazují, že pro lepší zvládnutí jazyka hostitelské společnosti je důležité, aby se jedinec přistěhoval v mladším věku. Například Esser (2006) se domnívá, že pro dobré zvládnutí jazyka hostitelské společnosti je lepší, když se jedinec přistěhuje do země před pubertou, poté je již zapotřebí mnohem většího úsilí. Zároveň doporučuje, aby děti začaly s výukou jazyka hostitelské společnosti co nejdříve, nejlépe ještě v předškolním věku. Výuku jazyka u jedinců, kteří přišli až po pubertě, je pak naopak potřeba intenzivně podpořit. Za nejvýznamnější faktor úrovně zvládnutí jazyka hostitelské společnosti je ovšem považován ekonomický, sociální a kulturní kapitál rodiny (Heckmana 2008) a především úroveň vzdělání rodičů (Esser 2006).

Vedle věku dítěte hraje velkou roli také úroveň vzdělání rodičů, což do značné míry souvisí s kulturním kapitálem rodiny. Pozitivní vliv na osvojení jazyka hostitelské společnosti má také dvojazyčné vzdělávání (Esser 2006). I když není jednoznačně prokázáno, že by měl bilingvní jedinec větší úspěchy ve vzdělávání, je zřejmé, že znalost dalšího jazyka je obrovské plus na trhu práce. Naopak negativní dopad na úroveň zvládnutí mateřského jazyka lze pozorovat, pokud se dítě do hostitelské země přistěhuje v pozdějším věku, například po pubertě, pochází z rodiny s nižším vzděláním a chodí do třídy s vysokým podílem dětí, pro které není jazyk hostitelské společnosti mateřským jazykem, nebo žije v rezidenčním prostředí s vysokým podílem minorit stejného etnika (Esser 2006). Nicméně kvalitní škola by v tomto ohledu mohla pomoci ukončit spirálu vzájemného posilování negativních vlivů. Je potřeba především omezit množství etnicky segregovaných škol, které by zároveň koncentrovaly žáky ze sociokulturně znevýhodněných prostředí (Esser 2006). Migrace obecně má ovšem pozitivní vliv na šíření jazykového pluralismu navzdory tomu, že si většina zemí stále ponechává jeden úřední národní jazyk.

5.3.4 Sociální kapitál rodin a migrační strategie

I když pojem *sociální kapitál* poprvé definoval v roce 1916 Lyda Judson Hanifan, o jeho rozšíření se nejvíc zasloužil Pierre Bourdieu, který tento pojem poprvé použil ve své práci s názvem *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*, která vyšla v roce 1972. Obecně lze sociální kapitál definovat jako bohatství, které má formu zná-

mostí a společenských konexí, jimiž může jedinec disponovat a které mu mohou přinášet prospěch (Petrusek 1996).

Na skutečnost, že v průběhu procesu migrace a integrace hrají důležitou roli sociální sítě, upozorňuje řada výzkumníků. Sociální sítě mohou migraci i následnou integraci významně usnadnit, případně ztížit. Heckman (2008) upozorňuje, že vzhledem k tomu, že migračních sítí využívá řada migrantů, z hlediska počtu vztahů a formálních velikostí těchto sítí mohou disponovat poměrně velkým sociálním kapitálem. Ale po určité době, která může trvat i několik generací, se tento kapitál, který mnohdy vytvářejí pouze imigranti stejného etnika, může stát „ethnic mobility trap“ (Wiley 1967), protože sociální síť může sestávat pouze z jedinců, kteří mohou mít v hostitelské zemi nižší sociální status a nedokáží svým dětem nabídnout podporu potřebnou pro úspěch ve vzdělávacím systému.

Uherek (2011) upozorňuje na skutečnost, že velký vliv na migraci i integraci jedinců do společnosti mají i jejich integrační strategie. To, jaké integrační strategie migranti volí, mnohdy závisí na způsobu jejich obživy a pobytových statusech udělených hostitelskou zemí. Mezi nejčastěji zmiňovanými představiteli dočasné migrace jsou v Česku Ukrajinci. Ukrajinská komunita bývá považována za skupinu tvořenou především samostatně migrujícími jedinci pendlujícími mezi Ukrajinou a Českem. Výdělků z pracovní činnosti v Česku skupina mnohdy investuje ve své zdrojové zemi (Horáková 2014). V tomto ohledu jsou Ukrajincům podobní Moldavané. Naproti tomu určitým protipólem jsou imigranti pocházející z Vietnamu. U této skupiny imigrantů se jedná především o řetězovou migraci, kdy migrují celé nukleární rodiny a dlouhodobě se v Česku usazují. K Vietnamcům mají výběrem migračních strategií velmi blízko imigranti původem z Číny (Uherek 2011).

5.3.5 Doba pobytů imigrantů v hostitelské zemi

Mezi nejzásadnější faktory ovlivňující integraci imigrantů je doba, kterou stráví v hostitelské zemi; s ní mimo jiné kladně korelují školní výsledky patnáctiletých imigrantů (OECD a EU 2015). Důvodem je získání návyků a osvojení si kultury a standardů hostitelské společnosti včetně jazyka. Řada zahraničních studií také upozorňuje na významné rozdíly ve vzdělávacích výsledcích dětí imigrantů první a druhé generace: druhá generace zpravidla dosahuje lepších výsledků než generace první (Hvistendahl a Roe 2004; Marks 2005; Harttgen a Klasen 2008; Rangvid 2010). Tyto rozdíly jsou většinou vysvětlovány odlišnou mírou integrace obou skupin do majoritní společnosti a s ní související odlišnou úrovní zvládnutí jazyka hostitelské společnosti. Za hlavní důvod tohoto jevu je však považována skutečnost, že jedinci druhé generace imigrantů zpravidla nemusejí čelit tak velkým sociokulturním překážkám, jako čelili jejich rodiče. Míra mezigeneračních

odlišností ovšem není u všech jedinců a skupin stejná, závisí na řadě faktorů, jako jsou charakteristiky zdrojových a hostitelských společností, například kvalita integračních programů. Některé studie (například Hvistendahl a Roe 2004) docházejí k závěru, že úspěšná integrace imigrantů do hostitelských společností zvětšuje rozdíly v úrovni vzdělání mezi první a druhou generací imigrantů. V takovýchto případech mohou být výsledky druhé generace imigrantů obdobné výsledkům dětí majoritní populace.

5.3.6 Společenské předsudky

Předsudky vůči imigrantům a jejich diskriminace ve společnosti mohou mít negativní dopady jak na úroveň jimi dosaženého vzdělání, tak později na jejich uplatnění na trhu práce (Güllüppýnar a Fernández-Kelly 2012). Zajímavé srovnání vnímání diskriminace samotnými imigranty v zemích OECD přináší studie OECD a EU (2015). Ze studie vyplývá, že zatímco ve většině zemí OECD mimo Evropskou unii je ve druhé generaci imigrantů patrný pokles pocitu diskriminace oproti tomu, jak diskriminaci pociťují imigranti první generace, v zemích Evropské unie je tomu přesně naopak: imigranti druhé generace mají silnější pocit diskriminace než imigranti generace první. Autoři studie vysvětlují skutečnost odlišného vnímání diskriminace jedinci první a druhé generace imigrantů jejich odlišnou citlivostí vůči diskriminaci. Předpokládají, že imigranti druhé generace, kteří se již narodili v hostitelské společnosti, jsou mnohem citlivější na nedodržování společenských standardů a rovnost v přístupu k nim. Autoři studie však nedokáží vysvětlit identifikované rozdíly ve vnímání diskriminace mezi zeměmi Evropské unie a ostatními zeměmi OECD mimo Evropskou unii. Tato otázka tak zůstává nezodpovězena.

Děti imigrantů však může v mnoha ohledech znevýhodňovat také společensky nebo rodinou determinované nižší sebevědomí (Hvistendahl a Roe 2004). To může ovlivňovat děti a rodiče k podvědomé volbě škol s horšími vzdělávacími výsledky a nižším vzdělávacím potenciálem.



6. SITUACE A VÝVOJ V ČESKU

Díky své geografické poloze a vnitřnímu vývoji bylo české území kromě několika výjimečných období výrazným imigračním či emigračním prostorem, přičemž lze zjednodušeně až do začátku 19. století hovořit o jeho převažujícím imigračním charakteru a od poloviny 19. stol. do 90. let 20. stol. o emigračním charakteru. Od 19. století můžeme zaznamenat migraci motivovanou ekonomickou a sociální situací a průmyslovým rozvojem západního světa. Tím začíná emigrace českého obyvatelstva do ostatních částí monarchie (např. do Vídně, Maďarska, Rumunska, na Balkán). V menší míře směřovala emigrace také mimo hranice tehdejší monarchie, především do Rumunska, Bulharska, Polska a na Volyni (na pomezí dnešního Ruska, Polska a Ukrajiny), kde emigranti často tvořili celé české etnické enklávy, z nichž některé existují dodnes. Menší vlna emigrace Čechů, Moravanů a Slezanů následovala po roce 1848, kdy někteří lidé odcházeli z obavy před politickými perzekucemi a kvůli nespokojenosti s dalším politickým vývojem v českých zemích. Tento typ emigrantů směřoval většinou do západní Evropy či do Severní Ameriky. Na tuto politickou emigraci navazovala masovější emigrace daná (stejně jako všude jinde v tehdejší vyspělé Evropě) modernizací a rostoucí přelidněností venkova spojenou s demografickou revolucí čítající desítky tisíc obyvatel a směřující hlavně do Spojených států, popřípadě do Latinské Ameriky (Nešpor 2005).

V období první Československé republiky se česká emigrace v důsledku zpřísňení americké imigrační politiky soustředila především na země západní Evropy, počet lidí však již nepřesahoval několik tisíc osob ročně. Se založením samostatného státu jsou spojeny také první úvahy tehdejší inteligence o přesídlení někdejších českých emigrantů zpět do vlasti, ze kterého nakonec – mimo návrat krajanů ze zemí bývalé monarchie – pro finanční náročnost a nezáměr ostatních krajanů v zahraničí sešlo (Nešpor 2005). Zajímavým migračním proudem pak bylo stěhování v rámci Československa, kdy část české inteligence odcházela na Slovensko a do Podkarpatské Rusi, kde pomáhala s budováním nových institucí (např. Zacharová 2015). Turbulentní vývoj, který následoval po mnichovské dohodě, inicioval další masovou vlnu politicky motivované emigrace. Ta, vedle stěhování z pohraničí do vnitrozemí nového státu, zahrnovala několik desítek tisíc osob směřujících hlavně do Francie, Spojeného království a Spojených států. Jejich motivací byly především obavy před perzekucí a snaha přispět ke změně vývoje země zapojením do zahraničního odboje. Část těchto obyvatel se přestěhovala zpět do vlasti po skončení války. Z hlediska počtu lidí byl však zdaleka nejvýznamnějším migračním proudem tohoto období poválečný masový odsun

sudetských Němců (Nešpor 2005), který znamenal vystěhování cca 2,5 milionů lidí především do Německa a v menší míře i do Rakouska (Staněk 1991). Plánem vlády bylo také přesídlení bývalých českých emigrantů do vysídlených pohraničních oblastí, což bylo podpořeno uzavřením mezistátních dohod se státy jižní a východní Evropy, odkud přišlo do Československa přes sto tisíc osob (Nešpor 2005). Díky tomu bylo československé migrační saldo v poválečných letech po odsunu Němců kladné (ČSÚ 2016). Reakce českého obyvatelstva na nově příchozí však nebyla dobrá, často byli v mnoha sférách svého života znevýhodňováni (Nešpor 2005).

Po komunistickém převratu v roce 1948 došlo k opětovnému masovému odchodu obyvatel, jejichž počet bývá odhadován na zhruba 60 tisíc. Kvůli zesílenému střežení hranic komunistickou mocí emigrace v následujících letech znatelně poklesla, vzrostla však opět po srpnové sovětské invazi roku 1968, kdy ze země odešlo až zhruba 200 tisíc osob (do západní Evropy, Kanady, Spojených států, Austrálie, ale také do Jižní Afriky). V období vlády komunistické strany není možné vedle vystěhování zbytku německé menšiny zapomenout také na relativně rozsáhlou imigraci několika tisíc řeckých komunistů v průběhu tamní občanské války a bezprostředně po jejím ukončení, ale také na opětovnou reemigraci bývalých českých emigrantů během tzv. pražského jara. Během 70. a 80. let byla významnou součástí mezinárodních pohybů také dočasná pracovní imigrace obyvatel ze spřátelených asijských, afrických a latinsko-amerických socialistických států (Nešpor 2005) realizovaná na základě bilaterálních vládních dohod. Obzvláště významné byly toky z Vietnamu či Mongolska, přičemž zejména u první skupiny byl vytvořen podstatný migrační proud pokračující až do dnešních dnů (viz také Janská a kol. 2014). Pád komunistického režimu v roce 1989 podmínil nové migrační proudy směřující do země i ze země (Nešpor 2005) a nárůst celkového počtu imigrantů. K jeho zrychlení pak došlo především po vstupu Česka do Evropské unie (Drbohlav 2011).

6.1 Postavení Česka v současné mezinárodní migraci

Podle Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011 byl podíl cizinců v české populaci více než 4 % (422 276 osob; viz SLDB 2011), což je v porovnání se staršími patnácti členskými státy Evropské unie spíše menší číslo. Přesto Česko patří mezi nejatraktivnější migrační destinace regionu postkomunistické střední Evropy. Na konci první dekády 21. století bylo dokonce státem s nejvyšším migračním saldem v celé Evropské unii. S postupem času se zdejší migrační situace stále více podobá situaci západoevropských států, i když s určitými, ale významnými odlišnostmi (Drbohlav 2011). Například imigranti mají výsledky na trhu práce

srovnatelné nebo v některých případech dokonce lepší než domácí populace (OECD a EU 2015). Zatím také pozorujeme některé negativní jevy spojené s imigrací v nesrovnatelně menší míře, než je tomu v západoevropských zemích. Jedná se především o to, že neexistují tendence ke koncentraci a segregaci cizinců v českých městech, nedochází k vytváření rozsáhlých etnických čtvrtí a podobně (Drbohlav 2011). Avšak v případě, že nebudou přijímána preventivní opatření podporující integraci imigrantů, je možné očekávat, že také zdejší vývoj bude kopírovat západoevropskou migrační zkušenost se všemi jejími negativy, pouze s určitým časovým zpožděním (Čermák a Janská 2011, Drbohlav 2011). Je totiž pravděpodobné, že za nízkou mírou koncentrace a segregace migrantů v současné době stojí relativně krátká migrační zkušenost, menší intenzita imigrace v porovnání se situací v západní Evropě, ale také kulturní blízkost většiny imigrantů a většinové společnosti (Drbohlav 2011).

Podle nejnovějších dostupných dat se ke konci roku 2015 nacházelo na českém území celkem 465 tisíc cizinců, což představovalo necelá 4,5 % české populace. Největší skupinu tvořili občané Ukrajiny (105 tisíc osob), Slovenska (102 tisíce), Vietnamu (57 tisíc) a Ruska (35 tisíc) (ČSÚ 2015). Na národnostním a etnickém složení imigrantů, kteří přicházejí převážně ze států střední a východní Evropy, se projevuje obecná tendence preferovat geograficky a jazykově blízké destinace (viz např. Kritz 1998, Bauer a kol. 2005, Alesina a kol. 2013, Hasman 2014) a historické vazby na bývalý komunistický východní blok a komunistický Vietnam (Drbohlav 2011, Janská a kol. 2014). Stále častěji však do těchto zaběhnutých mechanismů vstupují i nadnárodní politické vlivy dlouhodobě usilující o harmonizaci evropské imigrační a azylové politiky včetně snah o zavedení stabilních migračních kvót (viz např. Moraga a Rapoport 2015). Zásadní roli v imigraci do tuzemska hrají ekonomické charakteristiky země, především struktura ekonomiky a nabídka volných pracovních míst. Je to způsobeno tím, že zde naprosto dominuje pracovní ekonomická imigrace (Čermák a Janská 2011, Drbohlav 2011, Janská a kol. 2014). Přitom český trh práce vykazuje významné prvky dvojího pracovního trhu: kvalifikovaná místa jsou často obsazována migranty z Evropské unie a vyspělých zemí mimo Evropskou unii, méně kvalifikované pozice jsou obsazovány migranty ze zemí bývalého Sovětského svazu a Vietnamu (Čermák a Janská 2011, Janská a kol. 2014).

Z hlediska prostorového chování imigrantů můžeme na českém území identifikovat několik specifických pravidelností. Cizinci mají tendenci se primárně usazovat ve velkých městech a jejich zázemí, především pak v Praze a Středočeském kraji, kam směřuje přibližně třetina z nich. Mezi atraktivní oblasti patří také Ostrava a Brno, významnými destinacemi jsou také lokality v okolí úspěšných průmyslových podniků, například Plzeň, Mladá Boleslav, Pardubice, Kolín,

kteřé migrantům nabízejí širokou paletu vhodných pracovních míst. Dále se na destinacích imigrantů projevuje (v kontextu celé mapy Evropy) vyšší atraktivita západu, v této souvislosti se mluví o západovýchodním gradientu - podíl cizinců v populaci se snižuje směrem k východu země. Zaznamenat lze také zvýšenou oblibu českého příhraničí, zejména pohraničí s Německem. Celkově můžeme konstatovat, že obdobně jako v jiných zemích, i v Česku jsou cizinci rozmístěni ve srovnání s majoritní populací značně nerovnoměrně, navíc tato nerovnoměrnost má tendenci se v čase spíše zvyšovat (Čermák a Janská 2011, Drbohlav 2011). Přitom jednotlivé migrační skupiny vykazují různou míru nerovnoměrného rozmístění s odlišnými jádry územní koncentrace (Novotný a kol. 2007, Čermák a Janská 2011). Například objemově nejvýznamnější skupina cizinců, kterou tvoří imigranti původem ze zemí bývalého Sovětského svazu, především Ukrajiny a Ruska, se nejčastěji usídluje v Praze a severozápadních Čechách, zejména v Karlových Varech (typické především pro Rusy, Ukrajinci jsou rozmístěni rovnoměrněji). Naproti tomu další početná skupina, kterou je vietnamská komunita, měla tradičně tendenci se koncentrovat v regionech u hranic s Německem. V posledních letech lze kromě odlišných prostorových preferencí těchto skupin zaznamenat i odlišný vývoj jejich prostorové koncentrace. Ukrajinská komunita vykazuje znaky stoupající míry koncentrace, což spíše než snahou o segregaci je způsobeno jejich koncentrací do ubytoven lokalizovaných v blízkosti jejich pracovního uplatnění.

Naproti tomu prostorové chování Vietnamců má přesně opačný vývoj. Vietnamci navzdory silné kulturní sounáležitosti, která je do jisté míry přirozeně vede k určité míře prostorové koncentrace (Novotný a kol. 2007), zároveň rozšiřují svoje obchodní aktivity, což se projevuje postupným přesouváním se ze západního pohraničí do zbytku státu (Čermák a Janská 2011; Janská a kol. 2014). Nezamýšleným doprovodným jevem tohoto chování je v celostátním měřítku mírné snížení jejich prostorové koncentrace. Kromě typických znaků těchto dvou skupin migrantů mají znaky specifického prostorového chování i další skupiny. Například imigranti přicházející ze sousedních států mají tendence se usazovat v blízkosti hranic se svou mateřskou zemí (Čermák a Janská 2011). Imigranti ze západních zemí, s výjimkou sousedních států a Nizozemska, se pak s větší převahou než jiné skupiny usídlují v Praze (Čermák a Janská 2011). Velmi specifické postavení mají Slováci, což je dáno historií společného státu a jazykovou podobností češtiny a slovenštiny. Prostorové chování Slováků tak do značné míry kopíruje chování české populace (Janská a kol. 2014) a v tomto směru se chovají spíše jako Češi než jako cizinci (ostatně u mnohých slovenských občanů na českém území nejde o mezinárodní migranty v pravém slova smyslu: žili zde již před rozdělením Československa a zůstali zde i po něm). Jak však bylo výše

řešeno, obecně míra koncentrace cizinců v českém prostoru postupně roste, přesto stále zatím neodpovídá úrovni koncentrace a segregace identifikované ve vyspělých západoevropských zemích.

Obdobně jako v jiných evropských zemích se v tuzemsku v posledních desetiletích nezvyšují pouze počty imigrantů, ale mění se i jejich záměry a struktura. Zvyšují se počty cizinců s trvalým pobytem (ČSÚ 2015), kteří přicházejí do Česka s myšlenkou se zde dlouhodobě usadit, založit rodiny a mít děti. Zatímco v první fázi byla Česká republika považována spíše za tranzitní zemi imigrace, dnes se stále více stává zemí cílovou. Tato pro Česko relativně nová skutečnost je pro většinu západních zemí typická. Například Heckmann a Schnapper (2003) uvedli, že se iluze o dočasně imigraci ve vyspělých zemích již definitivně rozplynuly. Vyspělé země proto musely přistoupit k hledání vhodných mechanismů k úspěšné integraci dlouhodobě a trvale usazených imigrantů. Česko je v tomto ohledu v důsledku specifické historické zkušenosti na počátku cesty, což ovšem lze považovat i za výhodu, protože může navazovat na zkušenosti zemí s dlouhodobější migrační tradicí (Lachmanová 2007). Stále narůstající počty imigrantů ovlivňují také veřejnou debatu, která se stává stále intenzivnější, otevřenější a vyhraněnější a migrace se stává i stále významnějším politickým tématem. Především jde o otázku takzvané „občanské integrace“ cizinců do české společnosti, což je model integrace podporovaný většinou české populace (Drbohlav 2011), který také prosazují největší české politické strany (Uchytlová 2013). Je zjevné, že úspěšnost integrace se do jisté míry odvíjí od země původu cizinců – každá skupina vykazuje odlišné prostorové chování i míru prostorové koncentrace (Drbohlav 2011, Hasman 2014). Dosavadní výzkumy tak upozorňují na nutnost různých integračních politik pro odlišné skupiny migrantů (Drbohlav 2011), protože ty mají samy odlišný přístup k integraci, odlišné prostorové chování a různé socioekonomické priority.

Hledání vhodných modelů úspěšného začlenění imigrantů do společnosti je stále aktuální výzvou pro většinu zainteresovaných zemí. Je logické, že je v Česku při vytváření vhodných strategií nejen reflektována aktuální situace v zemi, ale také analyzována jak zahraniční praxe, tak nejnovější poznatky výzkumu. Odborné práce zaměřené na danou problematiku se tímto stávají cenným zdrojem informací a podklady pro aktéry na různých úrovních rozhodování – od učitelů přes zaměstnance státní správy až po politiky. V západních zemích existuje rozsáhlá vědecko-výzkumná činnost prezentovaná v neméně rozsáhlé odborné literatuře, která se dané problematice již více než půl století systematicky věnuje (například Chataway a Berry 1989, Berry 1992, Zheng a Berry 1991, Zhou 1997). To souvisí jak s dlouhodobou migrační zkušeností daných zemí, tak s přesvědčením, že úspěšná migrační politika je v mnoha společenských oblastech klíčovým faktorem

zásadně ovlivňujícím společensko-politické klima dané země. V Česku, kde byla významnější intenzita imigrace zaznamenána až od devadesátých let a hlavně po roce 2004, se odborná literatura zabývající se tímto jevem a jeho důsledky pro jednotlivce i společnost v posledních letech rychle rozvíjí (Drbohlav a kol. 2007, Drbohlav a Uherek 2007, Janská 2007, Lachmanová 2007, Novotný a kol. 2007, Papoušková 2007, Drbohlav a kol. 2010, Drbohlav 2011, Kostecká a kol. 2013, 2015, Kostecká a Jančařík 2014). Vzhledem k tomu, jak poměrně krátkou dobu se imigrace do Česka zkoumá, je jasné, že nebylo možné doposud obsáhnout v dostatečné míře všechny aspekty procesu integrace imigrantů do hostitelských společností v takovém rozsahu a šíři, jakou by si toto téma zasloužilo.

6.2 České školství a jeho připravenost na děti imigrantů

Relativně nízké míře, s jakou byla česká věda dosud schopna obsáhnout různé aspekty integrace imigrantů do české společnosti, však odpovídá také nízký zájem státních institucí o roli školství v procesu integrace cizinců. Na úrovni státu se imigrantům v českých školách různou měrou věnuje několik koncepčních dokumentů. Předně se věnujme stěžejnímu dokumentu v oblasti práce s mládeží, který je nazván *Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020* (MŠMT 2014a). Ta však žádnou konkrétnější zmínku o potřebě integrace dětí imigrantů neobsahuje, až na několik poměrně obecně stanovených kulturně zaměřených opatření, jež jsou namířena převážně na většinovou společnost, jako kupříkladu:

- „Podporovat mezikulturní a mezináboženský dialog“ (strategický cíl 7 „Podporovat všestranný a harmonický rozvoj dětí a mládeže s důrazem na jejich fyzické a duševní zdraví a morální odpovědnost“),
- „Vzbuzovat zájem dětí a mládeže o specifika vlastního regionu, včetně tradic a zvyků většinové společnosti i sociálních, etnických i kulturních menšin“ či „Podporovat porozumění multikulturnímu charakteru současné společnosti“ (strategický cíl 13 „Nabízet dětem a mládeži rozmanité cesty ke kultuře, umění a tradicím“).

Přitom dříve platný a stejně zaměřený (a nutno podotknout, že také propracovanější) dokument *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013* (MŠMT 2007) obsahuje celou jednu kapitolu věnující se mládeži z národnostních menšin, mladým migrantům a běžencům. Cílem státní politiky v této tematické oblasti je vytvářet podmínky pro integraci dětí a mládeže z minorit do většinové společnosti a podpora cílené výchovy a vzdělávání této skupiny obyvatel. Dokument obsahuje také několik resortních cílů ministerstva školství, z nichž jmenujme například podporu výuky českého jazyka, zabezpečení vzdělávání učitelů v oblasti integrace cizinců, dotváření organizačních a ekonomických podmínek pro

výuku cizinců a zvyšování kompetencí učitelů v oblasti jazykového vzdělávání. K většinové společnosti pak směřuje vytváření podmínek pro efektivní multikulturní výchovu české školní populace a vydávání učebnic a pořádání seminářů na základě sociálně-vědeckého výzkumu cizinců. Předcházející *Koncepce státní politiky ve vztahu k mladé generaci v České republice do roku 2002* (MŠMT 2001a) představuje také východiska, ze kterých vychází jednotlivé cíle, a to diskuzí statistických údajů a nejzávažnějších problémů, které vykazuje oblast národnostních menšin, mladých migrantů a běženců. Dokument zmiňuje vysokou národnostní homogenitu české mladé populace (do 26 let), ve které se téměř 82 % hlásí k české národnosti. Vedle toho přes 14 % uvádí moravskou národnost, necelá 3 % slovenskou, 0,4 % polskou, 0,4 % romskou a 0,2 % německou národnost. Změnu Česka z tranzitní země na zemi cílovou a očekávaný vzrůst počtu imigrantů po vstupu do Evropské unie je podle dokumentu nutné promítnout také do výchovy mladých lidí k toleranci a dobrým mezinárodnostním vztahům. Dokument zmiňuje pozitivní vztah mladých lidí k cizincům, kteří sem přišli pracovat či podnikat, i ke spolužákům jiné národnosti. Děti akceptují migranty, pokud ti přijímají převládající modely českých mezilidských vztahů a životního stylu nebo se od nich alespoň příliš neodlišují. Dokument přesto upozorňuje na útoky s rasovým podtextem, jež jsou vedeny převážně proti Romům, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost. Vážným problémem, který bude podle dokumentu nutné koncepčně řešit, jsou také uprchlíci a děti bez občanství. Mezi nejzávažnější problémy však řadí nízkou vzdělanostní úroveň romských dětí, extrémně vysokou nezaměstnanost a kriminalitu mezi mladými Romy, zabezpečení výchovy a vzdělávání migrantů a dalších minorit a negativní postoje mladých vůči Romům a některým skupinám cizinců. Slabší je dokument ve stanovení cílů, jimiž jsou zlepšování podmínek pro kulturní a sociální rozvoj menšin s důrazem na romské děti a mládež a koncepční řešení uvedených závažných problémů.

Druhým typem koncepčních dokumentů jsou již texty vztahující se přímo k samotnému školství. Základním dokumentem je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (MŠMT 2001b), tedy tzv. *Bílá kniha školství*. Ta zmiňuje nutnost věnování zvláštní pozornosti menšinovému školství a vzdělávání cizinců jako nástroji jejich integrace do většinové společnosti. Zároveň ve vztahu k většinové společnosti upozorňuje na nutnost výchovy k toleranci, porozumění a respektu k jiným národům, rasám a kulturám a přijetí jejich plurality vznikající současným vývojem v Evropě s volným pohybem osob a rozsáhlou imigrací. Integrační role školství však není detailně řešena. Doporučením v oblasti předškolního vzdělávání je zvýšení jeho dostupnosti, zřizování přípravných tříd na mateřských školách a integrace sociálně, kulturně a zdravotně znevýhodněných dětí. Na stupni základním pak dokument zmiňuje potřebu přechodu k integrovanému vzdělávání

dětí z většinové společnosti a znevýhodněných dětí. Integrace cizinců na úrovni středního školství není řešena. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT 2014b) se integraci cizinců jako nové roli školství nevěnuje vůbec. Pouze zmiňuje potřebu zavedení inkluzivního vzdělávání, které by preventivně působilo proti exkluzi některých jedinců a skupin obyvatel. Ty definuje jako jedince s postižením či ty, kteří mají znevýhodněný přístup ke společenským, politickým a ekonomickým aktivitám občanské společnosti. Mezi nimi můžeme tušit také děti cizinců.

Dosud relativně malý podíl imigrantů v české společnosti tak může do značné míry ovlivňovat také nezáměr tvůrců státních koncepčních dokumentů, pro které jsou jiné problémy českého školství palčivější a kteří zmiňují problematiku integrace dětí cizinců a práce s postojí dětí české většinové společnosti vůči imigrantům pouze okrajově. Vývoj české migrační situace se však do značné míry podobá vývoji v západní Evropě (Drbohlav 2011). Vědecká práce tak musí na paralely i případné rozdíly upozorňovat s předstihem a předložit tak státním institucím materiály, ze kterých mohou vycházet jejich případné další koncepce. Takovými studiemi jsou i následující kapitoly, které představují témata prostorové koncentrace dětí cizinců v českých školách a analyzují jejich výsledky v mezinárodních srovnávacích PISA testech.

7. PROSTOROVÁ KONCENTRACE ŽÁKŮ-CIZINCŮ NA ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Rezidenční segregace i segregace cizinců na školách jsou vzájemně provázanými negativními jevy, které mohou provázet neúspěšné snahy o integraci imigrantů (viz kapitola 4). Na existenci problému segregace může poukazovat například i zvýšená koncentrace cizinců v nějaké lokalitě či na některé škole. Prostorová koncentrace cizinců již byla dříve studována i v českém kontextu (Drbohlav a kol. 2010, Čermák a Janská 2011, Janská a kol. 2014). Obdobná česká studie zabývající se koncentrací cizinců na školách však doposud chybí. Představené výsledky tak budou cenným přínosem k pochopení fungování procesu integrace migrantů. Pokud se zabýváme koncentrací na školách, můžeme k ní přistupovat dvěma způsoby. V prvním případě můžeme sledovat přímo koncentraci cizinců na jednotlivých školách, v případě druhém můžeme tato data agregovat za předem stanovené srovnatelné územní jednotky, například všechny české kraje, všechny okresy, správní obvody obcí s rozšířenou působností (dále SO ORP) či města a jejich čtvrti. Nadcházející část publikace si klade právě takové dva cíle. Prvním z nich je analyzovat míru a vývoj prostorové koncentrace žáků-cizinců v českých základních školách ve srovnatelných územních jednotkách a odhadnout vývoj tohoto jevu v budoucnosti. Je jasné, že prostorové chování žáků-cizinců bude u vyšších jednotek (stát, kraje, okresy) korespondovat s již dříve studovaným (Drbohlav a kol. 2010, Čermák a Janská 2011, Janská a kol. 2014) prostorovým chováním jejich rodičů, s nimiž sdílejí společnou domácnost. Na nižších úrovních (městské části, školy) však již díky možnosti rodičů volně si vybírat školy nemusí být přítomnost dítěte v dané škole striktně navázána na lokalizaci bydliště celé rodiny. Jak bylo diskutováno výše (např. kapitola 4.1.3), budou-li rodiče ochotni posílat své děti do etnicky smíšených škol, mohou svojí volbou snižovat etnickou segregaci na školách a posilovat integrační funkci školství. Budou-li se etnicky menšinovým školám z různých více či méně oprávněných důvodů záměrně vyhýbat, budou naopak segregaci na úrovni škol zvyšovat.

7.1 Prostorové rozmístění žáků-cizinců základních škol v závislosti na zemi původu

Kvantitativní a kvalitativní analýza prostorového rozmístění žáků-cizinců⁴⁰ na

⁴⁰ Za cizince jsou zde považovány osoby s jiným než českým státním občanstvím.

českých základních školách byla provedena na datech pocházejících z období 2005–2013. Data poskytl Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (*Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2007/2008, 2009/2010, 2011/2012, 2013/2014*), jejich podrobná struktura umožnila provedení analýz nejen za regionální celky (stát, kraje, SO ORP), ale také za města, městské části a na úrovni jednotlivých škol.

Vzhledem k doposud menšímu podílu imigrantů v české populaci i podílu žáků-cizinců na školní populaci (viz kapitola 6.1 a kapitola 2.) i podílu žáků-cizinců na školní populaci (viz tabulka 1) byla analýza umožněna pouze u žáků-cizinců pocházejících z devíti zemí s nejvyšším zastoupením (Bulharsko, Čína, Moldavsko, Mongolsko, Polsko, Rusko, Slovensko, Ukrajina, Vietnam). Údaje za žáky-cizince odjinud bylo vzhledem k jejich nízkému počtu nutné pro potřeby analýzy sloučit do větších regionálních celků (Asie, Postsovětské země, Severní Afrika a Střední východ, Severní Amerika, Subsaharská Afrika, Střední a východní Evropa, Západní Evropa). Nutné je upozornit, že součástí těchto agregovaných údajů za jednotlivé regionální celky již nejsou výše uvedené země analyzované samostatně (například data za postsovětské země zahrnují data za všechny státy tohoto regionu mimo Rusko, Ukrajinu a Moldavsko). Počty žáků pocházejících z Latinské Ameriky a Oceánie byly i v této agregované formě příliš nízké na to, aby tyto regiony mohly být do analýzy zahrnuty (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Členění zemí původu žáků a velikost jednotlivých zkoumaných skupin

Stát/region^I	2005	2007	2009	2011	2013
Bulharsko	126	145	208	257	337
Čína	177	242	264	281	276
Moldavsko	180	217	270	304	305
Mongolsko	291	347	445	457	350
Polsko	150	182	220	250	274
Rusko	940	905	1161	1244	1263
Slovensko	2074	2455	2805	3161	3439
Ukrajina	2708	2957	3170	3392	3589
Vietnam	3473	3373	3171	2852	2906
Asie, ostatní	62	129	132	144	172
Postsovětské země ^{III}	736	684	638	622	630
Severní Afrika a Střední východ ^{IV}	176	178	201	190	230

Severní Amerika (Kanada, Spojené státy)	120	129	113	112	108
Subsaharská Afrika ^V	55	45	48	45	47
Střední a východní Evropa ^{VI}	471	590	614	622	722
Západní Evropa ^{VII}	360	349	352	350	400
Čeští žáci	904 296	831 900	780 620	780 298	812 545
Latinská Amerika ^{VIII}	24	22	18	22	29
Oceánie (Austrálie, Nový Zéland, Samoa)	3	10	9	10	8

Poznámky:

- I Údaje za některé země v databázi MŠMT chyběly, významnější je však jen Srbsko a Černá Hora v roce 2005.
- II Jižní, jihovýchodní a východní Asie, tj. Bangladéš, Barma, Filipíny, Indie, Indonésie, Japonsko, Jižní Korea, Kambodža, KLDK, Laos, Malajsie, Nepál, Pákistán, Srí Lanka, Thajsko, Tchaj-wan
- III Arménie, Ázerbájdžán, Bělorusko, Gruzie, Kazachstán, Kyrgyzstán, Tádžikistán, Turkmenistán, Uzbekistán
- IV Afghánistán, Alžírsko, Egypt, Irák, Írán, Izrael, Jemen, Jordánsko, Libanon, Libye, Maroko, Palestina, SAE, Saúdská Arábie, Súdán, Sýrie, Tunisko, Turecko
- V Angola, Benin, Botswana, Čad, Eritrea, Etiopie, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Jihoafrická republika, Kamerun, Keňa, Kongo, Demokratická republika Kongo, Libérie, Madagaskar, Mali, Mauretánie, Niger, Nigérie, Pobřeží slonoviny, Senegal, Sierra Leone, Somálsko, Středoafriická republika, Togo, Uganda, Zambie, Zimbabwe
- VI Albánie, Bosna a Hercegovina, Černá Hora, Estonsko, Chorvatsko, Kosovo, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Makedonie, Rumunsko, Slovinsko, Srbsko
- VII Belgie, Dánsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Kypr, Lucembursko, Německo, Nizozemsko, Norsko, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Spojené království, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko
- VIII Argentina, Belize, Bolívie, Brazílie, Dominikánská republika, Ekvádor, Guatemala, Chile, Kolumbie, Kostarika, Kuba, Mexiko, Nikaragua, Peru, Uruguay, Venezuela

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2007/2008, 2009/2010, 2011/2012, 2013/14)

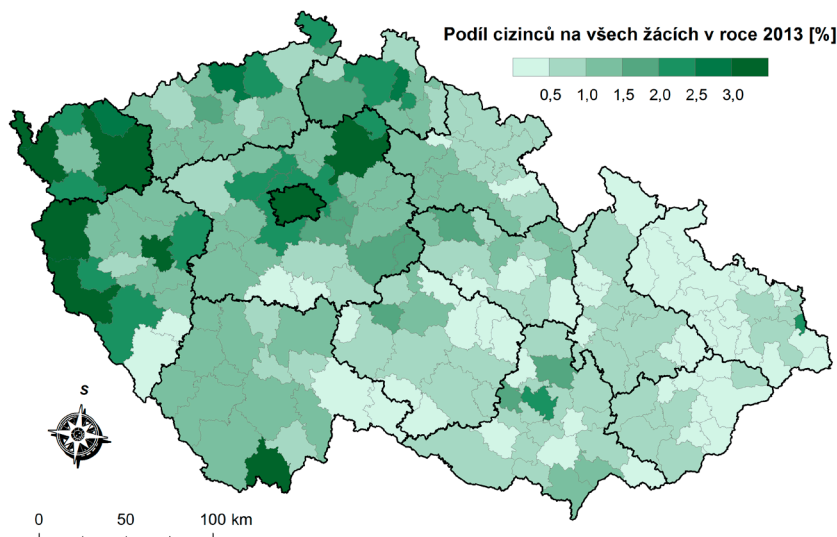
7.1.1 Základní parametry prostorového rozmístění žáků-cizinců

Před detailními analýzami datového souboru je potřeba představit některé základní statistiky, které nás uvedou do obrazu o prostorovém rozmístění žáků-cizinců na českých základních školách. V tomto kroku bylo potřeba získat přehled o co nejaktuálnějším stavu, analyzována tak byla pouze data za rok 2013. Ideálními územními jednotkami pro tuto analýzu jsou *správní obvody obcí s rozšířenou působností* (SO ORP)⁴¹, což je úroveň vyhovující pro tento typ statistik jak velikostně⁴², tak i svými hranicemi, které v zásadě odpovídají hranicím přirozených sociogeografických regionů vymezených na základě dojíždky za prací (HAMPL 2005). Podíl žáků-cizinců v těchto územních jednotkách v procentech vzhledem ke všem žákům základních škol v daném regionu znázorňuje mapa 1. Čím tmavší je barva regionu, tím vyšší je procentuální podíl cizinců v dané oblasti. Už první pohled na mapu naznačuje, že prostorové rozmístění žáků-cizinců kopíruje migrační chování dospělých cizinců tak, jak byla popsána v české odborné literatuře (například Drbohlav a kol. 2010, Čermák a Janská 2011, Janská a kol. 2014), což odpovídá logickému předpokladu, že děti ve věku základní školy v drtivé většině případů chodí do školy nepříliš vzdálené místu bydliště jejich rodičů. Z mapy je také zjevná dominance pražského metropolitního areálu (zjednodušeně Praha a okolí, přesnější vymezení metropolitních areálů viz Hampl 2005), kam se stěhuje jednoznačně nejvíce cizinců, a západovýchodní gradient, kdy směrem na východ země postupně klesá podíl cizinců. Zvýšené zastoupení cizinců je patrné také v základních školách v Brně a v některých průmyslových centrech (například Plzeň, Mladá Boleslav).

⁴¹ V systému veřejné správy jde o nejnižší úroveň státní správy, kterou vykonávají mikroregionální centra i pro obce ve svém zázemí (celkem 205 správních obvodů). Spolu s kraji nahrazují většinu funkcí dřívějších okresů.

⁴² Vzhledem k velice malé průměrné velikosti českých obcí by byly na této úrovni již příliš velké výkyvy a mapy by byly mozaikovitě, naopak členění na kraje by bylo příliš hrubé.

Mapa 1: Podíl žáků-cizinců základních škol na všech žácích v % za rok 2013



Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2013/2014

Migrace však není statický jev, velmi dynamicky se mění v čase. Vedle aktuálního stavu prostorového rozmístění žáků-cizinců základních škol je tak nutné přiblížit také vývoj, který mu předcházел. Pro jeho posouzení je nejvhodnější jednoduchý *index změny* podílu žáků-cizinců základních škol mezi roky 2005 a 2013 (viz mapa 2). *Index změny* se vypočte dle vzorce

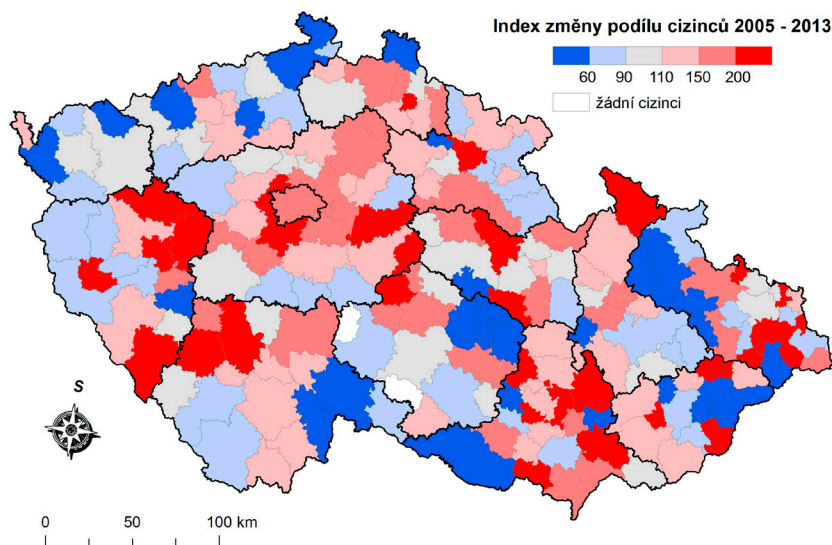
$$I_z = A_1/A_0 * 100 \%,$$

kde A_0 je hodnota sledovaného jevu na začátku sledovaného období a A_1 na konci daného období. Pro interpretaci výsledných hodnot tohoto indexu je významným ukazatelem, je-li *index změny* roven 100 %, což v praxi znamená, že během sledovaného období nedošlo ke změně podílu žáků-cizinců na základních školách. Nabývá-li *index změny* hodnot pod 100 %, podíl žáků-cizinců ve sledovaném období poklesl; naopak *index změny* nad 100 % ukazuje na zvýšení

podílu žáků-cizinců ve školách ve sledovaném období. V mapě 2 jsou modře vyznačeny regiony, ve kterých došlo k poklesu podílu žáků-cizinců, šedě regiony, ve kterých počet žáků-cizinců stagnoval, a červeně zbarvené zaznamenaly růst tohoto podílu. Bílá barva pak značí regiony bez žáků-cizinců na začátku či na konci sledovaného období.

Z představené mapy vyplývá, že v rozmezí let 2005-2013 nedošlo k zásadním změnám v prostorovém rozmístění žáků-cizinců základních škol, naopak můžeme říci, že došlo k potvrzení a určitému prohloubení meziregionálních rozdílů. Potvrdila se dominance Prahy a stálost západovýchodního gradientu. Nejvíce přibývalo cizinců na rozvojové ose Plzeň - Praha - Mladá Boleslav (- Liberec). Přesto jsou z mapy patrné náznaky určitých tendencí ke změně: cizinci se začali ve větší míře usazovat i v jiných částech země a zvětšoval se i jejich podíl na území Moravy, především v brněnském metropolitním areálu a jeho okolí (viz mapa 2).

Mapa 2: Změna podílu žáků-cizinců základních škol na všech žácích 2005-2013



Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonné ukazatele 2005/2006 a 2013/2014

7.1.2 Obecná specifika prostorového rozmístění žáků-cizinců jednotlivých etnik a skupin

Celkový pohled na prostorové rozmístění žáků-cizinců však neumožňuje sledování specifik jednotlivých migračních skupin, které se mohou ve svém prostorovém chování a jeho vývoji zásadně lišit. Série map 3-14 (viz příloha) proto ukazuje rozmístění vybraných skupin žáků-cizinců a nejzajímavější a nejilustrativnější změny ve vývoji za školní roky 2005/2006, 2007/2008, 2009/2010, 2011/2012 a 2013/14. Aby bylo možné porovnat data za různé velké skupiny (ostatně i velikost jednotlivých skupin se v čase měnila), byl použit *lokalizační kvocient*, který byl počítán podle vzorce:

$$LQ_{i,r} = S_{i,r} / A_i.$$

Tento kvocient udává relativní koncentraci skupiny v dané územní jednotce. V praxi udává, kolikrát vyšší je podíl $S_{i,r}$ skupiny i v regionu r oproti podílu skupiny i za celé sledované území A_i . Nabývá tedy kladných hodnot, přičemž hodnota 1 značí stejné zastoupení ve sledovaném regionu jako v celém území, vyšší hodnoty pak poukazují na nadprůměrný výskyt dané skupiny v určitém regionu, hodnoty nižší pak podprůměrný. V našem případě byly sledované skupiny jednotlivé migrační skupiny žáků-cizinců, sledované územní jednotky byly SO ORP.

Na základě výsledků byla pro jednodušší interpretaci vytvořena typologie pěti základních typů prostorového chování žáků-cizinců a jeho vývoje v čase:

1. Sousední státy (Slovensko, Polsko a západní Evropa) - v geografii imigrace snad všech států světa hrají vždy svou ojedinělou roli skupiny migrantů ze sousedních států (viz Hasman 2014), proto i v této typologii souhrnně zaujímají první místo. Jelikož se migrační chování těchto skupin z různých sousedních zemí přesto liší, budou dále popsány i samostatně:

a) Slovensko - vzhledem k historické a kulturní (zejm. jazykové) blízkosti dané mimo jiné i životem ve společném státě tvoří Slováci specifickou skupinu, jejíž prostorové rozmístění je ze všech migrantů nejbližší domácí populaci a je tedy relativně velmi rovnoměrné. Zvýšený výskyt žáků původem ze Slovenska nalezneme také poblíž vzájemných hranic. Během sledovaného období docházelo spíše k menším změnám, které reflektovaly zejména ekonomickou situaci některých regionů. Relativně ztrátové tak byly ekonomicky problematické severozápadní Čechy, kde docházelo k omezování pracovních příležitostí, naopak k růstu koncentrace došlo především podél ekonomicky silné rozvojové osy Plzeň - Praha - Mladá Boleslav, kde nejvíce rostl i počet pracovních příležitostí pro rodiče slovenských žáků.

- b) Polsko** - imigrace z Polska nebyla po roce 1989 po dlouhou dobu příliš intenzivní, ještě v roce 2005 se tato skupina žáků nacházela s výjimkou Prahy prakticky jen v blízkosti společné hranice. V průběhu zkoumaného období však došlo k výraznému rozšíření koncentrace polských žáků dále do vnitrozemí, především do středních Čech, zatímco některé pohraniční oblasti naopak prakticky opustili (např. v Královéhradeckém kraji). V jiných příhraničních oblastech (např. Slezsko) však i nadále zůstala výraznější koncentrace polských dětí.
- c) Západní Evropa** - počty migrantů z posledních dvou sousedních států Německa a Rakouska byly velmi nízké a byly tak přiřazeny do širší skupiny západoevropských zemí. U této skupiny jsou patrné dvě oblasti s rostoucí koncentrací, totiž pražský metropolitní areál a jižní pohraničí, zejm. jihozápadní Čechy a jižní Morava.
- 2. Vietnam** - prostorové chování Vietnamců je natolik specifické, že bylo nutné je vyčlenit samostatně. Vietnamská komunita se zaměřuje především na maloobchod, což vede k patrné snaze usadit se blízko západních hranic v sousedství obyvatelstva z bohatších států s vysokou mírou koupěschopnosti. Na druhou stranu jejich vzrůstající orientace na provozování maloobchodní sítě (Janská a kol. 2014) vede v posledních letech k jejich stěhování do všech českých regionů a lehkému poklesu míry koncentrace v příhraničních oblastech.
- 3. Skupiny ze zemí bývalého Sovětského svazu** (s výjimkou Pobaltí a Moldavska) - tyto migrační skupiny jsou v Česku zastoupeny již delší dobu, nejvíce v severozápadních Čechách a v Praze. Během sledovaného období došlo k dalšímu výraznému nárůstu koncentrace do Prahy (vč. jejího zázemí; výjimkou jsou Ukrajinci, kteří se soustředí přímo do hlavního města, viz mapy 3 a 4), zatímco koncentrace do severozápadních Čech spíše klesala. U všech těchto skupin byl patrný též výrazný nárůst významu brněnského metropolitního areálu.
- 4. Skupiny s významným růstem imigrace** (Bulharsko, viz mapy 7, 8 a 9, Čína, Moldavsko, Severní Afrika a Střední Východ, střední a východní Evropa) - jedná se o skupiny, jež byly na počátku sledovaného období zastoupeny v poměrně omezeném množství regionů a zpravidla nevykazovaly, s výjimkou koncentrace do Prahy, jasný prostorový vzorec. U všech těchto skupin však došlo během sledovaného období k nezanedbatelnému přílivu imigrantů a též k růstu koncentrace do obou hlavních metropolitních areálů. Některé skupiny byly ve školním roce 2005/2006 hojněji zastoupeny též v severozápadním pohraničí (střední a východní Evropa, Moldavsko), relativní význam tohoto regionu však v čase klesal, přičemž u migrantů ze střední a východní Evropy byl patrný přesun spíše na jihozápad, tedy do oblastí sousedících s bohatým Bavorskem.

Dalším společným prvkem vybraných skupin je zvýšená koncentrace v pásu táhnoucím se od severních Čech (Liberecko) přes Prahu na Českobudějovicko.

5. **Skupiny s nepravidelným prostorovým vzorcem** (Mongolsko, ostatní Asie, viz mapy 10 a 11, subsaharská Afrika, Severní Amerika) – u prostorového rozmístění Mongolů hraje (podobně jako v případě Vietnalců) velkou roli historie, tedy stěhování se v rámci socialistického plánování do vybraných průmyslových oblastí během 60. let. Na síť vytvořené touto první generací mongolských imigrantů navázali i dnešní přistěhovalci (Feistingerová 2010), kteří se tak vyskytují v oblastech, kde jiné skupiny cizinců moc nenalezneme. Počet žáků pocházejících z dalších zemí je a zůstává v Česku příliš nízký na to, aby se projevil jasný prostorový vzorec. Mapy jsou spíše mozaikovitě, vzhledem k nízkému počtu zástupců dochází také k jejich rychlým proměnám, neboť přestěhování i několika žáků z těchto skupin může zásadně změnit hodnoty lokalizačního kvocientu a ovlivnit zásadně výsledný prostorový vzorec. V zásadě jediným společným prvkem, ač ne vždy zcela přesvědčivým, je (stejně jako u všech dalších kategorií) zvýšená koncentrace do hlavního města.

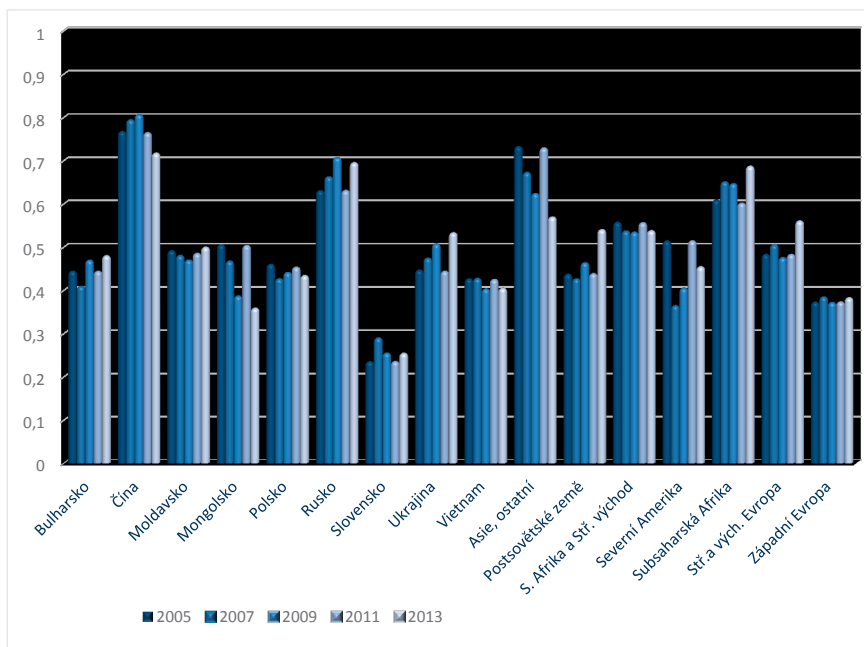
7.2 Míra a vývoj prostorového rozmístění žáků-cizinců dle země původu

Výsledky a trendy představené v předchozí kapitole, které vycházely spíše z geografických interpretací map, by dále bylo vhodné ověřit pomocí souhrnného číselně vyjádřeného ukazatele. Vhodný je populačně vážený *Giniho koeficient koncentrace*, který patří mezi nejpoužívanější ukazatele míry nerovnoměrnosti. *Giniho koeficient* G_i byl pro každou skupinu i vypočítán ze vztahu:

$$G_i = 1 - \sum_{r=1}^n (X_r - X_{r-1})(Y_r + Y_{r-1})$$

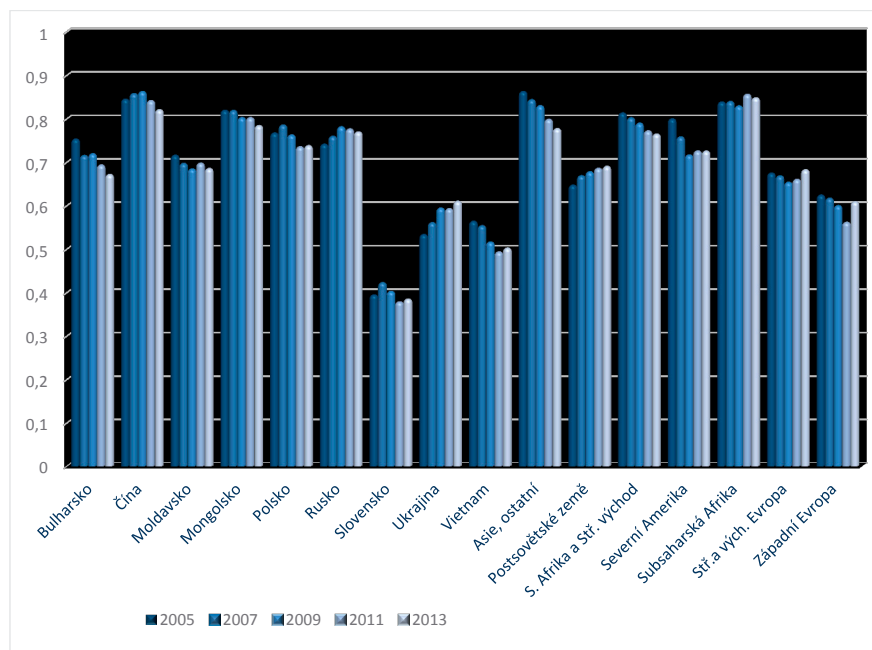
kde n značí počet regionů, X_r kumulativní podíl regionu r na celé populaci skupiny i a Y_r značí kumulativní podíl regionu na celkovém počtu žáků na českých školách. *Giniho koeficient* koncentrace nabývá hodnoty v intervalu (0-1), kdy nula značí zcela rovnoměrný výskyt jevu ve všech jednotkách a jednička naopak absolutní koncentraci jevu do jediné jednotky (Pavlík a Kühnl 1981). V našem konkrétním případě platí, že vyšší hodnota *Giniho koeficientu* koncentrace znamená vyšší prostorovou koncentraci žáků-cizinců na sledované úrovni (tedy větší podíl žáků v omezeném počtu územních jednotek). *Giniho koeficient* koncentrace byl vypočítán pro tři hierarchické úrovně: pro kraje (graf 1), SO ORP (graf 2) a za správní obvody Prahy, které jsou obsahem následující podkapitoly (graf 4).

Graf 1: Vývoj Giniho koeficientu koncentrace za Česko na úrovni krajů



Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2007/2008, 2009/2010, 2011/2012, 2013/14)

Graf 2: Vývoj Giniho koeficientu koncentrace za Česko na úrovni správních obvodů ORP



Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2007/2008, 2009/2010, 2011/2012, 2013/14)

Jak je z grafů patrné, u řady skupin (např. z Bulharska, Slovenska a západní Evropy) se koncentrace na krajské úrovni zvyšuje, zatímco na úrovni SO ORP klesá. Tento jev je způsoben usazováním těchto cizinců kromě Prahy také v několika málo krajích, nejčastěji Středočeském, Jihomoravském a Ústeckém, kdežto jiné kraje (zejm. Vysočina a střední Morava) zůstávají bez většího množství imigrantů (viz mapa 1 a mapa 2). V rámci malého počtu zmíněných krajů se zvyšující se mírou koncentrace pak jsou rozmístěni do relativně vysokého počtu SO ORP, čímž vykazují hodnoty koncentrace na této nižší územní úrovni.

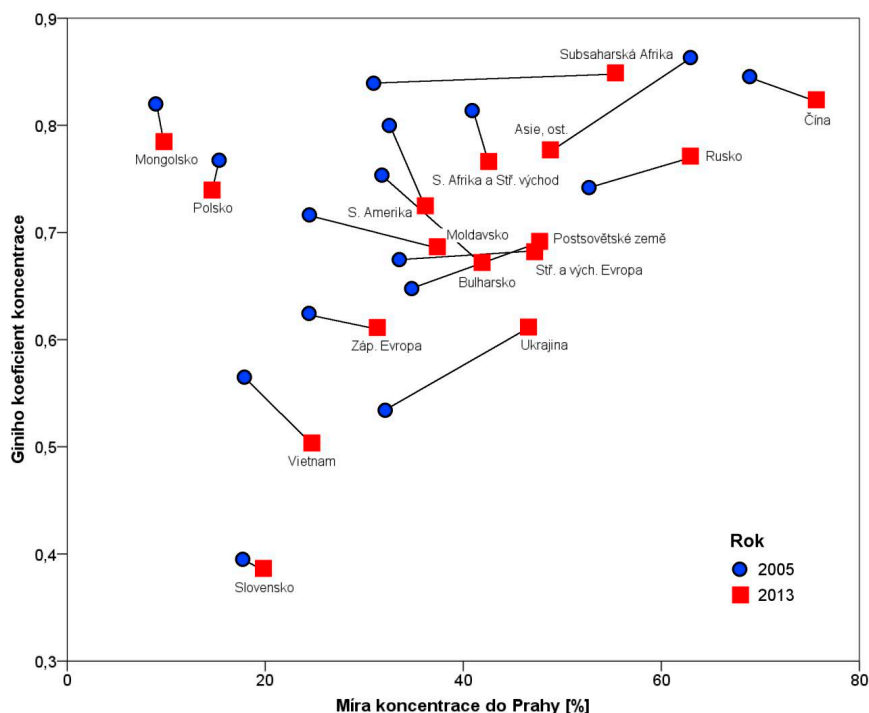
Dalším významným (i když očekávaným) zjištěním je silně záporná korelace míry koncentrace s populační velikostí jednotlivých skupin (viz srovnání tabulky 1 s grafy 1 a 2). Skupiny nejvíce početně zastoupené jsou zároveň prostorově nejvíce rozptýlené a s rostoucí velikostí populace v čase často výrazně klesá její prostorová koncentrace na obou sledovaných úrovních (viz např. Mongolsko či

ostatní Asie). Výjimkou jsou v tomto směru postsovětské skupiny kromě Moldavska, u nichž se i přes rostoucí počet imigrantů ukázala stále rostoucí míra koncentrace. Specifickým případem jsou cizinci přicházející z Vietnamu, jejichž počet v čase sice klesal, ale zároveň se snižovala jejich míra koncentrace, a to jak na úrovni krajů, tak na úrovni SO ORP. Důvodem jsou jejich již zmíněné plošné maloobchodní aktivity.

7.2.1 Specifika a vývoj míry koncentrace jednotlivých skupin uvnitř Prahy

Zdaleka největší podíl žáků-cizinců (celkově přibližně dvě třetiny) navštěvuje některou z pražských škol, proto se nyní na hlavní město zaměříme podrobněji. Graf 3 srovnává dva ukazatele, které by měly ukázat na míru koncentrace jednotlivých migračních skupin do Prahy. Prvním je vývoj *Giniho koeficientu* koncentrace (osa *y*) jednotlivých imigračních skupin v průběhu školních let 2005/2006 a 2013/2014 na úrovni všech SO ORP, druhým pak procentuální podíl žáků, kteří navštěvují školy v Praze, na všech žácích dané skupiny (osa *x*). Vztah mezi oběma ukazateli je přirozeně pozitivní, když vyšší podíl žáků-cizinců v Praze odpovídá i vyšší míře jejich prostorové koncentrace na úrovni SO ORP, přičemž lépe patrný je zejména u dat z roku 2013, tj. červených čtverečků. Některé skupiny se však v grafu nacházejí mimo pomyslnou osu, která značí tuto korelaci. To je především případ žáků z Mongolska a Polska, u nichž je zaznamenán poměrně vysoký *Giniho koeficient*, ale jejich zastoupení v Praze je poměrně nízké. To dokládá, že se tyto skupiny sice koncentrují, ale jinde než v Praze. Jiným extrémem je situace žáků původem z Číny, kteří jsou silně koncentrováni do Prahy. Téměř 80 % těchto žáků se nachází na území Prahy. Jedná se o obecnější charakteristiku prostorového chování imigrantů čínského původu, jelikož takto vysoká prostorová koncentrace Číňanů je dobře patrná i v některých jiných zemích, nejvíce asi v Kanadě (Hasman 2014). Na opačném pólu stojí žáci původem ze Slovenska, jejichž prostorové rozmístění je z již zmíněných důvodů poměrně rovnoměrné a ani jejich koncentrace do Prahy není nijak vysoká.

Graf 3: Vývoj prostorové koncentrace cizinců mezi lety 2005 a 2013

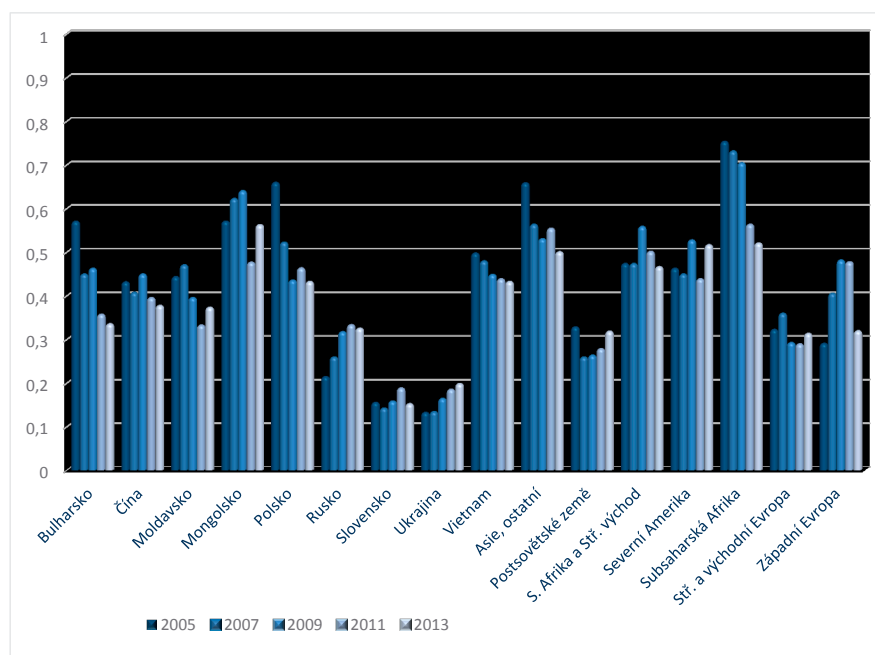


Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014); poznámka: skupiny z Oceánie a Latinské Ameriky nebyly pro celkově velmi nízký počet žáků uvedeny.

Podíváme-li se na vývoj územní koncentrace v čase, sledujeme dva protichůdné jevy: klesající míru *Giniho koeficientu* koncentrace na úrovni všech SO ORP a rostoucí podíl žáků-cizinců v Praze. To naznačuje, že se tyto skupiny v průběhu sledovaného období nejprve koncentrovaly do Prahy a později se začala zvyšovat koncentrace i v dalších částech pražského (a brněnského) metropolitního areálu, případně v pohraničí sousedícím s Německem. Poněkud odlišný byl vývoj v případě skupin z bývalého Sovětského svazu (vč. samostatně zobrazených Ukrajinců a Rusů), u nichž opačně docházelo k výrazně rostoucí koncentraci do hlavního města.

V následující části se zaměříme na rozmístění žáků-cizinců v rámci Prahy, které bude vyjádřeno *Giniho koeficientem* koncentrace jednotlivých skupin uvnitř Prahy na úrovni 22 správních obvodů, které výkonem státní správy do značné míry odpovídají SO ORP zbytku státu⁴³ (graf 4). Nejnižší míra koncentrace byla opět shledána u dětí původem ze Slovenska, a to navzdory faktu, že se jedná až o čtvrtou nejpočetnější skupinu. Relativně nízký *Giniho koeficient* byl zjištěn i u skupiny žáků z Ukrajiny, opětovně v souladu s obdobnými výsledky na národní úrovni. Naopak vyšší koeficient, než by odpovídal početnosti skupiny a její míře koncentrace na národní úrovni, vykazují Vietnamci a nejvyšší koncentrace byla zjištěna u cizinců pocházejících z Mongolska. V průběhu času míra koncentrace u jednotlivých sledovaných skupin na dané úrovni postupně klesala. Výjimku tvoří, opět ve většině případů shodně s trendy sledovanými na celostátní úrovni, žáci pocházející z Ukrajiny a Ruska.

Graf 4: Vývoj Giniho koeficientu koncentrace za Prahu na úrovni správních obvodů



⁴³ De iure je Praha současně hlavním městem, krajem a obcí. Statut hlavního města Prahy přesně vymezuje rozdělení kompetencí a povinností mezi magistrát, 57 městských částí, které jsou nižší jednotkou samosprávy, a 22 správních obvodů, které vykonávají příslušnou agendu státní správy.

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2007/2008, 2009/2010, 2011/2012, 2013/14)

7.2.2 Obecné trendy vývoje míry koncentrace cizinců jako celku

Představené výsledky však mohou být do určité míry ovlivněny velikostí sledovaného souboru a územních jednotek. Pro zaznamenání obecnějších trendů spojených s mírou koncentrace je vhodné porovnat vývoj *Giniho koeficientu* koncentrace na všech třech sledovaných hierarchických úrovních (tabulka 2). Na první pohled zaujme velice rovnoměrné (a relativně stabilní) rozmístění žáků-cizinců uvnitř samotné Prahy. V tom můžeme spatřovat velký rozdíl oproti západním metropolím, kde mají imigranti naopak silné tendence ke koncentraci (Drbohlav 2011; viz také kapitoly 2, 3 a 4). Na všech úrovních během sledovaného období *Giniho koeficient* rostl, což je v určitém rozporu s předchozími zjištěními poklesu koncentrace většiny skupin. Existují dvě možná vysvětlení tohoto rozporu:

- 1) Většina skupin se v čase šíří do více regionů a klesá tak jejich koncentrace, zároveň ale mají tendenci se šířit do těch samých regionů (zejm. metropolitní areál Prahy), čímž může docházet k rostoucí koncentraci migrantů jako celku. To lze doložit na příkladu Poláků, u nichž se sice *Giniho koeficient* na všech hierarchických úrovních snížil, zároveň však došlo k jejich přesunu z pohraničních regionů do Prahy a Středočeského kraje, tedy z míst, kde jiní cizinci příliš nejsou, do míst, kde se koncentrují i jiné migrační skupiny. Tím také polští žáci přispěli ke zvýšení koncentrace cizinců v nejexponovanějších lokalitách a školách.
- 2) Je nutné sledovat odlišné velikosti jednotlivých skupin migrantů s jiným vývojem koncentrace. Většina skupin se prostorově dekoncentrovala; s výjimkou Slováků a Vietnámců však představovaly jen malý podíl na celkovém počtu cizinců (u Slováků byla navíc dekoncentrace jen velmi mírná). Naopak u Ukrajinců a Rusů, první a čtvrté největší migrační skupiny, došlo v průběhu sledovaného období k poměrně silné prostorové koncentraci. Početné skupiny tak mohly ovlivnit souhrnnou statistiku a jejich trend ke koncentraci mohl převážit nad dekoncentrací většího počtu méně početných skupin.

Tabulka 2: Vývoj *Giniho koeficientu* koncentrace na různých hierarchických úrovních

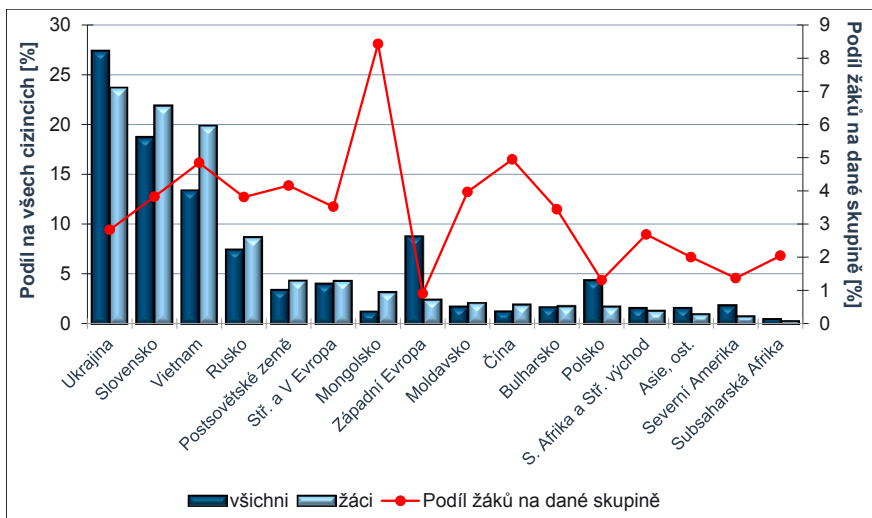
Rok	2005	2007	2009	2011	2013
Kraje	0,373	0,382	0,391	0,373	0,406
Správní obvody ORP	0,456	0,462	0,463	0,463	0,471
Správní obvody Prahy	0,156	0,141	0,164	0,160	0,164

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2007/2008, 2009/2010, 2011/2012, 2013/14); poznámka: data odpovídají výši *Giniho koeficientu* koncentrace všech cizinců v rámci českých škol na řádovostní úrovni uvedené v prvním sloupci

7.3 Srovnání prostorového rozmístění žáků a celé populace migrantů

V dosavadních kapitolách jsme pracovali s daty za žáky-cizince. Zajímavé však může být také srovnání s celou populací migrantů. Na jedné straně lze samozřejmě očekávat podobné prostorové rozmístění žáků jako jejich rodičů, ale mohou existovat i určité neshody odpovídající struktuře příslušné migrační skupiny. Tato kapitola by proto měla ověřit, zda se prostorové rozmístění žáků-cizinců podobá rozmístění celkové populace migrantů. K tomu byla vedle našeho klíčového zdroje z MŠMT využita také data Českého statistického úřadu z registru cizinců, a to za rok 2011. Graf 5 srovnává podíl jednotlivých imigračních skupin na všech žácích cizincích, respektive jejich podíl na všech migrantech v zemi (modré a zelené sloupce). Červenou barvou je pak znázorněn podíl žáků-cizinců na imigrantech dané migrační skupiny, který se (s výjimkou Mongolska) pohybuje přibližně v rozpětí 1–5 %. Vyšší podíl žáků můžeme zaznamenat u těch skupin, ve kterých převládají dlouhodobí migranti, kteří do Česka přicházejí z velké vzdálenosti a často s celou rodinou, popřípadě si ji zde zakládají (nejčastěji jde o imigranty z Asie). Naopak nízký podíl žáků je u těch skupin, kde převažují spíše krátkodobí pracovní imigranti bez rodin. Jde o Ukrajince a Poláky, ale i imigranty ze západní Evropy či Severní Ameriky.

Graf 5: Srovnání podílu imigračních skupin na všech žácích a cizincích v roce 2011



Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2013/2014) a registrů cizinců ČSÚ 2011

Vedle této jednoduché deskriptivní statistiky spíše přehledového charakteru se zaměříme na důkladnější rozbor podobností prostorového rozmístění žáků-cizinců a celých imigračních skupin. Pro tento účel byl opět využit výpočet vývoje *Giniho koeficientu* koncentrace (tabulka 3), který byl za celé migrační skupiny převzat z práce Janské a kol. (2014), a porovnán s našimi výsledky koncentrace žáků-cizinců z kapitoly 7.2. Pro zjednodušení a větší přehlednost byly vybrány dvě početné a z hlediska této publikace nejzajímavější migrační skupiny Ukrajinců a Vietnamců (prostorové chování Slováků odpovídá spíše domácí populaci, proto nebyli do této statistiky zahrnuti). Samotná hladina *Giniho koeficientu* se v případech žáků-cizinců a celých migračních skupin liší, byť svůj podíl na tom mají i metodické důvody. Sledování nerovnoměrnosti prostorového rozmístění celých migračních skupin bylo provedeno na úrovni okresů, v případě žáků-cizinců na úrovni SO ORP. Koeficient byl navíc v prvním případě vážen územně (pro srovnatelnost územních jednotek vstupovala do výpočtu jejich rozloha), nikoliv populačně (v takovém případě by do výpočtu vstupoval počet obyvatel územních jednotek, jako tomu bylo u *Giniho koeficientu* žáků-cizinců). Důležitější tak je srovnání

celkového vývoje koncentrace žáků-cizinců a celých migračních skupin v čase. Ten je velice podobný, v obou případech můžeme zaznamenat setrvalý pokles koncentrace Vietnamců a růst koncentrace Ukrajinců.

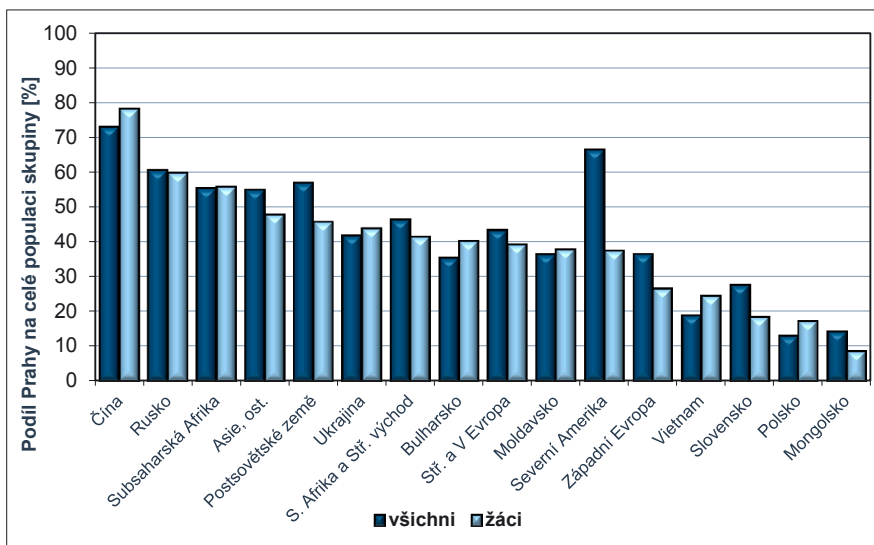
Tabulka 3: Giniho koeficient koncentrace domácí populace, zahraniční populace a vybraných národnostních skupin v českých okresech

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Celá populace Česko	0,39	0,39	0,39	0,39	0,39	0,39	0,39	0,39	0,40	0,40
Zahraniční populace	0,62	0,62	0,61	0,62	0,64	0,64	0,65	0,65	0,67	0,67
Vietnamci	0,70	0,70	0,70	0,70	0,69	0,69	0,67	0,66	0,66	0,65
Ukrajinci	0,64	0,66	0,64	0,66	0,68	0,70	0,72	0,73	0,74	0,74

Zdroj: Jánská a kol. (2014)

V předchozí kapitole byla sledována také koncentrace žáků-cizinců do Prahy jakožto nejčastějšího cíle imigrace. Právě hlavní a největší města bývají tradičně nejvyhledávanějším cílem imigrantů; odlišné výsledky tak mohou napovědět o výjimečné struktuře či chování některé migrační skupiny. Zajímavé je i v tomto případě srovnání, které sleduje rozdíly v koncentraci žáků-cizinců a celé migrační skupiny do hlavního města (graf 6). Tento podíl Prahy na všech migrantech dané skupiny (zeleně) a na žácích cizincích (modře), může hodně napovědět o prostorovém chování sledované migrační skupiny. Patrná je značná podobnost tohoto podílu u takřka všech skupin. Jedinou výjimkou jsou imigranti ze Severní Ameriky, kde však tento rozdíl může být způsoben i velmi malým počtem, když jde o druhou nejmenší skupinu. Spekulovat lze však i o tom, že jde o usídlování manažerů mezinárodních firem (tedy spíše krátkodobých imigrantů bez rodin) v Praze, zatímco dlouhodobí imigranti s rodinami (možná také čeští reemigranti nebo jejich děti, vrátivší se po roce 1989 zpět do vlasti, ale mající americké, případně kanadské občanství) jsou rozmístěni rovnoměrně po celé republice. Totéž může v menší míře platit také u srovnání imigrantů a žáků-cizinců pocházejících ze západní Evropy.

Graf 6: Podíl Prahy na celé populaci jednotlivých skupin žáků a všech cizinců v roce 2011



Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

7.4 Koncentrace cizinců v rámci škol

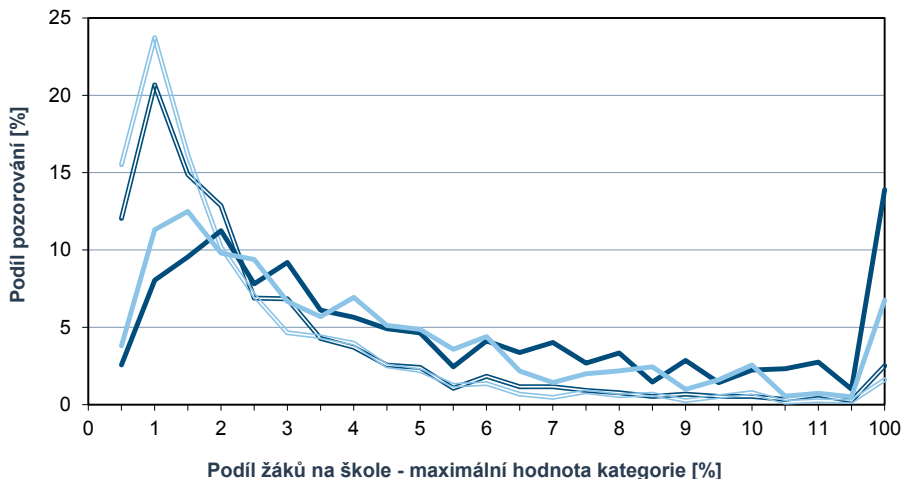
Po zjištění základních pravidelností na úrovni *SO ORP* a dalších územních jednotek je dalším logickým krokem odhalování konkrétní podmíněnosti pomocí analýzy míry koncentrace cizinců v jednotlivých školách. Na této detailní úrovni lze sledovat segregační či integrační procesy popsané například v kapitole 4. Cílem těchto snah je identifikovat, zda se v průběhu času mění podíl žáků-cizinců na jednotlivých školách, ale i jaký je vývoj jejich podrobnější národnostní struktury, čímž se pokusíme odpovědět na otázku, zda se školy spíše specializují na integraci pouze některých skupin imigrantů, jak poukazují některé zahraniční studie (například Riedel a kol. 2010), či zda školy integrují žáky napříč různými etnickými skupinám.

K analýze jsme opětovně využili dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006 a 2013/2014). Je však nutné upozornit, že do analýzy nebyly zahrnuty všechny školy, ale pouze ty, ve kterých se nějací žáci-cizinci ve sledovaných obdobích nacházeli. Prvním významným zjištěním je pokles podí-

lu škol s nejméně jedním žákem-cizincem (bez ohledu na jeho zemi původu) z 54,5 % na 49,3 % navzdory jejich rostoucímu počtu během sledovaného období 2005–2013. Přehlednou strukturu zastoupení žáků-cizinců na sledovaných školách představuje graf 7, který zobrazuje rozložení četnosti cizinců na školách v letech 2005 a 2013. Nevyplněná linie ukazuje podíl škol spadajících do dané kategorie; plná čára podíl žáků-cizinců, kteří navštěvují školy dané kategorie. Nejčetnější kategorii představují v obou sledovaných obdobích školy s podílem 0,5–1 % žáků-cizinců (více než pětina všech škol). Nejvíce cizinců však chodí do škol, ve kterých je 1–2 % žáků-cizinců. Četnost škol v kategoriích s vyšším podílem cizinců je výrazně nižší. Určitou výjimku z logického důvodu tvoří poslední kategorie 11,5–100 %, která je nesrovnatelně širší než ostatní kategorie. Rozdělit na menší intervaly ji již nebylo vhodné, a to kvůli velmi nízké četnosti škol s takto vysokým podílem cizinců. Překvapit může skutečnost, že je zastoupení škol v kategorii 0–0,5 % v obou sledovaných letech relativně nízké oproti kategoriím následujícím, navíc v roce 2013 (oproti roku 2005) ještě kleslo. Je však nutno upozornit, že se z větší části jedná o čistě matematické zkreslení, kdy podíl menší či roven 0,5 % je logicky možný pouze u škol s nejméně 200 žáky⁴⁴, a těchto škol je v českém školství jen omezené množství.

⁴⁴ Pokud je ve škole 200 žáků a z tohoto počtu tvoří žáci-cizinci 0,5 %, znamená to, že je ve škole pouze jeden žák-cizinec.

Graf 7: Podíl žáků v českých základních školách dle procentuálního zastoupení cizinců ve škole v letech 2005 a 2013 a podíl škol s daným procentuálním zastoupením žáků-cizinců



Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014); poznámka: modrá linie odpovídá roku 2005 a zelená roku 2013; plná linie odpovídá podílu všech žáků spadajících do dané kategorie škol, nevyplněná podílu škol.

Z grafu je vidět, že mezi roky 2005 a 2013 klesla četnost škol s nízkým podílem žáků-cizinců a naopak vzrostla četnost škol s větším podílem cizinců. To je patrné především u nejvyšší kategorie nad 11,5 %. V průběhu sledovaného období se tedy koncentrace žáků-cizinců na školách zvýšila, byť je stále relativně malá. V polovině škol, kde jsou zahraniční žáci, totiž jejich podíl nepřesáhl 1,60 %; v roce 2005 činila tato hodnota pouhých 1,33 %.

Koncentrace do škol a prostorová koncentrace jsou provázané jevy, je tedy nutno podotknout, že rostoucí koncentraci cizinců do škol může do jisté míry způsobovat právě rostoucí prostorová koncentrace (viz výše). Abychom ověřili, zda tato teze platí, provedli jsme rozklad *Theilova koeficientu nesouladu* (více viz Theil 1967, 1979, Novotný 2007, Netrdová a Nosek 2009, Novotný a kol. 2014). Ten umožňuje změřit nejen vývoj celkové míry koncentrace cizinců do škol T_c , ale též spočítat, jak velkou roli na celkové koncentraci hrají rozdíly mezi jednotlivými regiony T_b (zde SO ORP) a jak velkou roli hraje koncentrace do škol

uvnitř těchto regionů T_w . Formální zápis je následující (upraveno dle Novotného a kol. 2014, s. 7):

$$T_c = T_b + T_w = \left(\sum_{r=1}^n \frac{w_r}{w} \frac{y}{y} \ln \frac{y_r}{y} \right) + \left(\sum_{r=1}^n \frac{1}{w} \frac{y_r}{y} \sum_{i=1}^w \frac{y_{ir}}{y_r} \ln \frac{y_{ir}}{y_r} \right),$$

kde n představuje počet regionů, y značí průměrný počet žáků cizinců, y_i a y_r hodnoty jednotlivých pozorování a w_i a w_r jejich váhy w , jež v našem případě tvoří celková velikost školy. Průměrný počet žáků-cizinců v i -té jednotce v regionu r je pak označen y_{ir} .

Tabulka 4 ukazuje, že celková nerovnoměrnost rozmístění cizinců ve školách ve sledovaném období lehce poklesla. K tomu závěru však je nutné přistupovat opatrně, může totiž být do určité míry zkreslen velkým počtem nulových hodnot v souboru (tj. škol bez cizinců). Důležitější tak jsou údaje na dalších řádcích. Zatímco absolutní i relativní prostorová nerovnoměrnost (tj. rozdíly mezi SO ORP, druhý a čtvrtý řádek) v čase poměrně výrazně rostla (viz i vývoj *Giniho koeficientu* v tabulce 2), koncentrace uvnitř regionů naopak klesala. Zjištěné zvýšení koncentrace cizinců ve školách tak bylo ovlivněno spíše meziregionální koncentrací než koncentrací uvnitř jednotlivých regionů.⁴⁵

Tabulka 4: Vývoj míry koncentrace cizinců do škol měřená Theilovým koeficientem nesouladu

Rok	2005	2007	2009	2011	2013
Celkový Theilův koeficient nesouladu	0,782	0,761	0,747	0,727	0,724
Rozdíly mezi SO ORP	0,265	0,278	0,285	0,284	0,292
Koncentrace uvnitř SO ORP	0,516	0,484	0,462	0,443	0,432
Rozdíly mezi SO ORP (%)	34,0	36,5	38,1	39,1	40,4
Koncentrace uvnitř SO ORP (%)	66,0	63,5	61,9	60,9	59,6

Zdroj: Vlastní výpočty v programu EasyStat 1.0 (Novotný a kol. 2014) na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2005/2006, 2007/2008, 2009/2010, 2011/2012, 2013/2014); poznámka: hodnoty obou složek jsou uvedeny po odečtení stochastické složky (viz Novotný a kol. 2014)

⁴⁵ Pokud z výpočtu vyjmeleme školy s nulovým počtem cizinců, vyjde celková velikost koeficientu výrazně nižší (o zhruba 0,3), relativní podíl obou složek však zůstane velmi podobný (T_w vzroste o zhruba tři procentní body) a jeho vývoj v čase se prakticky nezmění.

Pro větší přehled o struktuře žáků-cizinců na školách a integračních strategiích českých škol se dále pokusíme identifikovat, zda se ve školách nachází jen jediná skupina žáků-cizinců, nebo se ve stejných školách vzdělávají žáci více různých národností. V tabulce 5 je představen počet národnostních skupin žáků-cizinců (dle členění v tabulce 1) v jednotlivých školách v závislosti na tom, jak velký podíl na žactvu dané školy tvoří cizinci (viz graf 7). Pro zajištění srovnatelnosti byly hodnoty relativizovány.

Tabulka 5: Počet zahraničních skupin žáků zastoupených ve školách v letech 2005 a 2013

Počet zastoupených skupin v dané škole [%]								
Podíl zahraničních žáků na všech žácích	2005	1	2	3	4	5-6	7-8	více než 8
	0,01-0,99	59,2	25,1	11,5	3,7	0,4	0,0	0,0
	1,00-1,99	32,3	23,7	21,7	12,4	9,4	0,6	0,0
	2,00-2,99	21,4	17,0	19,2	18,3	18,3	4,8	0,9
	3,00-4,99	33,2	9,0	13,5	12,3	18,4	10,7	2,9
	5,00-9,99	31,0	7,0	6,3	10,6	19,7	15,5	9,9
	10-100	40,8	20,4	8,2	2,0	14,3	12,2	2,0
Podíl zahraničních žáků na všech žácích	2013	1	2	3	4	5-6	7-8	více než 8
	0,01-0,99	65,6	23,5	8,1	2,4	0,4	0,0	0,0
	1,00-1,99	30,6	26,9	21,0	12,4	8,6	0,5	0,0
	2,00-2,99	25,7	17,4	13,2	18,8	22,2	2,4	0,3
	3,00-4,99	30,4	13,0	13,3	10,4	18,9	11,5	2,6
	5,00-9,99	23,0	13,6	3,7	6,3	15,7	24,6	13,1
	10-100	16,7	11,5	1,3	3,8	14,1	11,5	41,0

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonné ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

Při interpretaci údajů uváděných v prvních řádcích s nejnižším podílem žáků-cizinců je nutno brát ohled na skutečnost, že se jedná o školy s pouze několika zahraničními žáky (mnohdy i jen jedním), a tak není prakticky možné, aby zde bylo zastoupeno více skupin. Nicméně z tabulky je zjevný základní vztah mezi

dvěma proměnnými: čím větší podíl zahraničních žáků je na škole, tím více skupin zde obecně bývá zastoupeno. Přesto i u škol se značně nadprůměrným podílem žáků bývá pravidlem, že jsou ve zhruba 40 % případů zastoupeny pouze jednou či dvěma migračními skupinami. To by ukazovalo na skutečnost, že školy, v nichž je vysoký počet žáků-cizinců velkého počtu národností, jsou spíše výjimečné. Poslední řádek tabulky, který předkládá data za školy, ve kterých žáci-cizinci představují nejméně jednu desetinu žáků, ukazuje pravý opak výše zmíněné situace. U 41 % z těchto škol byli v roce 2013 zapsaní žáci z více než 8 sledovaných skupin. Tento výsledek je o to zajímavější, podíváme-li se na srovnání s rokem 2005. V roce 2005 se nacházelo více než 8 různých sledovaných skupin pouze u 2 % škol.

Proto je vhodné se na školy, které kumulují vysoké procento žáků-cizinců různých sledovaných skupin, více zaměřit. Teoreticky se může jednat jak o menší školy specializující se na výuku cizinců, tak i o velké školy, které se nacházejí v rezidenčních oblastech s vysokým podílem cizinců. Podrobnější pohled do dat ukazuje, že 56 ze 65 těchto škol se nachází v Praze. Ve všech případech se jedná o velké vzdělávací instituce s minimálně 160 žáky. Průměrná velikost těchto škol představovala v roce 2013 476 žáků. Jedná se tedy patrně o přímý důsledek postupující prostorové koncentrace zahraničních žáků, která byla naznačena již v první části této kapitoly. Především do Prahy se soustředí cizinci všech skupin, na rozdíl od mnohých západních velkoměst však nedochází k situaci, kdy by se cizinci různých skupin koncentrovali do různých částí měst. To dokládá i skutečnost, že se uvedené školy s vysokým počtem cizinců, kteří pocházejí z velkého počtu různých skupin, nacházejí v různých částech Prahy. Znovu je přitom třeba upozornit, že se jedná o zcela nový trend, neboť ještě v roce 2005 se s takovou situací muselo vypořádávat naprosté minimum škol. Ve školách spíše převládali cizinci z několika málo skupin; ty tak byly oproti dnešní situaci více etnický specializovány.

7.4.1 Koncentrace cizinců v rámci škol – případová studie vybraných měst

Výše využitý postup sice naznačil hlavní trendy ve vývoji koncentrace žáků-cizinců na školách, pro ověření jejich platnosti je však nutno jít více do hloubky. K tomu poslouží analýza případových ministudií základních škol jednotlivých vybraných měst (Říčany, Mladá Boleslav, Karlovy Vary, Teplice, Tachov) a dvou správních obvodů Prahy (Praha 13 a 14), kde se dohromady nachází 77 základních škol (pro potřeby výzkumu anonymizovaných). Města byla zvolena spíše středně velká, aby nehrála při výběru školy příliš velkou roli vzdálenost v rámci města, ale aby v nich zároveň byl dostatek škol i žáků zahraničního původu. Z toho důvodu byl

výběr omezen na oblasti s vysokým podílem cizinců. Dalším kritériem byla snaha vybrat socioekonomicky odlišná města z různých částí Čech. Do studie nebyla začleněna žádná moravská ani slezská města, neboť významnější podíl cizinců je na Moravě jen v Brně, jehož přílišná velikost by zásadně ovlivnila srovnatelnost případů, a ve Slezsku v Českém Těšíně, kde situaci zkresluje jeho poloha na polských hranicích. Dále byly provedeny studie za správní obvody Praha 13 (jihozápad, tj. Stodůlky, Jinonice, Třebonice a Řeporyje) a Praha 14 (severovýchod, tedy Hloubětín, Kyje, Černý Most, Hostavice), tedy za dva obvody s největším podílem žáků-cizinců na obyvatelstvu (11,6 resp. 8,2 %). Nevýhodou analýzy za pražské obvody je však omezená vztahová uzavřenost městských částí (pro žáky bydlící v některém obvodu není velkým problémem dojíždět do škol i do jiných částí města). I přes toto ztížení interpretace však může být hodnocení vývoje škol v těchto obvodech do značné míry přínosné. Ještě uveďme, že z důvody ochrany osobních údajů byly všechny školy anonymizovány a pro snazší popis v textu očíslovány.

První případovou studií byly Říčany, rychle rostoucí město v těsném zázemí Prahy. Růst města dokumentuje i velký nárůst počtu škol v posledních letech, stejně jako růst podílu cizinců v nich. Jak ukazuje tabulka 6, ve městě jsou tři velké školy a právě do nich se soustředí téměř všichni cizinci, zatímco v šestici nejmenších škol nalezneme pouze jediného. Zdá se tedy, že rodiče zahraničního původu své děti raději posílají do anonymnějšího prostředí velkých škol, které zároveň mají určitou zkušenost s žáky-cizinci. Srovnáme-li trojici velkých škol, je vidět, že nejvíce zahraničních žáků navštěvuje školu 2, nicméně stále nelze hovořit o velké koncentraci. Je ovšem otázkou, zda výsledky za Říčany nejsou zkresleny skutečností, že se nacházejí v dojezdové vzdálenosti od Prahy, a tak někteří z rodičů mohou pro své děti místo příslušné školy ve městě volit některou ze škol pražských.

Tabulka 6: Čeští a zahraniční žáci v základních školách města Říčany

Město	Škola	2005				2013			
		žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny	žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny
Říčany	Škola 1	65	4	6,2	1	81	3	3,7	2
	Škola 2	598	13	2,2	3	534	24	4,5	6
	Škola 3	671	10	1,5	4	677	6	0,9	2
	Škola 4	25	0	0,0	0	54	0	0,0	0
	Škola 5	48	0	0,0	0	46	0	0,0	0
	Škola 6	.	.	.	.	111	3	2,7	3
	Škola 7	.	.	.	.	60	0	0,0	0
	Škola 8	.	.	.	.	513	11	2,1	4
	Škola 9	.	.	.	.	39	1	2,6	1
	Škola 10	.	.	.	.	12	0	0,0	0
	Škola 11	.	.	.	.	16	0	0,0	0

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

Dalším městem začleněným do studie je Mladá Boleslav, jedno z nejlépe prosperujících českých měst. Díky dostatku pracovních příležitostí zde výrazně vzrostl podíl cizinců, což se odráží i v rostoucím počtu žáků-cizinců, jejichž podíl se téměř ve všech místních školách za posledních osm let zvýšil (tabulka 7). Při pohledu na tabulku zaujme zejména škola 22, v níž počet žáků klesl za posledních osm let prakticky na polovinu, ale počet žáků-cizinců naopak významně vzrostl, čímž se koncentrace cizinců na této škole výrazně zvýšila. Podrobnější pohled na data ukazuje, že se jedná v drtivé většině případů o žáky původem ze Slovenska, kterých je v této škole zapsáno 40. Až na tuto výjimku je však rozmístění zahraničních žáků v Mladé Boleslavi velice rovnoměrné, a to i při podrobnějším pohledu na zemi původu. Určitou výjimkou jsou zde pouze žáci původem z Turecka, které všechny nalezneme výlučně na škole 17, nicméně při počtu čtyř žáků se může jednat spíše jen o děti jedné rodiny než o vytváření statisticky významné koncentrace.

Tabulka 7: Čeští a zahraniční žáci v základních školách města Mladá Boleslav

Město	Škola	2005				2013			
		žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny	žáci (celkem)	cizinci	Podíl cizinců	zahr. skupiny
Mladá Boleslav	Škola 12	47	0	0,0	0	52	0	0,0	0
	Škola 13	99	3	3,0	2	86	1	1,2	1
	Škola 14	326	2	0,6	1	268	12	4,5	3
	Škola 15	631	0	0,0	0	613	13	2,1	5
	Škola 16	536	5	0,9	3	386	28	7,3	6
	Škola 17	281	0	0,0	0	262	13	5,0	5
	Škola 18	423	15	3,5	4	502	29	5,8	6
	Škola 19	384	7	1,8	3	458	19	4,1	5
	Škola 20	761	17	2,2	5	786	35	4,5	5
	Škola 21	183	5	2,7	3	160	8	5,0	3
	Škola 22	549	14	2,6	3	313	55	17,6	6
	Škola 23	218	6	2,8	1	119	6	5,0	1
	Škola 24	359	18	5,0	2	340	19	5,6	4

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonné ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

Zcela odlišná situace je v Karlových Varech (viz tabulka 8), tradičním městě zvýšené koncentrace cizinců. V roce 2005 početně významná zahraniční menšina, kterou tvořili ze dvou třetin žáci původem z Ruska, navštěvovala soukromou školu 25. Ta však byla později zrušena a v současné době žáky zahraničního původu nalezneme především na škole 27, která se specializuje na výuku jazyků, a na škole 32. Obě zmíněné školy se významně profilovaly zvýšeným podílem cizinců již v roce 2005. Do roku 2013 zde však podíl zahraničních žáků ještě narostl, zatímco v ostatních školách spíše stagnoval. Podrobnější pohled na data ukazuje, že se vývoj v obou školách značně lišil. Do školy č. 27 se dlouhodobě koncentrují téměř výhradně žáci z postsovětských zemí (včetně Ruska a Ukrajiny). V roce 2005 se v této škole vzdělávalo celkem 59 zmíněných žáků, v roce 2013 bylo zapsáno

ke studiu 46 žáků původem z těchto zemí. Kromě toho je na uvedené škole také relativně vysoký podíl žáků ze střední a východní Evropy. Paralelně s přibývajícím počtem zahraničních žáků se v této škole významně snižuje celkový počet žáků, což může signalizovat v zahraničí často popisovaný jev odchodu žáků domácí populace ze školy po zvýšení podílu žáků-cizinců, tedy proces popsáný v literatuře jako *native flight*, případně *white flight*, jedná-li se o žáky odlišné barvy pleti (například Lankfort a Wyckoff 2001, Söderström a Uusitalo 2005, Kostecká et al. 2013; viz také kapitola 4.1 a kapitola 5.2.3.1).

Poněkud odlišná situace byla shledána na škole 32. V roce 2005 byli téměř všichni zahraniční žáci původem z Vietnamu. Mezi roky 2005 a 2013 počet Vietnamců ve městě výrazně poklesl, což se projevilo i na dané škole. Celkový počet cizinců ve škole se však nesnížil, naopak mírně stoupl. Škola se totiž stala atraktivní i pro cizince původem z jiných zemí, především z Ruska a Ukrajiny. V současné době je zastoupení všech tří skupin v dané škole víceméně rovnoměrné.

Tabulka 8: Čeští a zahraniční žáci v základních školách města Karlovy Vary

Město	Škola	2005				2013			
		žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny	žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny
Karlovy Vary	Škola 25	56	16	28,6	5	.	.	.	.
	Škola 26	118	0	0,0	0	168	2	1,2	2
	Škola 27	610	77	12,6	7	358	69	19,3	8
	Škola 28	460	20	4,3	9	351	16	4,6	6
	Škola 29	537	22	4,1	7	493	34	6,9	8
	Škola 30	246	2	0,8	2	271	8	3,0	3
	Škola 31	404	13	3,2	6	405	8	2,0	5
	Škola 32	432	39	9,0	3	437	45	10,3	9
	Škola 33	567	7	1,2	4	425	10	2,4	4
	Škola 34	521	13	2,5	6	381	11	2,9	2
	Škola 35	429	26	6,1	6	483	17	3,5	7
	Škola 36	53	0	0,0	0	59	0	0,0	0

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonné ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

Také Teplice zaznamenaly výrazný nárůst počtu cizinců. Rozložení žáků-cizinců do jednotlivých škol je v tomto městě velmi nerovnoměrné. S přibývajícím počtem cizinců se na většině škol jejich podíl buď zvýšil jen nepatrně, případně vůbec nevzrostl. Tato skutečnost platila, na rozdíl od zkušeností zaznamenaných v jiných městech, i v případě škol s největším počtem dětí (viz tabulka 9). Cizinci se totiž v Teplicích koncentrovali do dvou spíše středně velkých škol 45 a 48. Přitom, obdobně jako v Karlových Varech, docházelo s rostoucím počtem cizinců zapsaných na těchto školách k prudkému poklesu velikosti daných škol, což opět signalizuje výše popsadný možný efekt *bílý útěk* – *white flight*. Ve škole 45 je zapsáno 8 žáků původem ze zemí Středního Východu, což představuje polovinu této na české poměry nadprůměrně početné skupiny. Původně se tato menšina koncentrovala spíše na škole 48 s rozšířenou výukou tělocviku, kde z ní však do roku 2013 nezůstal nikdo. Navzdory tomu podíl cizinců na škole 45 vzrostl, v současné době se zde nachází i zvýšený podíl žáků z Vietnamu, Ruska a z ostatních postsovětských zemí. Školu 48 navštěvuje početná vietnamská komunita, nicméně vzhledem k celkově velkému počtu Vietnamců v Teplicích nelze hovořit o významné koncentraci. Nadprůměrné je zde pak i zastoupení žáků původem ze střední a východní Evropy.

Tabulka 9: Čeští a zahraniční žáci v základních školách města Teplice

Město	Škola	2005				2013			
		žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny	žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny
Teplice	Škola 37	197	2	1,0	1	113	1	0,9	1
	Škola 38	41	2	4,9	2	65	3	4,6	2
	Škola 39	58	0	0,0	0	22	0	0,0	0
	Škola 40	54	0	0,0	0	67	0	0,0	0
	Škola 41	480	23	4,8	7	433	19	4,4	6
	Škola 42	617	19	3,1	5	704	21	3,0	5
	Škola 43	761	15	2,0	6	767	13	1,7	5
	Škola 44	406	3	0,7	2	343	7	2,0	5
	Škola 45	462	34	7,4	8	304	41	13,5	8
	Škola 46	508	6	1,2	5	485	17	3,5	8
	Škola 47	292	6	2,1	4	220	8	3,6	4

Teplice	Škola 48	323	30	9,3	7	183	25	13,7	4
	Škola 49	624	14	2,2	8	565	23	4,1	6
	Škola 50	549	12	2,2	6	594	5	0,8	3
	Škola 51	.	.	.	.	10	0	0,0	0

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

Dalším zkoumaným městem je Tachov (tabulka 10). Toto sídlo mělo za minulého režimu periferní polohu, což se ale po otevření západních hranic významně změnilo. Zastoupeny jsou zde prakticky jen tři skupiny cizinců: Vietnamci, Ukrajinci a Slováci. Zatímco počet žáků z prvních dvou skupin v průběhu času klesal, Slováků přibývalo. Zastoupení cizinců ve dvou největších školách bylo v roce 2005 poměrně malé, přitom nejvíce z nich, 40 % tachovských Ukrajinců a 60 % Vietnamců se nacházelo v menší škole 55. To naznačovalo možnou segregaci menšin do jediné ze škol. Nicméně tento stav se v průběhu let proměnil, a přestože je v roce 2013 škola 55 stále školou s nejvyšším podílem cizinců, nejčastěji jsou na této škole nyní zastoupeni žáci původem ze Slovenska, zatímco Ukrajinců a Vietnamců je tu dnes již jen velmi málo.

Tabulka 10: Čeští a zahraniční žáci v základních školách města Tachov

		2005				2013			
Město	Škola	žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny	žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny
Tachov	Škola 52	131	0	0,0	0	89	2	2,2	2
	Škola 53	522	21	4,0	4	613	22	3,6	5
	Škola 54	611	14	2,3	4	481	17	3,5	4
	Škola 55	290	31	10,7	3	234	16	6,8	5
	Škola 56	23	1	4,3	1	11	0	0,0	0

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

Závěrem se podívejme na vývoj ve dvou správních obvodech Prahy. Oba si prošly zásadním růstem podílu žáků-cizinců, který se za sledované období zdvojnásobil (tabulka 11). To se logicky projevilo i na jednotlivých školách, kde podíl cizinců vzrostl s jedinou výjimkou všude. Oproti tomu razantně poklesl absolutní počet českých žáků a i přes příliv cizinců tak poklesla celková velikost těchto škol. Do značné míry lze tuto skutečnost vysvětlit vývojem počtu obyvatel ve věkové skupině 5-14 let, který v obou obvodech klesl o zhruba 10 %. To je velký rozdíl oproti Praze jako celku, kde celkový počet obyvatel stejně jako podíl cizinců rostl s menší intenzitou, zároveň se však výrazně zvedal počet obyvatel ve školním věku. Pokles celkové velikosti škol přinejmenším na Praze 13 tak není dán tím, že by rodiče posílali své děti studovat jinam, ale poklesem celkového počtu zde bydlících dětí, a to stárnutím populace, odstěhováním rodin z těchto obvodů či nižší plodností. Do uvedených obvodů naopak mířili ve velké míře imigranti, nejvíce pak z postsovětských zemí.

Tabulka 11: Srovnání vývoje počtu žáků v základních školách Prahy 13 a 14

		Praha 13	Praha 14	Praha (celkem)
Změna mezi roky 2005-2013 [%]	čeští žáci	-7,7	-18,6	0,9
	všichni žáci	-1,7	-15,1	3,6
	obyvatelé 5-14	-9,4	-10,6	11,5
	obyvatelé celkem	11,7	9,2	5,2
Podíl cizinců [%]	rok 2005	5,9	4,3	4,1
	rok 2013	11,6	8,2	6,5

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014) a Veřejné databáze ČSÚ

Podíváme-li se podrobněji na jednotlivé školy na Praze 13 (tabulka 12), vidíme všude podobný vývoj: s růstem podílu cizinců většinou klesal počet českých žáků. K největšímu růstu počtu českých žáků (na více než dvojnásobek) došlo ve škole 68, kde byl přitom výchozí podíl cizinců nejnižší (nepočítáme-li jednu malou speciální školu). Solidní růst zaznamenala mj. i škola 62, na níž jako na jediné podíl cizinců klesl. Zdaleka největší podíl cizinců studuje ve škole 65 - v současnosti již téměř třetina, přičemž se jedná téměř výhradně o Rusy a další skupiny z bývalého Sovětského svazu; ačkoliv na této škole počet českých žáků klesl, nebyl tento pokles ve srovnání s jinými školami nijak výjimečný.

Tabulka 12: Čeští a zahraniční žáci v základních školách správního obvodu Praha 13

Město	Škola	2005				2013			
		žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny	žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny
Správní obvod Praha 13	Škola 57	127	5	3,9	3	138	7	5,1	4
	Škola 58	19	0	0,0	0	19	1	5,3	1
	Škola 59	611	36	5,9	6	506	95	18,8	12
	Škola 60	853	39	4,6	8	693	86	12,4	11
	Škola 61	541	21	3,9	7	363	42	11,6	8
	Škola 62	157	11	7,0	5	211	6	2,8	4
	Škola 63	199	7	3,5	3	217	10	4,6	5
	Škola 64	418	13	3,1	4	300	32	10,7	6
	Škola 65	529	85	16,1	10	542	167	30,8	13
	Škola 66	414	23	5,6	8	525	54	10,3	10
	Škola 67	534	14	2,6	6	562	27	4,8	4
	Škola 68	318	7	2,2	4	722	33	4,6	9
	Škola 69	435	43	9,9	7	271	30	11,1	9

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

V Praze 14 byl nejvyšší podíl cizinců v roce 2005 ve školách 74, 72 a 75, tj. v trojici škol, které jsou na Černém Mostě (viz tabulka 13). Zatímco v první jmenované škole nedošlo k zásadním změnám, počty žáků zapsaných ve dvou zbývajících velkých školách se výrazně snížily. Národnostní složení všech tří škol se přitom v zásadě nelišilo, ve všech dominovali žáci-cizinci ze zemí bývalého Sovětského svazu a Vietnamu. U ostatních škol byl výchozí podíl imigrantů velice nízký (pod 3 %) a u všech těchto škol počet českých žáků jasně rostl. Výjimkou je škola 71, kde se situace nezměnila, a hlavně škola 70, kde došlo k razantnímu poklesu celkového počtu žáků; přitom právě zde výrazně narostl podíl imigrantů z 2,8 až na 8,5 %.

Tabulka 13: Čeští a zahraniční žáci v základních školách správního obvodu Praha 14

Město	Škola	2005				2013			
		žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny	žáci (celkem)	cizinci	podíl cizinců	zahr. skupiny
Správní obvod Praha 14	Škola 70	425	12	2,8	6	364	31	8,5	8
	Škola 71	228	4	1,8	3	217	6	2,8	2
	Škola 72	891	52	5,8	8	531	61	11,5	10
	Škola 73	216	3	1,4	3	273	5	1,8	3
	Škola 74	424	28	6,6	8	428	44	10,3	9
	Škola 75	978	53	5,4	10	565	66	11,7	11
	Škola 76	501	13	2,6	7	668	45	6,7	11
	Škola 77	154	0	0,0	0	194	8	4,1	4

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

Analýza situace na základních školách ve vybraných městech a ve dvou správních obvodech Prahy odhaluje navzdory jedinečnému kontextu jednotlivých lokalit jisté společné trendy. Jedním z nich byla zřetelná tendence českých žáků opouštět některé školy s vysokým podílem žáků-cizinců. Shrnutí závěrů analýz ilustruje levá část tabulky 14, která ukazuje korelaci mezi růstem počtu žáků na školách a změnou podílu cizinců v nich. V prvním sloupci je vypočítána korelace při zahrnutí všech škol. Protože ale může být výsledek zkreslen těmi školami, kde v roce 2005 žádní cizinci nebyli (na těchto školách mohla být změna podílu cizinců logicky jedinečně kladná), byly poté školy bez cizinců z analýzy vyjmuty (druhý sloupec). Výpočty jednoznačně ukazují, že ve všech městech s výjimkou Tachova, jehož vývoj byl poněkud specifický (viz výše), docházelo k odlivu žáků ze škol, ve kterých rostl nejrychleji podíl imigrantů.

Samozřejmě uvedená korelace může být zjednodušující a mohou být opomenuty některé další důležité faktory (vliv tzv. třetí proměnné), jež mohou potenciálně ovlivňovat vývoj obou zkoumaných proměnných. Ty tak vykazují korelaci, aniž by byly ve vzájemném vztahu (nabízí se např. velikost škol: žáci nejčastěji opouštěli největší školy, kde byl zároveň největší podíl imigrantů). Přesto poměrně vysoká absolutní hodnota korelačního koeficientu i jeho relativní neměnnost v odlišném prostředí různých měst naznačují, že mají čeští žáci skutečně tendenci vyhýbat se školám, na něž míří žáci-cizinci (což by bylo třeba podpořit detailnějším kvalitativním výzkumem). Jak však ukazují další dva sloupce tabulky 14, celková míra

koncentrace cizinců ve školách většiny sledovaných měst v uvedeném období klesla. Je to dáno zejména růstem podílu cizinců na těch školách, kde jich v roce 2005 bylo minimum, popřípadě kde nebyli vůbec žádní. Zatímco v roce 2005 byla méně než 3 % cizinců na 54 % škol, v roce 2013 tak tomu bylo již jen na 41 % škol. Tyto výpočty tak podporují závěry, že rostoucí míra koncentrace žáků-cizinců do škol je dána spíše změnou prostorového rozmístění cizinců než růstem jejich koncentrace uvnitř relativně uzavřených geografických jednotek.

Tabulka 14: Vztah vývoje podílu cizinců a celkové velikosti škol a vývoj koncentrace

Město	Pearsonův korelační koeficient		Variační koeficient	
	Všechny školy	Školy s cizinci v r. 2005	2005	2013
Říčany	-0,188	-0,948	1,15	1,07
Mladá Boleslav	-0,541	-0,512	0,77	0,78
Karlovy Vary	-0,441	-0,584	1,27	1,03
Teplice	-0,422	-0,553	0,91	1,12
Tachov	0,281	0,556	0,83	0,68
Praha 13	-0,347	-0,347	0,74	0,72
Praha 14	-0,586	-0,654	0,67	0,51

Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006, 2013/2014)

Pozn.: Pearsonův korelační koeficient uvádí vztah mezi indexem změny počtu všech žáků jednotlivých škol v daných městech/správních obvodech a mezi změnou v podílu cizinců na těchto školách. Variační koeficient uvádí míru koncentrace žáků-cizinců do škol v dané územní jednotce.

7.5 Shrnutí výsledků

Výzkum dat o distribuci žáků-cizinců v českých geografických jednotkách a školách ukázal, že u většiny národnostních skupin docházelo v průběhu sledovaného období 2005-2013 s přibývajícím počtem žáků-cizinců v českých základních školách k jejich prostorové disperzi. Určitou výjimkou jsou v tomto směru žáci postsovětských zemí, u kterých můžeme sledovat v daném časovém úseku mírný, ale přesto stabilní nárůst koncentrace. Vzhledem k tomu, že se jedná o nejpočet-

něji zastoupenou skupinu, dopad nárůstu je nezanedbatelný. Především přispěl k mírnému nárůstu koncentrace všech žáků-cizinců v průběhu celého sledovaného období do několika málo oblastí, a to především pražského a brněnského metropolitního areálu. Základními pravidelnostmi prostorového chování žáků-cizinců jsou růst podílu na celkové populaci směrem na západ a jejich koncentrace do větších obcí. Tím do velké míry kopírují prostorové chování dospělé populace imigrantů.

Zatímco prostorové chování dospělých imigrantů do značné míry koresponduje s jejich ekonomickými zájmy, rozmístění žáků-cizinců v jednotlivých základních školách je výsledkem paralelního působení dvou klíčových faktorů: prostorového rozmístění všech cizinců a volby školy rodiči (jak žáků-cizinců, tak i českých žáků). Ze zahraničních zkušeností víme, že svobodná volba rodičů v mnoha případech přispívá ke zvyšování etnické a sociální segregace žáků do škol a mnohdy vede k vyšší homogenitě jednotlivých škol (například Riedel a kol. 2010). Některé zahraniční studie dokonce upozorňují na skutečnost, že rodiče s vyšším socioekonomickým statusem usilují o volbu školy i v těch případech, kdy je tato možnost velmi striktně v dané zemi limitována. Příkladem je situace v jedné z nejlidnatějších spolkových zemí Severním Porýní-Vestfálsku, kde mají rodiče povinnost posílat své děti do místně příslušných spádových škol, a o vyjmutí z této povinnosti mohou žádat pouze v případě, když si přejí, aby dítě navštěvovalo některou z církevních škol, nebo když chtějí, aby bylo dítě vzděláváno ve školním distriktu, ve kterém po škole absolvuje mimoškolní zájmovou činnost. Oprávněným důvodem k uvolnění docházky dítěte do jiné než místně příslušné spádové školy nemůže být kvalita školy nebo sociálně ekonomické složení žáků školy. Přesto, jak ukazuje studie Riedel a kol. (2010), která byla realizována ve městě Weppertal vyznačujícím se vysokou socioekonomickou diversitou, až 33 % žáků v době šetření nenavštěvovalo svoji spádovou školu. Zhruba polovina z nich navštěvovala jinou veřejnou školu a druhá polovina chodila do některé z církevních škol.

Jak již bylo výše zmíněno, Česko patří mezi státy, ve kterých mají rodiče právo svobodně zvolit pro své děti základní školu nejlépe vyhovující jejich představám, je-li v dané škole volná kapacita poté, co do ní byli přednostně přijati žáci ze spádové oblasti školy. Se znalostí výsledků zahraničních studií o možnostech volby školy, které dokumentují řadu pozitiv i negativ spojených s dalším posilováním etnické a sociální segregace, byly výsledky analýz o míře koncentrace žáků-cizinců v českých základních školách očekávány s určitými obavami. Nicméně se ukázalo, že i když je v některých českých školách zvýšená míra koncentrace cizinců, není zatím nijak alarmující. Rovněž nebylo potvrzeno, že by se školy specializovaly na jednu vybranou zemi původu; zpravidla se v nich, je-li zde větší podíl cizinců,

nachází vždy i větší množství různých skupin. Tento trend k větší národnostní promíchanosti žáků škol má navíc tendenci se v čase posilovat. To je zejména příklad velkých pražských škol, které (na rozdíl od roku 2005) navštěvuje společně řada žáků z různých zemí původu. To dokládá, že v českém hlavním městě zatím nedochází (na rozdíl od řady západních metropolí) k segregaci některých skupin cizinců do vybraných lokalit.

Detailnější pohled na situaci uvnitř vybraných měst však ukázal, že v některých případech situace v českých základních školách kopíruje trendy popisované v zahraniční literatuře. Důležitým zjištěním je, že vyšší podíl žáků-cizinců na škole je mnohdy doprovázen poklesem celkového počtu žáků. Není však explicitně jasné, jak vysoké procento žáků-cizinců na škole vede k postupnému odhlašování žáků majoritní populace (jaký je onen bod zlomu popsany v kapitole 4.1.1). Zdá se, že tento jev závisí na řadě dalších faktorů, jako je velikost obce, ve které se škola nachází, dostupnost a kvalita jiných vzdělávacích zařízení v dojezdové vzdálenosti z místa bydliště, kvalita školy a v neposlední řadě i etnické a sociální složení žáků školy.

8. VÝSLEDKY ŽÁKŮ CIZINCŮ V PISA TESTECH

Otázky vztahující se k úspěšnosti dětí imigrantů ve vzdělávacím systému jako ukazatele a zároveň podmínky úspěchu integračního procesu (viz kapitola 5) jsou velmi závažné a jsou dlouhodobě předmětem odborných diskuzí především v zemích s tradičně vysokým podílem imigrantů a dlouhodobou imigrační tradicí (viz např. Hvistendahl a Roe 2004, Ammermueller 2007, Levels a kol. 2008, Rangvid 2010). Je proto žádoucí ověřit, zda zjištění a pravidelnosti nalezené v těchto zemích platí i ve zcela odlišném prostředí země s relativně krátkou imigrační historií. Výchozím předpokladem tak bude, že mají zahraniční žáci oproti domácí populaci horší výsledky; tyto rozdíly budou nicméně vysvětlitelné rozdílným socioekonomickým zázemím žáků, popřípadě dalšími charakteristikami, v nichž se mohou žáci imigranti odlišovat (např. vztahy a podmínky na škole, sebevědomí žáků či odlišná volba typu škol).

8.1 Metodika a datové zdroje

Pro realizaci výše stanovených cílů byla použita obsáhlá databáze z projektu PISA (*Programme for International Student Assessment*). Tento projekt OECD realizuje od roku 2000 v pravidelných tříletých intervalech a jsou do něj zapojeny nejen členské země OECD, ale i řada dalších partnerských zemí. Jeho prvotním cílem je zjišťování vzdělanosti mezi žáky jednotlivých zemí a jejich připravenosti pro uplatnění znalostí v praxi, a to prostřednictvím měření jejich funkční gramotnosti ve čtení, matematice a přírodních vědách. Tato data poskytují cenné informace také o výsledcích dětí cizinců, protože jsou u jednotlivých testovaných žáků zjišťovány i informace o původu dítěte a jeho rodičů. Dále jsou získávány i důležité informace o zázemí jednotlivých žáků, jejich prospěchu ve školách či čase věnovaném vzdělávání a učení se (Palečková a kol. 2013, ČŠI 2014).

Pro analýzy byla použita data ze zatím poslední, páté vlny šetření, která byla v roce 2012 realizována mezi patnáctiletými žáky základních a středních škol v 65 zemích. Hlavní oblastí testování byla tentokrát matematická gramotnost, zatímco čtenářské a přírodovědné gramotnosti byly coby doplňkové zkoumány nižším počtem otázek. České odnože testování se zúčastnilo 6 535 žáků z 297 škol (ČŠI 2014).

Vzhledem k cílům tohoto výzkumu bylo nejprve potřeba v souboru identifikovat zájmovou skupinu, tedy děti imigrantů první a druhé generace. V projektu PISA se pracuje s indexem *IMMIG* (*Index on immigrant background*), který má tři

kategorie: (1) *native student*, což je žák, který se narodil buď v zemi testování, nebo v zahraničí, ale alespoň jeden z jeho rodičů se narodil v zemi testování, (2) *imigrant druhé generace*, tedy žák, který se narodil v zemi testování, ale oba jeho rodiče se narodili v zahraničí, a (3) *imigrant první generace*, tedy žák narozený v zahraničí stejně jako oba jeho rodiče (OECD 2009). Pro účely naší analýzy byli za imigranty považováni žáci, kteří se narodili v zahraničí, případně žáci, jejichž oba rodiče byli zahraničního původu. V celkovém souboru bylo identifikováno 172 žáků, kteří odpovídali této definici, což činilo 3,3 % z celkového souboru. Přestože bylo procento zastoupení žáků cizinců v souboru vyšší, než je jejich zastoupení na základních školách (Statistická ročenka školství 2014/2015), absolutní počet těchto dětí nebyl ve vzorku dostatečný k tomu, aby bylo možné v dílčích analýzách pracovat s podrobnějším národnostním členěním či členěním dle generace imigrantů. Byl tedy pouze odlišen status cizince podle výše zmíněné definice, který byl klíčovou nezávisle proměnnou v první části analýz.

Srovnání výsledků žáků zahraničního původu a českých žáků prostřednictvím analýzy PISA testů bylo provedeno metodou **lineární regresní analýzy** (*metoda nejmenších čtverců*) v programu SPSS 20. Jelikož výběr žáků absolvujících testy PISA není zcela reprezentativní pro celou českou populaci příslušného věku, byly údaje váženy dle postupu doporučeného autory testů, což by mělo vliv na minimalizaci tohoto nedostatku (OECD 2009).

Samotná analýza má tři části:

1. V první části byl šetřen přímý vztah mezi národností žáka a jeho studijními výsledky.
2. Ve druhé části bylo sledováno, jak se tento vztah změní, přidají-li se do analýzy kontrolní proměnné sledující:
 - a) socio-ekonomické zázemí žáků
 - b) vztah žáků ke studiu
3. Poslední část pak ověřovala, zda tyto dvě charakteristiky žáků přímo závisí na jejich původu. Cílem tak bylo zjistit, zda existuje vztah mezi národností a výsledky žáků a zda je tento vztah přímý, tedy cizinci mají horší výsledky už proto, že jsou cizinci (a například nemusejí znát dobře jazyk), či zda je nepřímý, tedy ovlivněný určitými vnějšími okolnostmi, které mají vliv na výsledky žáků a které se mezi českými žáky a imigranty liší.

Analýzy komplikovala skutečnost, že testy PISA měly celkem čtyři varianty (A, B, C, UH) a mnohé proměnné byly zjišťovány jen v některých z těchto variant. Proto nebyl vždy analyzován zcela totožný soubor; srovnání výsledků za celý soubor a podsoubor konkrétní varianty testů však ukázalo, že toto omezení nemělo zásadní vliv na výsledky analýz.

Proměnné použité v regresních analýzách byly rozděleny do tří skupin (viz tabulky 15–17). První a klíčovou skupinou byly výsledky žáků. Druhou skupinou byly kontrolní proměnné postihující základní charakteristiky žáků a škol, jež mohly mít vliv na studijní výsledky. Sem spadala jednak národnost žáků, tedy klíčová proměnná celých analýz, jejich pohlaví a charakteristiky škol. Poslední skupinu představovaly charakteristiky domácího zázemí žáků a jejich vztahů ke škole. Většina jich byla zařazena nejprve jako nezávisle proměnné vysvětlující výsledky žáků, všechny pak jako závisle proměnné vysvětlované národností a dalšími charakteristikami žáků⁴⁶. Indexy převzaté přímo z databáze PISA byly standardizované za celé země OECD tak, že se jejich směrodatná odchylka rovná jedné a průměrná hodnota odpovídá nule. Kladné hodnoty těchto indexů tak značí vždy výsledky nad průměrem OECD, záporné hodnoty naopak pod ním (Palečková a kol. 2013).

8.1.1.1 Proměnné popisující výsledky žáků

1. Výsledné souhrnné skóre matematické gramotnosti žáka v PISA testech. Jelikož PISA testy nejsou z různých důvodů (např. omezený počet položek testů) schopny odhalit přesnou úroveň znalosti žáků, neudávají PISA data pro každého žáka pouze jedinou hodnotu výsledného skóre, ale pět dílčích hodnot označených jako *plausible values* (PV 1-5). *Plausible values* vznikly upravením původního PISA skóre (naměřeného testováním) o určitou náhodnou složku, která umožňuje přenést míru naší nejistoty o přesných znalostech žáků do dalších analýz. V souladu s doporučeními pro analýzu PISA dat (OECD 2009) byla provedena každá analýza pětkrát (pokaždé s jednou z pěti výsledných hodnot *plausible values*) a výsledky následně sloučeny (uvedeny jsou vždy průměrné koeficienty). Pro všechna skóre platí, že nabývají hodnoty o až 1000, přičemž vyšší hodnota znamená lepší výsledky v testu.
2. Známký žáků ve vybraných předmětech (Matematika, Český jazyk, Cizí jazyk, Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis). Jsou to ordinální proměnné nabývající hodnot 1-5. Nejlepší výsledky mají žáci se známkou 1, nejhorším výsledkem je známka 5, proto záporný regresní koeficient značí kladný vliv dané proměnné na prospěch žáků.
3. Sebedůvěra jedince v matematice měřená Indexem sebedůvěry v matematice (*Index of mathematics self-concept* - SCMAT). Ten byl vytvořen na základě udání míry souhlasu či nesouhlasu testovaného s výroky: „matematika mi prostě nejde,

⁴⁶ Jako nezávisle proměnné nebyly zařazeny ty ukazatele, které bylo možné považovat spíše za „výstup“ než za determinantu výsledků žáků (např. záškoláctví či opakování ročníku), a ukazatele, které byly k dispozici v jiných verzích testů než většina ostatních zájmových proměnných.

z matematiky mám dobré známky, matematiku se učím rychle, matematika je jedním z předmětů, které mi vždycky šly nejlépe, v hodinách matematiky rozumím i těm nejobtížnějším postupům“ (Palečková a kol. 2013). Kladná hodnota indexu ukazuje na vyšší sebedůvěru žáka v matematice v porovnání s průměrem OECD.

Tabulka 15: Proměnné popisující výsledky žáků

Název proměnné		Kód v PISA	Počet případů N	Průměr $\bar{x}$	Směrodatná odchylka s_x
Skóre	Plausible value 1	PV1MATH	5327	498,79	94,61
	Plausible value 2	PV2MATH	5327	499,93	94,91
	Plausible value 3	PV3MATH	5327	498,96	95,00
	Plausible value 4	PV4MATH	5327	499,13	95,08
	Plausible value 5	PV5MATH	5327	497,98	95,15
Známky	Matematika	ST116A01	5138	2,70	1,06
	Český jazyk	ST116A02	5138	2,59	0,98
	Cizí jazyk	ST116A03	5038	2,27	1,00
	Fyzika	ST116A04	5019	2,35	1,10
	Chemie	ST116A05	4967	2,28	1,13
	Přírodopis	ST116A06	4838	1,96	1,10
	Zeměpis	ST116A07	4673	1,77	1,13
Index sebedůvěry v matematice		SCMAT	3413	-0,16	0,99

Zdroj: ČŠI (2014)

8.1.1.2 Proměnné popisující základní charakteristiky žáků a škol

1. Zahraniční původ. Klíčovou proměnnou byl v regresních modelech zahraniční původ dítěte určený podle výše zmíněné definice. Jedná se o binární proměnnou, která odlišuje, zda jde o žáka cizince (hodnota 1), nebo nikoliv (0).
2. Pohlaví. Jedná se o binární proměnnou, která nabývá hodnotu 1, jedná-li se o dívku; chlapci byli nastaveni jako referenční kategorie.
3. Typ školy. V této kategorii proměnných byly odlišeny čtyři typy škol, na kterých se mohla cílová skupina, tedy patnáctiletí žáci, v době testování nacházet:
 - a. gymnázium;

- b. střední odborná škola/střední odborné učiliště (SOŠ/SOU);
- c. speciální škola;
- d. základní škola.

V analýzách byly typy škol operacionalizovány jako binární proměnné. Základní škola byla nastavena jako referenční kategorie a výsledky žáků navštěvující ostatní tři typy škol s nimi byly porovnávány. Žáci speciálních škol vyplňovali výhradně (a jako jediní) speciální verzi testu (UH). Proto nebyly koeficienty za speciální školy uvedeny u analýz neobsahujících proměnné, které v této verzi testu chyběly.

4. Index nedostatku učitelů matematiky (*Index of Maths Teachers Shortage - TCSHORT*). Index byl vytvořen na základě vyjádření ředitele školy, zda škola trpí nedostatkem kvalifikovaných učitelů matematiky. Vyšší hodnota indexu vyjadřuje pocit ředitele školy, že za řadou vzdělávacích problémů ve škole může nedostatek učitelů matematiky.
5. Průměrná velikost třídy ve škole (*The Average Class Size - CLSIZE*). Tato proměnná byla vytvořena na základě vyjádření ředitele školy, který byl požádán, aby velikost třídy zařadil do některé z devíti nabízených velikostních kategorií. Nejmenší velikostní kategorie představovala 15 a méně žáků ve třídě, v největší kategorii byly třídy s 50 a více žáky. Za průměrnou velikost třídy pak byl považován střed ředitelem zvolené kategorie s tím, že pro nejmenší kategorii to bylo číslo 13 a pro nejvyšší kategorii číslo 53. Výchozím předpokladem je, že studuje-li žák v menší třídě, mohou se mu učitelé lépe věnovat a má tedy lepší výsledky.

Tabulka 16: Proměnné popisující základní charakteristiky žáků a škol

Kat.	Název proměnné	Kód v PISA	Počet případů n	Průměr $\bar{x}$	Směrodatná odchylka s_x
Původ	Zahraniční původ	IMMIG	5278	0.033	0.177
Pohlaví	Dívky	ST04Q01	5327	0.487	0.500
Typ školy	Gymnázium	Skola	5327	0.193	0.395
	SOŠ/SOU	Skola	5327	0.308	0.462
	Speciální škola	Skola	5327	0.028	0.165
Další char. školy	Nedostatek učitelů matematiky	SC14Q02	4395	0.155	0.362
	Průměrná velikost třídy ve škole	CLSIZE	4505	24.183	4.747

Zdroj: ČŠI (2014)

8.1.1.3 Proměnné popisující zázemí žáků a jejich vztah ke škole

1. Charakteristiky týkající se domácího zázemí. Do analýzy byly vybrány tři proměnné, které různými způsoby charakterizují domácnost žáka. Z otázek, které na toto téma obsahovaly dotazníky PISA, zkonstruovali autoři šetření čtyři proměnné, které jsou navzájem silně korelované. Do analýzy byly proto vybrány jen dvě s největší vysvětlující silou, jejichž vzájemná korelace (ač jsou z velmi malé části zkonstruovány ze shodných podotázek) je jen nízká. Jedná se o Index vzdělávacích zdrojů v domácnosti (*Index of Home Educational Resources - HEDRES*) a Index socioekonomického zázemí (*Index of Economic, Social and Cultural Status - ESCS*). K nim byla vytvořena ještě vlastní proměnná *Problémy v domácnosti*.
 - a) Index vzdělávacích zdrojů v domácnosti popisuje, jaké vybavení potřebné ke studiu má žák doma k dispozici. Konkrétně bylo zjišťováno, zda žák disponuje pracovním stolem, klidným místem pro studium, počítačem, který by mohl používat pro školní práci, vzdělávacím softwarem, slovníky a knihami, které by mu mohly pomoci se školní prací. Kladná hodnota indexu znamená vyšší vybavenost domácnosti vzdělávacími zdroji, než je průměr zemí OECD.
 - b) Index socioekonomického zázemí (dále jen ESCS) zohledňuje nejvyšší dosažené vzdělání rodičů dané počtem let formálního vzdělávání podle ISCED, nejvyšší status povolání rodičů podle klasifikace ISCO, ale zahrnuje i informace o vybavení domácnosti a kulturních a vzdělávacích zdrojích. Kladná hodnota indexu opět znamená vyšší socioekonomický a kulturní status rodiny, než je průměr zemí OECD.
 - c) Problémy v domácnosti - proměnná byla vytvořena kombinací proměnných ST43Q03 (*Perceived Control - Family Demands and Problems*) a ST91Q03 (*Perceived Control - Problems Prevent from Putting Effort into School*), které jsou každá v jiné verzi dotazníku. Z dotazníku B, kde jsou zastoupeny obě, bylo přitom potvrzeno, že jsou úzce korelované. Obě tyto ordinální proměnné byly pomocí z-skórů transformovány na spojitě, získané z-skóry pak byly zprůměrovány (u verze B; u verzí A a C převzata ta hodnota, jež byla k dispozici) a znaménko obráceno tak, aby vyšší (kladná) hodnota odpovídala větším problémům. Díky tomu se podařilo získat proměnnou za všechny verze dotazníků (krom specifického dotazníku UH určeného pouze žákům speciálních škol).
2. Atmosféra ve škole byla charakterizována několika proměnnými:
 - a) Kázeňské klima (*Disciplinary Climate - DISCLIMA*). Tato proměnná byla vytvořena z pěti položek. Studenti byli požádáni, aby vyjádřili míru (ne)souhlasu s následujícími výroky: „(1) *Studenti neposлуchají, co učitelé říkají*; (2) *Je zde hluk*“

a nepořádek; (3) Učitelé musí čekat dlouhou dobu, než se studenti ztiší; (4) Studenti nemohou dobře pracovat; (5) Studenti nezačnou pracovat ještě dlouho po začátku hodiny.“ Čím vyšší hodnota indexu, tím lepší kázeňské klima.

- b) Vztah učitele a studenta (*Index of Teacher-Student Relations – STUDREL*). Byl vytvořen na základě studentova souhlasu s následujícími proklamacemi: „(1) dobře vycházím s většinou svých učitelů; (2) většina mých učitelů má zájem na tom, abych se cítil dobře; (3) většina učitelů opravdu poslouchá, co říkám; (4) když potřebuji pomoc navíc, obdržím ji od svých učitelů (5) většina mých učitelů se ke mně chová spravedlivě.“ Vyšší hodnota indexu značí lepší vztah mezi učitelem a studentem.
- c) Ukazatele postojů žáků ke škole či studiu. Jedná se o různé proměnné, které mohou nějakým způsobem vyjadřovat postoje žáků k výuce. Zařazeny byly pouze do poslední části analýzy, kde bylo zkoumáno, zda se postoje žáků liší dle jejich původu. Vždy se jedná o proměnné převzaté z databáze PISA, a tak nulové hodnoty odpovídají průměru zemí OECD. Výjimkou jsou binární proměnné *Opakování ročníku* a *Záškoláctví*, které byly sestrojeny z proměnných ST08Q01, ST09Q01 a ST115Q01 a u kterých hodnota 1 odpovídá žákovi, jenž alespoň jednou vynechal část nebo celý vyučovací den, či více než dvakrát přišel do školy pozdě. Základní charakteristiky všech proměnných této kategorie uvádí tabulka 19.

Tabulka 17: Proměnné popisující domácí zázemí žáků a jejich vztah ke škole

Kat.	Název proměnné	Kód v PISA	Počet případů	Průměr $\bar{x}$	Směrodatná odchylka
Domácnost	Index vzdělávacích zdrojů v domácnosti	HEDRES	5296	0.347	0.811
	Index socioekonomického zázemí	ESCS	5285	-0.066	0.747
	Problémy v domácnosti	ST43Q03, ST91Q03	5123	-0.014	0.977
Atmosféra ve škole	Kázeňské klima	DISCLIMA	3402	0.097	1.087
	Index vztahu učitele a studenta	STUDREL	3413	-0.161	0.918
	Opakování ročníku	REPEAT	5308	0.049	0.216
	Záškoláctví	ST08Q01, ST09Q01, ST115Q01	5299	0.149	0.357
	Podpora učitele	TEACHSUP	3415	-0.225	0.931
	Motivace studovat matematiku	INSTMOT	3451	-0.171	0.898

Atmosféra ve škole	Obavy z matematiky	ANXMAT	3415	-0.020	0.949
	Pocit sounáležitosti ke škole	BELONG	3415	-0.359	0.806
	Postoj ke škole	ATTLNACT	3383	-0.238	0.948

Zdroj: ČŠI (2014)

8.2 Cizinci v českém školství pohledem PISA testů

Souhrnné informace, které přineslo šetření PISA v roce 2012, nebyly v mnoha ohledech pro české školství příznivé. Zatímco v prvním testování zaměřeném na zjišťování matematické gramotnosti žáků z roku 2003 byli čeští žáci svými výsledky nad průměrem zemí OECD, při testování v roce 2012 jejich výsledky klesly pod tento průměr. Navíc byl u českých žáků naměřen vyšší rozptyl dosažených skóre, než jaký byl zaznamenán u všech zemí OECD. To může poukazovat na vyšší selektivitu školského systému, což je obecně považováno za jeden z faktorů, které by mohly mít negativní dopad na integraci žáků cizinců. Alarmující byl oproti roku 2003 i posun směrem k většímu vlivu socioekonomického zázemí rodiny na výsledky žáků, které v sobě zahrnovalo jak aspekty rodinného zázemí, tak informace o dosaženém vzdělání rodičů, jejich povolání, vybavení domácností a kulturních a vzdělávacích zdrojích (Palečková a kol. 2013). V roce 2012 se mezi nejvlivnější determinanty výsledků českých žáků řadilo jejich socioekonomické zázemí (největší vliv indexu ESCS v rámci zemí OECD), přičemž se obecně předpokládá, že čím slabší závislost výsledků na socioekonomických faktorech, tím spravedlivější přístup ke vzdělávání. I tento znak českého školství je možné považovat za potenciálně rizikový pro úspěšnou integraci dětí imigrantů. Tyto a další do jisté míry alarmující údaje (např. nadprůměrné rozdíly dle pohlaví ve prospěch chlapců) vzbudily zájem české odborné veřejnosti o hlubší analýzu dat z PISA testů (např. Matějů a Straková 2003, Potužníková a Straková 2006, Kaščák a Pupala 2011, Straková 2011, Matějů a Simonová 2013, Straková a Tomášek 2013), přesto je tato publikace jednou z mála, které v analýzách dat věnují pozornost zemi původu testovaných žáků. Doposud existují pouze dvě odborné práce, které se zabývaly výsledky žáků v PISA testech v závislosti na zemi původu (Vavrečková a Dobiášová 2012b, Kostecká a kol. 2015). Obě jsou primárně zaměřeny na problematiku integrace žáků cizinců a nezabývají se samotnými výsledky testů v oblasti gramotnosti žáků. Metodicky navíc představují spíše deskriptivní přístup ke studiu tohoto tématu.

8.2.1.1 Typy škol, v kterých jsou cizinci zapsáni, a udávané preferované cílové vzdělávání

Analýzu studovaného souboru začneme pohledem na to, na jakých školách čeští žáci cizinci studují (tabulka 18) a jakého vzdělání chtějí v budoucnu dosáhnout (tabulka 19). Je nutno podotknout, že data v obou tabulkách jsou v určitém ohledu zkreslena, neboť druh stávající školy často závisí na stáří žáka, přitom věk testované skupiny v PISA testech odpovídá přelomu základní a střední školy, takže někteří žáci v době testování navštěvovali základní školu, zatímco jiné děti mohly již studovat na střední škole. K obdobnému zkreslení může docházet i v případě odpovědí na dotaz týkající se zamýšleného cílového vzdělání, neboť odpovědi na tuto otázku do jisté míry korelují se stávajícím typem školy a zároveň vylučují volbu některých jiných typů škol (např. nelze očekávat, že žáci gymnázií uvedou jako cílové vzdělání „vyučení bez maturity“). Chí-kvadrát test potvrdil v obou případech statisticky významný vliv imigračního postavení žáků na jejich stávající/cílové vzdělání. V tabulce jsou v závorce za absolutními hodnotami uvedena i standardizovaná rezidua, ukazující, které skupiny jsou na jakých školách nadprůměrně (kladné hodnoty) či podprůměrně (záporné hodnoty) zastoupeny.

Asi nejzajímavějším výsledkem jsou zásadní rozdíly mezi migranty první a druhé generace, zjevné především v tabulce 18. Imigranti druhé generace, kteří jsou již více integrováni do české společnosti, jsou velice nadprůměrně zastoupeni na obou typech gymnázií a zejména na speciálních školách, oproti tomu imigranty první generace nalezneme především na základních školách, popř. víceletých gymnáziích. Vysvětlením by mohlo být vynechání jednoho ročníku kvůli stěhování z jedné země do druhé, kvůli čemuž spadají ještě do nižšího stupně studia, a na středních školách je nalezneme jen velice vzácně (tuto tezi dokládá později tabulka 24 ukazující vyšší frekvenci opakování ročníku žáky zahraničního původu). I tak výsledky naznačují, že gymnázia nejsou studentům zahraničního původu zapovězena a ti tak nepřicházejí (na rozdíl od některých jiných zemí - viz kapitoly výše) o možnost studovat na kvalitních školách. Podle dalšího zjištění lze u imigrantů druhé generace spatřovat relativně největší zájem o VOŠ a konzervatoře a dále o vyučení bez maturity (tabulka 19). Imigranti první generace často ještě v nové zemi tápou, což se projevuje častou možností „nevím“; relativně zvýšený zájem projevují o vyučení s maturitou či vysokou školu.

Tabulka 18: Počet žáků dle druhu studované školy a imigračního postavení

Druh školy	Domácí žáci	Imigranti - generace		celkem
		druhá	první	
Základní škola	2401 (0,1)	24 (-1,8)	50 (0,6)	2475
Gymnázium víceleté	640 (-0,3)	15 (1,8)	14 (0,4)	669
Gymnázium čtyřleté	347 (0,2)	6 (0,5)	2 (-1,8)	355
SOS, SOU s maturitou	1155 (0,2)	11 (-1,4)	22 (0,0)	1188
SOS, SOU bez maturity	432 (0,2)	4 (-0,9)	7 (-0,4)	443
Speciální škola	133 (-1,0)	14 (8,2)	3 (0,1)	150
Celkem	5108	74	98	5280

Čísla v závorkách uvádějí hodnoty standardizovaných reziduí
Zdroj: ČŠI (2014)

Tabulka 19: Počet žáků dle cílového vzdělání a imigračního postavení

Cílové vzdělání	Domácí žáci	Imigranti - generace		celkem
		druhá	první	
Vyučení bez maturity	442 (0,0)	10 (1,4)	5 (-1,2)	457
Maturita + vyučení	566 (-0,1)	8 (-0,1)	13 (0,6)	587
Maturita na SOS	807 (0,3)	9 (-0,8)	10 (-1,4)	826
Maturita na gymnáziu	38 (0,2)	0 (-0,7)	0 (-0,8)	38
VOŠ, konzervatoř	308 (-0,2)	11 (3,0)	4 (-0,8)	323
Vysoká škola	2473 (0,0)	32 (-0,7)	50 (0,3)	2555
Nevím	338 (-0,3)	3 (-0,9)	14 (2,9)	355
Celkem	4972	73	96	5141

Čísla v závorkách uvádějí hodnoty standardizovaných reziduí
Zdroj: ČŠI (2014)

8.2.1.2 Srovnávání výsledků českých a zahraničních žáků

Tabulka 20, stejně jako všechny další následující tabulky, shrnuje výsledky regresních analýz a ukazuje standardizované koeficienty jednotlivých proměnných, což umožňuje přímé srovnání síly jednotlivých ukazatelů, a to i napříč různými regresními modely. Výstižnost celého modelu popisuje vždy na posledním řádku R^2 , což je podíl variability závisle proměnné, které jsou jednotlivé nezávisle proměnné schopny vysvětlit. Závisle proměnnou zde tvoří jednotlivé ukazatele výsledků žáků (viz název sloupce), jako nezávisle proměnné byly použity jen základní charakteristiky žáků a jejich škol. Klíčová proměnná, binární ukazatel, zda je žák zahraničního původu, se nachází hned na prvním řádku.

Tabulka 20: Závislost výsledků žáků na jejich národnosti

Proměnná	PISA skóre	Známka							Index sebedůvěry v mat.
		Mat.	Český jazyk	Cizí jazyk	Fyzika	Chemie	Biologie	Zeměpis	
Zahraniční původ	-0,033	-0,013	0,026	-0,024	0,008	0,002	-0,000	0,029	0,023
Dívky	-0,131	-0,102	-0,225	-0,156	-0,106	-0,093	-0,053	0,001	-0,132
Gymnázium	0,437	-0,106	-0,094	-0,082	-0,037	-0,013	-0,006	-0,015	0,123
SOŠ/SOU	0,014	0,103	0,138	0,143	0,059	-0,086	-0,246	-0,366	-0,005
Speciální škola	-0,240	-0,081	-0,060	-0,059	-0,024	-0,087	-0,001	0,018	.
Nedostatek učitelů matematiky	-0,042	-0,015	.	.	.	.	.	.	0,013
Průměrná velikost třídy	0,145	0,013	-0,083	-0,054	-0,004	-0,080	-0,065	-0,011	-0,016
R^2 [%]	37,5	4,9	10,0	6,7	1,9	2,7	7,5	13,6	2,9

Zdroj: vlastní výpočty na základě dat České školní inspekce (2014)

Tabulka udává standardizované regresní koeficienty. Tučně jsou vyznačeny koeficienty statisticky významné na hladině 99 %, podtržené 95 % a kurzívou 90 %. Analýza za Index sebedůvěry v matematice byla vypočtena pouze z verze testů B a C.

Jak je z tabulky 20 patrné, vliv původu žáků balancuje u všech modelů na hranici statistické významnosti. U PISA skóre i známek z českého jazyka a zeměpisu, tedy v předmětech, kde jsou vůči domácím žákům znevýhodněni patrně nejvíce, mají zahraniční žáci lehce horší výsledky (připomeňme, že lepší výsledky udává

nižší známka, proto kladný koeficient značí negativní vliv dané proměnné na prospěch žáků). Statisticky se zde významnost pohybuje ovšem jen mezi 90-95 %. Na druhou stranu jsou však cizinci lépe hodnoceni z cizího jazyka, byť je zde statistická významnost těsně pod hladinou 90 %. Zdá se, že nezbytnost učit se češtině jako druhému jazyku posiluje schopnost učit se cizím jazykům obecně; pro velmi malé množství z nich se zde navíc může jednat o jazyk mateřský.⁴⁷

Velmi zajímavé je hodnocení sebedůvěry dětí (viz poslední sloupec tabulky 20). Ač mají zahraniční žáci dle hodnot PISA skóre horší výsledky, věří svým schopnostem více než čeští žáci. Překvapivě nízký je vliv toho, zda dotýčený studuje na gymnáziu – studenti gymnázia si sice věří nadprůměrně, přesto je jejich koeficient u míry sebedůvěry (0,123) výrazně nižší než u PISA testů (0,437), což naznačuje, že se vlastně tito žáci ve skutečnosti podceňují. Důvodem může být, že mají tendence srovnávat svoje výkony se svými spolužáky. Je přirozené, že na gymnáziích, která jsou v českém prostředí vysoce selektivní, je konkurence ve třídách mnohem větší, takže gymnazisté s podprůměrnými výsledky ve třídě mohou mít nízkou sebedůvěru, a přitom ve srovnání s vrstevníky z jiných škol stále nadprůměrné výsledky v PISA testech. Tuto hypotézu podporuje i zanedbatelný vliv obou charakteristik popisujících celé školy (poslední dva řádky): obě tyto charakteristiky mají všichni v rámci své třídy stejné, a ačkoliv tyto charakteristiky mohou ovlivňovat skutečné dovednosti žáků (tj. výsledné PISA skóre), na to, jak své dovednosti žáci sami vnímají, vliv nemají. Tento jev je v souladu s výsledky zahraničních studií a lze jej vysvětlit pomocí *Teorie efektu žabi tůně* (*Frog Pond Effect*), které se podrobněji věnujeme v kapitole 5.1.1.

8.2.1.3 Faktory ovlivňující výsledky českých a zahraničních žáků

Přidají-li se do analýz další proměnné (první a druhá část tabulky 17), nejsou již horší výsledky zahraničních žáků téměř vůbec pozorovatelné (viz tabulka 21). To naznačuje, že daleko silnějšími determinantami matematické gramotnosti žáků, než je jejich národnost jako taková, jsou jejich horší podmínky v domácnosti a ve třídě. Vliv národnosti na PISA skóre je mizivý a z několika předmětů mají zahraniční žáci dokonce lepší prospěch – vedle angličtiny to platí v menší míře i u matematiky a chemie.

Při pohledu na kontrolní proměnné v jednotlivých modelech ukazuje zajímavé výsledky proměnná „Gymnázium“. Studenti gymnázií mají výrazně lepší PISA skóre z matematiky než žáci ostatních škol, ale jejich známky z ní jsou lepší jen

⁴⁷ Nejčastějším cizím jazykem je na českých školách angličtina (v roce 2010 ji mělo 93,3 % žáků) následovaná němčinou (30,1 %). Ze zbylých jazyků si žáci nejčastěji vybírají ruštinu (4,8 %), francouzštinu (4,0 %) a španělštinu (2,4 %). Ostatní jazyky mají na výuce zanedbatelný podíl (MŠMT 2015).

nepatrně, což jasně dokládá větší požadavky gymnazijních učitelů na znalosti svých studentů. V souladu s touto tezí jsou i výsledky v dalších předmětech: v jazycích nemají gymnazisté statisticky významně odlišné známky od žáků jiných škol a u přírodovědných předmětů je jejich prospěch dokonce horší, z čehož lze odvodit, že jsou na jiných školách (kde přírodovědným předmětům zpravidla není přikládán větší význam) žáci v těchto předmětech hodnoceni velice mírně. Naopak studenti speciálních škol mají jednoznačně nejhorší PISA skóre, jejich známky jsou přitom z důvodu menší zátěže žáků na tomto typu školy nejlepší.

Tyto výsledky různých typů škol, stejně jako výsledky za proměnnou „nedostatek učitelů“ (očekávaný vliv na výsledek PISA testů, ne však na známky), mohou též ukazovat na skutečnost, že učitelé při hodnocení nevycházejí pouze z obecné úrovně a náročnosti škol, ale spíše srovnávají žáky mezi sebou navzájem, v důsledku čehož se průměrná úroveň známek mezi školami stejného typu příliš neodlišuje, a i když mají žáci školy s horšími podmínkami horší výsledky v PISA testech, jejich známky horší nejsou. V souladu s touto tezí je i poslední řádek, jenž ukazuje, že náš regresní model dobře vysvětluje celkové PISA skóre žáků, ale jen poměrně slabě jejich prospěch (i sebedůvěru v matematice, kde referenční hladinu představuje rovněž třída).

Také ostatní kontrolní proměnné se ukázaly v drtivé většině případů statisticky významné. Nižší PISA skóre mají dívky, zatímco jejich známky jsou naopak výrazně lepší; bývá to vysvětleno nerovností v hodnocení na českých školách (např. Matějů a Simonová 2013, srov. Smetáčková 2013), a to v neprospěch chlapců. Slabší výsledky mají též žáci s horším domácím zázemím a horší atmosférou ve třídě. Možná nepřekvapivějším výsledkem je kladný vztah mezi velikostí třídy a výkonností studentů; jedná se však o nepravou korelaci způsobenou skutečností, že největší třídy bývají zpravidla na gymnáziích a nejmenší na speciálních školách, jejichž žáci mívají nejhorší výsledky.

Poslední poznámka se týká vlastního ohodnocení výkonnosti žáků. Podobně jako u tabulky 20 mají zahraniční žáci vyšší míru sebedůvěry⁴⁸, zde je však již koeficient statisticky významný. Opět je patrný relativně nízký význam toho, zda dotyčný studuje na gymnáziu. Naopak velký vliv na sebedůvěru žáků má jejich vztah s učiteli. Ten ovlivňuje i jejich prospěch, ne však PISA skóre; zdá se tedy, že lepší známky žáků, kteří dobře vycházejí s učiteli, nevypovídají o jejich lepších schopnostech, ale jen o tom, že je učitel hodnotí mírněji; k podobným závěrům ve srovnávací studii Anglie a Japonska dospěli i Smith a Gorard (2012).

⁴⁸ Tento náleze je v určitém protikladu se zjištěními zahraničních vědců, viz například Rangvid 2007, která předpokládá, že děti migrantů mohou díky společenským nebo rodinným determinantům vykazovat nižší sebedůvěru.

Tabulka 21: Závislost prospěchu žáků na jejich národnosti a dalších charakteristikách

Proměnná	PISA skóre	Známka							Index sebedůvěry v mat.
		Mat.	Český jazyk	Cizí jazyk	Fyzika	Chemie	Přírodopis	Zeměpis	
Zahraniční původ	0,009	-0,034	0,006	-0,050	-0,010	-0,036	-0,029	0,027	0,048
Dívky	-0,133	-0,107	-0,249	-0,163	-0,122	-0,104	-0,075	-0,012	-0,137
Gymnázium	0,386	-0,043	-0,013	0,009	0,029	0,070	0,061	<u>0,056</u>	0,075
SOŠ/SOU	0,009	0,110	0,152	0,154	0,070	-0,066	-0,244	-0,339	-0,005
Nedostatek učitelů v matematice	<u>-0,033</u>	-0,027	.	.	.	.	.	.	0,019
Prům. velikost třídy	0,142	0,017	-0,067	-0,027	0,002	-0,069	-0,039	0,000	-0,018
Index vzděl. zdrojů v domácnosti	0,079	-0,052	<u>-0,042</u>	-0,036	-0,060	-0,088	-0,118	-0,068	0,059
ESCS	0,169	-0,151	-0,184	-0,198	-0,137	-0,125	-0,127	-0,137	0,085
Problémy v domácnosti	<u>-0,034</u>	0,031	<u>0,037</u>	0,056	<u>0,044</u>	0,030	0,006	0,027	<u>-0,044</u>
Kázeňské klima	0,165	-0,109	-0,069	-0,097	-0,102	-0,118	-0,089	-0,079	0,150
Index vztahu učitele a studenta	-0,001	-0,094	-0,076	<u>-0,040</u>	-0,056	-0,096	-0,051	<u>-0,048</u>	0,140
R ² [%]	38,1	10,3	16,4	12,7	7,1	8,9	13,2	16,5	10,0

Zdroj: vlastní výpočty na základě dat České školní inspekce (2014), verzí B a C

Tabulka udává standardizované regresní koeficienty. Tučně jsou vyznačeny koeficienty statisticky významné na hladině 99 %, podtržené 95 % a kurzívou 90 %.

8.2.1.4 Národnost, domácí zázemí a vztah ke škole

Jak národnost žáků ovlivňuje jejich podmínky v domácnosti či ve škole? K odpovědi opět poslouží sada regresních analýz, přičemž klíčovou proměnnou je znovu binární ukazatel, zda je žák zahraničního původu (viz první řádek v tabulce 22). Prvním zjištěním je, že cizinci mají horší domácí zázemí (zejména proměnné *Index vzdělávacích zdrojů v domácnosti*, ale též *Problémy v domácnosti*). Obě tyto charakteristiky přitom významně ovlivňují prospěch i PISA skóre žáků – výsledky tak ukazují, že zahraniční žáci přeci jen mohou mít horší výsledky, avšak vztah je nepřímý, daný jejich horšími podmínkami v domácnosti. Stejně závěry lze učinit i při hodnocení proměnných týkajících se postavení žáků ve škole a jejich

vztahu k ní (zejm. *Kázeňské klima*, ale i *Index vztahu učitele a studenta* a *Postoj ke škole*). Zahraniční žáci nedopadají dobře ani u dalších dvou proměnných, *Záškoláctví* a *Opakování ročníku*. Zatímco opakování ročníku může být důsledkem problémů, které mohl mít žák po své imigraci (např. vinou neznalosti češtiny, viz i Vavrečková a Dobiášová 2012b či Kostecká a Jančařík 2014), častější chodení za školu svědčí spíše o horší kázní cizinců. Posledním statisticky významným závěrem je vyšší motivovanost cizinců studovat matematiku. Analýza naopak nepotvrdila, že by zahraniční žáci měli větší strach z matematiky, statisticky nevýznamný se ukázal i vliv národnosti na *Podporu učitele* a překvapivě i na *ESCS*.

Pokud jde o další proměnné, studenti SŠ mají oproti žákům ZŠ lepší domácí zázemí, méně se obávají matematiky a méně často opakují ročníky, ale jsou též méně motivovaní studovat matematiku a cítí horší podporu učitelů. Gymnazisté níže hodnotí celý přínos školy a mají k ní slabší pocit sounáležitosti, vykazují ovšem lepší kázeň ve třídě.⁴⁹ Oproti tomu studenti SOU/SOŠ chodí častěji za školu. Za zmínku určitě stojí i výrazně horší výsledky studentů speciálních škol; omezená data za ně však umožňují sledovat jen některé proměnné; za připomenutí přitom stojí, že je navštěvuje vysoce nadprůměrný podíl cizinců druhé generace (tabulka 18), což velikost negativního vlivu zahraničního původu ještě umocňuje.

Tabulka 22: Závislost postavení žáků na jejich národnosti

Proměnná	Index vzděl. zdrojů v domácnosti	ESCS	Problémy v domácnosti	Opakování ročníku	Záškoláctví	Kázeňské klima
Verze testu	vše	vše	A,B,C	vše	vše	B,C
Zahr. původ	-0,074	-0,013	<u>0,028</u>	0,091	0,059	-0,046
Dívky	0,024	-0,036	<u>0,034</u>	-0,039	-0,017	0,054
Gymnázium	0,143	0,344	-0,013	-0,118	0,013	0,118
SOŠ/SOU	0,085	0,009	-0,013	-0,118	0,070	-0,013
Speciální škola	-0,171	-0,194	.	0,259	0,148	.
R ² [%]	6,5	16,4	0,2	11,3	2,9	2,1

⁴⁹ Možným vysvětlením větší motivace studovat matematiku i větší podpory učitelů žáků ZŠ je, že byli testováni (až na výjimky) žáci posledního ročníku, kteří se v době testů mohli připravovat na přijímací zkoušky na střední školu. Podobně nižší pocit sounáležitosti gymnazistů se školou i vyšší kázeň mohou být způsobeny tím, že (v případě čtyřletých gymnázií) na školu čerstvě nastoupili.

Proměnná	Index vztahu učitele a studenta	Podpora učitele	Motivace studovat matematiku	Obavy z matematiky	Pocit sounáležitosti ke škole	Postoj ke škole
Verze testu	B,C	B,C	A,B	B,C	B,C	B,C
Zahr. původ	<u>-0,034</u>	-0,008	<u>0,035</u>	-0,025	-0,032	-0,036
Dívky	0,017	<u>-0,042</u>	-0,117	0,126	0,015	0,069
Gymnázium	-0,034	-0,076	-0,114	-0,144	0,013	-0,050
SOS/SOU	-0,031	-0,086	-0,148	-0,023	0,018	-0,023
R ² [%]	0,3	1,1	4,3	3,2	0,2	0,7

Zdroj: vlastní výpočty na základě dat České školní inspekce (2014)

Tabulka udává standardizované regresní koeficienty. Tučně jsou vyznačeny koeficienty statisticky významné na hladině 99 %, podtrženě 95 % a kurzívou 90 %. Druhý řádek ukazuje, za jaké verze testu byla k dispozici data potřebná pro výpočet daného modelu.

8.3 Shrnutí výsledků

Výsledky žáků zahraničního původu v PISA testech a jejich postavení na školách a ve vzdělávacích systémech jednotlivých států jsou častým námětem světových odborných studií. Tato kapitola rozšiřuje stávající poznání o nové poznatky a pohledy z českého prostředí, které se v mnoha ohledech odlišuje od tradičních imigračních zemí. Výše uvedené analýzy dokazují, že se postavení žáků cizinců na českých školách v zásadě neliší od situace v západní Evropě (např. Hvinden-dahl a Roe 2004, Marks 2005, Ammermueller 2007, Rangvid 2007, 2010, Levels a kol. 2008). Jejich výsledky jsou v souladu s očekáváním obecně mírně horší v porovnání s českou populací. Výjimkou jsou v tomto směru známky z cizího jazyka, ve kterém jsou hodnoceni vyučujícími mírně lépe než čeští žáci. Po hlubší analýze dat a zohlednění nejrozličnějších aspektů, které úspěšnost žáků na škole ovlivňují, můžeme konstatovat, že vztah výsledků vzdělávání a původu dítěte je nepřímý, s tím, že žáci zahraničního původu nedosahují zpravidla horších výsledků automaticky kvůli svému původu, ale proto, že mají častěji horší podmínky ve svých domácnostech či třídách, přičemž tyto horší podmínky jsou negativně asociovány se slabšími studijními výsledky. Vhodná opatření, která by vedla ke zlepšení socioekonomické situace imigrantů, by tak paralelně pozitivně ovlivni-

la studijní výsledky žáků-cizinců, čímž by se zvýšily jejich šance na úspěšnější integraci do společnosti.

Pozitivní roli by v tomto ohledu mohla sehrát též zjištěná vyšší míra sebedůvěry zahraničních žáků i jejich vyšší motivace ke vzdělávání, které jim mohou pomoci případné problémy překonat. V tomto ohledu se česká zjištění do určité míry rozcházejí se závěry učiněnými Ritou Hvistendahl a Astrid Roe (2004), které zjistily naopak nižší míru sebedůvěry zahraničních žáků. Ve své studii však popisují prostorově podmíněný systém, ve kterém školy v místech se zvýšenou koncentrací cizinců navštěvují převážně děti imigrantů, zatímco jinde naopak dominuje domácí populace. Prostředí takovýchto imigrantských škol, ve kterých žáci dosahují obecně horších výsledků, pak může zahraniční žáky ovlivňovat a přispívat k jejich slabší studijním výsledkům. Oproti tomu v českém školství se lze s podobnými typy škol setkat jen ojediněle a sebevědomí zahraničních žáků v něm nehraje zásadní roli. Oproti některým zahraničním studiím (např. Ammermueller 2007, Rangvid 2007) však lze v českém případě pozorovat jinou formu selektivity školského systému, a to tehdy, když cizinci (především druhé generace) ve zvýšené míře navštěvovali speciální školy⁵⁰, přičemž výsledky dětí z těchto škol byly dle použitých dat výrazně slabší. Právě speciální školy by tak mohly působit na snižování sebevědomí a studijních výsledků zahraničních žáků, což by mohlo umocnit jejich problémy v českém prostředí. Sebehodnocení žáků však ve speciálních školách v českých PISA testech šetřeno nebylo, a tak nelze tuto hypotézu nikterak podložit.

Studie přinesla i některá další zjištění. Ukázalo se, že jednotlivé regresní modely velice slušně dokázaly zachytit faktory ovlivňující výši PISA skóre žáků, ale daleko hůře vysvětlovaly rozdíly ve známkách dětí. Hlavním důvodem by mohlo být, že zatímco výsledky PISA skóre závisejí na objektivních rozdílech mezi kvalitou škol i mezi výsledky žáků v rámci jednotlivých škol, u známek hraje hlavní roli spíše skutečnost, že mají učitelé zřejmě tendenci nastavovat známkování do jisté míry „relativisticky“, tedy porovnávat jimi spíše rozdíly mezi samotnými žáky v rámci škol, resp. tříd bez většího ohledu na objektivní úroveň znalostí žáků. Na to dopláceli především studenti gymnázií, kteří měli oproti ostatním výrazně lepší PISA skóre, ale spíše horší známky, což mimo jiné vedlo i k tomu, že studenti gymnázií nevěřili svým schopnostem tolik, jak by mohli.

Jistým omezením studie je skutečnost, že vzhledem k doposud poměrně

⁵⁰ Podrobnější pohled na data ukázal, že téměř všechny tyto děti jsou původem ze Slovenska. Je vysoce pravděpodobné, že se jedná o romské děti, které jsou v českém vzdělávacím systému vysoce nadreprezentovány ve speciálních školách. Tato situace je notoricky známá a často kritizovaná (viz například O’Nions 2010).

malému podílu cizinců na české populaci obsahovala data jen relativně málo žáků zahraničního původu. Silnější závěry by vyžadovaly mít k dispozici výrazně početnější vzorek. Pak by bylo možné data za migranty i dále členit (např. dle generace či dle země původu), což by bylo více než žádoucí, jelikož lze ve vzdělávacích výsledcích očekávat mezi jednotlivými skupinami velké rozdíly (např. Marks 2005, Levels a kol. 2008).

Tato studie nejen obohacuje dosavadní světové zkušenosti o závěry z odlišného českého prostředí, ale může také české odborné i širší veřejnosti pomoci zarámovat aktuální stav do světového kontextu. Pomoci by tak mohla nejen akademické obci k dalšímu výzkumu tohoto tématu, ale především institucím státní správy při rozhodování o budoucích opatřeních v této oblasti. Skutečnost, že česká situace vykazuje řadu společných rysů s dřívějším děním v západní Evropě, dává dotčeným institucím příležitost poučit se z vývoje jinde a zvolit tak vhodnou strategii k řešení možných problémů, které by mohla přinést budoucnost. Studijní výsledky zahraničních žáků tak jsou tématem potřebným nejen z hlediska akademického, ale především celospolečenského.

9. ZÁVĚR

Na základě diskuze literatury byl touto knihou představen význam interdisciplinárního studia migrace a integrace cizinců a možnosti přispění pedagogických odborníků k tomuto dosud spíše sociálně-geografickému tématu. Představené zahraniční zkušenosti byly dále ověřovány na českém případě, který je v rámci regionu postkomunistické střední Evropy výjimečný vysokou mírou imigrace a který je zároveň v mnoha ohledech podobný dřívějšímu vývoji v „západní“ Evropě. Význam pedagogického výzkumu tak hovoří jasně o potřebě představení možností zapojení vzdělávacího systému do imigračních a integračních politik, které by měly být poučeny problematickým vývojem ve starých členských státech Evropské unie. V empirických kapitolách se proto zaměřujeme na v zahraničí častý, v Česku však ojedinělý výzkum možných dopadů prostorové koncentrace (a z toho potenciálně plynoucí segregace) žáků-cizinců a charakteristik jejich domácností na jejich výsledky ve vzdělávání.

Cílem první empirické části textu bylo identifikovat a analyzovat míru a vývoj prostorové koncentrace žáků-cizinců v českých základních školách a odhadnout vývoj tohoto jevu v budoucnosti. Prostorové chování žáků-cizinců na vyšších úrovních (úroveň státu, kraje, okresu, správní obvod obce s rozšířenou působností) koresponduje s prostorovým chováním jejich rodičů. Kromě žáků z postsovětských zemí tak docházelo v období 2005-2013 k jejich dekoncentraci do západních částí Česka a do větších obcí. Na nižších hierarchických úrovních (města, městské části, školy) byla odhalena zvýšená míra koncentrace žáků-cizinců, není však zatím nijak alarmující. Pozitivním zjištěním je fakt, že nejde o segregaci jedné skupiny cizinců, jde vždy o větší množství jejich různých skupin. Vyšší podíl žáků-cizinců na škole je však mnohdy doprovázen poklesem celkového počtu žáků. Odliv většinové populace z těchto škol je ale závislý na mnoha dalších faktorech.

Druhé empirické části dokazuje, že se postavení žáků-cizinců na českých školách v zásadě neliší od situace v „západní“ Evropě, když jsou jejich výsledky z roku 2012 mírně horší v porovnání s českou populací. Vztah výsledků vzdělávání a původu dítěte je ale nepřímý: žáci-cizinci mají častěji horší podmínky ve svých domácnostech či třídách, které pak negativně ovlivňují studijní výsledky. Oproti tomu však lze pozorovat jistou formu selektivity školského systému, když cizinci (především druhé generace) ve zvýšené míře navštěvovali speciální školy s výrazně slabšími studijními výsledky. Hlubší analýza dat ukázala, že jde převážně o romské děti pocházející ze Slovenska. Právě speciální školy by tak mohly

působit na snižování sebevědomí a zhoršování studijních výsledků zahraničních žáků, což by mohlo umocnit jejich problémy v českém prostředí.

Snahou této publikace je mimo jiné upozornit na význam tématu, které není dosud v české odborné literatuře příliš řešeno. V důsledku ani v národních koncepčních vzdělávacích dokumentech není imigrace a integrace imigrantů řešena s takovým důrazem, jaký by si toto téma zasloužilo. Jde spíše o obecněji zaměřené dokumenty, přesto by snaha odpovědných státních institucí o pozitivní vývoj v této oblasti měla začít již zde a v rámci uvedených materiálů by měla být tomuto důležitému a aktuálnímu tématu určitá část textu vyčleněna. Další výzvou pro veřejné instituce je sledování vývoje v koncentračních tendencích cizinců a jejich dětí na školách a snaha o odvrácení negativních projevů těchto procesů či koncentrace samotné. Zároveň je velkou hrozbou pro integraci cizinců jejich umísťování do speciálních škol, kde nemohou získat odpovídající vzdělání a mohou tak spolu se svými potomky upadnout do segregáční spirály, ze které nebude ani pro pozdější generace snadné vystoupit, jak je dnes vidět na mnoha zemích „západní“ Evropy. Řešením by byl větší a především odpovědným ministerstvem finančně podpořený důraz školních institucí na speciální programy pro cizince a jejich děti, ve kterých by získali nejen jazykové vzdělání, ale také přehled o kontextu života v české společnosti, který by jim umožnil větší zapojení do běžného života a jejich přijetí většinovou populací.

SUMMARY

Migration is today an important, dynamic, and complicated global phenomenon that is fundamentally impacting the international geopolitical situation and every aspect of society in the source and destination countries it affects, including their education policies (OECD and EU 2015). According to Berry (2001), the social sciences have an important role to play in identifying the effects of various factors on the process of migration and the integration of immigrants. These issues are typically addressed most in the fields of social geography, sociology, economics, ethnology, and anthropology, which focus primarily on the migration of adult populations. However, an important role should also be played now and in the future by teachers and psychologists, who should add their voices to the discussion in reference to the ever growing importance of integrating the children of immigrants into the host societies through the local education system. Because of the multifaceted nature of this phenomenon (Drbohlav and Uherek 2007), education research must grasp it in all its interdisciplinary diversity and take into account findings from studies in other academic fields that have long been dealing with the issue. The primary motive for writing this book, therefore, is to introduce the education community to geographic approaches to the study of the spatial aspects of migration and the integration of foreign nationals in order to widen the community's current professional experiences.

Consequently the book has a large theoretical section that explores the issue of migration from that various angles that have been addressed in interdisciplinary research performed to date, and attempts to proceed from more general issues to specific themes connected with the spatial aspects of migration and the integration of foreign nationals into majority society. The book focuses first on the different migration experiences of countries in the West which provide a more general frame for integration topics, where the various factors of the successful integration or, conversely, the segregation of migrants are examined. These more general chapters then form the interdisciplinary base for a discussion of the ways in which education research can contribute to the issue of integration, most notably through the study of the academic performance of migrant-students as a marker of educational success and as one of the conditions of successful integration. The empirical chapters focus on the potential impact of the spatial concentration of migrant-students (and their potential segregation as a consequence) and of household characteristics on the students' academic performance.

The goal of the first empirical section of the book is therefore to identify and analyse the scale and development of spatial concentration of migrant-students

in Czech elementary schools and to estimate how this trend will develop in the future. The assumption that the spatial behaviour of migrant-students at higher geographic levels (the state, regions, districts, and municipalities with extended powers) reflects the spatial behaviour of their parents was confirmed. During the observation period, between 2005 and 2013, the spatial deconcentration of migrant-students from the majority of ethnic groups in the country increased as the number of such students enrolled at Czech primary schools grew. The exception in this respect is the largest group of migrant-students, those from former Soviet countries, where it is possible to observe in the same time frame a small but steady increase in concentration. The basic patterns of the spatial behaviour of migrant-students are an increasing share of such students in relation to the total population on an east-west gradient and the concentration of such students in larger municipalities.

However, allowing parents to choose the school their children attend, irrespective of their place of residence and catchment area, can on the level of smaller spatial units (municipalities, urban districts, schools) pave the ground for different concentration trends, where parental choice may act as a positive or negative impulse for integration. Nevertheless, although some Czech schools have higher concentrations of migrant-students than others, the differences are not as yet alarming. There was no evidence found that schools 'specialise' in students from one selected background country, as in most cases wherever there is a larger share of migrant-students, there are always a large number of groups from different backgrounds. This trend towards greater ethnic diversity of migrant-students moreover showed itself to be increasing over time. An important finding is that when there is a larger share of migrant-students at a school, this is oftentimes accompanied by a decrease in the total number of students at the school. It is not, however, explicitly clear how large a percentage of migrant-students at a school leads to a gradual de-enrolment of majority-population students. The phenomenon seems to depend on a series of other factors, such as the size of the residential community in which the school is located, the availability and the quality of other educational institutions within commuting distance, the quality of the school, and, last but not least, the ethnic and social composition of the school's student body.

The second empirical section is devoted to analyses of how migrant-students performed in the PISA tests. The results indicate that the performance of migrant-students at Czech schools is not fundamentally different from that of their counterparts in "Western" Europe. Their test results are slightly lower than those of the Czech population. A deeper analysis of the data and of the various factors that influence the success of students at school shows that the educational

performance and ethnic background of a child are indirectly related in the sense that students from a foreign background do not perform as well, not because of their background, but because the conditions in their household and classrooms tend to be worse, and poorer conditions in the home and the classroom are negatively associated with weaker academic performance.

A positive role in this could be played by the higher level of self-confidence that was observed among migrant-students and their stronger motivation to obtain an education to aid them in overcoming any problems. However, it is also possible to observe selectivity in the Czech education system, as migrant-students (especially second-generation) were found at a higher rate to be attending special-education schools, while according to the data used in the analyses the children attending these schools performed worse on the tests. A closer analysis of the data showed that most of these students are Roma children of Slovak background. Special-education schools could have the effect of decreasing their self-confidence and academic results, which could exacerbate their problems in Czech society.



LITERATURA

- ADSERA, A.; CHISWICK, B. R. (2007). Are there gender and country of origin differences in immigrant labor market outcomes across European destinations? *Journal of Population Economics*. **20**, s. 495–526.
- AINLEY, J.; GRAETZ, B.; LONG, M.; BATTEN, M. (1995). *Socioeconomic Status and School Education*. Canberra : DEET/ACER.
- Akademický slovník cizích slov* (2001). Praha : Academia.
- ALBA, R.D.; NEE, V. (2003). *Remaking the American mainstream: assimilation and contemporary immigration*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- ALESINA, A.; HARNOSS, J.; RAPOPORT, H. (2013). *Birthplace diversity and economic prosperity*. NBER Working Paper Series, č. 18699. Cambridge : National Bureau of Economic Research.
- ALLEN, R.; VIGNOLES, A. (2006). *What Should an Index of School Segregation Measure?* London : Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- ALTMAN, I. (1995). Spanish Migration to the Americas. In COHEN, R. (ed.). *The Cambridge Survey of World Migration*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 28–32.
- ALWIN, D. E.; OTTO, L. B. (1977). High school context effects on aspirations. *Sociology of Education*. **50**, s. 259–273.
- AMIT, K. (2012). Social integration and identity of immigrants from western countries, the FSU and Ethiopia in Israel. *Ethnic and Racial Studies*. **35**(7), s. 1287–1310.
- AMMERMUELLER, A. (2007). Poor Background or Low Returns? Why Immigrant Students in Germany Perform so Poorly in the Programme for International Student Assessment. *Education Economics*. **15**, s. 215–230.
- AUGIER, M.; MARCH, J. G. (2002). A model scholar: Herbert A. Simon (1916–2001). *Journal of Economic Behavior*. **49**(1), s. 1–17.
- AZZOLINI, D.; SCHNELL, P.; PALMER, J. R. B. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two „New“ Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. **643**(1), s. 46–77.
- BARBAN, N.; WHITE, M. J. (2011). Immigrants' Children's Transition to Secondary School in Italy. *International Migration Review*. **45**(3), s. 702–726.
- BARŠOVÁ, A.; BARŠA, P. (2005). *Přistěhovalectví a liberální stát: imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. Brno : Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav.

- BAUER, T.; EPSTEIN, T.B.; GANG, I.N. (2005). Enclaves, language, and the location choice of migrants. *Journal of Population Economics*. **18**, s. 649-662.
- BAYER, P.; McMILLAN, R.; RUEBEN, K. S. (2004). What Drives Racial Segregation? New Evidence Using Census Microdata. *Journal of Urban Economics*. **56**, s. 14-535.
- BECKER, G. S. (1997). *Teorie preferencí*. Praha : Grada.
- BEENSTOCK, M.; CHISWICK, B.R.; REPETT, G.L. (2001). The Effect of Linguistic Distance and Country of Origin on Immigrant Language Skills: Application to Israel. *International Migration*. **39**(3), s. 33-60.
- BELFIELD, C.R.; LEVIN, H.M. (2002). The Effects of Competition Between Schools on Educational Outcomes: A Review for the United States. *Review of Educational Research*. **72**(2), s. 279-341.
- BERRY, J.W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International migration*. **30**(1), s. 69-85.
- BERRY, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*. **57**, s. 611-627.
- BETTS, J. R.; FAIRLIE, R. W. (2003). Does immigration induce 'native flight' from public schools into private schools? *Journal of Public Economics*. **87**, s. 987-1012.
- BICKFORD, E. (2010). White Flight: The Effect of Minority Presence on Post World War II Suburbanization [online]. The Cliometric Society [cit. 12. 12. 2016]. Dostupné z: <http://www.cliometrics.org/publications/flight.htm>
- BIFULCO, R.; LADD, H.F.; ROSS, S. (2007). *Public School Choice and Integration: Evidence from Durham, North Carolina*. Economics Working Papers. Paper 200741.
- BIFULCO, R.; LADD, H.F.; ROSS, S. L. (2009). Public school choice and integration evidence from Durham, North Carolina. *Social Science Research*. **38**(1), s. 71-85.
- BLACK, S. E. (1999). Do better schools matter? Parental valuation of elementary education. *Quarterly Journal of Economics*. **114**(2), s. 577-599.
- BLOEMRAAD, I.; KORTEWEG, A.; YURDAKUL, G. (2008). Citizenship and Immigration: Multiculturalism, Assimilation, and Challenges to the Nation-State. *Annual Review of Sociology*. **34**, s. 153-179.
- BÖHLMARK, A.; LINDAHL, M. (2007). *The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence*. Discussion Paper No. 2786. Bonn : IZA.
- BOOKER, K.; ZIMMER, R.; BUDDIN, R. (2005). *The effect of charter schools on school peer composition*. Rand Working Paper, WR-306-EDU. Rand Education.
- BORJAS, G. J. (1987). Self-Selection and the Earnings of Immigrants. *The American Economic Review*. **77**(4), s. 531-553.

- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Librairie Droz.
- BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris : Les éditions du minuit.
- BOURDIEU, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In KRECKEL, R. (ed.). *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband 2. Göttingen : Schwartz, s. 183-198.
- BOURDIEU, P. (1986). *The Forms of Capital*. New York : Greenwood.
- BRUNELLO, G.; ROCCO, L. (2012). The effect of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores. *Economics of Education Review*. **32**, s. 234-246.
- BRUNNER, E.J.; IMAZEKI, J. (2008). Tiebout choice and universal school vouchers. *Journal of Urban Economics*. **63**(1), s. 253-279.
- BUCKINGHAM, J. (1999). *The puzzle of boys' educational decline: a review of the evidence*. Issue Analysis, No. 9. Sydney : Centre for Independent Studies.
- BUCHANAN, J. M. (2002). *Politika očima ekonomů*. Praha : Liberální institut.
- BÜCHEL, F.; FRICK, J. R. (2005). Immigrants' economic performance across Europe—does immigration policy matter? *Population Research and Policy Review*, **24**, s. 175-212.
- BURGESS, E. W.; BOGUE, D. J. (eds). (1967). *Urban sociology*. Chicago : University of Chicago Press.
- BURGESS, S.; BRIGGS, A.; MCCONNELL, B.; SLATER, H. (2006). *School Choice in England: Background Facts*. Working Paper No. 06/159. Bristol : University of Bristol.
- BURJANEK, A. (1997). Segregace. *Sociologický časopis* **33**(4), s. 423-434.
- BURJANEK, A. (2005). Co je rezidenční segregace. In SÝKORA, L. a TEMELOVÁ, J. (eds). *Prevence prostorové segregace*, s. 21-26.
- BYGREN, M.; SZULKIN, R. (2010). Ethnic Environment During Childhood and the Educational Attainment of Immigrant Children in Sweden. *Social Forces*. **88**(3), s. 1305-1329.
- CAETANO, G.; MAHESHRI, V. (2015). School Segregation and the Identification of Tipping Behavior. *Journal of Public Economics*. Supplementary Material.
- CASHMORE, E.; BANTON, M.; ADAM, H. (1994). *Dictionary of race and ethnic relations*. 3rd ed. New York : Routledge.
- CASTLES, S. (2004). Why migration policies fail. *Ethnic and Racial Studies*, **27**, s. 205-227.
- CLARK, W.A.V.; WARE, J. (1997). Trends in Residential Integration by Socioeconomic Status in Southern California. *Urban Affairs Review*. **32**, s. 825-843.
- COHEN, R. (1995). *The Cambridge survey of world migration*. New York : Cambridge University Press.

- COLEMAN, D.; SCHERBOV, S. (2005). Immigration and ethnic change in low-fertility countries: towards a new demographic transition? Paper presented to Population Association of America Annual Meeting, Philadelphia March 31-April 2 2005, Session 98.
- COLEMAN, J. S. (1992). Some points on choice in education. *Sociology of Education*. 65(4), s. 260-262.
- COLEMAN, J. S.; DEPARTMENT OF HEALTH USA. (1966). *Equality of educational opportunity*. Vol. 2. Washington, DC : US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- CONLON, J. R.; KIMENYI, M.S. (1991). Attitudes towards race and poverty in the demand for private education: the case of Mississippi. *Review of Black Political Economy*. 20, s. 5-22.
- CONSIDINE, G.; ZAPPALA, G. (2002). Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. In EARDLEY, T.; BRADBURY, B. (eds.). *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*. SPRC Report 1/02. Sydney : Social Policy Research Centre, University of New South Wales, s. 91-107.
- CROIZIER, G.; DAVIES, J. (2008). ,The trouble is they don't mix': self-segregation or enforced exclusion? *Race Ethnicity and Education*. 11, s. 285-301.
- CRUL, M.; VERMEULEN, H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*. 37(4), s. 765-986.
- CURTIN, P. D. (1969). *The Atlantic Slave Trade: A Census*. Madison : University of Wisconsin Press.
- ČERMÁK, Z.; JANSKÁ, E. (2011). Rozmístění a migrace cizinců jako součást sociálněgeografické diferenciaci Česka. *Geografie*. 116(4), s. 422-439.
- ČLOVĚK V TÍSNI (2013). *Migrace. Příručka pro učitele* [online]. Člověk v tísni [cit. 13. 10. 2016]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/60_aktualizovana-pr-i-ruc-ka-dovedu-to-pochopit-o-migraci.pdf
- ČSÚ (2015). *Ro3 Trvale a dlouhodobě usazení cizinci v ČR; 1985 - 2015 (31. 12.)*. Praha : Český statistický ústav.
- ČSÚ (2016). *Obyvatelstvo - roční časové řady* [online]. Český statistický ústav [cit. 6. 12. 2016]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_hu
- ČŠI (2014). *Datové soubory z šetření PISA 2012 Problem Solving* [online]. Česká školní inspekce [cit. 21. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodnisetreni/PISA/Datove-soubory-z-setreni-PISA-2012-Problem-Solving>
- ČŠI (2015). *Kvalitní škola kritéria a indikátory hodnocení* [online]. Česká školní inspekce [cit. 13. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20C4%8Dl%C3%A1nk%C5%AFm/Kvalitn%C3%AD%20C>

- 5%A1kola%209.%206.%202015/Kvalitni-skola-kriteria-a-indikatory-hodnoceni-konecna-verze-s-poznamkou-pod-carou.pdf
- DE HAAS, H. (2010). Migration and Development: A Theoretical Perspective. *International Migration Review*. **44**, s. 227–264.
- DICKEN, P. (2007). *Global Shift: mapping the changing contours of the world economy*. 5th edition. New York, London : The Guilford Press.
- DRBOHLAV, D. (2011). Imigrace a integrace cizinců v Česku: Několik zastavení na cestě země v její migrační proměně z Davida na téměř Goliáše. *Geografie*. **116**(4), s. 401–421.
- DRBOHLAV, D.; UHEREK, Z. (2007). Reflexe migračních teorií. *Geografie*. **112**(2), s. 125–141.
- DRBOHLAV, D.; DZÚROVÁ, D.; ČERNÍK, J. (2007). Integrace cizinců, žáků základních a středních škol, do české společnosti: Příklad Prahy. *Geografie*. **112**(2), s. 161–184.
- DRBOHLAV, D.; MEDOVÁ, L.; ČERMÁK, Z.; JANSKÁ, E.; ČERMÁKOVÁ, D.; DZÚROVÁ, D. (2010). *Migrace a (i)migranti v Česku. Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme*. Praha : Sociologické nakladatelství.
- DRONKERS, J.; LEVELS, M. (2007). Do School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in the Mathematics Achievement of Immigrant Students? *Journal on Theory and Practice*. **13**(5), s. 435–462.
- DURLAUF, S. N. (2004). Neighborhood effects. *Handbook of regional and urban economics*. **4**, s. 2173–2242.
- ELLIS, M.; GOODWIN-WHITE, J. (2006). 1.5 generation internal migration in the US: Dispersion from states of immigration? *International Migration Review*. **40**, s. 899–926.
- ENTWISLE, D.R.; ALEXANDER, K.L. (1992). Summer Setback: Race, Poverty, School Composition, and Mathematics Achievement in the First Two Years of School. *American Sociological Review*. **57**(1), s. 72–84.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2013). *The three worlds of welfare capitalism*. John Wiley & Sons.
- ESSER, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen*. Frankfurt : Campus.
- ESSER, H. (2006). *Migration, Language and Integration*. AKI Research Review 4. Berlin : Wissenschaftszentrum.
- EUROSTAT (2016). *Asylum statistics* [online]. Eurostat [cit. 12. 10. 2016]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics.
- EVROPSKÁ KOMISE (2008). *INTERFACE – Immigrants and National Integration Stra-*

- tegies: Developing a TransEuropean Framework for Analysing Cultural and Employment-Related Integration*. Eutin : CJD Eutin.
- FAIRLIE, R. W.; RESCH, A. M. (2002). Is There "White Flight" into Private Schools? Evidence from the National Educational Longitudinal Survey. *Review of Economics and Statistics*. **84**(1), s. 21-33.
- FAIRLIE, R.W.; RESCH, A.M. (2014). *Is There „White Flight“ into Private Schools? Evidence from the National Educational Longitudinal Survey*. Working Paper Series. Santa Cruz : university of California.
- FARLEY, J. E. (2005). *Majority – Minority Relations*. 5th edition. Upper Saddle River (New Jersey) : Pearson Prentice.
- FEIGENBAUM, E. A. (2001). Retrospective: Herbert A. Simon, 1916-2001. *Science*. **291**(5511), s. 2107-2107.
- FEISTINGEROVÁ, V. (2010). Mongolové v ČR. In HIRT, T. (ed). *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR: Pracovní migrace, životní podmínky, kulturní specifika*. Praha : Ministerstvo vnitra, s. 33-57.
- FEND, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim und München : Juventa.
- FERENCZI, I. (1929). *International Migrations, Volume I: Statistics*. New York : National Bureau of Economic Research.
- FESTINGER, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*. **7**(2), s. 117-140.
- FIGLIO, D.; STONE, J. (2001). Can Public Policy Affect Private School Cream Skimming, *Journal of Urban Economics*. **49**, s. 240-266.
- FLÜCKIGER, Y.; SILBER, J. (1999). *The Measurement of Segregation in the Labor Force*. Heidelberg, New York : Physica-Verlag.
- FOKKEMA, T.; DE HAAS, H. (2011). Pre- and Post-Migration Determinants of Socio-Cultural Integration of African Immigrants in Italy and Spain. *International Migration*. **53**(6), s. 3-26.
- FONER, N.; ALBA, R. (2008). Immigrant Religion in the U.S. and Western Europe: Bridge or Barrier to Inclusion? *International Migration Review*. **42**(2), s. 360-392
- FRANKEL, D. M.; VOLIJ, O. (2010). *Measuring school segregation*. Economics Working Papers (2002-2016) No. 131. Iowa State University.
- FREEMAN, G. P. (1995). Modes of Immigration Politics in Liberal Democratic States. *International Migration Review*. **29**(4), s. 881-902.
- FREY, W.H. (1979). Central city white flight: racial and nonracial causes. *American Sociological Review*. **43**, s. 425-448.
- FULLER, B.; ELMORE, R. F.; ORFIELD, G. (1996). *Who chooses? who loses?: culture, institutions, and the unequal effects of school choice*. New York : Teachers College Press.

- GADD, C. J. (1971). Code of Hammurabi. In PREECE, W. E. (Ed.). *Encyclopaedia Britannica*. Vol. 11. Chicago: William Benton, s. 41 - 43.
- GALSTER, G. (2001). On the Nature of Neighbourhood. *Urban Studies*. **38**(12), s. 2111-2124.
- GALSTER, G. C. (2012). The mechanism(s) of neighbourhood effects: Theory, evidence, and policy implications. In VAN HAM, M.; MANLEY, D.; BAILEY, N.; SIMPSON, L.; MACLENNAN, D. (eds). *Neighbourhood effects research: New perspectives*. Springer Netherlands, s. 23-56.
- GERDES, C. (2010). *Does Immigration Induce 'Native Flight' from Public Schools? Evidence from a Large Scale Voucher Program*. Discussion Paper No. 4788. Bonn : SOFI, Stockholm University, SULCIS, IZA.
- GIHMAN, I.I.; SKOROHOD, A.V. (2014). *Stochastic Differential Equations*. Berlin : Springer Verlag.
- GIJSBERTS, M.; VAN DER PLOEG, R. (2015). School Achievement of Immigrant Children: The Decreasing Influence of Ethnic Concentration. *Journal of International Migration and Integration*. **17**, s. 905-927.
- GLADWELL, M. (2002). *The tipping point: how little things can make a big difference*. Boston : Back Bay Books.
- GLASSER, W. (1990). The quality school. *Phi Delta Kappan*, **71**(6), s. 424-35.
- GOERING, J. M.; WIENK, R. (ed.) (1996). *Mortgage Lending, Racial Discrimination and Federal Policy*. Washington D. C. : Urban Institute Press.
- GOLDHABER, D. D. (1996). Public and private high schools: Is school choice an answer to the productivity problem? *Economics of Education Review*. **15**(2), s. 93-109.
- GORARD, S. (2014). The link between Academies in England, pupil outcomes and local patterns of socio-economic segregation between schools. *Research Papers in Education*. **29**(3), s. 268-284.
- GORARD, S.; TAYLOR, C. (2002). What is segregation? A comparison of measures in terms of 'strong' and 'weak' compositional invariance. *Sociology*. **36**(4), s. 875-895.
- GORARD, S.; TAYLOR, C.; FITZ, J. (2003). *Schools, markets and choice policies*. London : RoutledgeFalmer.
- GORDON, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins*. Oxford University Press.
- GRAETZ, B. (1995). Socio-economic status in education research and policy. In AINLEY, J. a kol. (eds). *Socio-economic Status and School Education*. Canberra : DEET/ACER.
- GRANOVETTER, M. (1978). Threshold Models of Collective Behavior. *American Journal of Sociology*. **83**(6), s. 1420-1443.

- GRANOVETTER, M. (1986). The Micro-Structure of School Desegregation. In PRAGER, J.; LONGSHORE, D.; SEEMAN, M. (Eds). *School Desegregation Research: New Directions in Situational Analysis*. New York : Plenum Press.
- GRANOVETTER, M.; SOONG, R. (1988). Threshold Models of Diversity: Chinese Restaurants, Residential Segregation, and the Spiral of Silence. *Sociological Methodology*. **18**(6), s. 69-104.
- GRODZINS, M. M. (1957). Metropolitan Segregation. *Scientific American*. **197**, s. 33-47.
- GRODZINS, M. M. (1958). *The Metropolitan Area as a Racial Problem*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- GROVE, N. (1997). *National Geographic atlas of world history*. Washington, D. C.: National Geographic Society.
- GUIRAUDON, V. (2000). European Integration and Migration Policy: Vertical Policy-making as Venue Shopping. *Journal of Common Market Studies*. **38**(2), s. 251-271.
- GÜLLÜPINAR, F.; FERNÁNDEZ-KELLY, P. (2012). The Unequal Structure of the German Education System: Structural Reasons for Educational Failures of Turkish Youth in Germany. *Spaces*. **2**(2), s. 93-111.
- HADLEY, J. (1943). A brief history of the English language. In NIELSON, W. A. (Ed.). *Webster's new international dictionary of the English language*. 2nd ed. Springfield (MA): Mirriam, s. lxxxii-xc.
- HAINES, L. (2010). The Effects of White Flight and Urban Decay in Suburban Cook County. *The Park Place Economist*. **18**(1), s. 18-27.
- HAMPL, M. (2005). *Geografická organizace společnosti v České republice: transformační procesy a jejich obecný kontext*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.
- HAN, K. J. (2015). The Impact of Radical Right-Wing Parties on the Positions of Mainstream Parties Regarding Multiculturalism. *West European Politics*. **38**, s. 557-576.
- HANIFAN, L. J. (1912). The Rural School and Rural Life. *West Virginia School Journal*. (4), s. 204-207.
- HARTTGEN, K.; KLASSEN, S. (2008). *Well being of Migrant Children and Migrant Youth in Europe*. Survey Report. Göttingen : University of Göttingen.
- HASMAN, J. (2014). *Prostorové chování imigrantů: Analýza prostorové příbuznosti migračních skupin*. Dizertační práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha : Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.
- HASTINGS, J.; KANE, T.J.; STAIGER, D.O. (2006). *Preferences and heterogeneous treatment effects in a public school choice lottery*. NBER Working Paper, 12145. Cambridge (MA) : National Bureau of Economic Research.

- HATTON, T.J.; WILLIAMSON, J.G. (1998). *The Age of Mass Migration: Causes and Impact*. New York : Oxford University Press.
- HECKMANN, F. (2008). *Education and the integration of migrants: Challenges for European Education Systems Arising from Immigration and Strategies for the Successful of Migrant Children in European Schools and Societies*. NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. Bamberg : European forum for migration studies, University of Bamberg.
- HECKMANN, F.; SCHNAPPER, D. (eds). (2003). *The integration of immigrants in European societies: National differences and trends of convergence*. Vol. 7. Lucius & Lucius DE.
- HEFFERMAN, M. (1995). French Colonial Migration. In COHEN, R. (ed.). *The Cambridge Survey of World Migration*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 33-38.
- HESS, F.M.; LEAL, D.L. (2001). Quality, race, and the urban education marketplace. *Urban Affairs Review*. **37**(2), s. 249-266.
- HOFFMANN-MARTINOT, V.; SELLERS, J. (2005). *Metropolitanization and political change*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HOLMES, C. (1995). Jewish Economic and Refugee Migrations, 1880-1950. In COHEN, R. (ed.). *The Cambridge Survey of World Migration*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 148-152.
- HORÁKOVÁ, M. (2014). *Výzkum rodin migrantů v ČR: východiska a základní pojmy projektu Návrh informačního systému o rodinách migrantů z třetích zemí*. Praha : VÚPSV.
- HOXBY, C. (1998). When parents can choose, what do they choose? The effects of school choice on curriculum and atmosphere. In MAYER, S.; PETERSON, P. (eds.). *When Schools Make a Difference*. Washington, DC : The Brookings Institution Press.
- HOXBY, C. M. (2003a). *The economics of school choice*. National Bureau of Economic Research conference report. Chicago : University of Chicago Press.
- HOXBY, C. M. (2003b). School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*. **10**(2), s. 9-65.
- HUI, O. J. (1995). Chinese Indentured Labour: Coolies and Colonies. In COHEN, R. (ed.). *The Cambridge Survey of World Migration*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 51-56.
- HVISTENDAHL, R.E.; ROE, A. (2004). The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. **48**(3), s. 307-324.
- HWANG, S. S.; MURDOCH, S.H. (1998). Racial attraction or racial avoidance in American suburbs? *Social Forces*. **77**(2), s. 541-565.

- CHARLES, C. Z. (2003). The Dynamics of Racial Residential Segregation. *Annual Review of Sociology*. **29**, s. 167–207.
- CHATAWAY, C. J.; BERRY, J. W. (1989). Acculturation experiences, appraisal, coping, and adaptation: A comparison of Hong Kong Chinese, French, and English students in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. **21**(3), s. 295–309.
- CHEEMA, J. R. (2014). The migrant effect: An evaluation of native academic performance in Qatar. *Research in Education*. **91**, s. 65–77.
- CHEN, Y.; SÖNMEZ, T. (2006). School choice: an experimental study. *Journal of Economic Theory*. **127**(1), s. 202–231.
- CHISWICK, B. R. (1978). The effect of Americanization on the earnings of foreign-born men. *Journal of Political Economy*. **86**(5), s. 897–921.
- CHISWICK, B.R.; HATTON, T.J. (2003). International Migration and the Integration of Labor Markets. In BORDO, M.D.; TAYLOR, A.M.; WILLIAMSON, J.G. (eds.). *Globalization in historical perspective*. Chicago : University of Chicago Press, s. 65–119.
- CHISWICK, B. R.; MILLER, P. W. (2002). Immigrant earnings: Language skills, linguistic concentrations and the business cycle. *Journal of Population Economics*. **15**, s. 31–57.
- CHRISTENSEN, G.; STANAT, P. (2007). *Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed*. The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.
- ICELAND, J. (2014). *Residential Segregation. A Transatlantic Analysis*. Washington, D. C. : Migration Policy Institute.
- ICELAND, J.; WILKES, R. (2006). Does Socioeconomic Status Matter? Race, Class, and Residential Segregation. *Social Problems*. **53**, s. 248–273.
- JACKSON, B. S. (1995). The literary presentation of multiculturalism in early biblical law. *International Journal for the Semiotics of Law*. **8**(2), s. 181–206.
- JACKSON, K. T. (1985). *Crabgrass frontier: the suburbanization of the United States*. New York : Oxford University Press.
- JANÍK, T.; KNECHT, P.; KUBIATKO, M.; PAVLAS, T.; SLAVÍK, J.; SOLNIČKA, D.; VLČEK, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP.
- JANSKÁ E. (2007). Adaptace/integrace imigrantů do majoritní společnosti: druhá generace cizinců a jejich rodičů v Česku. *Geografie*. **112**(2), s. 142–160.
- JANSKÁ, E.; HÖNIGOVÁ, T.; HASMAN, J. (2014). Ekonomická aktivita a mobilita

- Vietnamců v Česku. JOSRA [online], 6 [cit. 24. 11. 2015]. Dostupné z: <http://www.bozpinfo.cz/josra/josra-migrace/vietnamci-v-cesku.html>
- JANSKÁ, E.; PRŮŠVICOVÁ, A.; ČERMÁK, Z. (2011). Možnosti výzkumu integrace dětí Vietnamců v Česku: Příklad základní školy Praha-Kunratice. *Geografie*. 116(4), s. 480–496.
- JOHNSON, K. M.; LICHTER, D. T. (2008). Natural Increase: A New Source of Population Growth in Emerging Hispanic Destinations in the United States. *Population and Development Review*. 34(2), s. 327–346.
- JOHNSTON R.; BURGESS S.; WILSON D.; HARRIS R. (2006). School and residential ethnic segregation: an analysis of variations across England's Local Education Authorities. *Regional Studies*. 40, s. 973–990.
- JOPPKE, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: theory and policy. *The British Journal of Sociology*. 55(2), s. 237–257.
- KAO, G.; THOMPSON, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual review of sociology*. 29(1), s. 417–442.
- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. V. (2011). PISA v kritickéj perspektive. *Orbis scholae*. 5, s. 53–70.
- KOSTELECKÁ, Y.; JANČAŘÍK, A. (2014). The Process of Czech Language Acquisition by Foreign Pupils at Lower Secondary School. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 7(1), s. 7–13.
- KOSTELECKÁ, Y.; KOSTELECKÝ T.; JANČAŘÍK, A.; KOHNOVÁ J. (2015). Děti imigrantů v českých školách. *Speciální pedagogika*. 25(1), s. 29–51.
- KOSTELECKÁ, Y.; KOSTELECKÝ T.; KOHNOVÁ, J.; TOMÁŠOVÁ, M.; POKORNÁ, K.; VOJTÍŠKOVÁ, K.; ŠIMON, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha : UK, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- KRITZ, M. M. (1998). Investment, population growth and GNP as determinants of US immigration. *International Journal of Population Geography*. 4, s. 243–258.
- KRUSE, K. M. (2005). *White Flight: Atlanta and the Making of Modern Conservatism (Politics and Society in Twentieth-Century America)*. Princeton : Princeton University Press.
- KRYSAN, M.; FARLEY, R. (2002). The Residential Preferences of Blacks: Do They Explain Persistent Segregation? *Social Forces*. 80, s. 937–980.
- LACHMANOVÁ, L. (2007). Vývoj a úspěšnost modelů integrace imigrantů (na příkladu Rakouska, Francie a Nizozemska). *Geografie*. 112(2), s. 221–236.
- LANKFORD, H.; WYCKOFF, J. (1997). *The effect of school choice and residential location on the racial segregation of elementary students*. Working paper. Albany : State University of New York.

- LANKFORD, H.; WYCKOFF, J. (2006). The effect of school choice and residential location on the racial segregation of students. In GRONBERG, T. J.; JANSEN, D. W. (eds.). *Improving School Accountability*. Advances in Applied Microeconomics, Volume 14. Emerald Group Publishing Limited, s. 185-239.
- LAURIA, M. (1998). A New Model of Neighborhood Change: Reconsidering the Role of White Flight. *Housing Policy Debate*. **9**(2), s. 395-424.
- LEFF, C. S. (1999). Democratization and disintegration in multinational states: The breakup of the communist federations. *World Politics*. **51**(02), s. 205-235.
- LESEMAN, P (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. A paper for discussion at the OECD Oslo Workshop.
- LEVELS, M.; DRONKERS, J.; KRAAYKAMP, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*. **73**, s. 835-853.
- LIAW, K.-L.; FREY, W. H. (2007). Multivariate Explanation of the 1985-1990 and 1995-2000 Destination Choices of Newly Arrived Immigrants in the United States: The Beginning of a New Trend? *Population, Space and Place*. **13**, s. 377-399.
- LIEDTKE, R.; RECHTER, D. (eds). (2003). *Towards normality?: acculturation and modern German Jewry*. Mohr Siebeck.
- MANLEY, D.; VAN HAM, M.; BAILEY, N.; SIMPSON, L.; MACLENNAN, D. (2013). *Neighbourhood Effects or Neighbourhood Based Problems? A Policy Context*. Dordrecht : Springer Netherlands.
- MARKS, G.N. (2005). Accounting for Immigrant Non-immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries. *Ethnic and Racial Studies*. **28**, s. 925-46.
- MARSH, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic selfconcept. *Journal of Educational Psychology*. **79**, s. 280-295.
- MARSH, H.W. (1991). Failure of high-ability high schools to deliver academic benefits commensurate with their students' ability levels. *American Educational Research Journal*. **28**, s. 445-480.
- MARSH, H.W.; HAU, K-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*. **58**(5), s. 364-376.
- MARSH, H.W.; PARKER, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*. **47**, s. 213-231.
- MARTINIELLO, M. (2005). *Political Participation, Mobilisation And Representation Of*

- Immigrants And Their Offspring In Europe*. Willy Brandt Series of Working Papers in International Migration and Ethnic Relations 1/05. Malmö University.
- MASSEY, D.S. (1988). International Migration and Economic Development in Comparative Perspective. *Population and Development Review*. **14**, s. 383-414.
- MASSEY, D. S. (1995). The New Immigration and the Meaning of Ethnicity in the United States. *Population and Development Review*. **21**, s. 631-652.
- MASSEY, D. S. (2003). Patterns and processes of international migration in the 21st century. *Conference on African Migration in Comparative Perspective*, Johannesburg, South Africa, 4-7 June, 2003.
- MASSEY, D. S.; DENTON, N. A. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces*. **67**(2), s. 281-315.
- MASSEY, D. S.; ESPINOSA, K. E. (1997). What's Driving Mexico-U.S. Migration? A Theoretical, Empirical, and Policy Analysis. *American Journal of Sociology*. **102**(4), s. 939-999.
- MASSEY, D.S.; ARANGO, J.; HUGO, G.; KOUAOUICI, A.; PELLEGRINO, A.; TAYLOR, J. E. (1993). Theories of International Migration: a Review and Appraisal. *Population and Development Review*. **19**(3), s. 431-466.
- MASSEY, D.S.; ARANGO, J.; KOUAOUICI, A.; PELLEGRINO, A.; TAYLOR, J. E. (1998). *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Oxford University Press.
- MATĚJŮ, P.; SIMONOVÁ, N. (2013). Koho znevýhodňuje škola: Chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol. *Orbis Scholae*. **7**, s. 107-138.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností: Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. **39**, s. 625-652.
- MCFARLAND, C.; BUEHLER, C. (1995). Collective self-esteem as a moderator of the frog-pond effect in reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*. **68**(6), s. 1055-1070.
- Merriam-Webster: Dictionary and Thesaurus* (2016). Merriam-Webster.
- MERRIFIELD, J. (2001). *The school choice wars*. Lanham (Md.): Scarecrow Education.
- MORAGA, J. F.-H.; RAPOPORT, H. (2015). Tradable refugee-admission quotas and EU asylum policy. *CESifo Economic Studies*. **61**(3-4), s. 638-672.
- MŠMT (2001a): *Koncepce státní politiky ve vztahu k mladé generaci v České republice do roku 2002* [online]. MŠMT [cit. 23. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky>

- MŠMT (2001b). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. MŠMT [cit. 23. 11. 2016]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/
- MŠMT (2007). *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013* [online]. MŠMT [cit. 23. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi>
- MŠMT (2014a). *Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020* [online]. MŠMT [cit. 23. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/narodni-strategie-pro-mladez>
- MŠMT (2014b). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. MŠMT [cit. 23. 11. 2016]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- MŠMT (2015). *Statistika školství* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 21. 9. 2016]. Dostupné z: <http://sberdat.uiv.cz/rozcestnik/>
- MUKHERJEE, D. (1995). *The relationship between socio-economic background and participation in education*. ACEE Research Monograph No.1. Darlington.
- MÜLLER-BACHMANN, E. (2008). Acculturation in Families. In EVROPSKÁ KOMISE (Ed.). *INTERFACE – Immigrants and National Integration Strategies: Developing a TransEuropean Framework for Analysing Cultural and Employment-Related Integration*. Eutin: CJD Eutin, s. 22–38.
- MUNN-RANKIN, J. M. (1971). Persian History. In PREECE, W. E. (ed.). *Encyclopaedia Britannica*. Vol. 17. Chicago: William Benton, s. 653–662.
- MUSTERD, S.; OSTENDORF, W. (2009). Residential Segregation and Integration in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. **35**(9), s. 1515–1532.
- MUSTERD, S.; PRIEMUS, H.; VAN KEMPEN, R. (1999). Towards undivided cities: the potential of economic revitalisation and housing redifferentiation. *Housing Studies* **14**(5), s. 573–584.
- NEŠPOR, Z. R. (2005). České migrace 19. a 20. století a jejich dosavadní studium. *Soudobé dějiny*. **12**(2), s. 245–284.
- NETRDOVÁ, P.; NOSEK, V. (2009). Přístupy k měření významu geografického rozměru společenských nerovnoměrností. *Geografie*. **114**(1), s. 52–65.
- NOVOTNÝ, J. (2007). On the measurement of regional inequality: does spatial dimension of income inequality matter? *The Annals of Regional Science*. **41**(3), s. 563–580.
- NOVOTNÝ, J.; JANSKÁ, E.; ČERMÁKOVÁ, D. (2007). Rozmístění cizinců v Česku a jeho podmiňující faktory: pokus o kvalitativní analýzu. *Geografie*. **112**(2), s. 204–220.
- NOVOTNÝ, J.; NOSEK, V.; JELÍNEK, K. (2014). *EasyStat* [online]. Praha: Příro-

- dovědecká fakulta UK [cit. 01. 10. 2015]. Dostupné z: <http://web.natur.cuni.cz/~pepino/EasyStat.zip>
- O'NIONS, H. (2010). Different and unequal: The educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*. **21**, s. 1-13.
- OECD (2009). *PISA data analysis Manual: SPSS*. 2nd ed. Paris : OECD.
- OECD (2015a). *International Migration Outlook 2015*. Paris : OECD Publishing.
- OECD (2015b). *Helping Immigrant Students to Succeed at School – and beyond*. Paris : OECD Publishing.
- OECD a EU (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris : OECD Publishing.
- OESCHLI, W.; PAUL, E.; PAUL, C. (2013). *History of Switzerland 1499-1914*. Cambridge University Press.
- OFFER, S. (2004). The Socio-economic Integration of the Ethiopian Community in Israel. *International Migration*. **42**(3), s. 29-55.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2002). *Achievement of Black Caribbean Pupils: Three Successful Primary Schools* [online]. Ofsted [cit. 6. 12. 2016]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- OLSON, M. (1971). *The Logic of Collective Action: Public Goods and Theory of Groups*. Cambridge : Harvard University Press.
- OPDENAKKER, M.C.; VAN DAMME, J. (2001). Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*. **27**(4), s. 407-432.
- Oxford English Dictionary* (2010). Oxford : Oxford University Press.
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J.; BLAŽEK, R.; BOUDOVÁ, S. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha : Česká školní inspekce.
- PALMER, C. (1992). The human Dimensions of the British Company Trade to the Americas, 1672-1739: Questions of African Phenotype, Age, Gender, and Health. In: *Proceedings of the Conference on the Peopling of the Americas, Volume I*. Ličge : International Union for the Scientific Study of Population, s. 161-182.
- PAPOUŠKOVÁ, R. (2007): Migrace za studiem: Cizinci na Vysoké škole ekonomické v Praze. *Geografie*. **112**(2), s. 185-203.
- PAVLÍK, Z.; KÜHNEL, K. (1981). Úvod do kvantitativních metod pro geografii. Praha : Univerzita Karlova, SPN.
- PETERSON, P. E.; a HASSEL, B. C. (1998). *Learning from school choice*. Washington, D.C. : Brookings Institution Press.
- PETRUSEK, M. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha : Karolinum.
- PEW RESEARCH CENTER (2016). *Unauthorized immigrant population trends for*

- states, birth countries and regions [online]. Pew Research Center [cit. 15. 3. 2017].
Dostupné z: <http://www.pewhispanic.org/interactives/unauthorized-trends/>
- POJAROVÁ, T.; UHEREK, Z.; WEINEROVÁ, R. (2008). Výzkumy v oblasti migrace a integrace cizinců. In UHEREK, Z.; KORECKÁ, Z.; POJAROVÁ, T. a kol. (eds). *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, s. 11-72.
- PORTES, A.; ZHOU, M. (1993). Interminority Affairs in the U. S.: Pluralism at the Crossroads. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. **530**, s. 74-96.
- POTUŽNÍKOVÁ, E.; STRAKOVÁ, J. (2006). Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. **42**, s. 701-718.
- POWELL, J. W. (1880). *Introduction to the study of Indian languages* (2nd ed.). Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- RANGVID, B. S. (2007). Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA-Copenhagen. *Education Economics*. **15**(3), s. 293-326.
- RANGVID, B. S. (2010). School Choice, Universal Vouchers and Native Flight From Local Schools. *European Sociological Review*. **26**(3), s. 319-335.
- RAVENSTEIN, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of Royal Statistical Society*. **48**, s. 167-235.
- RAVENSTEIN, E. G. (1889). The laws of migration. *Journal of Royal Statistical Society*. **52**, s. 214-301.
- Registr cizinců* (2011). ČSÚ.
- REHER, D. S.; REQUENA, M. (2009). The National Immigrant Survey of Spain. A new data source for migration studies in Europe. *Demographic Research*. **20**, s. 253-278.
- RIBAS-MATEOS, N. (2004). How can we understand immigration in Southern Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. **30**(6), s. 1045-63.
- RICKARD, M. (1994). Liberalism, Multiculturalism, and Minority Protection. *Social Theory and Practice*. **20**, s. 143-170.
- RIEDEL, A.; SCHNEIDER, K.; SCHUCHART, C.; WEISHAUPT, H. (2010). School Choice in German Primary Schools: How Binding are School Districts? *Journal for Educational Research Online*. **2**(1), s. 94-110.
- RICH, A. (2000). *Beyond the Classroom: How Parents Influence their Children's Education*. CIS Policy Monograph 48. Sydney : Centre for Independent Studies.
- RIVKIN, S. (2016). Desegregation since the Coleman Report: Racial Composition of Schools and Student Learning. *Education Next*. **16**(2), s. 29-37.
- ROGERS, C.M.; SMITH, M.D.; COLEMAN, J. M. (1978). Social comparison in the

- classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*. **70**, s. 50-57.
- ROTHSTEIN, J. M. (2002). *Good Principals or Good Peers? Parental Valuation of School Characteristics, Tiebout Equilibrium, and the Incentive Effects of Competition among Jurisdictions*. Job market paper, November 20, 2002. Berkeley: Department of Economics University of California.
- RUBINSTEIN, A. (1998). *Modeling bounded rationality*. Cambridge (Mass.) : MIT Press.
- RUDMIN, F. W. (2003a). Catalogue of acculturation constructs: Descriptions of 126 taxonomies, 1918-2003. In LONNER, W. J.; DINNEL, D. L.; HAYES, S. A.; SATTLER, D. N. (Eds.). *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 8, Chapter 8). Bellingham : Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University.
- RUDMIN, F. W. (2003b). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*. **7**(1), s. 3-37.
- RUMBERGER, R.W.; LARSON, K.A. (1998). Towards explaining differences in educational achievement among Mexican American and language minority students. *Sociology of Education*. **71**(1), s. 68-92.
- SALIBA, G. (2007). *Islamic science and the making of the European Renaissance*. MIT Press.
- SAPORITO, S. (2003). Private Choices, Public Consequences: Magnet School Choice and Segregation by Race and Poverty. *Social Problems*. **50**(2), s. 181-203.
- SAPORITO, S.; YANCEY, W.L.; LOUIS, V. (2001). Quality, race, and the Urban Education Marketplace Reconsidered. *Urban Affairs Review*. **37**(2), s. 267-276.
- SCOTT, J. T. (2005). *School choice and diversity: what the evidence says*. New York : Teachers College Press.
- Sčítání lidu, domů a bytů* (2011).
- SEIBT, F. (1996). *Německo a Češi. Dějiny jednoho sousedství uprostřed Evropy*. Praha : Academia.
- SEMYONOV, M.; GLICKMAN, A. (2009). Ethnic Residential Segregation, Social Contacts, and Anti-Minority Attitudes in European Societies. *European Sociological Review*. **25**, s. 693-708.
- SETHI, R.; SOMANATHAN, R. (2004). Inequality and Segregation. *Journal of Political Economy*. **112**, s. 1296-1321.
- SCHAEFER, R. T. (2008). *Encyclopedia of race, ethnicity, and society*. Los Angeles : SAGE Publications.
- SCHAEFFER, P. V.; a BUKENYA, J. O. (2010). Assimilation of Foreigners in Former West Germany. *International Migration*. **52**(4), s. 157-174.

- SCHELLING, T. C. (1969). Models of Segregation. *American Economic Review*. **59**(2), s. 488-493.
- SCHELLING, T. C. (1971). Dynamic models of segregation. *The Journal of Mathematical Sociology*. **1**(2), s. 143-186.
- SCHELLING, T. C. (1972). A Process of Residential Segregation: Neighborhood Tipping. In PASCAL, A. (ed.). *Racial Discrimination in Economic Life*. Lexington (MA) : D. C. Heath, s. 157-84.
- SCHELLING, T. C. (1978). *Micromotives and Macrobehavior*. New York: Norton.
- SCHMID, C. L. (2001). Educational achievement, language minority students and the new second-generation. *Sociology of Education*. **73**, s. 71-87.
- SCHNEIDER, B.; SCHILLER, K.S.; COLEMAN, J. S. (1996). Public School Choice: Some Evidence From the National Education Longitudinal Study of 1988. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. **18**(1), s. 19-29.
- SCHNEPF, S. V. (2004). *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*. Discussion Paper No. 1398. Bonn : IZA.
- SCHOFIELD, J. W. (2006). *Migration Background, Minority – Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology*. AKI Research Review 5. Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Berlin : Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
- SCHUMAN, H.; STEEH, C.; BOBO, L.; KRYSAN, M. (1997). *Racial Attitudes in America: Trends and Interpretations*. Revised edition. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- SCHÜTZ, G.; WÖBMANN, L. (2005). Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? *Ifo Schnelldienst* **58**(21), s. 15-25.
- SIDES, J.; CITRIN, J. (2007). European Opinion About Immigration: The Role of Identities, Interests and Information. *British Journal of Political Science*. **37**(3), s. 477-504.
- SIGMUND, J. (2013). *Přistěhovalectví do Spojených států amerických v letech 1863 - 1904 a jeho důsledky*. Plzeň. Bakalářská práce. Fakulta filozofická Západočeské univerzity, Katedra historických věd.
- SKELDON, R. (2008). International Migration as a Tool in Development Policy: a Passing Phase? *Population and Development Review*. **31**(1), s. 1-18.
- SMETÁČKOVÁ, I. (2013). Genderová rovnost ve výsledcích: znevýhodňují české školy chlapce, nebo dívky? *E-Pedagogikum*. S. 15-29.
- SMITH, E.; GORARD, S. (2012). 'Teachers are kind to those who have good marks': a study of Japanese young people's views of fairness and equity in school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. **42**(1), s. 27-46.

- SMITH, J. W.; KLEMANSKI, J. S. (1990). *The urban politics dictionary*. Santa Barbara (Calif.) : ABC-CLIO.
- SMITH, S. T. (1993). *Askut and the changing nature of Egyptian imperialism in the second millennium B. C.* Los Angeles. Unpublished doctoral dissertation. University of California.
- SÖDERSTRÖM, M.; UUSITALO, R. (2005). *School choice and segregation: evidence from an admission reform*. Working paper 2005:7. Uppsala : Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU).
- SOKOLÍČKOVÁ, Z.; BURDA, F.; HOJDA, J. (ed.). (2012). Krize v multikulturalismu: Multikulturalismus v krizi. Ústí nad Orlicí: OFTIS a Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové.
- STANAT, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In BAUMERT, J.; STANAT, P. WATERMANN, R. (eds). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 189–219.
- STANĚK, T. (1991). *Odsun Němců z Československa, 1945–1947*. Praha : Academia.
- Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2005/2006, 2007/2008, 2009/2010, 2011/2012, 2013/2014
- STRAKOVÁ, J. (2011). Ke kritice výzkumu PISA. *Orbis Scholae*, **5**, s. 123–127.
- STRAKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. (2013). Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. *Pedagogika*, **63**, s. 41–53.
- STROMQUIST, N. P. (2012). The educational experience of Hispanic immigrants in the United States: integration through marginalization. *Race Ethnicity and Education*, **15**, s. 195–221.
- ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) (2008). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Vyd. 2., aktualiz. Praha : Portál.
- ŠTEFANČÍK, R. (2010). *Politické aspekty migrácie v Českej republike a na Slovensku*. Praha. Dizertační práce. Katedra politologie, Fakulta mezinárodních vztahů, Vysoká škola ekonomická.
- TAYLOR, A. J. P. (1976). *The Habsburg monarchy, 1809-1918: a history of the Austrian Empire and Austria-Hungary*. Chicago : University of Chicago Press.
- TEMELOVÁ, J.; SÝKORA, L. (1995). Segregace: definice, příčiny, důsledky, řešení. In SÝKORA, L.; TEMELOVÁ, J. (eds.). *Prevence prostorové segregace*. Praha : Přírodovědecká fakulta UK, Ministerstvo pro místní rozvoj ČR.
- THEIL, H. (1967). *Economics and Information Theory*. Amsterdam : North Holland.
- THEIL, H. (1979). The positive correlation of affluence and freedom. *Economics Letters*, **2**(3), s. 295–297.

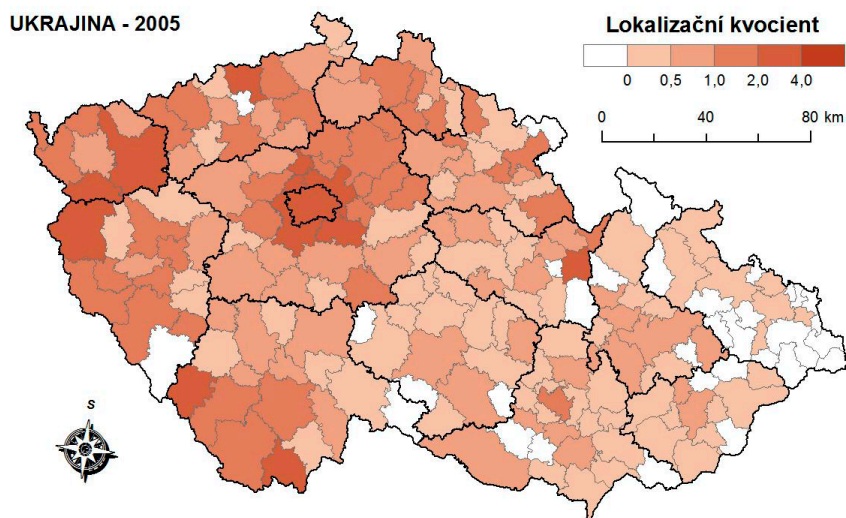
- THRUPP, M.; LUPTON, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*. **54**(3), s. 308–328.
- TIEBOUT, C. M. (1956). A Pure Theory of Local Public Expenditures. *Journal of Political Economy*. **64**(5), s. 416–424.
- TINDALL, G.B.; SHI, D. E. (2008). *Dějiny Spojených států amerických*. 5. dopl. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny.
- TINKER, H. (1977). Between Africa, Asia and Europe: Mauritius: Cultural Marginalism and Political Control. *African Affairs*. **76**(304), s. 321–338.
- TURNER, F. J. (1961). The significance of the frontier in American history. In BILLINGTON, R. A. (ed.). *Selected Essays of Frederick Jackson Turner*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, s. 37–62.
- UHEREK Z. (2011). Migrační situace v České republice od roku 1993 do roku 2010.
- UHEREK, Z.; HORÁKOVÁ, M.; POJAROVÁ, T.; KORECKÁ, Z. (2008). Imigrace do České republiky a rodiny cizinců. In UHEREK, Z.; KORECKÁ, Z.; POJAROVÁ, T. a kol. (eds.). *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, s. 85–118.
- UCHYTILOVÁ, V. (2013). *Postoje politických stran v ČR k imigraci*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra politologie.
- UN (2013). *International Migration Report 2013: Migrant Well-being and Development* [online]. UN [cit. 01. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/migration/migration-report-2013.shtml>
- VAN HAM, M.; MANLEY, D. (2012a). Neighbourhood Effects Research at a Crossroads. Ten Challenges for Future Research Introduction. *Environment and Planning A*. **44**(12), s. 2787–2793.
- VAN HAM, M.; MANLEY, D.; BAILEY, N.; SIMPSON, L.; MACLENNAN, D. (2012b). *Neighbourhood Effects Research: New Perspectives*. Dordrecht : Springer Netherlands.
- VAN PRAAG, L.; BOONE, S.; STEVENS, P.A.J.; VAN HOUTTE, M. (2014). How tracking structures attitudes towards ethnic out-groups and interethnic interactions in the classroom: an ethnographic study in Belgium. *Social Psychology of Education*. **18**(1), s. 165–184.
- VAN TUBERGEN, F.; MAAS, I.; FLAP, H. (2004). The economic incorporation of immigrants in 18 western societies: Origin, destination, and community effects. *American Sociological Review*. **69**(5), s. 704–727.
- VAVREČKOVÁ, J.; DOBIÁŠOVÁ, K. (2012a). *Integrace dětí cizinců z třetích zemí na základě mezinárodního šetření OECD PISA a řízených rozhovorů s pedagogy základních škol*. Praha : Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.

- VAVREČKOVÁ, J.; DOBIÁŠOVÁ, K. (2012b). Integrace dětí migrantů ze třetích zemí v oblasti vzdělávání v České republice. *Fórum sociální politiky*. **6**, s. 9–16. *Veřejná databáze ČSÚ*
- VIGDOR, J. L. (2003). Residential Segregation and Preference Misalignment. *Journal of Urban Economics*. **54**, s. 587–609.
- VOGEL, D. (2000). Migration Control in Germany and the United States. *The International Migration Review*. **34**(2), s. 390–422.
- VON NEUMANN, J.; MORGENSTERN, O. (2007). *Theory of games and economic behavior*. 60th anniversary ed. Woodstock: Princeton University Press.
- WALLERSTEIN, I. (1974). *The Modern World-System, vol. I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York : Academic Press.
- WILEY, N. (1967). The ethnic mobility trap and stratification theory. *Social Problems*. **15**, s. 147–159.
- WILLIAMS, N. P.; CONNELL, R. W.; WHITE, V. M. (1991). Australian research on poverty and education, 1979–1987. In CONNELL, R. W.; WHITE, V.M.; JOHNSTON, K. M. (eds). *Running Twice as Hard: The Disadvantaged Schools Program in Australia*. Geelong : Deakin University Press.
- WISEMAN, D. J. (1971). Hammurabi. In PREECE, W. E. (Ed.). *Encyclopaedia Britannica*. Vol. 11. Chicago : William Benton, s. 40–41.
- WITTE, E.; CRAEYBECKX, J.; MEYNEN, A. (2009). *Political history of Belgium: From 1830 onwards*. Brussels : ASP/VUBPRESS/UPA.
- WOLF, P. J.; JACOB, A.M. (2013). School Choice. In RYCROFT, R. S. (ed.). *The economics of inequality, poverty, and discrimination in the 21st century*. Santa Barbara (Calif.) : Praeger, s. 398–414.
- WONG, K. K.; WALBERG, H. J. (2006). Introduction to the special issue on contemporary school choice research. *Peabody Journal of Education*, **81**(1), s. 1–6.
- YINGER, J. (1995). *Closed Doors, Opportunities Lost: The Continuing Costs of Housing Discrimination*. New York : Russell Sage Foundation.
- ZACHAROVÁ, J. (2015). *Českí učitelé a slovenské školstvo v rokoch 1918–1939*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum.
- ZHANG, J. (2003). Revisiting Residential Segregation by Income: A Monte Carlo Test. *International Journal of Business and Economics*. **2**, s. 27–37.
- ZHANG, J. (2009). *Tipping and Residential Segregation: A Unified Schelling Model*. IZA Discussion Paper No. 4413. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit/ Institute for the Study of Labor.
- ZHANG, J. (2011). Tipping and Residential Segregation: a Unified Schelling Model. *Journal of Regional Science*. **51**(1), s. 167–193.

- ZHENG, X.; BERRY, J. W. (1991). Psychological Adaptation of Chinese Sojourners in Canada. *International Journal of Psychology*. **26**(4), s. 451-470.
- ZHOU, M. (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review*. **31**(4), s. 975-1008.

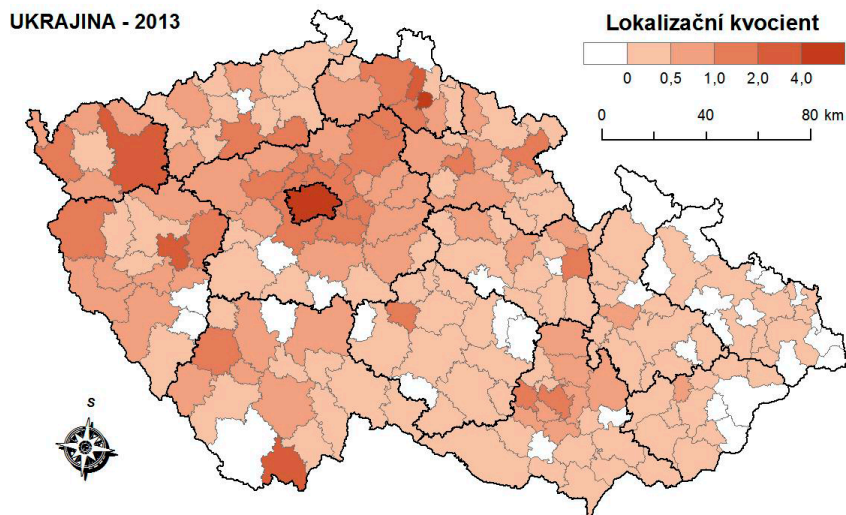
PŘÍLOHA

Mapa 3: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Ukrajiny na všech žácích v SO ORP za rok 2005



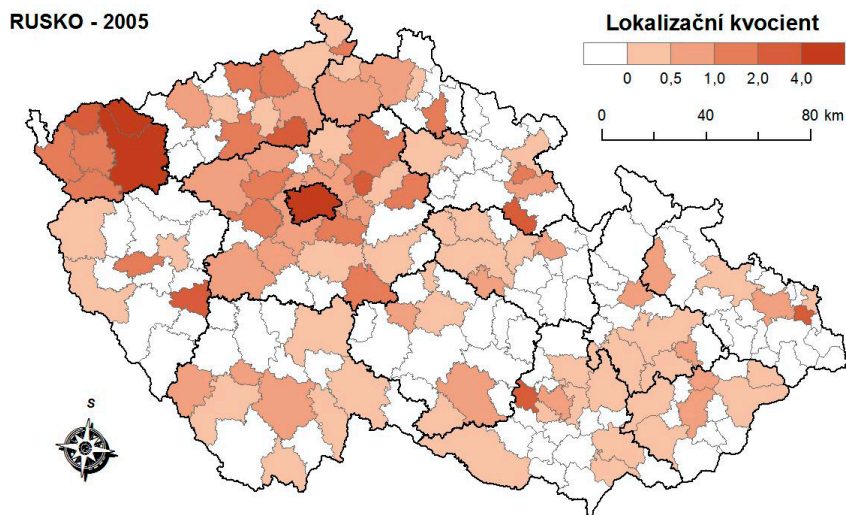
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006

Mapa 4: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Ukrajiny na všech žácích v SO ORP za rok 2013



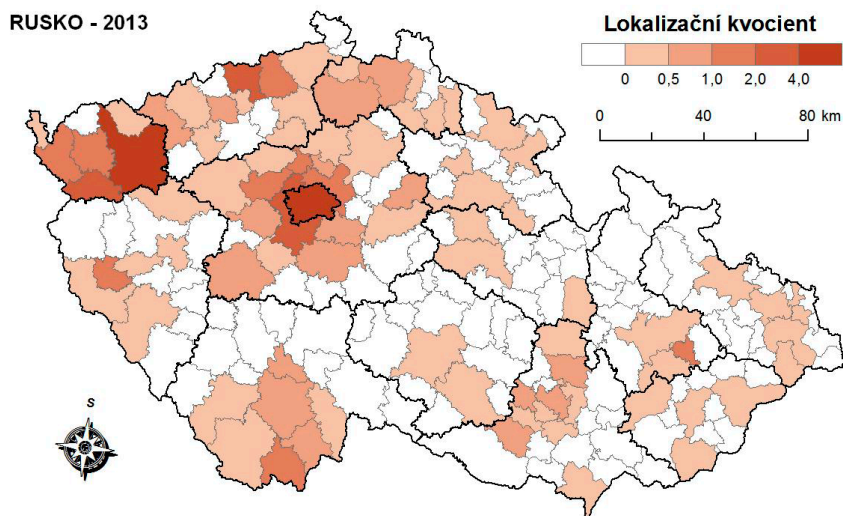
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2013/2014

Mapa 5: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Ruska na všech žácích v SO ORP za rok 2005



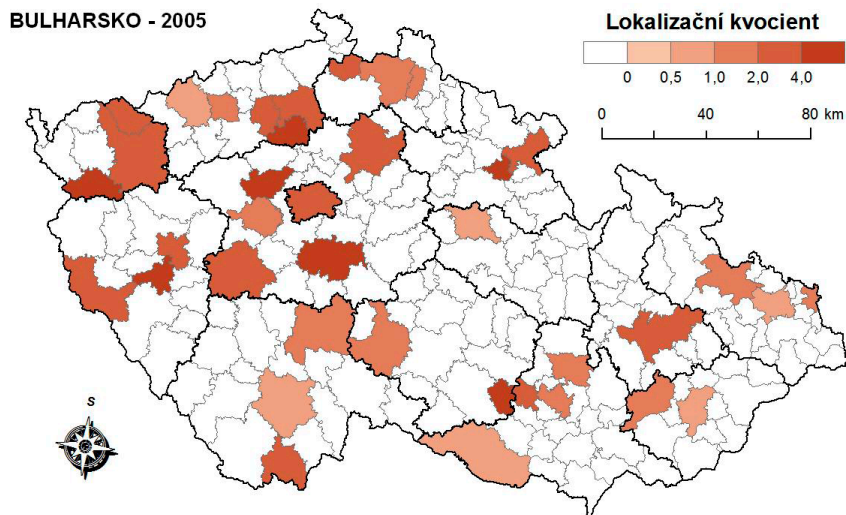
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006

Mapa 6: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Ruska na všech žácích v SO
ORP za rok 2013



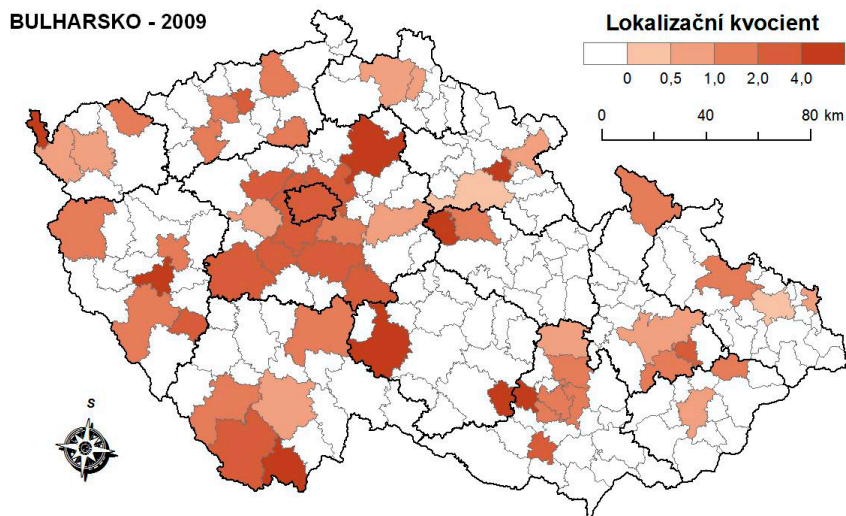
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2013/2014

Mapa 7: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Bulharska na všech žácích v SO ORP za rok 2005



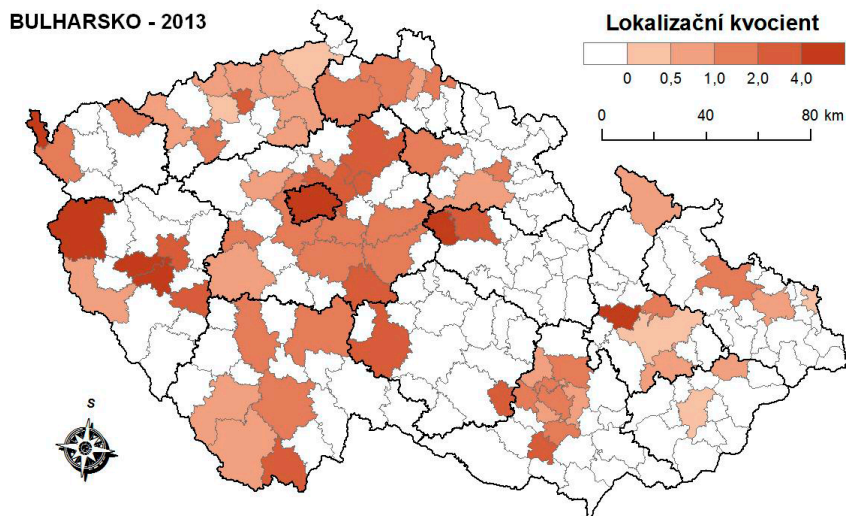
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006

Mapa 8: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Bulharska na všech žácích v SO ORP za rok 2009



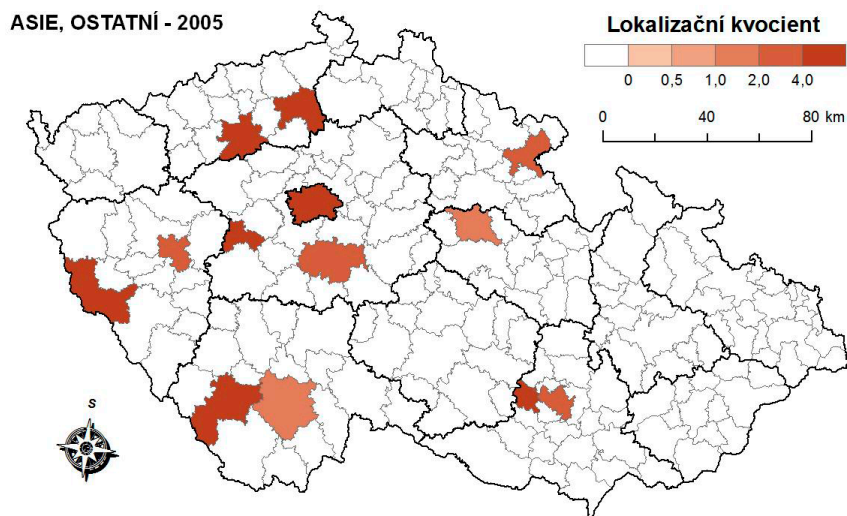
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2009/2010

Mapa 9: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Bulharska na všech žácích v SO ORP za rok 2013



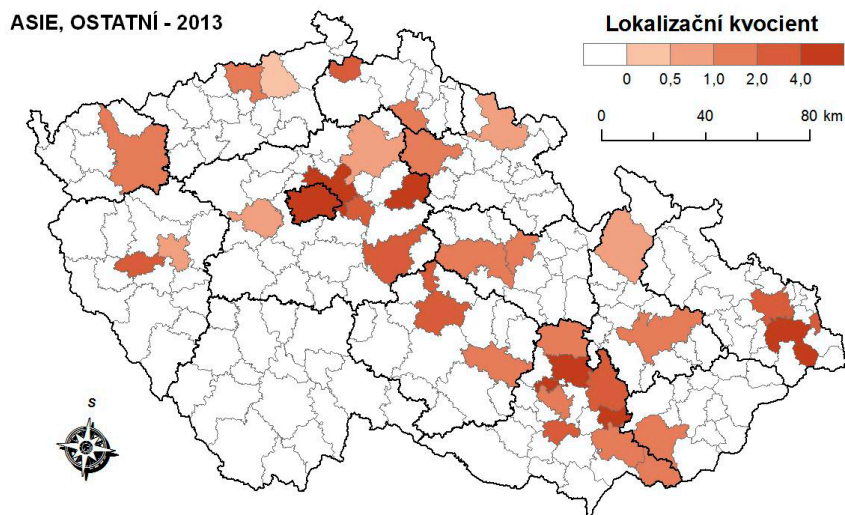
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2013/2014

Mapa 10: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Asie (mimo Čínu, Vietnam, Mongolsko) na všech žácích v SO ORP za rok 2005



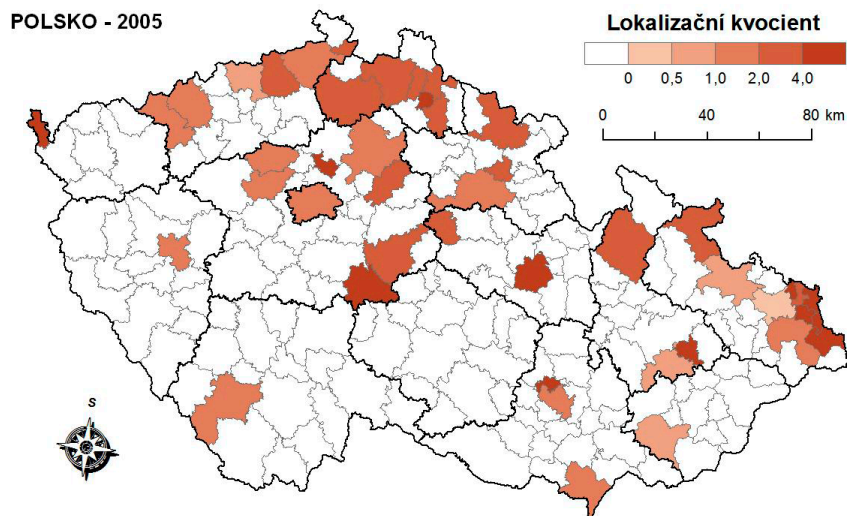
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006

Mapa 11: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Asie (mimo Čínu, Vietnam, Mongolsko) na všech žácích v SO ORP za rok 2013



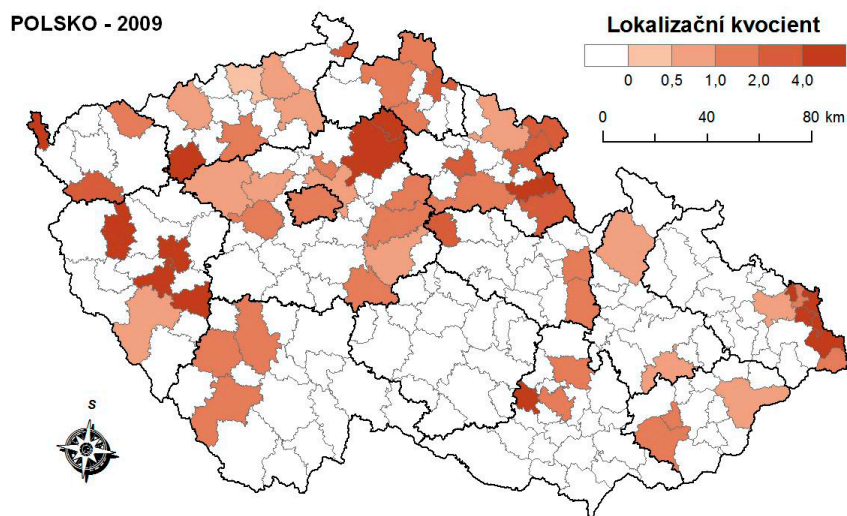
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2013/2014

Mapa 12: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Polska na všech žácích v SO
ORP za rok 2005



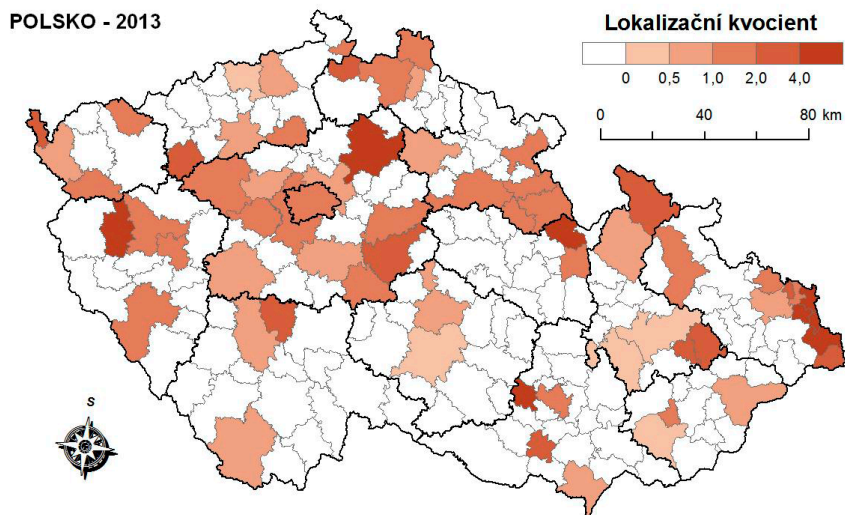
Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2005/2006

Mapa 13: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Polska na všech žácích v SO
ORP za rok 2009



Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2009/2010

Mapa 14: Lokalizační kvocient žáků-cizinců základních škol z Polska na všech žácích v SO
ORP za rok 2013



Zdroj: Vlastní výpočty na základě dat MŠMT - Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele 2013/2014



Integrace žáků-cizinců v širším kontextu

Yvona Kostecká, David Hána, Jiří Hasman

Obálka a sazba: Denisa Kokošková

Vydala Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta v r. 2017
Vytiskla tiskárna Karolinum

ISBN 978-80-7290-896-7