

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY

SYLVIE ŠVECOVÁ

IV. ročník

**JAZYKOVÝ ASPEKT INTEGRACE DĚTÍ Z CIZOJAZYČNÉHO
PROSTŘEDÍ DO ČESKÉ ŠKOLY**

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Praha 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů literatury.

V Praze dne 28. 3.2008

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc., za odborné vedení diplomové práce.

Language aspect of integration of immigrant children into primary schools in the Czech Republic.

Key words: immigration, school system of immigration, Czech additional language, Czech for immigrant children.

Annotation: The thesis is focused on the language aspect of integration of immigrant children from other-speaking countries into primary schools in the Czech Republic. It represents the treatment in theory and also the solution in routine. It describes similar systems of integration of other countries in Europe with would be suitable to inspire from.

Anotace: Práce se zabývá jazykovým aspektem integrace dětí z cizojazyčného prostředí do české školy. Představuje, jak je řešen systém v teorii a jakým způsobem probíhá praktická výuka češtiny jako cizího jazyka pro děti cizinců na běžných školách. Pro porovnání popisuje podobné systémy integrace v jiných zemích Evropy, ze kterých by bylo vhodné se pro zefektivnění situace v České republice nechat inspirovat.

Obsah

1 Úvod.....	7
2 Integrace v České republice a srovnání s některými členskými státy Evropské unie.....	9
2.1 Česká republika a cizinci.....	9
2.1.1 Český jazyk jako cizí jazyk pro dospělé cizince.....	11
2.1.1.1 Učební materiály pro dospělé cizince.....	12
2.2 Česká škola a děti cizinců.....	14
2.2.1 Demografie.....	14
2.2.2 Právní úprava postavení dětí cizinců v českých školách a jejich výuky.....	16
2.2.3 Být cizincem v české škole.....	19
2.2.4 Dítě - cizinec a pedagog.....	22
2.2.5 Český jazyk jako cizí jazyk pro malé cizince.....	24
2.2.5.1 Jak postupovat při výuce českého jazyka pro děti cizinců na školách?.....	29
2.2.5.2 Výuka češtiny v azylových střediscích a domovech pro děti cizinců.....	31
3 Právo na vzdělání dětí cizinců v Evropské unii.....	33
3.1 Evropské modely integrace do školského systému.....	34
3.1.1 Španělsko.....	36
3.1.2 Francie.....	40
3.1.3 Anglie.....	43
3.1.4 Finsko.....	45
3.2 Souhrn.....	46
4 Výzkumná část.....	48
4.1 Stanovení hypotéz.....	48
4.2 Výzkumná metoda a její charakteristika.....	49
4.3 Průběh výzkumu, charakteristika vzorku.....	49
4.4 Výsledky a jejich vyhodnocení - tabulky.....	50

4.4.1 Vyhodnocení dotazníku pro učitele na ZŠ, kteří mají ve své třídě žáka cizince.....	50
4.4.2 Vyhodnocení dotazníku pro učitele češtiny jako cizího jazyka.....	54
4.5 Závěr výzkumu.....	57
5 Závěr.....	58
6 Použitá literatura a prameny.....	63
7 Přílohy.....	67

1 Úvod

Česká republika se poslední dobou, zejména po vstupu do Evropské Unie, stává pro mnohé cizince - spíše než tranzitní zemí - destinací, kde by mnozí z nich rádi žili. Ať už je důvod jejich příchodu politický nebo ekonomický, nikdy nepřicházejí sami jako nepopsaný list papíru. Nesou si s sebou své prožitky, zkušenosti, kulturní zázemí, což bychom my, Češi, měli respektovat. Děti cizinců jsou ze zákona povinny chodit do školy, přestože mnohdy v době příchodu naprosto neovládají český jazyk. Zajímalo mě, zda je přítomnost cizince v běžné třídě pro učitele přítěží, prací navíc, nebo zda učitelé dovedou této možnosti využít jako přínosu pro všechny žáky.

V Západní Evropě mají mnohem větší zkušenosti než Česká republika. Existují tam různé druhy systémů, které se věnují integraci dětí cizinců na tamních školách, podporují výuku domácího jazyka. Na základě seznámení s těmito systémy a porovnáním s aktuální situací v České republice hodnotím, zda je dosavadní řešení dostatečně účinné a zda by nebylo vhodné nechat se inspirovat zkušenostmi ze Západní Evropy.

Zvolené téma je velice aktuální právě pro vzrůstající počet nově příchozích cizinců do škol. Nikde však neexistuje univerzální návod, jak v konkrétním případě postupovat, odpovědnost leží plně na učiteli a na jeho chuti a vůli. Jako budoucí učitelku cizího jazyka mne zajímalo, zda jsou učitelé dostatečně připraveni na práci s dětmi z jiných kulturních, etnických, sociálních, a především jazykových prostředí. Jaká jsou nejčastější úskalí, kterým musí čelit? Mít cizince ve školní třídě není tak dosud zcela běžné, stoupá však pravděpodobnost, že se to učitelům v budoucnu bude stávat čím dál častěji. Doposud je na tuto možnost nikdo nepřipravoval. Jak se s tímto faktem vypořádávají dnešní učitelé, kteří sami vyrůstali ve spíše homogenní společnosti? V teoretické části pojednávám o literatuře, jak je téma uchopeno v právním řádu, jaké existují učební materiály pro malé cizince, jak se problém řeší na odborné půdě a jak vypadá situace na českých školách v praxi. Druhou částí teoretické oblasti je uvedení několika příkladů řešení z jiných evropských států.

Ve výzkumné části se zabývám praktickými opatřeními. Při studiu literatury jsem postupně nabývala dojem, že to, jak je problematika řešena z pohledu zákona, není zcela v souladu s publikacemi jednotlivých sdružení, organizací a asociací, které se vzděláváním cizinců zabývají a které si na nedostatečnou pozornost ze strany státu stěžují. Na základě mého zjištění jsem sestavila dotazník pro učitele českého jazyka jako cizího jazyka (působící v azylových zařízeních) a pro všechny učitele (na běžných typech základních škol), kteří mají ve své kmenové třídě (nebo kteří alespoň učí třídu s cizincem) děti nebo dítě s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. V závěru - vyhodnocením dotazníků - hodnotím zároveň efektivitu stávajícího českého systému a srovnáním s evropskými modely integrace cizojazyčných dětí do tamního školního prostředí nabízím řešení pro zlepšení účinnosti, a především pro usnadnění práce našim učitelům. Poukazuji na nedostatky, s nimiž se dnes denně čeští učitelé setkávají. Situace vzhledem ke vzrůstající ekonomické síle České republiky není dočasná, a je tudíž v našem vlastním zájmu se problematikou zabývat.

2 Integrace v České republice a srovnání s některými členskými státy Evropské unie

Kapitola pojednává o způsobu, jakým se integrují děti cizinců do hlavních proudů českého základního vzdělávání. Systém pomoci integrace dětí cizinců teprve vzniká, a proto je vhodné seznámit se systémy pomoci integrace v zemích, které mají s problémem dlouholeté zkušenosti.

2.1 Česká republika a cizinci

"S pádem totalitních režimů ve střední a východní Evropě a po rozpadu Sovětského svazu na přelomu 80. a 90. let minulého století došlo v Evropě k velkým migračním vlnám obyvatelstva. Česká společnost prožila celou 2. polovinu 20. století v totalitním systému, který ji zcela odřízl od dění za železnou oponou, a nebyla proto na soužití s cizinci a jinakost příliš zvyklá. (...) Politické změny po roce 1989 však nastartovaly migrační vlny zcela nového charakteru. (...) Se silící ekonomikou České republiky a jejím vstupem do EU však čím dál více migrantů směřuje do České republiky jako do země cílové. Tyto trendy s sebou přinášejí řadu legislativních problémů a kladou na státní aparát naléhavé požadavky na vyřešení otázek azylové politiky (...) a přijetí účinné státní koncepce integrační politiky imigrantů".' Jednotlivé vlády skutečně podnikly od roku 1989 mnoho účinných kroků na poli migrační politiky, ať už vstupem do EU, přijetím celoevropské migrační politiky, podpisem mezinárodních úmluv, smluv a řízením se doporučeními mezinárodních organizací pro oblast migrace. Mezi zásady patří neklást překážky legální migraci a podporovat imigraci, která je pro stát perspektivně přínosná. Existuje Státní integrační program², který ukládá ^{*} ^{*} Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) povinnost poslat imigrantovi, kterému byl přidělen azyl, nabídku

¹ Špačková, L. Slovo úvodem. In Špačková, L., Štětková, J. *Knihovna jako brána k integraci cizinců v EU*, 1. vyd. Multikulturální centrum Praha, 2006. s. 7. Brožovaný výtisk.

"Dostupné na internetu: < <http://www.mv.cz/azyl/integrace.html> >

bezplatných kurzů českého jazyka; dále řeší například otázku bydlení a hledání zaměstnání.

Současná legislativa dělí cizince na dvě skupiny: na občany Evropské unie a na cizince ze zemí mimo Evropskou unii - cizince z tzv. třetích zemí. Tito jsou azylanti, lidé s uděleným politickým nebo humanitárním azylem. Azyl se uděluje, pokud dotyčný prokáže, že je ve své domovské zemi v ohrožení života, zdraví, je mu omezena osobní svoboda, apod. *Je však potřeba nezaměňovat tuto skupinu s mnohem větší a z hlediska statusu přitom daleko problematičtější skupinou žadatelů o azyl, tj. s těmi, kteří teprve čekají, zda jim bude přiznán status azylanta.*³ Dále do skupiny cizinců ze třetích zemí patří cizinci s trvalým pobytem a cizinci s pobytem nad devadesát dnů.

Situace nově příchozích dospělých cizinců na území České republiky jistě není záviděníhodná. Vzhledem k narůstajícímu počtu nově příchozích (v roce 1993 v České republice žilo 77 668 cizinců, v roce 2000 číslo vzrostlo na 200 951⁴ a podle posledních údajů veřejné databáze Českého statistického úřadu v roce 2006 na území ČR žilo 217 855⁵ cizinců) se této problematice věnuje pozornost, a to jak ze strany státu, tak ze stran nevládních organizací. Ty mezi sebou často spolupracují, podílejí se na tvorbě stále nových příruček a učebnic češtiny, pomáhají s ubytováním a hledáním zaměstnání.

Informace pro dospělé cizince považují za relativně přístupné, ministerstva vydávají i cizojazyčné brožury, které navedou dotyčného, kde hledat pomoc, kam se v případě nouze obrátit, kde hledat kurzy češtiny, kdo pomůže s nalezením zaměstnání, poradí s orientací v českém právním řádu apod.

¹ Gunter, V. Postavení jednotlivých skupin cizinců v České republice. In Špačková, L., Šteřková, J. *Knihovna jako brána k integraci cizinců v EU*, 1. vyd. Multikulturální centrum Praha, 2006. s. 7. Brožovaný výtisk.

⁴ Bondyová, J., Srb, J., aj. *Cizinci v České republice*. ČSÚ, Scientia, 2003, s.25. ISBN 80-250-0201-2

⁵ Dostupné na internetu: <<http://vdb.czso.cz/vdbvo>>

2.1.1 Český jazyk jako cizí jazyk pro dospělé cizince

V oblasti integrace cizinců je činných mnoho nevládních neziskových organizací. Patří mezi ně například Poradna pro integraci, Sdružení Česká katolická charita, Sdružení občanů zabývajících se emigranty (SOZE), Diakonie Českobratrské církve evangelické, Organizace pro pomoc uprchlíkům a Centrum pro integraci cizinců (CIC). Mnohé z nich nabízejí zdarma kurzy češtiny, tzv. nízkoprahové kurzy, které jsou bezplatné a kde není limitován počet posluchačů. Tématem je základní konverzace a gramatika, což má usnadnit dorozumívání cizinců v českém prostředí při plnění každodenních záležitostí. Kurzy češtiny jako cizího jazyka poskytuje i mnoho soukromých jazykových škol. Nejsou už bezplatné a z pohledu probíraného učiva jsou náročnější, jsou však dostupné po celé republice. Nadace Člověk v tísni ČR, CIC a Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ) vydaly *Příručku pro nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince*.⁶ Příručka je výsledkem úspěšně dokončeného pilotního projektu výuky lektorů českého jazyka kursů češtiny pro cizince; tento projekt byl podpořen z prostředků Evropského Sociálního fondu (ESF) a státního rozpočtu.

Výuku českého jazyka pro cizince nelze zcela oddělit od sociokulturního aspektu, který s výukou přímo souvisí. Pro kvalitní výuku jazyka je třeba jednotné naladění studentů a učitele, musí se předem domluvit na užívání zprostředkujícího jazyka. Pokud si tento přístup odsouhlasí, musí být učitel češtiny dostatečně vzdělán i ve zprostředkujícím jazyce, nesmí se dopouštět chyb a měl by také ovládat intonaci, aby studenti okamžitě postřehli moment, kdy z češtiny do zprostředkujícího jazyka přejde. Jazyky by se sobě neměly intonačně podobat. K tomu jako k jednomu z kritérií by mělo být přihlédnuto při výběru zprostředkujícího jazyka, pokud je to možné. Pro některé studenty může být metoda zprostředkujícího jazyka (vlastně už třetí jazyk, se kterým v hodině pracují: mateřský pro překládání v mysli, čeština a zprostředkující jazyk) silně vyčerpávající a značně demotivující. Pokud učitel tuto možnost vhodně využije, je třeba, aby náležitě v průběhu hodin ověřoval, zda všichni správně pochopili vyřčenou informaci - ani tento způsob není jednoduchý.

⁶ Dostupné na internetu: <<http://www.cicpraha.org/dokumenty/ostatni/nkepc.pdf>>

V odborné literatuře⁷ se doporučuje užívání tzv. "školních frází". Jedná se o jednoduché a velmi užitečné pokyny, které je dobré neustále opakovat například: „*Jak se řekne.. ?, Co znamená.. ? Nerozumím.*“.

Studijního materiálu pro studium češtiny jako cizího jazyka není na českém trhu málo. Kromě "univerzálních" učebnic pro každého cizince existují dokonce specializované učebnice češtiny jako cizího jazyka pro anglicky, německy nebo rusky mluvící cizince, pro cizince bez zprostředkujícího jazyka, pro cizince bez znalosti latinky, apod. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) má bohaté zkušenosti s výukou cizinců ze všech možných koutů světa - učí mimo jiné cizince z Korey, Vietnamu, z arabských zemí, Japonska a Číny. Pro tyto studenty, jejichž mateřský jazyk je velmi odlišný od českého jazyka, není snadnou záležitostí najít lektora, který by jim výuku českého jazyka zprostředkoval přes jejich mateřský jazyk, proto kursy, ve kterých je používán jako třetí jazyk angličtina, jsou poměrně častou volbou všech cizinců, i těch, kteří znají v angličtině pouze základy.

2.1.1.1 Učební materiály pro dospělé cizince

Dostat se k učebnici českého jazyka není komplikovaná záležitost, učebnice na českém trhu nejsou zastaralé a vznikají nové a nové, mnohem specializovanější pro konkrétní národnost.

Některé jsou z didaktického hlediska méně vhodné než ostatní (Jsou příliš zaměřeny na gramatickou správnost a odtrženy od slovní zásoby běžného života, nedostatečně vysvětlena slovíčka - pokud má být učebnice přístupná jakékoliv národnosti, je potřeba pracovat s co největším počtem obrázků a názorných popisků; Jedině tak není nutné stálé vyhledávání slov ve slovníku, které studium zdržuje a ve svém důsledku i od něj odrazuje. Dalším úskalím je výslovnost, neboť k učebnicím nejsou audio nahrávky.

⁷ Holá, L. Zprostředkovací (meditační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince - ano či ne? In Čemusová, J., Ryndová, J., Holá, L. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Akropolis, 2005. s. 33-40. ISBN 80-86903-15-X.

Za velice dobře didakticky zpracované učební materiály jsou učebnice pro konkrétní národnost. Pro anglicky mluvící studenty je materiálu zřejmě nejvíce (ne proto, že by byli Angličané a Američané nejpočetnější skupinou cizinců učících se česky, ale proto, že přes anglický jazyk se učí česky i národnosti, pro které není zpracován konkrétní didaktický materiál). Mezi novější a velice dobře zpracované učebnice patří *Czech Express* a *New Czech Step by Step* od Lídy Holé⁸ a *Survival Czech* od S. Váchalové⁹, které konečně obsahují i audio pomůcky. Tyto učebnice patří k nejlepším na českém trhu, velice dobře jsou podané první lekce, kde se slovní zásoba a gramatika orientuje na každodenní situace, kde je i vzhled do fonetické stránky českého jazyka, lze vyzdvihnout i všudypřítomné srovnání českého gramatického jevu s tím, jak to funguje v angličtině. Lekce s pokročilejší gramatikou jsou však pro studenta velice náročné (zejména pokud student zvolí samostudium), gramatika je příliš nahuštěná a cvičení k dostatečnému osvojení si daného jazykového jevu je málo. Při srovnání se zahraničními učebnicemi angličtiny pro výuku na středních školách, které představují rozsáhlé materiály obsahující několika úrovně rozčlenění celého jazyka včetně manuálů pro učitele, je s podivem, že se čeština vejde do maximálně dvousvazkového vydání. Samostatné manuály pro učitele češtiny v žádné učební řadě bohužel neexistují. Informace pro učitele bývají často pouze na prvních stránkách učebnic pod názvem: Jak s knihou pracovat.

Dostatek pozornosti je věnován i německy mluvícím studentům, pro které pouze od roku 2000 byly vydané čtyři učebnice češtiny.¹⁰ Zároveň existuje učební materiál pro ruský mluvící studenty.¹¹

Přestože téměř každá nevládní organizace lká nad nedostatkem financí, pozornosti, prostředků a materiálu pro výuku cizinců, je zřejmé, že nový materiál vzniká. Jde spíše o preventivní varování, jelikož na poli vzdělávání cizinců se skutečně za poslední roky udělal veliký pokrok.

⁸ Holá, L. *New Czech Step by Step*. Akropolis, 2006. ISBN 80-86903-33-8.

⁹ Váchalová, S. *Survival Czech*. Leda, 2003. ISBN 80-7335-016-5.

¹⁰ Aignerová, A., Gruber, O. *Čeština jinak/Tschechisch avers NEU*.

Aingerová, A. *Tschechisch in Berijf*.

Hirschmann, I. *Lehrbuch der tschechischen Sprache 1*.

Holá, L. *Tschechisch Schritt für Schritt*.

¹¹ Čechová, E., Remediosová, H. *Chotíte govoritj po češsky?*

Davletsina, N. V. *Češskij jazyk dlja Delonovo obščenia*.

2.2 Česká škola a děti cizinců

V roce 2005 se do České republiky přistěhovalo 58 576 osob, v té době již na území republiky pobývalo 278 312 osob, z nichž ve věku 0-9let bylo 14 399 osob a ve věku 10-19let bylo 22 289 osob.¹² Povinnost devítileté školní docházky platí jak pro děti občany České republiky, tak i pro děti, které mají jiná občanství a na území republiky trvale pobývají. Výše zmíněná čísla zahrnují samozřejmě i děti, které nemají české občanství, ale česky se dorozumějí bez potíží. Podle dat Ústavu pro informace ve vzdělávání (UIV) z roku 2007 na českých základních školách studovali

celkem 844 863 žáci, přičemž 12 963 jsou cizinci. Více než 1,5% žáků na české škole je tedy cizí národnosti. Toto číslo by mohlo být celkem zanedbatelné, ale cizinci nejsou po republice rovnoměrně rozvrstveni, proto se některé školy potýkají s větším počtem cizinců než jiné.

2.2.1 Demografie

Statistiky uvádějí, že mezi prvních pět nejpočetnějších národností, které pobývaly na našem území, patřili Ukrajinci, Slováci, Vietnamci, Poláci a Rusové. (Mění se sice pořadí prvních pěti uvedených mezi sebou, ale za posledních deset let v první pěticsi nalezneme stále stejné národnosti.) Šestou příčku obsadili Němci, ale oproti téměř dvanáctitisícovému zastoupení Rusů, je jejich počet - přibližných čtyř a půl tisíců Němců - na našem území relativně nízký, vezmeme-li v potaz, že s Německem naše země přímo hraničí. Výše uvedené zastoupení cizinců na našem území nemusí odpovídat situaci na českých školách. Liší se důvody pobytu jednotlivých cizinců, někteří sem přicházejí natrvalo, usadí se a jejich děti chodí do běžných typů škol, jiní přijedou pouze dočasně, pracovní a po nějakém čase zase odjedou, aniž by jejich přítomnost jakkoli dlouhodobě souvisela s počty dětí cizinců na našich školách.

¹² Holá. B. *Cizinci v regionech České republiky*, 1.vyd. Praha , 2006. s. 127. ISBN 80-86878-48-1.

¹³ Dostupné na internetu: < <http://stistko.uiv.cz/vo/18.asp> >

Co se pohlaví a věku týče, je situace na českých školách následovná. Cizinců ve věku mezi 4 - 15 lety je u nás přibližně přes tisíc pro každý ročník. To v praxi znamená, že po republice na základních školách plní svou povinnou školní docházku lehce přes tisíc žáků prvních tříd, druhých, až devátých. Pro uvedení skutečného počtu dětí cizinců na našich základních školách, je třeba sečíst počty cizinců mezi pěti až devíti a mezi desíti až čtrnácti lety věku. Tímto způsobem se jeví jako nejzastoupenější cizinecká populace na českých školách Vietnamská národnost s téměř třemi tisíci žáků, dětí ve školním věku. Na druhém místě je Ukrajina se dvěma a půl tisíci žáků, třetí se ukázalo Slovensko, slovenských dětí ve věku pět až čtrnáct let žije v České republice necelých třináct set, to je oproti předchozím dvěma národnostem relativně malé množství. Stejně zastoupení jako ukrajinští žáci mají na našich školách ruské děti a čtvrtá nejzastoupenější národnost u dospělých, Poláci, má v republice na školách pouze lehce přes třístapadesát dětí. Pořadí počtu dospělých cizinců pobývajících na našem území tedy nekoresponduje s pořadím dětí cizinců na školách.

Zároveň je důležité konstatovat, že přestože třetí nejpočetnější skupinou cizinců na školách jsou Slováci, nedělá jim aklimatizace v českém školním prostředí určitě takové problémy jako méně početné skupině ruských dětí. Slovenština a historie Slovenska je Čechům mnohem bližší a zároveň bez negativního nádechu než ruština a Rusko. Rovněž polské děti budou spíše v pohraničních oblastech, kde existují bilingvní školy (výuka probíhá v obou jazycích, českém i polském), proto nebude jejich integrace natolik náročná jako u dětí, jejichž jazyk i země jsou od našich vzdálenější.

Podíl cizinců v mateřských školách se pohybuje do necelého procenta, výjimku tvoří Karlovarský kraj, kde je v mateřských školách zastoupeno 3,7% cizinců. Mezi nejčastější národnosti v mateřských školách patří Vietnamci, Ukrajinci, Slováci a Rusové. *„Na úrovni základního vzdělávání převyšují podíly cizinců výrazně celostátní průměr v Praze (4,6%) a v Karlovarském kraji (3,7%) (...).“*¹⁴ Mezi dětmi cizinců na základních školách jsou nejvíce zastoupeni Vietnamci (27,6% z celkového

¹⁴ Kleňková, M. *Krajská ročenka školství 2006*. Praha: ÚIV, 2007. s. 103. ISBN 978-80-211-0533-1

počtu cizinců na základních školách), Ukrajinci (22%), Slováci (18,1%) a Rusové (7,3%). Podíl i struktura cizinců na školách jsou odlišné v jednotlivých regionech. . V Praze je zastoupení rovnoměrnější, je to proto, že se cizinci v Praze koncentrují více než v jakémkoli jiném kraji (s výjimkou již uvedeného Karlovarského kraje).¹⁵

2.2.2 Právní úprava postavení dětí cizinců v českých školách a jejich výuky

*„Vzdělávání cizinců na školách v České republice je založeno na Listině lidských práv a svobod, v níž je zakotveno právo na vzdělání. Na základních a středních školách je vzdělání bezplatné pro cizince, kteří mají na území ČR uděleno povolení k trvalému pobytu, kteří na území ČR pobývají přechodně(...), kterým byl udělen azyl, a cizince s vízem za účelem strpění pobytu a za účelem dočasné ochrany.“*¹⁶ Stejně tak se v dalším dokumentu (publikovaném a zdarma distribuovaném Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV) do azylových center a nevládních neziskových organizací na pomoc imigrantům, dokument je k dispozici i v angličtině volně ke stažení na internetových stránkách MPSV) Informační

i*1 17

publikaci pro cizince Česká republika uvádějí podmínky, za kterých je možné plnit povinnou školní docházku. Jedná se o ustanovení § 20 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který do konce roku 2007 umožňoval vzdělávat se pouze cizincům, kteří splnili výše uvedené podmínky. Listina základních práv a svobod zaručuje všem přístup ke vzdělání. V rozporu s Listinou základní práv a svobod byly ve školském zákoně stanoveny podmínky, za kterých mohl být žák cizí národnosti do základní školy přijat a za kterých mu bude přístup ke vzdělání umožněn. Podle ustanovení § 20 odst. 1 školského zákona měli malí cizinci přístup ke vzdělání stejný jako občané České republiky pouze tehdy, prokážou-li oprávněnost pobytu na území. Osoby se

¹⁵ Kleňková, M. *Krajská ročenka školství'2006*. Praha: ÚIV, 2007. s.105. ISBN 978-80-211-0533-1

¹⁶ Kleňková, M. *Krajská ročenka školství2006*. Praha: ÚIV, 2007. s. 102. ISBN978-80-211-0533-1

¹⁷ *Informační publikace pro cizince Česká republika*. Praha: KUFŘ s.r.o., Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2006. s.29-36. ISBN 80-86878-43-0.

státní příslušností jiného státu Evropské unie, nemusí prokazovat nic a přístup ke vzdělání mají stejný jako občané České republiky. Navíc, pro žáky, kteří jsou dětmi občanů jiného členského státu Evropské unie, zajistí krajský úřad bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání - zahrnující tedy i výuku českého jazyka.

Tato právní úprava byla často terčem kritiky. Na jednu stranu je pochopitelná snaha, či spíše povinnost, České republiky vyjít vstříc občanům jiných členských států Unie a zároveň se nestát bezplatným vzdělávacím centrem pro nelegální migranty. Na stranu druhou je potřeba si uvědomit, že podobné vstřícné kroky jedním směrem znamenají v praxi nutně komplikace ve směru opačném, to znamená vytvoření nerovných podmínek v přístupu ke vzdělání mezi žáky ze členských zemí Evropské unie a ostatními. Důsledkem této situace byla novelizace školského zákona, provedená zákonem č. 343/2007 Sb., která vstoupila v účinnost v lednu 2008.¹⁸ Vznikla tedy docela paradoxní situace, zákony samozřejmě neumožňují nelegální migraci, činí proti ní různá opatření, ale ve svém důsledku je každá základní škola povinna přijmout k plnění povinné školní docházky - jako práva na vzdělání podle Listiny základních práv a svobod - i děti nelegálních přistěhovalců. Nově tedy od roku 2008 mají malí cizinci ze třetích zemí spolu s nelegálními přistěhovalci (nemusí dokazovat povolení k pobytu) stejný přístup k základnímu vzdělání jako Češi. Ke správné interpretaci novely odkazuje i Sdělení školám o přijímání dětí cizinců v návaznosti na novelu školského zákona vydané MŠMT, které uvádím v příloze.

Pro předškolní, střední a vyšší odborné vzdělávání i novela klade jisté podmínky, mezi které patří právě schopnost prokázat oprávnění k pobytu. Rámec integrační politiky, tedy příručka, která se publikuje ve všech členských státech Unie, doporučuje *„poskytnout předškolní jazykovou výuku, aby děti imigrantů při nástupu*

¹⁸ Zákon č. 343/2007 Sb., § 20 odst. 1-3.

do školy hovořily jazykem, v němž se vyučuje, (...)"¹⁹ Toto doporučení se však stává přínosné pouze pro legální migranty.

Situace tedy vypadá jako vyřešená; k základnímu vzdělání je v současnosti rovný přístup, ale i když neuběhla dlouhá doba od vstoupení novely v platnost, objevují se první náznaky, že v praxi se situace oproti předchozí příliš nezměnila. „Dříve zákon říkal, že žák musí nejpozději v den nástupu do školy prokázat oprávněnost svého pobytu. Dělali jsme si tehdy anketu a zjistili, že ředitelé měli problém děti bez legálního pobytu přijmout," říká právnická Pavla Burdová-Hradečná z Poradny pro uprchlíky. Proto se také zákon změnil. Jenže ani po jeho přijetí se skoro nic nezměnilo. „I přes tu změnu se prakticky nic nestalo. Nyní probíhají zápisy a na nás se ve větší míře obracejí cizinci s žádostí o radu, " uvedla právnická. Poradna už podle ní řešila několik případů přistěhovalců, kterým ředitel odmítal přijmout dítě. " ²⁰

Ředitelé základních škol nemají právo odmítat těmto dětem přístup ke vzdělání. Nelegální přistěhovalec z obavy před odhalením a postihem si však nebude stěžovat na jejich nezákonné jednání. Nezbyvá mu než se obrátit na neziskové nevládní organizace, které vzhledem ke svému charakteru nedisponují donucovacími prostředky, ale ze síly své autority jsou schopny v tomto problému cizinci pomoci, bez ohrožení jeho nebo jiných zájmů. Nová právní úprava není v praxi řádně aplikovaná a přes veškerou snahu jednajících subjektů situaci nelegálně pobývajících dětí na našem území příliš neusnadňuje.

¹⁹ Coussejová, M. *Rámcová integrační politika*. Vydavatelství Rady Evropy, 2000. s.27. ISBN 92-871-4341-2.

²⁰ Machálková, J. Některé školy odmítají děti cizinců. In *Lidové noviny*. Praha, 31.1.2008

2.2.3 Být cizincem v české škole

Stát se cizincem na české škole, být uprostřed dětí, které mluví nesrozumitelným jazykem, je zajisté nemilá zkušenost. Přestože doposud užíval pouze svůj mateřský jazyk, ocitá se v prostoru, kde se s ním nedomluví. Malý cizinec však v této situaci nepřekonává pouze jazykovou bariéru. Je zvyklý chovat se a jednat podle naučených stereotypů, které máme zažité každý z nás, i když si jejich užívání ani neuvědomujeme. Migrací se překonává mnohem více než vzdálenost. Integrace neprobíhá tedy omezeně na jazykovém poli, ale také na poli sociokulturním. Děti musejí jakoby od počátku přivykat novým rituálům a zvykům nové společnosti.

Pocity, které přináší život v docela cizím prostředí, znamenají určitý kulturní šok. Tento šok trvá u každého různě dlouhou dobu a probíhá v různých intenzitách v závislosti na individuu. Jednotlivé kultury se od sebe značně liší. Liší se například v pojetí cti a poctivosti, spravedlnosti, lásky, asertivity, sebeprosazování a sebekritičnosti. Šok z nového prostředí není jen vnitřní psychickou zátěží, může se projevit i navenek psychosomatickými nevolnostmi. I když dospělí jedinci si mnohem reálněji uvědomují odlišnost kultur a reálněji vidí i důsledky a změny bydliště, i pro jejich děti není nové a neznámé prostředí o nic příznivější. Každý člověk se zpočátku v novém prostředí brání jeho vlivům, zachovává dosavadní kulturní identitu a až postupem času začíná přibírat identitu novou.

Přijetí nové identity je vnitřním procesem každého malého cizince. Děti se mohou ztotožnit s češtvím (s tím, čím jsme my - jako Češi - nejvíce charakterističtí pro ostatní národy), nepředělají však vnější vzezření. Černocho se může dokonale ztotožnit s češtvím, obzvláště v případě, kdy se v republice narodil a vyrůstal zde, může se vnitřně dokonale za Čecha považovat, ale bude se dostávat do konfliktů s okolím. Naše pojetí vlastní identity může být totiž v rozporu s tím, jakou identitu nám na základě naší skořápky přisoudí naše okolí. Dospělí lidé asi nepocítují nutkavou potřebu někomu vnučovat vlastní pojetí jeho identity, ale u dětí je toto cítění jiné. A poznámky dětí: „*Ty nejsi jako my, když máš šikmé oči. Jsi jiný, nemluvíš správně česky.*“ mohou v tak mladém věku negativně poznamenat další

rozvoj osobnosti. Typický příklad dětí ve školce, které se nechtějí chytat za ruku se svým spolužákem tmavší pleti, poukazuje, že vlastně reagují xenofobně. K šíření xenofobie napomáhá i nízká úroveň rodiny, každé dítě pro vymezení sebe sama se zpočátku ztotožní s názory svých rodičů, a pokud ty nejsou vybrané, stejný vzor nejen myšlení, ale i chování si dítě přenáší do třídního kolektivu.

Ve školní třídě se odrážejí názory rodičů dětí, s trochou nadsázky by se však dalo říci, že se v ní odrážejí názory celé republiky. Někdo považuje přítomnost cizince ve třídě za velmi atraktivní, za příležitost naučit se něčemu novému a rozšířit své obzory (samy děti na základních školách by však asi takto svůj přístup nedefinovaly), za motivující a inspirující. S tímto přístupem okolí se novému spolužákovi žije ve třídě mnohem snáze než tam, kde převládá opačný názor.

Pro názornost uvádím několik případů, které demonstrují, že se nový žák - cizinec ve třídě nepotýká pouze s jazykovou bariérou. V některých sociokulturních oblastech světa je přímý pohled do očí považován za drzost, naopak v Čechách je drzost, pokud se dítě, které je právě káráno učitelem, na něj ani nepodívá, nebo naopak se usmívá. Učitel má pocit, že je ještě záměrně ignorován. Úsměv u nás vyjadřuje laskavost, vstřícnost, ve Vietnamu je úsměv zároveň prostředkem pro zmírnění hněvu z druhé strany, pro vyjádření náklonnosti v těžké situaci. Absurdně pak vypadá situace, kdy rozčilený učitel burácí nad Vietnamským dítětem za nesplnění úkolu a to se mu ještě „směje do očí“. Pro nás je naprostou samozřejmostí, že se učitelům vyká, zdraví se, pokud je potkáme mimo školní třídu, u jídla se nemluví, po škole se jde do družiny nebo domů, že se o přestávkách nasvačíme, popovídáme si se spolužáky, že chodíme na výuku včas a připraveni, ale co když je to někde docela jinak? Jak by se nám tam asi žilo? Kdo by nás (a jak jinak než prostřednictvím nějakého společného jazyka) seznámil s tamními samozřejmostmi?

Věrným svědectvím mnohostranného přístupu k cizincům na základních
• 21

školách je publikace *Cizinci tu nejsou cizí! (?)*. Jedná se o geniální nápad ředitele Lounské základní školy, který má na své škole několik dětí cizinců a nelhostejně se zabýval tím, jak na ně pohlížejí jejich čeští spolužáci. Položil dětem otázku „*Jaký je*

²¹ Markvart, I. *Cizinci tu nejsou cizí! (?) Louny, Městská knihovna, 2004. Brožovaný výtisk.*

tvůj vztah k lidem, kteří se do České republiky přistěhovali z cizí země? Máš s nimi nějakou osobní zkušenost?'" Děti nebyly ve svém projevu nikterak omezovány a odevzdávaly zajímavé příspěvky. Od pozitivních názorů, vzácných projevů tolerance až po nevrle a stručné odpovědi: *„Chovám knim úctu., Do naší třídy přišel kluk. Nejdřív jsem si myslel, že bude zvláštní, ale je to dobrej kluk. Zvláštní trochu je, ale je skvělejš kámoš., Mám knim občas větší úctu, protože sám bych se do zahraničí nikdy neodstěhoval., Vietnamec z krámku je můj dobrý kamarád. Má obchod a spí vněm, aby ušetřil. Je sním sranda., Můj vztah je dobrý, protože máme ve třídě Arménce Artura. Má šikovnou maminku. Artur je fajn kamarád. "* Mezi méně vstřícné názory patřily následující: *„Poznala jsem také lidi, kteří se přistěhovali a vysloveně vyhledávali konflikty. Byli to lidé, kteří by nebyli vítáni nikde, a přesto zde získali povolení k pobytu., Popravdě nejsem moc nadšená, že český národ zaniká, protože je tu víc a víc cizinců a ty se s námi Čechy míchají. Takže přibývá míšenců a naše rasa mizí. Jestli to tak půjde dál, za několik let tu nenajdeme klasického Čecha., Využívají naše tržiště k prodeji nekvalitního zboží."*

Děti cizinců dostali jiné otázky: *Jak se ti vede v Čechách? Zvykl(a) sis brzy na nové prostředí, na školu? Shodneš se dobře se spolužáky a s učiteli? Máš tu kamarády? Jak ti jde český jazyk?* Ve spektru odpovědí mě zaujaly ty nejupřímnější: *„Kdybych řekla, že se mi tu vede, lhala bych sama sobě. A kdybych řekla, že se mi tu nelíbí, tak lžu ostatním., První den ve škole jsem neuměla moc česky, všechno jsem dělala podle spolužáků. Konečně zazvonilo, šla jsem ke dveřím, ale nevěděla jsem, proč se všichni vrátili na své místo. Furt jsem tam stála a nakonec jsem pochopila, že museli zvedat židle."*

Prudký²² uvádí, že my, Češi, za velmi důležitý aspekt pro to být Čechem považujeme spíše než české občanství, než prožití většiny života v ČR, za mnohem důležitější aspekt - umět česky. Na této vizi češství se shodlo 94% dotázaných. Kdo tedy umí dobře česky, bude v očích ostatních považován mnohem více za Čecha než ten, kdo třeba vlastní české občanství, ale česky umí špatně. Děti na školách neřeší,

²² Prudký, L. *Přináležitost k národu, vztahy k jiným národnostem a k cizincům v České republice* Brno: Akademické nakladatelství Cerm, Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2004. s. 13, 17, 18. ISBN 80-7204-359-5.

kdo z cizinců má nebo nemá české občanství, prvotním znakem je i pro ně skutečně znalost českého jazyka. Pokud se tedy malý Rus dokáže zbavit přízvuku v českém projevu a akceptuje všechny naše „kulturní samozřejmosti“, nikoho ze spolužáků po určité době ani nenapadne, že je to vlastně cizinec. Národnosti, které se od nás etnicky výrazněji odlišují, mají podmínky více ztížené. To se odráží i ve školní třídě, kde ale po překlenutí problémů s dorozumíváním a po akceptaci češtiny jako jediného způsobu komunikace se děti postupem času nepozastavují nad třeba fyziologickými odlišnostmi svého spolužáka.

Rychlost a míra integrace závisejí do jisté míry na povahových vlastnostech a charakteru žáka cizince individuálně. Těm méně adaptabilnějším mohou s integrací do nového cizojazyčného prostředí napomoci jak přímo samotní učitelé, tak další pedagogičtí pracovníci, ať už na půdě školy, nebo v pedagogicko-psychologických poradnách.

2.2.4 Dítě - cizinec a pedagog

Správný učitel se nebrání bližšímu poznání svých žáků. Vlastní způsob výuky a předávání poznatků by se měl snažit v co nejvyšší možné míře přizpůsobit všem žákům. Svým pedagogickým působením nepřenáší pouze znalosti a vědomosti, mezi řádky přejímají jeho žáci i postoje mravní, kulturní i politické atd.

Běžný český učitel nikdy nepobýval dlouhodobě za hranicemi republiky, a tudíž nebyl vystaven nutnosti sžít se s tamním prostředím. Velmi těžko si dovede představit, čím právě prochází jeho žák - cizinec. Zároveň sám učitel není vybaven žádnými zážitky z multikulturního prostředí, protože v dobách jeho studia byla česká společnost mnohem více homogenní. Mít ve třídě cizince je tedy pro běžného učitele novinka nejen na poli osobnostním, ale i na poli profesním. Existuje mnoho publikací na téma multikulturality, bylo by ale příliš naivní hledat univerzální materiál, jak pracovat s dítětem cizincem ve školní třídě. Takový návod jednoduše neexistuje, protože jej ani nelze odtažitě od konkrétní osoby pedagoga a dítěte cizince připravit. Situace se liší jedna od druhé v závislosti na struktuře osobnosti

nejen dítěte z cizího jazykového a kulturního prostředí, ale i na osobnosti pedagoga, jehož postoje k cizincům v České republice mohou být různé.

Děti migrantů s sebou přinášejí do školní třídy kousek nové kultury ze své domovské země. Tím nastává možnost pro učitele pracovat s novým „materiálem“. Je to možnost k diskusi, k debatě, k třídnickým posezením. Názor učitele na žáka, který si on sám vytvoří, není dost dobře ukrývatelný před ostatními žáky ve třídě. Pokud bude učitel výrazně negativní, beze sporu to ovlivní i jejich přístup k novému spolužákovi. V případě, že bude učitel (přes veškerou nadstavbovou činnost, kterou mu tento fakt spolu s příchodem nového žáka přinese) příchodem nového spolužáka nadšen, dokáže tuto skutečnost využít pro rozvoj sebe sama a udělat ji přínosnou i pro ostatní žáky. Učitel musí především pochopit odlišnost zázemí, ze kterého malý cizinec pochází, respektovat ji, a neomezovat se pouze na podsouvání typicky české kultury a trestání prohřešků proti ní, kterých si dítě nemusí být ani vědomo.

Pokud žák česky rozumí jen s obtížemi, měl by si učitel při každé příležitosti ověřovat, že pochopil zadaný úkol, jeho vysvětlení. Toto ověření není jednoduchou záležitostí. A i když se mnohdy zdá, že si obě strany rozumějí, výsledek může svědčit o opaku. Zároveň skutečnost, že žák nerozumí česky, může nevědomky implikovat myšlenku o jeho sníženém intelektu. I na toto nebezpečí by učitelé měli být upozorněni, a pokud jej u sebe odhalí, měli by se jej vědomky snažit eliminovat. Ať se tato myšlenka zdá jakkoli zbytečná, ve skutečnosti, v konkrétní situaci, kdy jediný dotyčný nepochopí zadaný úkol, učitel zapochybuje nad intelektem dotyčného. Je důležité, aby učitel kladl nesplnění úkolu na vrub nedostatečné znalosti českého jazyka, a nikoliv na vrub sníženého intelektu. Stejně tak se obtížně s nedostatečnou znalostí nového jazyka formulují obtížně složitější myšlenky, dítě je rádo, že se dorozumí v jednoduchých větných konstrukcích, což už je považováno za veliký úspěch. Učitel by v tomto případě neměl na žáka vyvíjet přílišné nároky a nepřisuzovat jeho omezenost ve vyjadřování jazykovému antitalentu. Jako se malé děti učí odposlechem od svých rodičů, tak se cizojazyční žáci naučí česky nejlépe ve třídě komunikováním se spolužáky.

Dobrý učitel by měl v každé situaci brát na zřetel, odkud dítě do České republiky přišlo. *„Děti zbídačené válečným konfliktem v Čečensku, děti s traumaty*

*fyzickými, ale hlavně psychickými, děti s posttraumatickými syndromy, bílými vlásky a bolavými dušičkami. V mnohých chvílích nebyla tak důležitá výuka, jako snaha dát jim alespoň kousek jistoty a pevné půdy pod nohama.*²³ Vědět, čím přibližně dítě muselo projít, s čím do školní třídy přichází.

2.2.5 Český jazyk jako cizí jazyk pro malé cizince

Výsledkem zjišťování, zda existují kurzy pro děti cizinců včetně vhodných učebnic českého jazyka, bylo zjištění, že kurzy a učební materiál pro malé cizince téměř neexistuje, na rozdíl od mnoha nabízených kurzů a učebnic pro dospělé cizince. Publikováno jich bylo velmi málo a mezi ty, které jsou k dispozici patří dvoudílné učebnice *Čeština pro malé cizince*²⁴, *Učíme se česky*²⁵ a *Česky vesele a hezky*²⁶. První z nich v podnadpisu obsahuje: *Tschechisch für kleine Ausländer, Czech for small foreigners, Le tchèque pour les petits étrangers, El Ceco para pequeños extranjeros, Il ceco per i piccoli stranieri*. Tedy pěti různými jazyky řečeno to, co je v názvu knihy. Jak výše uvedeno, mezi nejvíce zastoupené národnosti na základních školách patří Ukrajinci, Rusové, Vietnamci, Slováci a Poláci. Bylo by žádoucí neprodleně vytvořit jazykové učebnice alespoň pro děti Rusů, Ukrajinců a Vietnamců jakožto nejpočetnější skupiny. Ani jeden z těchto jazyků není v podnadpisu výše zmiňovaných učebnic pro děti cizinců. Přitom jsou učebnice skutečně určeny dětem školního věku; průřezovým tématem je škola, základní kapitoly tvoří slovní zásoba zjednotlivých oblastí: škola, rodina, barvy, číslice, zvířata, jídlo a pití, oblečení, hračky. Všechny mají nádherné ilustrace, dostatečně velké písmo pro děti mladšího školního věku, jsou vhodně barevné, a především na trhu velmi osamocené. Dvě z nich však kromě podnadpisu neobsahují ani jedno další

²³ Kubíčková K., Vyčichlová, H. Výuka ve vyrovnávacích třídách. In Čemusová, J., Ryndová, J., Holá, L. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Akropolis, 2005. s. 33-40. ISBN 80-86903-15-X.

²⁴ Kotyková, S., Lejnarová, I., Kinkalová, J. *Čeština pro malé cizince 1 a 2*. Universum, 2004. ISBN 80-242-1215-3 a ISBN 80-242-1501-2.

²⁵ Hanzová, M. *Učíme se česky. Jazykový kurs českého jazyka pro cizince 1 a 2*. Pansofia, 1992. ISBN 80-901373-8-5.

²⁶ Doušková, J., Fraňková, L., Štenclová, K. *Česky vesele a hezky*. Lycée français de Prague, 2005. ISBN 80-239-6303-1.

cizí slovo (pouze *Česky vesele a hezky* obsahuje slovník v dalších třech jazycích - francouzština, němčina a angličtina). Je tedy otázkou, komu jsou skutečně určeny a jakým způsobem se z nich děti mohou učit, když jejich součástí není audio nahrávka. Lze konstatovat, že bez pomoci českého dospělého jsou učebnice prakticky nepoužitelné.

A co se týče kursů češtiny pro děti cizinců, je situace ještě žalostnější. Předmětem této práce je zkoumání, jak se děti bez jazykové přípravy obejdou. „*Učitelé často ze všeho nejdřív musí vymyslet, jak tyto děti vůbec naučit česky. Podle zákonů totiž mají školy nárok na specialistu na češtinu pro cizince pouze u dětí azylantů a rodičů s pasem Evropské unie. Stát tak nechává vzdělávací péči o děti "ekonomických přistěhovalců", které české hospodářství potřebuje čím dál tím víc, na kreativitu učitelů. Podle Gabriely Mikulkové ze Střediska integrace menšin se jim to ne vždycky daří. "Cizinci na českých školách je docela nový fenomén.*“²⁷ Tento článek vyšel ještě před úpravou školského zákona. Bohužel ani v návaznosti na jeho novelizaci, která významně rozšiřuje okruh dotčených subjektů, nebyla podniknuta žádná opatření, která by školám usnadnila jazykovou přípravu žáků nemluvicích česky. Tento přístup ze strany státu, resp. resortu školství - ponechání na kreativitu učitelů - lze označit přinejmenším za diletantský, ne-li za ignorantský.

Ředitelé škol po novelizaci školského zákona nejen, že nemusí mít strach přijmout na školu dítě nemluvicí česky, ale nejsou oprávněni jej odmítnout. I v případě, že na území pobývá nelegálně, budou škole přidělovány finanční prostředky na jeho vzdělání. Bylo by vhodné právně zakotvit i institut „specialista pro cizince“, např. jeho postavení, vzdělání, stanovení počtu osob, pro které je poskytován apod. S rostoucí ekonomickou silou naší země vzniká dosud neakcentovaná potřeba odborníků na český jazyk coby cizí jazyk, neboli jazyk pro cizince. Vzniká zde prostor pro nový pracovní, ne-li přímo vědní obor.

Studiem zvoleného tématu práce, a to zejména formou zjišťování zkušeností pedagogů v této oblasti se dozvíme, že nejefektivnější způsob, jak naučit nově příchozího žáka česky je nechat jej napospas třídnímu kolektivu a ten se o jazykovou

²⁷ Nosálková, T. Učitelé řeší, jak naučit cizince česky. In *Hospodářské noviny*, Praha, 6.9.2007

průpravu svého nového spolužáka dostatečně postará, „...nejlepším řešením, které nám ušetří spoustu práce a starostí, je jestliže dětem umožníme, aby se co nejvíce zapojily clo kolektivu svých českých spolužáků, a tak dostávaly příležitost s nimi přirozeným způsobem komunikovat. (...) Neosvědčilo se soustřeďovat (...) děti mladšího věku (byť dočasně) do zvláštních, zejména věkově smíšených tříd či skupin za účelem soustředěného vyučování českému jazyku. Na jedné straně se starší děti mezi mladšími nudí a zlobí a na druhé straně (...) všechny děti tak přicházejí o možnost volně komunikovat se svými českými spolužáky. Z hlediska školy je to tedy úsilí vynakládané s malým efektem. Mnohem lépe se v případě mladších dětí osvědčuje přidělit děti do různých tříd podle jejich věku a rozsadit je mezi českými spolužáky...“²⁸ Učitel nesmí být k novému žákovi lhostejný, pokud se spolehne na ostatní žáky, že komunikací s novým spolužákem ho naučí dostatečně česky, odpadne mu práce s nadstavbovým vysvětlováním češtiny. Měl aby se však v nejvyšší míře postarat vytvoření vhodných a přívětivých podmínek, aby se cizinec ve třídě cítil dobře. Je třeba zejména žáka - cizince ostatním spolužákům vhodně představit, říci, odkud pochází. Především vlastním příkladem učitel docílí, že se k němu žáci budou chovat vstřícně a mile. Doporučuje se každý den se žáka zeptat na začátku vyučování, jak se má a postupem času slova v jednoduchém dialogu obměňovat (tato snaha o konverzaci působí nejen jako nenásilný způsob výuky, ale je zároveň příkladem pro ostatní žáky; zejména v počátcích komunikace).

Ze zkušeností pedagogů v této oblasti lze dovodit, že děti cizinců mladšího školního věku jsou až překvapivě adaptabilní a jazykové překážky za pomoci svých spolužáků zvládnou mnohem rychleji a mnohem efektivněji než sami, oddělení do skupiny za pomoci jazykového experta.

Tento způsob výuky jazyka lze přirovnat ke komunikační metodě výuky cizího jazyka. Od sedmdesátých let je to celoevropsky nejrozšířenější výuková metoda. Podobná je jí situační metoda, kterou svým nástupem upozadila a od níž převzala vzory jazykových struktur pro konkrétní situaci. Situační metoda pracuje s nabytím

²⁸ Vasiljev, I. Poznámky k jazykové přípravě vietnamských dětí. In Černík, J., Ičo, J., Kocourek, J. a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Nakladatelství H+H, Praha, 2007. s. 144,145. ISBN 80-7319-055-9.

informace, jejím upevňováním pomocí procvičování a opakování a poslední na řadě je její správné používání. Tyto procesy se musejí natolik zautomatizovat, že se nad užíváním té nebo oné větné konstrukce nesmí přemýšlet. Ostatní výukové metody se od komunikační výrazně liší. Zdůrazňují například význam a smysl gramatiky a jejího správného používání, upozadují významně roli lexikální složky jazyka, dbají na přesnou výslovnost, zatímco komunikativní metoda nelpí na postupném osvojování si gramatických jevů. Důležité je se dorozumět, použít odposlouchanou větu ve správném situačním kontextu, aniž by uživatel přesně věděl význam právě použité gramatiky, aniž by věděl, jak by ta věta vypadala v psané podobě. Mezi hlavní rysy komunikační metody patří komplexnost, to znamená, že se touto metodou snažíme rozvíjet všechny čtyři hlavní složky, jakými je písemné a ústní vyjadřování, poslech a čtení s porozuměním. Dalším důležitým rysem je adresnost, vyučující není za přenašeče vědomostí, pozornost je významně otočena ke studentovi, jemu se učitel přizpůsobuje, jemu je výuka šita na míru. Třetím důležitým rysem je užitečnost, pracuje se s autentickým materiálem, v autentických situacích. Překlady beletrie, psaní formálních dopisů tedy do komunikační výukové metody tak zcela nepatří. Učitel spíše sáhne po jídelním lístku, plánu města, písničky, apod.

Komunikační metoda ze všech jazykových výukových metod nejvíce připomíná situaci českých spolužáků s cizincem ve třídě. Provázejí ho v jednotlivých situacích, mluví na něj bez pomoci jeho mateřského jazyka - tedy pouze v češtině, nezabývají se vysvětlováním gramatiky, doplňováním cvičení, vše se odvíjí od konkrétních situací, které zcela běžně nastávají v prostorách školy i mimo ni.

Situace u dětí cizinců, kteří přišli do České republiky ve věku dětí na druhém stupni základní školy, je o něco komplikovanější. Takovéto děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka jsou umístěny do nižších tříd, což může značně poznamenat jejich sebevědomí a jejich motivaci přijmout za své cokoliv českého - včetně jazyka. Pokud je znalost jazyka dostatečná pro základní komunikaci, pro pochopení úkolu, je žák ponechán v ročníku, kam věkově patří. Stává se tak i v případech, že má mladšího sourozence, který mu s adaptací na nový systém pomůže.

Děti cizinců si osvojí češtinu velice často v mnohem kratším intervalu než jejich rodiče. Někteří učitelé byli tak svědky situace, kdy na třídní schůzky dorazil

spolu s rodičem i žák, který převzal roli tlumočnicka a překládal učitelovy připomínky k vlastní osobě. Tato představa vyvolává úsměv na rtech, ale jak si skutečně pedagog ověří, že k rodiči došla správná informace? Nezbyvá, než se spolehnout na žáka tlumočnicka, pokud ovšem nechceme hledat pomoc jinde.

Výzkum, který se zabývá podobným problémem a který uvádí Jan Černík²⁹, byl proveden na území České republiky, v Německu, Polsku a Rakousku. Jeho cílem bylo identifikovat problémy a vzájemně si předat zkušenosti s integrací dětí dvou zkušenějších zemí a dvou zemí, které se do této situace dostávají nově. Výzkum probíhal koncem roku 2004 a problém identifikovaný na území republiky byl:

- Jazykový handicap
- Komunikace s rodiči
- Nesouvislá školní docházka
- Nedostatek informací a metodické podpory

Tyto čtyři okruhy problémů jsou tedy ty, se kterými se čeští učitelé potýkají nejčastěji a které jim přinášejí nejvíce starostí. Na prvním místě je jazykový handicap, který zcela jistě znesnadní počáteční situaci. Ale na druhé straně je to problém dočasný, který může být poměrně rychle odstraněn. Je to tedy problém řešitelný, i když je mu zatím věnována nedostatečná pozornost.

Druhým problémem je komunikace s rodiči. V některých případech školy podnikají různá opatření, avšak bez výrazného efektu - rodiče ke komunikaci nepřinutí. Nejedná se o nechuť rodičů být se školou v kontaktu, ale jde spíše o jazykový handicap. Pokud je jediným dorozumívacím řešením mezi rodiči a školou sám žák, není situace zcela ideální, ale už za těchto podmínek se dá s rodiči komunikovat. Nesouvislá školní docházka jde mimo jazykový aspekt integrace. Zde je důležité pochopit, z jakých podmínek dítě do naší země přišlo. Zda někdy předtím

²⁹ Černík, J. Vietnamští žáci na základních školách: Náčrt problémů a přístupů. In Černík, J., Ičo J Kocourek, J. a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Nakladatelství H+H, Praha, 2007. s. 144,145. ISBN 80-7319-055-9.

byl žák ve škole, jestli byl zvyklý plnit si povinnosti a jestli mu jeho psychické rozpoložení v závislosti na tom, v jaké situaci se momentálně nachází a z jaké pochází, umožňuje se soustředit na školu.

Posledním jasně vymezeným problémem je nedostatek informací a metodické podpory, což potvrzují i závěry této diplomové práce. Nedostatek informací a metodické podpory spolu s překonáním jazykové bariéry jsou první dva problémy, které jsou předmětem této diplomové práce. Použité ve výzkumné části práce jako hypotézy. Jak výše řečeno metodická podpora neexistuje a učitelé se musejí spolehnout především na vlastní schopnosti a intuici. Školy by nepochybně uvítaly koordinovanou metodickou pomoc, která by je vedla k aktivní výměně zkušeností, porovnání situace s ostatními, než tvorbu a distribuci nedidaktického materiálu, který prikazuje jak správně jednat, aby bylo řešení situace v souladu se zákony, ale podle kterého se stejně učitel s žákem - cizincem komunikovat česky nenaučí.

2.2.5.1 Jak postupovat při výuce českého jazyka pro děti cizinců na školách?

Z mála materiálu, který se této problematice týká, jsem zpracovala výběr doporučení, jak pracovat při výuce češtiny jako cizího jazyka pro děti. Na tomto místě je třeba zdůraznit, že práce s dětmi cizinci ve skupině za účelem výuky českého jazyka je zcela odlišná od práce učitele, který má cizince ve třídě při běžném vyučování. I v posledně zmíněném případě je možná inspirace těmito materiály při snaze usnadnit žákovi integraci nejen do školní třídy. Eva Tartier³⁰ definuje hlavní rozdíly mezi výukou češtiny jako cizího jazyka u dětí a u dospělých. Děti je při výuce (v tomto případě rozumějme skutečně výuku jazyka ve smyslu školního vyučování v lavicích) potřeba na rozdíl od dospělých více kontrolovat a více motivovat. Záleží především na důvodu, proč se děti jazyk učí. Pokud je to na přání rodičů, nikoli z vůle dítěte, je motivace mnohem potřebnější. Pokud je ale dítě v

³⁰ Tartier, E. Akční výuka češtiny jako cizího jazyka pro děti dospělé. In Čemusová, J., Ryndová, J., Holá, L. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Akropolis, 2005. s. 33-40. ISBN 80-86903-15-X.

prostředí svých českých spolužáků a jazykové kursy má jako nadstavbu - a ne jako jediný prostředek výuky - není motivace ze strany učitele natolik potřebná. Za motivaci postačí plynulost v hodině, zábavnost učitele, jeho pozitivní přístup a o zbytek se postarají čeští spolužáci.

Podstatný rozdíl mezi skupinou malých žáků a dospělých je v délce udržení pozornosti. Proto je důležité, ne-li stěžejní, aby byla hodina češtiny pro děti protkána aktivizačními metodami, hrami, aby je především bavila. Doporučuje se využití stolních her, písniček, pohybových her a dalších. Žáci, kteří ještě neumějí číst a psát, si látku musejí dokonale procvičit, aby si ji zapamatovali a tzv. „vžili“. Pro toto zažití je nejdůležitější kontakt s česky mluvícími spolužáky. Jak již zmíněno výše, kontakt s typicky českým prostředím napomůže i dalším aspektům integrace. Takto malí žáci si velmi dobře osvojí intonaci českého jazyka, mají výbornou paměť, velikou fantazii, na druhou stranu se snadno unaví, nevydrží se dlouho soustředit (a dovedou to dát najevo). Je tedy lepší volit aktivity, které je budou jednoduše bavit. Raději pracují samostatně než ve skupině, kde by mohla místo spolupráce panovat rivalita, a velmi neradi sedí po celou dobu vyučování na židlích.

U starších žáků E. Tartier nedoporučuje nutit ke spolupráci děvčata s chlapci. Žáci mezi osmi až patnácti lety udrží pozornost o mnoho déle, dovedou se soustředit a je vhodné je přimět k systematické práci. Dovedou plnit písemné domácí úkoly, poznamenat si myšlenky z hodiny a ocenit příběhy a témata ze skutečného světa. Jan Černík³¹ uvádí, že nejčastějším řešením u starších žáků základních škol je jejich zařazení do nižšího ročníku, což často naráží na nevoli rodičů. Druhou možností je neklasifikovat žáka, případně jej pouze slovně hodnotit a český klasifikační systém začít uplatňovat až ve druhém nebo třetím pololetí, kdy je žák na škole. V té době už by se měl za předpokladu, že nevyvstaly potíže v jiné oblasti integrace, bez problému dorozumět. Za neefektivní se ukázalo věnovat žákovi zvýšenou pozornost v hodinách češtiny, tím se ochuzují ostatní žáci, rozptyluje se jejich pozornost a efekt takových soukromých monologů učitele k žákovi se nedostavuje. Tam, kde se ustálila praxe

³¹ Černík J Vietnamští žáci na základních školách: Náčrt problémů a přístupů. In Černík, J., Ičo J Kocourek, J. a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Nakladatelství H+H, Praha, 2007. s. 144,145. ISBN 80-7319-055-9.

zařazení dítěte do speciálních kursů, odpoledních doučování, tam se sice umožnil individuální přístup alespoň v odpolední výuce, ale bývá to často za cenu komplikování integrace žáka ve třídě. Veřejné kurzy pro děti - cizince prakticky neexistují.

Balkó a Zimová³² se výrazně při výuce českého jazyka zabývají zvukovou stránkou jazyka. Vyjmenovávají zvukové kvality češtiny, na které by měl učitel češtiny cizího jazyka upozorňovat, aby bylo učení efektivní. Zvuková stránka jazyka je nezanedbatelnou jazykovou součástí. Není důvod mít obavy téma fonetiky a fonologie upozadit a spolehnout se na schopnosti dětí, které jazyk často samy a bez jakýchkoliv pravidel dokonale odposlouchají. Zcela správně intonují a po nějaké době je jejich jazykový projev nerozpoznatelný od rodilého Čecha. Z gramatického hlediska autorky rozebírají jednotlivé gramatické jevy a upozorňují na ty, které dělají cizincům potíže. Pokud však bude výuka jazyka jedinou možností jazyk slyšet a v jazyce reagovat, tyto potíže skutečně vyvstanou.

2.2.5.2 Výuka češtiny v azylových střediscích a domovech pro děti cizinců

Poznatky z praxe ukazují, že na školách, kde je dítě cizince nebo více žáků cizinců, se situace řeší tím, že odpovědnost za jeho výuku má třídní učitel, který může být svým způsobem bezradný. Ve skutečnosti on nemusí být vždy tím, kdo může být nejvíce v přímé výuce češtiny nápomocný. V integračních azylových střediscích, která jsou v České republice celkem čtyři a kde žijí rodiny s dětmi žádající o azyl, a v Diagnostickém ústavu „Domov pro děti cizinců“ se učí čeština typickou školní výukou. Tento způsob, o kterém výše mluvím jako o spíše neefektivním způsobu výuky, je v tomto případě výuky českého jazyka v azylových centrech jedinou možností, jak se k českému jazyku přiblížit.

Fungují zde tzn. „vyrovňovací třídy“, které mají za úkol překlenout základní jazykovou bariéru. Do těchto tříd děti přicházejí a zase odcházejí v závislosti na tom,

³² Balkó, I., Zimová, L. O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. ISBN 80-7044-7188-4.

jak se vyvíjí azylové řízení. Děti žadatelů o azyl ale do nich musejí chodit, protože i ty jsou ze zákona povinny plnit devítiletou školní docházku. Vyrovnávací třídy při těchto střediscích nemají pevné učební osnovy a ani mít nemohou, jelikož výuka se flexibilně přizpůsobuje potřebám dětí, které se právě ve třídě nacházejí. V jedné třídě jsou děti bez ohledu na věk od šesti do patnácti let, s různým předchozím vzděláním, z různých zemí. Učitel ve vyrovnávací třídě musí brát i ohled na odlišná náboženská vyznání dětí. *„Je přirozené, že práce ve třídě se musí rozdělit do několika úrovní. (...) Práce je podobná jako na malotřídní škole.“*³³ Učitel ve vyrovnávací třídě musí být maximálně psychicky odolný. Děti, které učí, mají mnohdy viditelné šrámy na duši a záleží na učiteli, do jaké míry nechá dítě vydechnout a kdy ho začne ve třídě zaměstnávat a vzdělávat.

³³ Kubičková K., Vyčichlová, H. Výuka ve vyrovnávacích třídách. In Čemusová, J., Ryndová, J., Holá, L. Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Akropolis, 2005. s. 33-40. ISBN 80-86903- 15-X.

3 Právo na vzdělání dětí cizinců v Evropské unii

Právo dětí na vzdělání je v jednotlivých členských státech Evropské unie řešeno různě. Již z rozboru stavu v České republice je možné, že právní situace nemusí být totožná se situací reálnou - viz kapitola 2.2.2 Právní úprava postavení dětí cizinců v českých školách a jejich výuky. Členské státy Evropské unie se řídí Směrnicemi, na jejichž schvalování se podílejí. Podle Směrnice Rady č. 2003/109/ES, článku 4 a 5, se s nezletilými ze třetích zemí, kteří již nějakou dobu legálně pobývají na území členského státu, zachází v oblasti vzdělávání stejně jako s občany hostitelského státu. Nezletilí žadatelé o azyl, nebo děti žadatelů o azyl mají taktéž rovný přístup ke vzdělání. Právo Evropských společenství logicky neřeší práva na vzdělání pro nezákonné migranty v hostitelské zemi a jejich děti, nicméně např. některé členské země (Francie, Rakousko, Lucembursko, Belgie, Řecko, Irsko, Itálie, Nizozemsko a Portugalsko) umožňují přístup ke vzdělání i dětem, které nepobývají na území hostitelského státu legálně, obdobně jako Česká republika.

Všechny země Evropské unie přiznávají právo na vzdělání dětem ve věku povinné školní docházky bez ohledu na to, jaký je jejich status přistěhovalce, zda mají azyl, zda jsou žadatelé, zda pobývají na území přechodně kvůli práci rodičů apod. Toto právo je deklarováno v řadě mezinárodních dokumentů včetně Všeobecné deklarace lidských práv a Úmluvy o právech dítěte. Členské státy se tedy snaží umožnit všem dětem stejný přístup nejen k základnímu vzdělání, ale k dalším školním službám, jakými jsou školní družina, jídelna, zájmové kroužky poskytované školou a další.

Přiznat právo na vzdělání není pouze formální záležitost. Tento postoj si žádá mnohá podpůrná opatření, mezi která patří zajištění tlumočnicků, dostatečná informovanost o školském systému hostitelské země, zřízení funkce odborných poradců, schůzky a další koordinovaná činnost pořádaná na podporu přistěhovaleckých rodin. Všechny vyjmenované podpůrné prostředky v praxi uplatňuje jediná evropská země - Finsko. Většinu z nich používají Belgie, Španělsko, Francie, Holandsko a Anglie (Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě, 2004). Česká republika využívá pouze služeb odborného poradenství a to

ještě pouze u skupiny žadatelů o azyl. V České republice využívaná podpůrná opatření jsou spíše administrativního charakteru. MŠMT např. publikuje cizojazyčné příručky, které distribuuje do azylových center a ve kterých se anglicky a německy mluvící přistěhovalci dozvědí, jak funguje náš právní systém, jak funguje školství, doprava, telefonní čísla na neziskové organizace, kam se obrátit pro pomoc, jaký je systém zdravotnictví a zdravotního pojištění, co je pro Čechy slušné a co ne a mnoho dalších důležitých informací.

Problémem, na který narážejí bez rozdílu všechny země je to, jak správně zařadit nového žáka do domácího vzdělávacího systému. Jak zjistit úroveň už absolvovaného vzdělání, jak určit, nakolik odpovídá systém hostitelské země dítěti, které se do něj má zařadit. Je důležité správně vyhodnotit, které hlavní oblasti učiva už ovládá a především správně vyhodnotit dosaženou úroveň oficiálního jazyka hostitelské země v okamžiku zařazení dítěte do vzdělávacího procesu, aby bylo schopné se v jazyce učit. Ve většině zemí není zavedené žádné plošné posouzení, žádné ucelené parametry, které by umožňovaly zařadit do domácího školského systému. Školy zjišťují úroveň zcela nezávisle, každá sama, posouzení je tak na řediteli školy a jeho pedagogickém týmu. Nejlepší možností je (a v některých zemích je to skutečně možné), pokud může toto zjišťování úrovně dovedností, znalostí a schopností probíhat v jazyce, ve kterém se dítě už vzdělávalo. Nejlepším řešením by bylo, kdyby žák mohl navázat plynule na své dovednosti a znalosti, které nabyl přes mateřský jazyk. Jazyková bariéra však zcela toto řešení neumožňuje, žák by zprvu nestíhal informace pro jazykový handicap vstřebávat a zaostával by tak za svými vrstevníky. Proto je nutné situaci správně vyhodnotit a žáka zařadit tak, aby se necítil mezi o mnoho mladšími spolužáky podceňen, nebo aby se necítil mezi vrstevníky příliš hloupý.

3.1 Evropské modely integrace do školského systému

Školské systémy jednotlivých členských států Evropské unie se od sebe v mnohém liší, pro plynulost textu je v práci zachována česká terminologie. Pojem „základní škola“ je zde použit pro veškeré školní instituce na primární vzdělávací

úrovni, které poskytují základní vzdělání, tedy pro primární školy a nižší sekundární školy.

Důležitým cílem integrace je, aby byla efektivní, přinášela co nejméně těžkostí a aby rovněž proběhla rychle a především ve prospěch integrovaného dítěte. Základním kritériem je samozřejmě jazyková schopnost dítěte. Pokud dítě není schopno sledovat výuku v jazyce hostitelské země, počítá se ve většině zemí se zajištěním určité pomoci. Při zkoumání této pomoci v jednotlivých členských státech Evropské unie lze analyzovat dva základní modely pomoci.

První z nich by se dal přirovnat k systému v České republice, kdy je žák - cizinec zařazen mezi vrstevníky, pokud se alespoň trochu dorozumí, nebo pokud je naděje, že se tak brzy stane. Může být také zařazen pro jazykový handicap mezi mladší děti a to buď trvale, nebo dočasně v závislosti na vývoji jeho jazykových kompetencí. Pomoc v tomto smyslu je individuální, není koordinovaná státními složkami, probíhá zpravidla během běžného vyučování a záleží jen na vstřícnosti jednotlivých škol, jejich ředitelů a dalších pracovníků. Součástí tohoto systému bývá i možnost navštěvovat hodiny domácího jazyka navíc organizované pro děti přistěhovalců ve školách.

Druhým modelem pomoci je opatření, kdy děti přistěhovalců v jedné škole vytvoří pracovní skupinu, které je ze strany pedagogů věnována dočasně zvýšená pozornost za účelem dosažení komunikativní úrovně hostitelského jazyka. Děti mohou navštěvovat běžné vyučování s dalšími spolužáky, avšak na některé hodiny se budou soustřeďovat spolu s různě starými žáky, kteří taktéž neovládají dostatečně jazyk hostitelské země. Tyto hodiny bývají zpravidla místo výchovných předmětů, žáci na ně chodí pouze po dobu nutnou, dokud jim je učitel doporučuje. Omezený rozsah těchto hodin je žádoucí též z důvodu preference kontaktů se spolužáky hostitelské země.

Zvláštním typem pomoci, uváděným v rámci druhého modelu jsou dlouhodobá opatření, a to vytvoření speciálních tříd, kde noví žáci pobývají po celý školní rok nebo i více let (zejména žáci, jejichž mateřský jazyk je zásadně odlišný od jazyka hostitelské země). Výuka se jim tak v novém vyučovacím jazyce vytvoří na míru.

Tento způsob je nejméně vhodný z hlediska celkové integrace dítěte cizince. Integrace z hlediska ostatních aspektů bývá však náročnější kvůli zpřetrhaným - nebo spíše nenavázaným - kontaktům a vztahům s normálním hostitelským prostředím. Tento způsob by proto měl být používán pouze tam, kde není vhodné jiné řešení ze závažných důvodů. Takovými důvody může být například značně odlišný jazyk nebo velmi početná komunita.

Situace v členských státech Evropské unie není taková, že by se každá země přiklonila k tomu nebo onomu modelu integrace. Naopak, obě možnosti integrace se významně prolínají. Na většině území jsou funkční oba modely. Málo zemí (Portugalsko, Polsko, Itálie a několik dalších)³⁴ využívá pouze přímé integrace, tedy zařazení nového žáka rovnou mezi ostatní. Česká republika vlastně také kombinuje oba způsoby, přímá integrace probíhá v jednotlivých základních školách a vytváření jazykových tříd je zase běžné pro azylová centra.

Níže je představena jednotlivě integrační politika pěti členských zemí Evropské unie. Pro účely této práce jsou zde vybrány země, které mají mnohem větší zkušenosti s imigrací než Česká republika a jejichž integrační systém pro žáky je spolu s dalšími podpůrnými prostředky mnohem propracovanější a zaběhlejší než u nás.

3.1.1 Španělsko

Podle španělské legislativy je každý občan žijící na území španělského království, který nemá španělské státní občanství, imigrantem. Tito mají do osmnácti let věku stejný přístup ke vzdělání (i preprimárnímu) jako Španělé a zároveň povinnost absolvovat povinnou školní docházku. Specifický přístup k cizojazyčným žákům vyplývá z právního uspořádání jednotlivých autonomních oblastí (comunidades autónomas), kterých je ve Španělsku sedmáct. Mezi nejčastější národnosti přicházejícími do Španělska patří Maročané, Ekvádorci a Kolumbijci.

³⁴ Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe. Brussels, Eurydice, 2004. s. 81. ISBN 92-894-8682-1.

Celkově nešpanělská populace představuje více než 4% obyvatel. Tento fakt se promítne i ve školních třídách. Důležitým faktem vhodným zdůraznit je, že 26% cizinců žijících na území Španělska pochází z Afriky a 32% z Ameriky³⁵, tedy z kontinentů, ve kterých ještě v minulém století mělo Španělsko své kolonie. Jazyk nově příchozích není tedy vždy nutně odlišný od hostitelského jazyka. Pro žáky to znamená v zařazení do vzdělávacího systému nové země obrovskou výhodu. Jazyková integrace, jedna z nejproblematictějších součástí integrace žáka do nové školy, tak u některých zcela odpadá.

Důležitým faktem také je, že španělsky mluví na celém světě více než čtyři sta milionů lidí, kteří jej mají za mateřský jazyk, tedy za ten, „*který se naučili jako první, který ovládá nejlépe*“³⁶ a prostřednictvím něhož si osvojují další jazyky. Proto jsou ve španělské jazykové terminologii zcela běžnými pojmy „español como lengua extranjera (ELE)“ a „español como lengua segunda (E2)“. V překladu to znamená „španělština jako cizí jazyk a španělština jako druhý jazyk“.

První typ, tedy „španělština jako cizí jazyk“ vyjadřuje potřebu šířit vlastní jazyk dál po světě, vytvářet manuály a didaktické pomůcky a dostatečně plodné zázemí pro koordinovanou činnost šíření jazyka do celého světa. Těchto učebních materiálů existuje celá řada, jsou to zpravidla učebnicové bloky, skládající se z několika úrovní, pracovních sešitů a učebnic pro studenty, učebních materiálů pro učitele a audiovizuálních pomůcek. Učebnice pro pokročilé jsou postaveny spíše na komunikační výukové metodě, kdy jde především o to, aby student mohl co nejrychleji jazyka využívat v praxi k běžnému dorozumívání. Tento materiál, který využívá reálných základů pro výuku (novinové články, písničky..), rychle zestárne. I když existuje v mnoha provedeních, například učebnicové řady pro adolescenty, pro školní věk a pro dospělé, je v periodě přibližně pěti let neustále obměňován a znovu vycházejí další učebnicové řady - ať už od téhož autora nebo dalších. Student a i učitel španělštiny jako cizího jazyka se může opřít nejen o nejnovější učební pomůcky, ale zároveň o dokonale koordinovanou činnost po celé zemi. Centrum

³⁵ *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Spain, national description 2003/2004.* Brussels, eurydice, 2005. s. 4. Dostupné na: <<http://www.eurydice.org>>

³⁶ Skutnabb-Kangas, T. *Menšina, jazyk a rasismus.* Bratislava, Kalligram, 2000. s.32. ISBN 80-7149-351-1.

veškerého dění je v Madridu. Po celém světě existují kulturně-informační centra - tzv. Instituto Cervantes, kterých je celkem 58 a jedno také sídlí v Praze. V těchto centrech je přístup ke všem nabízeným učebním pomůckám, „španělština jako cizí jazyk“ se zde vyučuje rodilými mluvčími, promítají se filmy a pořádají různé konference. Student španělštinu jako cizí jazyk studuje z vlastního zájmu, potřebuje ji například k výkonu svého povolání nebo pro vlastní obohacení. Španělština mu v tomto případě neslouží jako prostředek k integraci do španělsky mluvícího prostředí.

Druhý typ, tedy „španělština jako druhý jazyk“, E2, je jazykem, který se dotyčný učí ve španělsky mluvícím prostředí za předpokladu, že jej nemá za mateřský jazyk a za účelem integrace do nového cizojazyčného prostředí. Je tudíž okolím nucen ho denně užívat, jazyk tak přesahuje z vyučovací hodiny do reálného života. To připomíná situaci nešpanělsky mluvícího žáka ve španělské škole.

Materiály pro studium „španělštiny jako cizího jazyka“ ELE a „španělštiny jako druhého jazyka“ E2 se prolínají, přestože se jak materiály, tak cíle výuky významně odlišují. Pokoření španělštiny jako druhého jazyka je bezpodmínečně nutné pro integraci do nového prostředí, na zvláštní hodiny španělštiny jako druhého jazyka chodí žáci zpravidla po dobu jednoho roku. Na konci této doby by měli být dostatečně schopni zvládat spolu se svými vrstevníky běžnou výuku v pro ně novém jazyce. Právě proto se odlišují i učební materiály. Pro studenty španělštiny jako cizího jazyka je z pohledu lexikologie prvotně důležitější rozumět pojům: „zaškrtni, vybarvi, doplň, vyber..“ než se například umět zorientovat v plánu města či se doptat na cestu. Zároveň musí během jediného roku pokořit většinu slovní zásoby celého jazyka. Z druhého jazyka se stává jakýsi druhý mateřský jazyk. Zdůrazňuji, že materiálu pro děti a adolescenty coby studenty španělštiny jako druhého jazyka je mnoho - ovšem pro svůj integrační charakter do španělského prostředí jsou dostupné pouze na území Španělska. Mezi starší učební řady španělštiny jako cizího jazyka patří například Ven, Abanico, Chicos y chicas a mezi novější Planeta, Ele a Uso. Tyto učebnice jsou koncipované pro výuku „španělštiny

³⁷ Dostupné na internetu na: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes.html>

jako cizího jazyka" ELE a jsou bez problému dostupné v knihkupectvích, nebo v pražském Institutu Cervantes.

Výuce španělštiny je ve Španělsku věnována velká pozornost propracovaná do detailů, o čemž svědčí například množství manuálů, ve kterých se španělští autoři zabývají tím, „jakou“ španělštinu v budoucnu vyučovat, jaký je rozdíl mezi „naučením“ a pokolením „španělštiny jako cizího jazyka“ ELE, jak budou vypadat španělské překladové slovníky v budoucnu, jak docílit celistvosti písemného projevu cizinců ve „španělštině jako cizím jazyce“, jak v ní pracovat s písní, jak eliminovat arabismy ve španělštině, jak eliminovat gramatické chyby cizinců, které začínají běžně v mluvě používat i Španělé. Mnohostránkové kapitoly v didaktikách „španělštiny jako cizího jazyka“ ELE tvoří i jednotlivé gramatické jevy. Množství materiálu k výuce španělského jazyka (CD, DVD a videa, slovníky, didaktiky a učebnicové řady) oproti materiálu k výuce češtiny jako cizího jazyka je nesrovnatelný, a to i při vědomí, že jazyk španělský je jazykem světovým.

Integrace dětí cizince ve Španělsku, tedy potřeba výuky španělského jazyka, je možné typově rozřadit do tří základních skupin. První skupinu tvoří cizinci z podobného sociokulturního zázemí, jsou dostatečně motivovaní pro učení se novému jazyku a tento proces zvládnou s malou pomocí relativně rychle. Druhá skupina se skládá z „nově analfabetizovaných žáků“, tj. těch, kteří zvládají čtení a psaní ve svém mateřském jazyce, který je od jazyka hostitelské země ovšem natolik odlišný (jiným druhem písma - například Číňané, kteří stále častěji volí španělské království za svoji destinaci), že potřebují s jeho zvládnutím mnohem větší pomoc. Proces učení je časově náročnější než u první skupiny. A konečně třetí skupinu tvoří

38

žáci, kteří jsou negramotní i ve svém mateřském jazyce. Do běžné školy jsou přímo zařazeni pouze žáci z první skupiny (žáci ze zbývajících dvou skupin využívají pomoci druhého modelu integrace, jsou zařazeni do speciálních skupin, kde před zařazením do běžné školy musejí překonat jazykovou bariéru). Víme již, že učební materiál pro žáky ze všech tří skupin existuje a učitel ví, kam se obrátit o pomoc v případě, že by se cítil nejistý a potřeboval by s výukou E2 poradit.

³⁸ García, C. M. *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid, Editorial Edinumen, 2004. s.33-51. ISBN 84-95986-52-3.

Španělsko tedy také kombinuje oba dva modely integrace dětí cizinců do škol, tedy jak zařazení žáka do hlavního vzdělávacího proudu mezi ostatní děti - pokud to jazykové možnosti alespoň trochu umožní, tak pořádání jazykového dočasného vyučování cizinců ve speciálních skupinách. Mezi další využívané možnosti patří zařazení žáka o ročník níže, zřizování „přechodných tříd“, kde si žáci - cizinci nejprve osvojí jazyk hostitelské země a následně jsou zařazeni mezi své vrstevníky do hlavního vzdělávacího proudu, nebo zřizování doplňkových hodin při škole, které mají malým cizincům pomoci překlenout jazykovou bariéru integrace.

Na některých školách bývá zvykem, že starší studenti provedou nové žáky po areálu a ukážou jim, co se kde nachází a jak co funguje. Slouží jako průvodci, kteří seznamují děti cizince s novým prostředím. Jiné školy pro tuto činnost využívají odborníků, kteří novému žákovi školní areál představí v jeho mateřském jazyce. Takto se ale děje na školách ve velkých městech, kde je vyšší koncentrace cizojazyčných žáků a kde dobře funguje spolupráce mezi odborníkem a školou.³⁹ V některých regionech (comunidades autónomas) je problém integrace přistěhovalců natolik významný, že byla zřízena centra pro podporu integrace žáků imigrantů do škol a jejich rodin do nového prostředí. Ví se, kde rodina bydlí, odkud je, je zvána na přednášky, spolupracuje s centrem a její přítomnost a ochota spolupracovat může být využita při příchodu další rodiny ze stejného jazykového prostředí. Tento způsob funguje například v Madridu, rodiny se kdykoliv mohou obrátit na centrum o pomoc ať už s překladem, tlumočením, administrativními záležitostmi, a na oplátku při pravidelných setkáních pomáhají dalším nově příchozím.

3.1.2 Francie

Podle francouzského právního řádu je imigrantem člověk, který se narodil v zahraničí a překročil hranice Francie s cílem se v zemi dlouhodobě usadit. V posledních letech do země nejčastěji přicházejí lidé z jiných členských států evropské

³⁹ *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Spain, national description 2003/2004* Brussels, eurydice, 2005. s. 5. Dostupné na: <<http://www.eurydice.org>>

unie (Itálie, Španělsko, Polsko, Portugalsko). V současné době žije necelé dva miliony obyvatel na území Francie s jiným státním občanstvím než francouzským. Jeden a půl milionu tvoří cizinci z Maghrebu (Alžírsko, Ceuta, Libye, Mauritánie, Melilla, Maroko, Tunisko, Západní Sahara), více než půl milionu ze zemí jižně od africké Sahary a necelý milion z ostatních částí světa, především z Asie. Uvádí se, že dva ze tří přistěhovalých Afričanů pochází z bývalých francouzských kolonií v Africe, tedy podobně jako ve Španělsku - ne všichni nově příchozí mají problém s jazykovou bariérou. Z celkového počtu lidí žijících ve Francii má necelých 10% jiné občanství.

Situace ve školství je podobná. V roce 2003 se ve francouzských školách vzdělávalo 11% cizinců. Toto číslo ovšem zahrnuje i vyšší vzdělávací stupně. Čtvrtina žáků - cizinců pochází ze zemí, které bývaly francouzskými koloniemi. Přes veškeré snahy o integraci cizinců na poli pracovním, kulturním a školním se přistěhovalectví a jejich integrace stává pro Francii velkým problémem. Důsledkem neúspěšné školní integrace nebývá „pouhý“ školní neúspěch jedince, ale spojení se několika podobných do skupiny, která má problémy nejen se školní autoritou, ale i s autoritami mimo prostředí školy. Tento jev se týká i dětí na prvním stupni základní školy. Není povzbudivé pročítat statistiky uvádějící počty dětí, které měly problém se zákonem (většina samozřejmě s jiným státním občanstvím než francouzským). Toto podporuje určité xenofobní prostředí i v běžných školách. Nově příchozí žák, který (třebaže mluví dobře francouzsky) nepřišel do Francie páchat trestnou činnost, má velice ztížené podmínky, protože je už na začátku kvůli svému původu poznamenán stigmatem výtržníka. S touto nálepkou se v cizím prostředí obtížně bojuje a jedním z řešení je rezignace na základě zkušenosti žáka - cizince, že pokud ho mají ostatní za vetřelce, i kdyby udělal cokoliv, tak jím v jejich myslích ostatních zůstane. Tato skutečnost je zaznamenána ve Francii, více než v jiných státech. V České republice je neúspěšná integrace připisována na vrub neadaptovatelného jedince, nikoli skupiny jedinců v závislosti na původu.

Problém integrace cizinců je ve Francii detailně propracován do uceleného systému, který zahrnuje nejen integraci dětí do škol, ale i integraci jejich rodičů v pracovní oblasti. Děti přistěhovalců jsou mezi své vrstevníky integrovány i

prostřednictvím zájmových kroužků, sportovních středisek a jiných volnočasových center, která si mezi sebou předávají poznatky a i jinak spolupracují. Byla zřízena regionální „přijímací centra“, která jsou zaměřena na nové přistěhovalce a která zjišťují potřeby imigrantů v oblasti vzdělávání. Informují je o možnostech podpory ze strany úřadů a poskytují jim první seznámení s francouzskou společností, včetně jazykových kurzů, které jsou bezplatné; náklady na provoz platí regionům stát.

V případě žáka školou povinného Francie kombinuje oba evropské modely pomoci při integraci. Situace u dětí na prvním stupni základní školy se zdá být dokonalá, naproti tomu starší žáci, kteří přišli do nového prostředí ve starším školním věku, působili často rezignovaně a cítili se vyloučení z kolektivu, přestože právě systém několika společných jazykových hodin v týdnu má napomáhat jejich integraci do běžného třídního kolektivu. Těmto jazykovým vyučovacím hodinám se říká „classes de transition, classes de reception nebo classes d'immersion“, v angličtině „transition class, reception class nebo immersion class“. Všechny tři termíny naznačují, že žák je ve třídě dočasně, přechodně a pouze a právě po dobu, než zvládne samostatně komunikovat v hostitelském jazyce a plnit tak školní docházku bez další jazykové pomoci. Na prvním stupni převládá označení classe d'initiation (CLIN) a na druhém stupni základní školy se užívá classe d'accueil (CLA). Na prvním stupni se tedy pracuje s pojmy „začínáním, počátkem, úvodem“ a na druhém stupni s pojmy „přijetí, přivítání“. Ve všech takových třídách probíhá výuka „francouzského jazyka jako druhého jazyka“. Pro zřízení výše zmiňovaných tříd je nutné, aby škola měla mezi všemi svými žáky alespoň 15 nově příchozích. To však není překážka. Mnohé školy se v tomto ohledu staly již specialisty. Uvítací centra pro nově příchozí imigranty mají jejich seznamy, poskytují o nich informace a předávají na ně kontakty. Školy s touto specializací jsou proto využívány, a není tudíž problém otevřít třídu s požadovaným počtem 15 žáků. Náklady na zřízení a provoz CLIN a CLA proplácí stát.

Francouzskou specialitou jsou třídy pro starší studenty - ve věku 14-18let, kteří před příchodem do Francie ještě nikde nechodili do školy. Těmto třídám se říká „les classes d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement“ (CLA-NSA) a nejsou na území Francie ojedinělé. Pokud bychom měli situaci přirovnat k českému

školství, představme si to jako takové zvláštní střední odborné učiliště, kde se kromě budoucího povolání studenti věnují alespoň v kostce ostatním učebním tématům a výuce francouzštiny jako druhého jazyka. Pokud výše byla zmínka o mladých delikventech z řad imigrantů, tyto školy s nimi mají bohaté zkušenosti.

Obdobně jako u španělského jazyka existuje u francouzštiny bohaté materiální zázemí pro výuku francouzského jazyka, ať již se jedná o francouzštinu jako cizí jazyk (Français langue étrangère, FLE), nebo francouzštinu jako druhý jazyk (Français langue seconde, FLS). Francouzské instituty (L'institut Français), které přispívají k šíření francouzštiny jako cizího jazyka ve světě a ve kterých působí rodilí mluvčí, z nichž mnozí studovali výuku francouzštiny jako cizího jazyka, jsou zřizovány na mnoha místech světa. Dále existuje spousta učebních materiálů pro rozličné studenty (z pohledu úrovně jazyka i věku), jejichž mateřský jazyk se (ne)zakládá na latině, nebo pro negramotné studenty. Vznikají nové učební řady doplněné audiovizuálním materiálem a do praxe jdou další a další absolventi univerzit, kteří se stali odborníky na výuku FLE a FLS.

3.1.3 Anglie

V Anglii žije trvale téměř 10% cizinců, přičemž stejné množství je i v žákovské populaci na základních školách. Anglická legislativa je velice komplikovaná, jedná se o jiný právní systém, než má zbytek Evropy. Anglické právo složitě definuje, kdo je občanem Velké Británie, a ještě složitěji, kdo je imigrantem - proto na tomto místě se musíme spokojit s všeobecným celoevropským pojetím, tj. úsilí školského systému o *„umožnění rovného přístupu ke vzdělání všem, snaží se, aby se konkrétní instituce vyvarovaly přijímání jakýchkoli rasových diskriminačních opatření, aby v co nejvyšší míře podporovaly rovnost šancí a dobré vztahy mezi rozličnými rasovými skupinami. To v důsledku pro školy znamená, že mají pozorovat, jaký dopad má školní politika na žáky z různých rasových skupin*

včetně vlivu na jejich školní úspěch.⁴⁰ Nezastoupenější menšinou na školách v Anglii jsou Indové (necelé 2%), dalšími, které čítají okolo 1%, jsou Pákistánci, obyvatelé Karibiku a Afričané. Desetiprocentní podíl cizinců není rovnoměrně rozmístěný po celé zemi. Je překvapivé, že v Londýně je procento téměř třikrát vyšší; v Londýně žije 28% cizinců. Existují dokonce statistiky, které vypovídají o počtu různých rasových etnik na školách. Podle těchto statistik je 82% zástupců bílé rasy, 3% míšenců a 4% černošské populace.

V dubnu roku 2003 podnikla anglická vláda zásadní kroky k zefektivnění integrace cizojazyčných dětí do škol v Anglii. Byl schválen a uveden do praxe systém poskytování poplatků místními školskými orgány (Local education authorities, LEA) především pro ty žáky na základních školách, jejichž mateřský jazyk je jiný než angličtina. Kromě těchto poplatků, které jsou přímo pro žáky, funguje i státní finanční podpora pro školy se žáky - cizinci. Neanglicky hovořící žáci se tak mohou těšit dvojí finanční podpoře. Dvojnost systému má za cíl zamezit zneužívání těchto příspěvků. Státní příspěvek pro školy (Ethnic Minority Achievement Grant, EMAG) je určen pro zabezpečení výuky angličtiny jako druhého jazyka (English additional language, EAL) na školách, kde je tomu třeba, pro žáky z etnických menšin (v roce 2003 jich bylo na primárních školách více než 10%), kteří jsou nejvíce náchylní ke školnímu neúspěchu. Jednotlivé místní školské orgány pořádají pravidelná setkání učitelů angličtiny jako druhého jazyka EAL, aby se vzájemně inspirovali a aby jim byli nápomocni s řešením potíží, se kterými se učitelé při výuce angličtiny jako druhého jazyka EAL setkávají. Tito učitelé jsou k výuce EAL vzděláváni a absolvují odborné semináře k této tématice, které jsou organizovány místními školskými - což je vše hrazeno z grantu EMAG. Tito učitelé pak v Anglii zabezpečují výuku angličtiny jako druhého jazyka ALE a zároveň zabezpečují komunikaci mezi školou a rodinou žáka.

Další důležitou podporou na poli školní integrace je tzv. Vulnerable Children Grant, který je určen především dětem žadatelů o azyl, a Excellence in Cities, což je grant pro nejširší cílovou skupinu. Tato podpora je určena státním (tudíž bezplatným)

⁴⁰ **Integrating Immigrant Children into Schools in Europe.** *United Kingdom, national description 2003/2004.* Brussels, eurydice, 2005. Dostupné na: <<http://www.eurydice.org>>

školám, kde se statisticky vyskytuje nejvyšší procento dětí cizinců a kde bývá situace s výukou EAL velmi komplikovaná především kvůli příliš nízké motivaci žáků.

Školské orgány na regionální úrovni myslí i na žáky, kteří přijedou do Anglie ve věku, kdy jejich vrstevníkům zbývá poslední rok, nebo dva do ukončení povinné školní docházky, a nejenže neumějí anglicky, ale ještě třeba nikdy nechodili do školy. Zřizují pro ně školy na úrovni středních odborných učilišť a řešení je celkově velmi podobné francouzskému modelu.

Je evidentní, že anglický systém je propracovaný do nejmenšího detailu. Velmi pozoruhodný a přínosný je princip spolupráce a pomoci mezi státem a jednotlivými institucemi. S tak vysokým počtem žáků cizinců na základních školách ovšem vyvstávají v tak multikulturním prostředí i jiné problémy, jakými jsou například rasová diskriminace, školní neúspěch, jehož příčina je připisována etnické identitě jedince, a vandalismus nezletilé mládeže, která neumí anglicky, a mnohé další, na které je v rámci školní integrace v takovém měřítku třeba pamatovat.

3.1.4 Finsko

Ve Finsku jsou dva oficiální jazyky: finština a švédština. Podle finské právní úpravy je imigrantem osoba, která se přistěhovala do země a dlouhodobě v ní pobývá, žadatel o azyl, uprchlík, vracející se finský emigrant a další, které nemají finské občanství. Všechny děti dlouhodobě pobývající na území Finska musejí plnit povinnou školní docházku. Počet jiných občanství než finských dosahuje 2% z celkové populace, toto číslo se odráží i ve školním prostředí. Nejvíce žáků - cizinců je z Ruska (24%), dále z Estonska (12%) a třetí v pořadí je Švédsko (8%). Čtvrté pořadí zauímají uprchlíci ze Somálska (4%).

Funguje zde publikování příruček pro nově příchozí cizince na regionální úrovni a zároveň pořádání setkání, kde se noví imigranti dozvědí užitečné informace o hostitelské zemi - včetně vzdělávacího systému a jeho možností pro integraci. Tato koordinace a celková spolupráce jednotlivých složek v uceleném systému je

podstatnou součástí jeho úspěšného fungování. Jednoduché představení finského systému integrace cizojazyčných dětí do běžných typů škol je téměř nemožné kvůli vysoké variabilitě jednotlivých prvků. Finové totiž využívají veškeré možné kombinace dvou základních modelů pomoci při integraci. K tomu nabízejí dvojjazyčnou výuku hned v několika jazykových variantách, pomoc odborníka, pokud si to situace žádá, zřízení speciálních jazykových tříd, pokud je dětí dostatek. Celý systém je adaptabilní a v jeho rámci je proto snadné se přizpůsobit potřebám žáků - cizinců. Funguje zde i princip kvót, který je v závislosti na počtu imigrantů žijících v zemi každoročně schvalován vládou pro příští státní rozpočet. Školy tak dostávají finanční pomoc od příslušných orgánů na každého žáka - cizince.

3.2 Souhrn

Variabilita systémů integrace je značná, země se uchopením problému liší jedna od druhé. Mají však dohromady mnoho společných rysů, ze kterých bychom se v České republice mohli pro zefektivnění situace nechat inspirovat. Mezi nově příchozí žáky - cizince do českých škol nepatří děti, které by mluvily podobnou češtinou z toho důvodu, že by pocházely z bývalých kolonií, blízkým jazykem je slovenština. Slovenské děti mají tedy jako zástupci jedné z nejpočetnější skupiny žáků s cizí státní příslušností, a tudíž i s odlišným jazykem, situaci oproti dalším nejsnadnější. Na rozdíl od španělské, francouzské a anglické terminologie, česká terminologie nepracuje s pojmem „nově analfabetizovaných žáků“, přestože tato situace vzhledem k počtu vietnamských žáků na našich školách již mnohokrát nastat mohla, a to v případě, že do české školy nastoupí vietnamský žák, který přišel do České republiky ve vyšším školním věku. Dále, co se týče nově příchozích žáků, kteří přicházejí ve věku dětí na druhém stupni základní školy, je situace u nás - oproti výše uvedeným zemím - žalostná. Takových žáků nepřichází tolik, aby mohli pohodlně v místě svého nového bydliště navštěvovat školu, která již má zkušenosti s výukou cizojazyčných žáků. Výše uvedené země mají zkušenosti i se studenty, kteří do doby příchodu do nové země ještě nikdy nechodili do školy. Důležitý je i poznatek, že v takových zemích existuje struktura institucí, které se podobnými

případy zabývají, které spolupracují, které jsou v kontaktu se školami, školí odborníky, vědí o situaci žáků - cizinců a jsou zřízeny proto, aby byly nápomocny při řešení potíží při integraci nových žáků do běžných typů škol.

V březnu 2006 jsem v rámci týdenní stáže organizované Katedrou francouzského jazyka a literatury navštívila několik škol, které se nacházely na pařížských předměstích a kde byla vyšší koncentrace žáků - cizinců. Již několik let zde funguje výuka francouzského jazyka jako jednoho z podpůrných prostředků pro úspěšnou integraci. Dozvěděli jsme se, že není vhodné děti separovat od ostatních, ani je v případě, že jsou starší umisťovat níže než o dva ročníky. Většina škol zavedla systém společných hodin francouzštiny v rámci běžného vyučování. Děti chodily spolu se svými vrstevníky do běžných tříd, místo některých předmětů se sešly různě staré děti - cizinci i z ostatních tříd a věnovaly se výuce francouzštiny jako druhého jazyka. Ukázkové hodiny, které jsme měli možnost navštívit, mě nadchly. Žáci pracovali s elánem, hodina rychle utíkala, učitel využil pro výuku komiksy, aktuální školní jídelní lístek a jiné. Děti se hlásily, soutěžily, předbíhaly se, neměly před sebou ostych, rádi se nám představily a potěšilo je, že je na tom s francouzštinou někdo podobně jako oni - sice s tím rozdílem, že my se ji učíme jako cizí jazyk a oni jako druhý jazyk.

4 Výzkumná část

Téma této práce Jazykový aspekt integrace dětí do cizojazyčného prostředí je poměrně široký tato práce jej nemůže uchopit v celé šíři. Výuka češtiny jako cizího jazyka pro děti cizinců lze jen z části zobecnit, a to pouze u jejích aspektů obecně platných ve všech výukách při různých modelech pomoci integrace. Je třeba respektovat rozdíl mezi výukou v azylových centrech, jazykových kursech (které nepatrný počet dětí cizinců taktéž navštěvuje) a výukou, která probíhá na běžných základních školách. Níže zdokumentovaný výzkum je tomuto přizpůsoben.

Pro účely výzkumu byly vytvořeny dva dotazníky. První je určen pro učitele na běžných typech základních škol. Bylo obtížné nalézt pražské školy, které mají vyšší koncentraci žáků s jiným občanstvím než českým, neboť takový údaj neexistuje. Existují čísla, která vypovídají o počtu cizinců v jednotlivých ročnících základních škol po celé republice, podle informací MŠMT a ÚIV ale neexistují adresné seznamy škol, kde by bylo vypsáno, kolik dětí cizinců na které škole plní povinnou školní docházku. Druhý dotazník je určen učitelům češtiny jako cizího jazyka (vhodnější by bylo užívat termín češtiny jako druhého jazyka, jelikož se jedná o jazyk, který je vyučován za účelem integrace do nového cizojazyčného prostředí, ale to je na české podmínky příliš nadnesené), kteří mají zkušenosti s výukou dětí cizinců - takových je ale žalostně málo. Z tohoto důvodu jsme byli do výzkumu zahrnuti i respondenti (pro získání kvantitativně důvěrnějšího vzorku respondentů) i o učitele češtiny jako cizího jazyka cizinců (a nikoliv jejich dětí) ze soukromých jazykových škol.

4.1 Stanovení hypotéz

Je s podivem, že dodnes téměř neexistují didaktické pomůcky pro žáky cizince - kromě několika málo výjimek. Z čeho tedy učitelé při výuce čerpají? Mají didaktického materiálu dostatek? Cítí se skutečně ztraceni, vědí si rady? Je pro ně nově přichozí cizinec přínosem, nebo přítěží? V případě učitelů češtiny jako cizího jazyka profesionálů mě nejvíce zajímalo, co by jim situaci usnadnilo a co jim činí

největší potíže v jejich pedagogickém působení. Vytvořila jsem následující čtyři hypotézy:

1. Učitelé (na běžných typech základních škol a i učitelé českého jazyka jako cizího jazyka) si budou stěžovat na nedostatek metodické podpory a didaktického materiálu.
2. Přítomnost cizojazyčného žáka bude pro učitele spíše přínosem než přítěží.
3. Cizojazyční studenti jsou dostatečně motivováni pro osvojení si češtiny.
4. Nejžádanější pomoci bude touha po tvůrčím zázemí a koordinaci v systému.

4.2 Výzkumná metoda a její charakteristika

Jako základní metoda byl zvolen dotazník. Spočívá v písemném sestavení několika srozumitelných otázek, respondent dotazník vyplní. Pro získání co nejvíce konkrétních informací, aniž by respondenti byli zahlceni spoustou otázek, byla zvolena metoda otevřených otázek. Jelkový počet byl stanoven na deset. Dotazník je dimenzován na dvacet až třicet minut při pečlivém vyplňování. Při sestavování pokud možno optimálně dlouhého dotazníku byla snaha o koncipování otázek srozumitelných, jednoznačných a nesugestivních. Dotazník pro učitele češtiny jako cizího jazyka, kteří učí výhradně děti, obsahuje otázek pět. Tento dotazník byl koncipován se záměrem využít jej jako styčný bod pro následný rozhovor, který by pomohl odhalit případné nedostatky v dotazníku, nebo alespoň oblasti, které dotazník nemohl zahrnout.

4.3 Průběh výzkumu, charakteristika vzorku

První dotazník (určený učitelům na běžných typech škol, kteří mají ve třídě žáka cizince) zodpovědělo celkem 135 učitelů a druhý dotazník zodpověděly tři pedagožky, z nichž dvě mají zkušenosti s výukou v azylových centrech a jedna s výukou v jazykové třídě, kam chodilo sedm dětí z různých zemí. Ve výběru

jazykových škol a běžných základních škol jsem se omezila pouze na území Prahy, kde je obecně koncentrace cizinců vyšší, a tudíž šance být při hledání úspěšnější. Velice pomohla vstřícnost učitelů, kteří si mezi sebou dotazník množili a dávali mi kontakt na další kolegy. Z této skutečnosti plyne potěšující fakt, že učitelé z různých škol komunikují a konzultují navzájem problémy ohledně specifické pedagogické činnosti při výuce žáků cizinců na svých školách. Bohužel ne ve všech případech byla dotazníkům věnována adekvátní péle, trpělivost a ochota se nad dotazníkem hlouběji zamyslet.

Druhý dotazník své respondenty hledal ještě mnohem složitěji. Pouze tři respondenti byli ochotni jej zodpovědět. (Neochotu dotazník vyplnit oslovení odůvodňovali různě: např. „už rok neučí, tak nemohou odpovídat, protože se toho určitě mnoho změnilo“, nepovažují se za dostatečně erudované). Pro nedostatek původně vymezených respondentů, byli osloveni i učitelé dospělých cizinců, celkem 18. Uvedení první tři respondenti zjevně vítali, že se někdo zabývá tématem výuky češtiny jako cizího jazyka a rádi své zkušenostmi a poznatky v dané oblasti sdělovali. Tak byla využita další důležitá výzkumná metoda - rozhovor. Oslovení učitelé češtiny jako cizího jazyka pro cizince z dalších jazykových škol sice dotazník vyplnili avšak bez zájmu dále o tématu diskutovat.

4.4 Výsledky a jejich vyhodnocení - tabulky

4.4.1 Vyhodnocení dotazníku pro učitele na ZŠ, kteří mají ve své třídě žáka cizince

Otázky jsou vyhodnoceny jednotlivě. U otázek, u kterých to je vhodné je vyhodnocení pro přehlednost uvedeno v tabulce. U otázek, kde součet neodpovídá počtu respondentů, bylo uvedeno více možností v rámci jedné odpovědi.

1 Přítomnost žáka cizince ve své třídě vnímám:	
Pozitivně	6 respondentů
Spíše pozitivně	37 respondentů
Nevím	45 respondentů

Spíše negativně	34 respondentů
Negativně	13 respondentů

Nevyšla vyhraněná odpověď na otázku, zda přítomnost cizojazyčného žáka ve třídě působí spíše pozitivně, nebo negativně. Odpověď byla vcelku vyrovnaná, je každopádně dobře, že nevyšla spíše negativní varianta, ovšem počet respondentů, kteří nevědí, je překvapivě vysoký.

2. Přítomnost žáka - cizince v mé třídě je pro mne z pohledu mých pedagogických zkušeností:	
Naprostou novinkou	78 respondentů
Spíše novinkou	43 respondentů
Normální	14 respondentů

3. Celková situace spojená s přítomností žáka - cizince je pro mne:	
přínosná	23 respondentů
nevím	15 respondentů
zatěžující	97 respondentů

Většina dotázaných pedagogů se ocitá poprvé a upřímná většina ji považuje spíše za přítěž. Jen 23 respondentů dovede situace využít ku prospěchu svému i třídy, což ovšem neznamená, že ji za přítěžující nepovažují (bez práce se ani přínosná situace neobejde), ale v celkovém zhodnocení volí raději pozitivní možnost; ve výsledku jsou za přítomnost cizojazyčného žáka rádi. Druhá hypotéza, že situace spojená s přítomností žáka - cizince ve třídě bude považována z pohledu učitele za spíše přítěžující, se ukázala jako oprávněná.

4. Nejkritičtější období bylo:	
Úplný začátek	69 respondentů
První 2 měsíce	37 respondentů
První půlrok	39 respondentů

U této otázky nebyla nabízena žádná škála (viz dotazník, příloha č. 2), žádné rozpětí a odpovědi vyšly poměrně systematicky. Za interpretovatelné tedy považuji to, že ze všeho nejhorší a zároveň nejdůležitější je překlenout samotný začátek, který se v jednotlivých případech překlene více či méně rychleji. Po tomto náročném

počátečním období, seznamování se s prostředím a jazykem se situace výrazně zlepšila, a to až do té míry, že ji učitelé přestávají považovat za problémovou.

5. Se žákem jsem komunikoval/a:	
S pomocí tlumočnicka	4 respondentů
„Rukama“ a gesty	49 respondentů
Komunikace nefungovala	75 respondentů
Pomocí anglických slovíček	23 respondentů

Učitelé uváděli vícero druhů komunikace, oceňují snahu všech, kteří komunikují rukama a gesty. Překvapivá je ale rezignovanost, se kterou 75 respondentů odpovědělo, že nekomunikují. To vyplývá z toho, že mezi respondenty nebyli pouze učitelé českého jazyka, ale i učitelé, kteří mají žáka ve třídě i na jiných předmětech. Tedy v době, kdy žák neumí dostatečně česky pro běžnou konverzaci, spolu nekomunikují a následně už není komunikace problémem.

6. Pro výuku češtiny cizojazyčného žáka čerpám z:	
Pracovní sešit z učebnic českého jazyka	47 respondentů
Vlastní inspirace	33 respondentů
Nečerpám	74 respondentů

Ani jednou se nezobrazila varianta, že by učitel sáhl po učebnici českého jazyka pro cizince. Učitelé snad ani netuší, že takové učebnice existují, nebo možná raději pracují s výukovým materiálem, který už znají a ze kterého už učili. Tím ovšem nevědomky zhoršují studijní podmínky svému žákovi. Poměrně vysoké číslo je i těch, kteří pracují s vlastní fantazií, bohužel ještě vyšší je u těch, kteří nepracují vůbec. Údaj se týká těch, kteří nemají žáka na český jazyk. Přestože byly dotazníky anonymní, obsahovaly kolonku, kam učitelé druhého stupně základní školy psali, který předmět žáka vyučují.

7. Didaktického materiálu je:	
Dostatek	0 respondentů
Spíše dostatek	15 respondentů
Nevím	43 respondentů

Spíše nedostatek	33 respondentů
Nedostatek	20 respondentů

Tato odpověď potvrzuje první stanovenou hypotézu, předcházející otázka ale vypovídá o tom, že jsou učitelé nedostatečně informováni o těch málo možnostech, které mohou - mají-li žáka - cizince ve třídě - využívat. Vysoký počet respondentů, kteří odpověděli „nevím“, vypovídá zároveň o neprofesionalitě učitelů, o jejich vlastním zájmu se informovat. Ti, kteří nevědí, nevědí patrně proto, že se k nim informace sama ani nedostane, nebo proto, že po ní sami nemají potřebu pátrat.

8. Pro pomoc v případě dlouhotrvajícího neúspěchu bych se obrátil/a:	
Pedagogicko-psychologická poradna	48 respondentů
Nevím	96 respondentů
Vedení školy	27 respondentů

Objektivně nikde není stanoveno a publikováno, kam se v případě potřeby pomoci obrátit. Odpovědi na tuto otázku ukážou míru zájmu učitelů o integrovaného žáka, jeho profesionální přístup k problému, např. zda se věnoval přípravě speciální práce a zamýšlel se nad ní ze všech aspektů. Proto tato otázka byla zařazena i přesto, že odpovídající centrum, které by se zabývalo výhradně touto otázkou a školilo odborníky, v České republice neexistuje.

9. Mezi tři zásadní problémy patří:	
Nedostatek komunikace	59 respondentů
Nedostatečná metodická podpora	75 respondentů
Nezájem ze strany žáka	57 respondentů
Nezájem ze strany rodičů	20 respondentů
Nevím	63 respondentů

Zde překvapivě výzkum ukázal, že nezájem ze strany žáka je problémem, což je v rozporu s poznatky z odborné literatury. Tam jsou naopak cizojazyční žáci označováni za adaptabilní, pilné a snaživé. Výzkum v tomto tedy vyvrátil třetí stanovenou hypotézu, že žáci jsou dostatečně motivováni pro studium češtiny.

10. Jako pomoc/řešení bych uvítal/a:	
Tlumočníka, jazykového odborníka	95 respondentů
Sociálního pracovníka	13 respondentů
Metodickou podporu	73 respondentů
Koordinaci	57 respondentů
Pomoc jiných nevládních organizací	4 respondentů

Výzkum ukázal, že pomoc kvalifikovaného tlumočníka nejen v jazykové oblasti, ale který by byl zároveň vyškolen pro podobné situace, by v začátku hodně usnadnila situaci oběma stranám. Do kolonky koordinace jsem zahrnovala ty odpovědi, které ne zcela přesně vypovídaly o nutnosti pomoci z nějaké další - nepřesně definované strany. Spíše jsem očekávala, že bude chybět nějaký ucelený dobře fungující systém, pomoc tlumočníka je dočasná a pomůže překlenout pouze počáteční stav. Ve čtvrté hypotéze, že nejžádanější pomocí bude touha po tvůrčím zázemí a uceleném systému, jsem se mylila.

4.4.2 Vyhodnocení dotazníku pro učitele češtiny jako cizího jazyka

V případě vyhodnocování druhého dotazníku vycházím více z odpovědí tří zkušených pedagogů. Odpovědi učitelů jazykových škol jsou uvedeny na druhém místě. Jsou poměrně odlišné, což je dáno objektem výuky českého jazyka. Do jazykových škol na kurzy českého jazyka chodí dospělí cizinci.

1. Největším problémem je počáteční nekoncentrace žáka, čeština není v počátku tak důležitá, mnohem důležitější je nechat žákovi alespoň deset dní na rozkoukání, kdy nebude mít úkoly a bude ve třídě pouze pozorovat ostatní. Pokud bude mít chuť, může se zapojit, ale je dobré ho nechat co nejvíce v klidu, protože tím se předejde často střetu mezi pedagogem a žákem. Pokud je žák zaúkolován hned od samého začátku, následkem je spíše stažení se do sebe a nechut'. Nejčastěji se sám během prvních dvou týdnů zapojí do kolektivu a chce spolupracovat. Skutečným problémem jsou žáci, kteří mají situaci (například kvůli dlouhým cestám, které museli absolvovat s příchodem

do své nové hostitelské země, nebo kvůli příliš odlišným podmínkám své původní a hostitelské země) o mnoho složitější, a navazování kontaktů je v novém prostředí náročnější. Problémem tedy zdaleka není jazyková bariéra, ale spíše aklimatizace a citlivost vnikajícího pouta mezi žákem a pedagogem. Pro učitele jazykových škol největší problém představuje nezájem, neochota chodit pravidelně na hodiny a plnit úkoly.

2. Mezi nejvhodnější podpůrné prostředky by učitelky zařadily právě větší pozornost ze strany okolí. Více materiálu, konferencí, rad, nápověd, sdružení, kde by se mohly něčemu přiučit a nějak se inspirovat. Učitelům z jazykových škol by nejvíce pomohlo, kdyby byla pro cizince stanovena povinnost naučit se alespoň základům českého jazyka. Uvažuje se tuto povinnost promítnout v právním řádu, a to jako podmínku k získání azylu. Z výzkumu dále vyplynulo, že profesionální učitelky češtiny jako cizího jazyka by uvítaly podpůrné prostředky pro vlastní profesní růst, vlastní vzdělání, zatímco učitelé v jazykových školách, nejenže hledají největší problém ve svých studentech, ale i podpůrné prostředky by přiřadili jim, aby se oni (nikoliv učitelé sami) museli vzdělávat.

3. První skupina (pedagožek, které mají zkušenost s výukou češtiny dětí v azylových centrech) pracuje především s vlastní fantazií, s hrami, tvoří vlastní pracovní materiál, čerpá z pohádek, básniček ze slabikářů a vůbec nevyužívají učebnice češtiny pro malé cizince, přestože je znají. Nepovažují je pro své účely za přínosné. Kvalitního materiálu je podle nich spíše nedostatek, ale vlastní praxe je přiměla se zásobit a vytvořit si vlastní. Učitelé jazykových škol jmenovali některé tituly pro výuku češtiny dospělých cizinců, které jsou ale nad rámec této práce. Ve většině případů se jednalo o učebnice, v nichž je za zprostředkující jazyk zvolena angličtina, na druhém místě němčina. Učitelé jazykových škol nemají pocit nedostatku didaktického materiálu.

4. Tato otázka, aby respondenti vyjmenovali tři zásadní problémy, na které v praxi nejčastěji narážejí, se ptá vlastně na podobnou věc jako ta první. Hlavním problémem je krátký pobyt žáka v jazykové třídě (ať už v Domově pro děti cizinců, Integračních azylových střediscích, nebo Diagnostických ústavech), sotva si obě strany zvyknou na sebe a způsob spolupráce, je čas odejít. Dalším problémem je citlivost žvýkací doby, tady by byla vítána spíše pomoc odborníků psychologů, kteří by ale museli ovládat rodný jazyk žáka, aby byli s to pomoci. Třetím nejčastěji zmiňovaným problémem je nedostatek míst, kam se obrátit pro konzultaci, pro pomoc, mít s kým sdílet pracovní úsilí. Učitelé jazykových škol opakovali jako problém především nezáměr ze strany svých studentů.

5. Nejčastěji využívaným prostředkem je především pro začátek obrázek. Názorný obrázek je vlastně jediný způsob, který přenese informaci k žákovi. Pomocí základních obrázků se utvrdí základní slovní zásoba, od které se může odvíjet další komunikace mezi učitelem a žákem už bez obrázkové pomoci. Dále se využívají situace, které jsou mezi dětmi velice oblíbené. Takové představování a seznamování prostřednictvím sehrání dané situace je pro učitele už mnohokrát odučenou kapitolou. Děti se rády znovu a znovu mezi sebou seznamují a představují jeden druhého. Do třetice pedagožky uváděly hru. Prostřednictvím hry se děti učí barvy, čísla, časování sloves a další. Hrou se uvolní, zabaví a zapomenou, že se vlastně učí. Dále využívají práci s texty, pokud to věk a znalosti žáka dovolí. Učitelé z jazykových škol místo metod uváděli spíše učební materiály. Mezi málo uvedených metod patří práce s textem, s poslechem, dialogy a rozhovory.

4.5 Závěr výzkumu

Výsledkem bylo potvrzení první hypotézy, že učitelé (na běžných typech základních škol a i učitelé českého jazyka jako cizího jazyka) si stěžují na nedostatek metodické podpory a didaktického materiálu, a spíše vyvrácení, nebo nedostatečné potvrzení dalších. Spíše se neprokázala pravdivost druhé hypotézy, že by přítomnost cizojazyčného žáka ve školní třídě byla vnímána učitelem jako přínos. Ověřovala jsem tuto hypotézu hned dvěma otázkami, první a třetí. První otázka ukázala, že přítomnost žáka je ve třídě vnímána spíše pozitivně, ale třetí odhalila, že jejich přítomnost (kterou jsem nazvala situací) je pro učitele zatěžující, obnáší totiž práci nad rámec té běžné. Rovněž se spíše nepotvrdila třetí hypotéza, že jsou cizojazyční studenti dostatečně motivováni pro osvojení si češtiny. Odborná literatura uvádí, že jsou žáci - cizinci výbornými studenty, výzkum to ale spíše vyvrátil, neboť v deváté otázce zazněla 57x odpověď, že jedním z hlavních problémů je nezáměr žáka. Toto zjištění by mohlo být dále rozebráno, zda se jedná o nezáměr dočasný, z čeho pramení, či zda je situace trvale špatná a proč. Toto je však již nad rámec této práce. Na nedostatku metodické podpory se učitelé shodují, ovšem vyšlo najevo, že někteří se ani neorientují ve stávajících možnostech. Poslední hypotéza, že ze všeho nejžádanější pomocí je touha po tvůrčím zázemí a koordinaci v systému, byla taktéž vyvrácena. Spíše převažuje potřeba tlumočnicka jako nejžádanější pomoci při řešení situace než potřeba tvůrčího zázemí a koordinace. Přestože hypotéza byla stanovena na základě porovnání dokumentů vypovídajících o situaci v České republice a situaci v zahraničí, ze kterých vyplynulo, že v České republice ze všeho nejvíce chybí ucelenost, spolupráce a koordinace, za nejvíce potřebnou pomoc je považována pomoc odborníka, a to především tlumočnicka v počátečním období školní docházky integrovaného cizojazyčného žáka. Nepotvrdil se předpoklad, že učitelé budou subjektivně hůře vnímat objektivně malý zájem státu o problém integrace žáků cizinců a neexistenci uceleného systému pomoci. V odborné literatuře jsem nezaznamenala obdobný výzkum, se kterým by bylo možné výsledky výzkumu prezentovaného v této práci porovnat.

5 Závěr

1. Důležitost jazykového aspektu integrace

Integrace dětí cizinců do nové školy v odlišném jazykovém a mnohdy i kulturním prostředí je náročný a dlouhodobý proces, který má mnoho aspektů. V diplomové práci jsem se zabývala aspektem jazykovým. Snažila jsem se tímto aspektem zabývat výhradně (byť jednotlivé aspekty integrace jsou těžko oddělitelné), a to z více úhlů pohledu. Je nepochybné, že jazykový aspekt integrace je nejdůležitější, neboť jeho zvládnutí podmiňuje plnost a úspěšnost celkové integrace. Uvědomění si tohoto faktu může České republice napomoci eliminovat v konečném důsledku mnoho problémů. Zkoumala jsem, jaké potíže a problémy přináší situace žáka cizince v prostředí nové školy nejen pro něj, ale i pro učitelský sbor.

2. Zvládnutí jazykového aspektu integrace v České republice

Mnohotvárnost pohledů na problematiku umožnila odhalit i několik nedostatků v praxi. Česká republika není vůči imigrantům lhostejná, na právní úrovni existuje mnoho opatření, která by měla být v praxi přínosem pro nově příchozí a prvotní situaci by jim měla usnadňovat. Právní úprava této problematiky je poměrně vstřícná, dětem cizinců je na státní náklady usnadněn přístup ke vzdělání. Tolik tedy, co se týká oficiálních státních struktur a právního (teoretického) zabezpečení z této strany.

Reálnější pohled na celou situaci žáků cizinců však poskytnou informace od subjektů, které fakticky v této oblasti působí, což jsou zejména nevládní organizace, které byly zřízeny na podporu imigrantů a jejich dětí. Zjistíme, že daný právní základ zdaleka nefunguje optimálně, např. že naše školství není tak otevřené, jak by mělo být, neexistuje v České republice žádné pevné zázemí pro podporu žáků - cizinců na školách. Za chodu se Česká republika snaží reagovat na vzrůstající příliv cizinců, často jsou problémy řešeny ex post, místo aby byly předvídaný. Situace dospělých nově příchozích cizinců na naše území, kteří do České republiky přišli proto, aby se zde natrvalo usadili, je zajisté komplikovaná. Ovšem na poli jazykového vzdělávání dospělých cizinců se podnikají mnohá opatření. Dospělí cizinci, kteří neumějí česky, si mohou vybrat z bohaté nabídky kurzů českého jazyka téměř po celém území

republiky, taktéž z nového studijního materiálu, který je v poslední době tvořen s ohledem na mateřský jazyk nově přichozích studentů. Situace u dětí cizinců, tj. cizojazyčných žáků je odlišná. Tato diplomová práce upozorňuje, že počet nově přichozích cizojazyčných žáků do hlavního vzdělávacího proudu bude nadále vzrůstat. Vzhledem k aktuální situaci, kdy kvalita jejího řešení na úrovni praktické se liší od úrovně teoretické, poukazuje zejména na ty praktické nedostatky, kterými by bylo vhodné se v nejbližší budoucnosti zabývat. Je potřeba podniknout kroky, aby se školy nebály přijímat cizojazyčné žáky a aby jim pro začátek umožnily alespoň stejný přístup ke vzdělání jako českým dětem.

Stát nařídí žáka přijmout, ale opatření nepodnikne prakticky žádná. Případ se tak vlastně řeší, až když nastane. Oblast nedostatečné podpory v pedagogickém prostředí by se taktéž měla stát předmětem nejbližšího pedagogického zájmu. Školy, které jsou v této situaci nováčky, by mimo jiné formy pomoci významně uvítaly stálou koordinovanou činnost, která by přišla od jiných a zkušenějších zařízení, která pracují s imigranty, nebo od MŠMT a která by podněcovala k předávání informací a dovedností. Vítaly by publikační činnost, prostřednictvím které by se dozvěděly, jaké kroky mohou podniknout, na co mají při řešení nárok (pedagogický odborník, finanční podpora); kam se obrátit o pomoc.

Je nepochybné, že sama právní regulace nemůže vyřešit veškeré problémy. Nicméně právě u opomenutého zázemí pro podporu žáků - cizinců na školách by bylo vhodné, kdyby jeho vznik, organizace i náplň byly institucionalizovány. Tím není myšleno administrativně náročný systém, ale určité koordinační centrum, které by bylo nápomocno všem odborníkům účastným v procesu integrace. I když určitá řešení koordinace vyplývají přirozeně zdola, tj. od subjektů, které ze své pracovní činnosti cítí potřebu jejich vzniku, bylo by vhodné tyto snahy podpořit i shora, tj. pomocí oficiálních (státních, mocenských) struktur.

Avšak stávající situace stále neodpovídá situaci, v níž se nově ocitá učitel, zvláště pak učitel českého jazyka jako cizího a druhého jazyka. Vzhledem k absenci zmiňovaného pedagogického zázemí, minimální publikační činnosti škol a neziskových organizací na téma integrace cizojazyčných dětí, nedostatku metodik nebo jen publikovaných poznatků zvláštní praxe, i k malému počtu skutečných

odborníků v této oblasti zdůrazňují potřebnost hmotného a informačního zázemí a souvisejícího vybavení didaktickými materiály pro výuku češtiny coby cizího jazyka pro děti cizinců.

3. Nové postavení českého jazyka

Pohled na český jazyk, a to jako „cizí“ jazyk a jako „druhý“ jazyk, je novinkou. Nicméně se jím český jazyk stává, a je třeba ho nejen takto vnímat, ale především se postarat, aby takto mohl být vyučován a rozvíjen. Výuka českého jazyka jako jazyka cizího a druhého se liší od výuky češtiny jako jazyka mateřského. Český učitel neví, jak se vyučuje čeština pro cizince, a bohužel, nemá ani oporu v celém pedagogickém prostředí. Téměř neexistují informace, jak v takových případech jednat, co dělat, jaké jsou možnosti. Pedagogičtí pracovníci nejsou zvyklí (ani dostatečně připravováni, i když situace se poslední dobou - co se týče vzdělávání učitelů - podstatně mění) na multikulturní pracovní prostředí. Záleží tedy na každém učiteli jednotlivě, jak se s příchodem žáka, který nerozumí česky, vyrovná. S rostoucí ekonomickou silou naší země vzniká dosud neakcentovaná potřeba odborníků na český jazyk coby cizí jazyk, či spíše ve zkoumaném případě druhý jazyk. Vzniká zde prostor pro nový pracovní, ne-li přímo vědní obor.

4. Srovnání s některými členskými státy Evropské unie

Co se týká srovnání integrace dětí cizinců v České republice do běžných typů škol se zahraničím, samozřejmě nelze doslovně srovnat nabízené podpůrné systémy integrace jednotlivých zemí. Rovina zkušeností a tradic je nesrovnatelná. Při srovnání zázemí jazykové integrace České republiky se zázemím zemí analyzovaných -v této práci jasně vyplývá, že Česká republika je na tom podstatně hůře, přičemž právní zakotvení je na dobré úrovni, tedy velice podobné uvedeným zemím. Ovšem praxe na požadované úrovni není. Rozhodně však není nutné vyrovnávat se státům, jejichž jazyk je jazykem světovým. Myšlenky na takové řešení jsou značně nereálné.

Měli bychom se nechat inspirovat výše uvedenými zeměmi v otázce spolupráce škol, které vzdělávají žáka cizince. I čeští učitelé cizojazyčných žáků by

měli mít možnost obrátit se pro pomoc na zkušenější školu, nebo na organizaci či instituci, která by se zabývala výhradně žáky - cizinci, jejich integrací do školního prostředí, a která by koordinovala spolupráci škol. Zároveň by podobně jako v Anglii vzdělávala odborníky a pořádala jejich pravidelná setkání, která by přispívala k výměně poznatků. Taková organizace či instituce v České republice neexistuje. Bylo by opravdu vhodné, jak již bylo výše řečeno, takový institut právně zakotvit, definovat jeho postavení, potřebné vzdělání pro ty, kteří by v něm jako odborníci působili, stanovit počet osob, kterým by vyškolený odborník pomáhal apod.

5. Zhodnocení praktické situace při zvládnutí jazykového aspektu integrace v českých školách a doporučení

Při výše uvedeném zjištění nedostatečného zázemí pomoci při osobě účastné v procesu jazykového aspektu integrace lze konstatovat, že české pedagogické prostředí jej celkově zvládá velmi dobře. To je možné přičíst zájmu a kvalitě učitelů, kteří nejsou k problému lhostejní. Je možné též konstatovat, že sama podstata problému nutí učitele jej řešit, neboť při nezvládnutí českého jazyka žákem - cizincem, je to právě učitel, který vedle samotného žáka má ztíženou situaci pro svou práci.

Zprvu se jevilo jako velmi zarážející, že existuje mnoho kurzů a učebních pomůcek pro dospělé studenty češtiny jako cizího jazyka, zatímco pro žáky neexistuje ani nabídka kurzů, ani širší sortiment učebních pomůcek. Tento rozdíl je dán charakterem studijní skupiny. Dospělí cizinci mezi sebou komunikují spíše svým mateřským jazykem a děti cizinců, kteří chodí v České republice do školy, jsou tak nuceni komunikovat v českém jazyce. Děti cizinců jsou více adaptabilní než dospělí, nepotřebují tedy speciální jazykové kurzy. Nový jazyk nejčastěji odposlouchají od svých spolužáků. V kolektivu českých dětí se naučí jazyk mnohem rychleji než na případných jazykových kurzech. Ovšem i tento způsob výuky potřebuje jistou pomoc od pedagogů. Od nich se očekává jak vytvoření vstřícného prostředí pro nového žáka, tak podnět zájmu mezi českými spolužáky. Učitel by měl být schopen dětem poradit, jak s novým spolužákem komunikovat, a vytvořit příjemnou atmosféru, ve které žáci budou mít zájem se svým spolužákem poznat a blíže s ním komunikovat. Žáci - cizinci v české škole nemají možnost navštěvovat místo

výchovných předmětů hodiny češtiny jako druhého jazyka - jako je tomu v jiných zemích - a jsou tedy odkázáni především na vstřícnost svých spolužáků. Proto je pomoc pedagoga velmi důležitá. Jeho správným působením se docílí nejlepších podmínek pro to, aby mohla začít „přirozená“ výuka češtiny jako druhého jazyka. Pomoc je potřebná zejména v začátcích vzájemné komunikace, kdy by měl sám učitel projevit zájem se s žákem poznat a pomocí jednoduchých vět s ním začal komunikovat. Pro ostatní spolužáky ve třídě to bude vhodný vzor a příklad, aby věděli, jak mají postupovat.

Velmi důležitou roli v celkové integraci cizojazyčného žáka do české školy hraje ovšem i správnost zařazení, tedy zvolení adekvátního ročníku s ohledem na věk žáka, jeho nabyté schopnosti a dovednosti z předchozího vzdělávání (pokud existovalo) a s ohledem na jazykové schopnosti. Záměrně uvádím jazykové schopnosti. Ty se liší od stávajících jazykových dovedností. Jazykové dovednosti žáka nemusí být příliš rozvinuté, ale posoudí-li kompetentní učitel, že je dotyčný dostatečně jazykově nadaný, může chodit do ročníku se svými vrstevníky. Toto posouzení probíhá na každé škole individuálně. Učitelé nejsou instruováni, jak případy posuzovat a jak žáky do ročníků zařazovat, což vnímám jako nedostatek. Správné zařazení může integraci velice napomoci, zatímco nesprávné zařazení žáka do školního ročníku podmínky integrace výrazně zhorší.

Má práce je jedním z prvních pokusů o zjištění naší situace v této oblasti. Jistě by si zasloužila hlubší odbornou analýzu. Ta by pak měla vyústit do vypracování doporučení a metodik pro učitele, zejména učitele českého jazyka.

6 Použitá literatura a prameny

1. ÁLVARO GARCÍA, S., C. *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación.* Madrid: Eldesa, Grupo didascalía, 2.vydání, 2000. ISBN 84-7711-093-X.
2. AUDUC, J., L. *Profession enseignant. Le système éducatif.* Paris: Hachette, 1994. ISBN 2-01-020977-X.
3. BALKÓ, I., ZIMOVÁ, L. *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků.* Ústí nad Labem: UJEP v Ústí nad Labem, 2005. ISBN 80-7044-7188-4.
4. BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. *Kdo jsem a kam patřím?* Praha: Sofis, Pastelka, 2005. ISBN 80-902785-8-2.
5. BONDYOVÁ, J., SRB, J., aj. *Cizinci v České republice.* ČSÚ, Praha: Scientia, 2003. ISBN 80-250-0201-2.
6. BOURSIN, J. L., LEBLOND, F. *L'administration de l'Éducation nationale.* Paris: Presses Universitaires de France, 1998. ISBN 2-13-049499-4.
7. COUSSEYOVÁ, M. *Rámcová integrace politiky.* Vydavatelství Rady Evropy, 2000. ISBN 92-871-4341-2.
8. ČEMUSOVÁ, J., RYNDOVÁ, J., HOLÁ, L. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.* Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-15-X.
9. ČERNÍK, J., IČO, J., KOCOUREK, J. a kol. *S vietnamskými dětmi na českých školách.* Praha: Nakladatelství H+H, 2007. ISBN 80-7319-055-9.
10. DOUŠKOVÁ, J., FRONKOVA, L., ŠTENCLOVÁ, K. *Česky vesele a hezky.* Lycée français de Prague, 2005. ISBN 80-239-6303-1.
11. GARCÍA, C. M. *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas.* Madrid: Editorial Edinumen, 2004. ISBN 84-95986-52-3.
12. GARCÍA, P. B., GONZÁLEZ, A. M., HIRALDO, J. M. B. *Enseñanza de la lengua II.* Granada: G.I.L.A, 2001. ISBN 84-930238-2-5.
13. GARGALLO, I. S., GOMEZ, R. P., LOBATO, J. S. *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).* Madrid: Alcobendas, Sociedad General Española de Librería, S. A., 2002. ISBN 84-7143-962-X.

- 14 HANZOVÁ, M. *Učíme se česky, Jazykový kurs českého jazyka pro cizince 1 a 2*. Pansofia, 1992. ISBN 80-901373-8-5.
- 15, HOLÁ, B. *Cizinci v regionech České republiky*. Praha: Scientia, 2006. ISBN 80-86878-48-1.
- 16 HOLÁ, L. *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis, 2006. ISBN 80-86903-33-8.
- 17, *Hospodářské noviny*, Praha, 6.9.2007
- 18, HOTYAT, F., MESSE, D., D. *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*. Bruxelles: Editions Labor, 1973.
- 19, HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk ČEŠTINA*. Praha: ISV nakladatelství, 2002. ISBN 80-85866-98-6.
- 20, HRDLIČKA, M., SLEZÁKOVÁ, M. *Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince - příručka*. Společnost učitelů češtiny jako cizího jazyka, Centrum pro integraci cizinců, o.s., Člověk v tísni, o.p.s., 2007
21. *Chiffres clés de renseignement des langues à l'école en Europe*. Brussels: Eurydice, 2005. ISBN 92-894-8682-1.
- 22, *Informační publikace pro cizince Česká republika*. Praha: KUFŘ s.r.o., Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2006. ISBN 80-86878-43-0.
23. *Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě*. Brussels: Eurydice, ÚIV, 2004. ISBN 2-87116-376-6.
24. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Finland, national description 2003/2004*. Brussels: eurydice, 2005. Dostupné na: <http://www.eurydice.org> (nebylo vydáno knižně)
25. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. France, national description 2003/2004*. Brussels: eurydice, 2005. Dostupné na: <http://www.eurydice.org> (nebylo vydáno knižně)
26. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Spain, national description 2003/2004*. Brussels: eurydice, 2005. Dostupné na: <http://www.eurydice.org> (nebylo vydáno knižně)
27. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. United Kingdom, national description 2003/2004*. Brussels: eurydice, 2005. Dostupné na: <http://www.eurydice.org> (nebylo vydáno knižně)

- 28 *Key Data on Education in Europe 2005*. Brussels: Eurydice, 2005. ISBN 2-894-5040-1.
- 29 KLEŇKOVÁ, M. *Krajská ročenka školství 2006*. Praha: ÚIV, 2007. ISBN 978-80-211-0533-1.
- 30 KOKYKOVÁ, S., LEJNAROVÁ, I., KINKALOVÁ, J. *Čeština pro malé cizince 1 a 2*. Universum, 2004. ISBN 80-242-1215-3, ISBN 80-242-1501-2.
- 31 LA BORDERIE, R. *20 facettes du système éducatif*. Paris: Editions Nathan, 1994. ISBN 2-09-120-471-4.
32. LE MOIGNE, G. *L'immigration en France*. 2.vydání, Paris: Presses Universitaires de France, 1991. ISBN 2-13-043538-6.
33. *Lidové noviny*. Praha, 31.1.2008
- L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Brussels: Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-375-8
34. MARKVART, I. *Cizinci tu nejsou cizí!(?)* Louny: Městská knihovna, 2004.
35. Brožovaný výtisk.
- PRADO, E., RUEDA, M. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. León: Universidad de León, 1996. ISBN 84-7719-586-2.
36. PRUDKÝ, L. *Přináležitost k národu, vztahy k jiným národnostem a k cizincům v České republice*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2004. ISBN 80-7204-359-5.
37. SKUTNABB-KANGAS, T. *Menšina, jazyk a rasismus*. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-351-1.
38. Školský zákon č. 561/2004 Sb.
39. ŠPAČKOVÁ, L., ŠTEFKOVÁ, J. *Knihovna jako brána k integraci cizinců v EU*. Multikulturní centrum Praha, 2006. Brožovaný výtisk.
40. VÁCHALOVÁ, S. *Survival Czech*. Praha:Leda, 2003. ISBN 80-7335-016-5.
41. VANISCOTTE, F. *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*. IUFM Toulouse: Institut National de Recherche Pédagogique, 1996. ISBN 2-7342-0551-3.
42. VASCONCELLOS, M. *Le système éducatif*. Paris: Editions La Découverte, 1993. ISBN 2-7071-2266-1.
43. Veřejná databáze ČSÚ, dostupné na internetu: <<http://vdb.czso.cz/vdbvo>>
- 44.

45. Veřejná encyklopedie pro francouzsky mluvící, dostupné na internetu:
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Immigration_en_France>)
46. Zákon č. 343/2007 Sb.

7 Přílohy

1. Sdělení školám o přijímání dětí cizinců v návaznosti na novelu školského zákona
2. Dotazník pro učitele na základních školách, kteří mají ve své třídě žáka cizince
3. Dotazník pro učitele češtiny jako cizího jazyka

Sdělení školám o přijímání dětí cizinců v návaznosti na novelu školského zákona

Upozorňujeme všechny školy a školská zařízení, že dne 1. ledna 2008 vstoupila v platnost novela školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb.), kterou se mění přístup cizinců ke vzdělávání a školským službám.

Smyslem novely je **naplnit právo dítěte na bezplatné základní vzdělávání deklarované Úmluvou o právech dítěte bez ohledu na to, zda na našem území pobývají oprávněně nebo neoprávněně**. Novela zákona proto **zajišťuje rovný přístup žákům plnicím povinnou školní docházkou** v základních školách, nižších stupních gymnázií a odpovídajících ročníků konzervatoře jak k základnímu vzdělávání, tak ke školnímu stravování a školským službám (tedy např. školní družině). Tento rovný přístup je zaručen všem dětem bez ohledu na to, z jaké země pocházejí, a to i v případech, kdy není prokázána legalita pobytu dětí na našem území. Finanční prostředky jsou přidělovány školám na všechny žáky, včetně cizinců. Základní školy při přijímání dětí cizinců již nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území naší republiky.

Ke střednímu vzdělávání mají zajištěný přístup za stejných podmínek jako občané ČR i všichni cizinci, kteří na území ČR pobývají legálně.

K předškolnímu, základnímu uměleckému, jazykovému a zájmovému vzdělávání a školským službám mají cizinci, kteří nejsou občany EU nebo jejich rodinnými příslušníky, zajištěn přístup za stejných podmínek jako státní občané ČR za podmínky, že na našem území mají oprávnění k pobytu nad 90 dnů, popřípadě zvláštní právní postavení cizince dle výčtu v § 20 odst. 2 písm. d). To znamená, že např. výše úplaty za vzdělávání a školské služby musí být stanovena ve stejné výši jako pro občany ČR, při přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání se jich také týká přednostní právo na přijetí dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky a další.

RNDr. Jindřich Kitzberger

náměstek ministra skupiny všeobecného, odborného a dalšího vzdělávání

Dotazník pro učitele na základních školách, kteří mají ve své třídě žáka cizince

Žáka - cizince vyučuji předmět (zaškrtněte): všechny jiné:

1. Jak vnímáte přítomnost žáka cizince ve své třídě?

Pozitivně - spíše pozitivně - nevím - spíše negativně - Negativně

2. Je pro vás tato situace novinkou z pohledu vašich pedagogických zkušeností?

3. Je pro vás situace spíše přínosem nebo přítěží? A proč?

4. Jaké období bylo nejkritičtější?

5. Jak se žákem komunikujete/jste komunikoval/a?

6. Z jakého materiálu čerpáte pro výuku češtiny cizojazyčného žáka?

7. Je didaktického materiálu dostatek?

8. Víte, kam se obrátit pro pomoc v případě dlouhotrvajícího neúspěchu?

9. Jmenujte tři zásadní problémy a nedostatky, na které v praxi při jazykové i
narážíte:

10. Jakou konkrétní pomoc/řešení byste uvítal/a?

Dotazník pro učitele češtiny jako cizího jazyka

1. Jaké jsou nejčastější obtíže při výuce českého jazyka dětí cizinců?
2. Jaké podpůrné prostředky by výrazně usnadnily Vašemu jazykovému působení?
3. Máte dostatek didaktického materiálu? S čím pracujete?
4. Jmenujte tři zásadní problémy a nedostatky, na které v praxi při výuce jazyka narážíte:
5. Jakých metod při výuce využíváte?