

***Přístupy k výuce dětí ze socio-kulturně slabého
prostředí Francie a České republiky***

Fokus: žáci s OMJ

Disertační práce

Michaela Schusová

*Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze*

Citát:

*Vzdělání přináší mladým lidem umírněnost, starým útěchu, chudým bohatství a
bohatým ozdobu.*

Diogenes

Školitel: Doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D

Praha 2021

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Přístupy k výuce dětí ze socio-kulturně slabého prostředí Francie a České republiky vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Tato práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

Podpis

Poděkování:

Velice děkuji svému školiteli, panu Doc. PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D, za vlídné provázení doktorským studiem, empatické vedení mé práce, a jeho laskavou podporu.

Obsah

<i>Seznam zkratek</i>	10
<i>Základní pojmy</i>	12
<i>Abstrakt</i>	14
<i>Předmluva</i>	15
<i>Úvod</i>	16
<i>I. Teoretická část</i>	
<i>1. Vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí</i>	17
<i>1.1. Kruh sociální reprodukce</i>	17
<i>1.2. Otázka kvality vzdělávání</i>	22
<i>1.3. Sociální pozadí vzdělávání</i>	22
<i>2. Faktory vzdělávacího systému dětí s OMJ</i>	23
<i>2.1. Inkluzivní směřování ve vzdělávání</i>	23
<i>2.2. Vývoj inkluzivní politiky</i>	24
<i>2.3. Výzvy inkluzivního vzdělávání</i>	24
<i>2.4. Inkluzivní klima</i>	25
<i>II. Vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí ve Francii fokus: žáci s OMJ</i>	
<i>3. Francouzské školství v historickém zrcadle</i>	26
<i>3.1. Francie – základní data</i>	26
<i>3.2. Vývoj francouzské školy do 19. století</i>	27
<i>3.3. Reformy ve vzdělávání v devatenáctém a dvacátém století</i>	28
<i>3.4. Dvacáté století ve školní dimenzi</i>	28
<i>4. Systém francouzského vzdělávání – schéma</i>	29
<i>4.1. Diferenciace na druhém stupni</i>	29
<i>4.2. Terciární sféra</i>	30
<i>5. Vývoj vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí ve Francii</i>	30
<i>5.1. Cesta podpůrného vzdělávání</i>	30
<i>5.2. Závislost výsledků žáka na rodinném zázemí</i>	31
<i>5.3 Vlivy na vývoj vzdělávací politiky žáků ze socio-kulturně deprivovaného prostředí</i>	31
<i>5.4. Sektor školství</i>	32
<i>6. Multikulturní pedagogika</i>	33
<i>6.1. Migrační trauma</i>	33
<i>6.2. Principy multikulturního vzdělávání</i>	34
<i>6.3. Limity multikulturní pedagogiky</i>	35
<i>6.4. Praxe multikulturní domény</i>	35
<i>7. Vzdělávací politika dětí ze socio-kulturně slabého prostředí</i>	37

7.1. Vývoj právních ustanovení – <i>Let care juridique</i> – týkajících se vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí	37
7.1.1. Zákon z 9. srpna 1936	38
7.1.2. Vyhláška z 13. ledna 1970	38
7.1.3. <i>La loi Haby</i>	38
7.1.4. Oběžník z roku 1982 – <i>Circulaire du 29 janvier 1982</i>	39
7.1.5. Oběžník z roku 1983 - <i>Circulaire du 29 janvier 1983</i>	40
7.1.6. Oběžník Ministerstva školství ze dne 13. března 1986	40
7.1.7. Oběžník z roku 1991 - <i>Circulaire du 18 novembre 1991</i>	41
7.1.8. Oběžník z roku 1999 - <i>Circulaire du 19 novembre 1999</i>	42
7.1.9. Oběžník z roku 2002 - <i>Circulaire n. 2002-100 du 25 avril 2002</i>	42
7.1.10 Velký školský zákon 2003 - <i>Code de l'Éducation 2003</i>	45
7.2. Promítnutí právních ustanovení do vývoje vzdělávacího procesu dětí ze socio-kulturně slabého prostředí	45
7.2.1. <i>Zone d'éducation prioritaire</i> – ZEP	45
7.2.2. <i>Schéma alofonních tříd v prioritním vzdělávání</i>	46
7.2.2.1. CRI (<i>Courses Rattrapage Intégré</i>)	47
7.2.2.2. CLAD (<i>Classe d'adaptation</i>)	47
7.2.2.3. CLIN (<i>Classe d'initiation</i>)	47
7.2.2.4. Alofonní třídy	48
7.2.2.5 <i>Structure d'accueil</i>	48
7.2.2.6. Třída UPE2A	48
8. Praxe v podpůrné třídě	49
8.1. Prostředí v CLIN v Saint-Nazaire	49
8.2. Podpůrná třída v La Noe Lambert	50
9. Současné tendence vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí	50
9.1. Nové programy prioritního vzdělávání	51
9.2. Učitelé v sekci prioritního vzdělávání	51
9.3. Hlavní výchovný poradce	53
9.4. Informační a dokumentační centrum	53
9.5. „ <i>Socle commun</i> “ – Společný základ	53
9.6. CEFISEM (<i>Centre de Formation et de L'Information des enfants des Migrants</i>)	55
9.7. Legislativní rámec (<i>Cadre juridique</i>) současného vzdělávání alofonních dětí	57
9.7.1. <i>Circulaire n. 2012-141 du 2 octobre 2012 - Oběžník číslo 2012-141 - Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés</i>	57
9.7.2. <i>Circulaire n. 2012-142 du 2 octobre 2012- Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs – Vzdělávání dětí z nomádských rodin</i>	61
9.7.3. Zákon 2019-791 <i>Loi n. 2019-791 du 26 juillet 2019) „Ecole de la confiance“ – Škola - místo důvěry“</i>	61
9.8. Další faktory úspěšného vzdělávání ne frankofonních dětí ze sociálně slabých rodin	61
9.8.1. Mateřská škola – <i>École primaire</i>	61
9.8.2. „Přijetí“ (<i>Accueil</i>)	62

9.9. <i>Vzdělávání alofonních dětí (scolarisation des enfants allophones) v současnosti</i>	63
9.9.1. <i>UPE2A</i>	63
9.9.2. <i>UPE</i>	64
9.9.3. <i>Žáci ve věku „16 plus“</i>	64
9.9.4. <i>Organizace výuky alofonních dětí</i>	64
10. <i>Obraz edukační reality vzdělávání dětí ze socio-ekonomicky slabého prostředí v regionu Loire-Atlantique</i>	65
10.1. <i>Problémy edukace</i>	66
10.3. <i>Učitelé FLS</i>	67
11. <i>Má stáž - Pays de La Loire, Loire Atlantique</i>	67
11.1. <i>Škola La Noe Lambert</i>	67
11.1.1. <i>Alofonní třída v „La Noe“</i>	68
11.1.2. <i>Cíle alofonní třídy</i>	69
11.1.3. <i>Učitelé alofonní třídy</i>	69
11.1.4. <i>Žáci alofonní třídy</i>	70
11.1.5. <i>Materiály pro výuku – „Bricolage“ pédagogique</i>	70
11.1.6. <i>Aktivity třídy</i>	71
11.1.7. <i>Charakter alofonní výuky</i>	72
11.1.8. <i>Orientace aneb kam dál?</i>	73
11.1.9. <i>Den v alofonní třídě</i>	73
12. <i>La Maison du Quartier Dervallieres</i>	75
12.1. <i>Boj proti různým formám exkluze a izolace</i>	75
12.1.1. <i>Letní prázdniny</i>	76
12.1.2. <i>Atelier</i>	76
12.1.3. <i>Klub přírody (Club nature)</i>	76
12.1.4. <i>Svátek Aid (Fete de L'Aid)</i>	77
12.1.5. <i>Týden zdraví</i>	77
12.1.6. <i>Vzdělávání dětí a mladistvých</i>	79
12.1.8. <i>Hip-hop projekt</i>	79
12.1.9. <i>Výchova k občanství</i>	79
13. <i>Poslední reforma vzdělávání v rámci alofonních tříd</i>	80
13.1. <i>První stupeň</i>	80
13.2. <i>Druhý stupeň</i>	81
13.3. <i>Model UPE2A – současná alofonní třída</i>	81
13.4. <i>Vyučující UPE2A</i>	82
13.5. <i>Evaluační</i>	83
13.6. <i>Možnosti podpory třídy UPE2A – NSA</i>	84
13.7. <i>Pokrytí alofonních tříd</i>	85
14. <i>Další podpůrné aktivity a programy pro sociálně znevýhodněné žáky v dnešním francouzském školství</i>	86
14.1. <i>Program Otevřená škola (Ecole ouverte)</i>	86
14.2. <i>Doučovací stáže o prázdninách</i>	87
14.3. <i>APC - Doplnující pedagogické aktivity</i>	88

14.4. Tandem učitelů	88
14.5. Individualizovaný program pro zajištění školního úspěchu PPRE	90
14.6. Doprovázení ve vzdělávacím procesu	93
14.7. Individualizované doprovázení v šesté třídě	94
15. Reflexe praxe podpůrného systému francouzského edukačního prostředí	94
16. Nomádi (<i>Les gens du voyage</i>) a jejich vzdělávání ve Francii	96
16.1. „Lidé cest“ (<i>Les Gens du Voyage</i>)	96
16.2. Vývoj edukace nomádských dětí ve Francii	97
16.3. Schéma vzdělávání	97
16.4. Vzdělávání nomádských dětí v rámci dalších institucí	99
16.5. Pedagogické vedení	101
16.6. Legislativa zaměřená na vzdělávání dětí Nomádů	104
16.7. Problémy edukace nomádských dětí	106
16.8. Má praxe ve škole Ragon v Rezé	107
16.9. „Terrain“	108
16.10. Hlavní organizace pro podporu integrace Nomádů a jejich dětí	110
17. Multikulturní pedagogika ve Francii	112
17.1. Principy multikulturní pedagogiky	113
17.2. Limity multikulturní pedagogiky	113
17.3. Realita multikulturní domény ve škole	114
17.3.1. Tvorba bilingvního alba	114
17.3.2. Dotazník	114
18. Reflexe integrace a primárního sektoru školství	115
18.1. Oblasti primárního vzdělávání	117
18.1.1. Prioritní vzdělávání v čase	118
18.1.2. Rozdělení zón prioritního vzdělávání na REP+ a REP od roku 2015	119
18.1.3. Prioritní vzdělávání dnes	120
III. Česká republika – žáci s odlišným mateřským jazykem, pocházející z prostředí socio-kulturně deprivovaného charakteru Fokus – žáci s OMJ	
19. Vzdělávání dětí ze socio-kulturně deprivovaného prostředí v České republice	122
19.1. Historická sonda	122
19.2. Zacilení skupiny	123
19.2.1. Pojem „sociální znevýhodnění“	124
19.2.2. Školní asistent	127
19.2.3. Speciální pedagog	130
19.3. Vzdělávání imigrantů ve věku povinné školní docházky v České republice v dobovém sledu	133

19.4. Předpoklady podpory žáků s OMJ	134
19.5. Prostředí školy	135
19.6. Nástup do nové školy	136
19.6.1. Škola	136
19.6.2. Třída	137
19.7. Mezinárodní legislativa v oblasti vzdělávání	137
19.8. Legislativa České republiky v rámci vzdělávání dětí s OMJ	140
19.8.1. Zákon č.325/1999Sb	141
19.8.2. Metodický pokyn MŠMT čj.21836/2000-11	141
19.8.3. Metodický pokyn čj.10149/2002-22 ke školní docházce žadatelů o azyl	141
19.8.4. Zákon č.561/2004 Sb. – „Velký“ školský zákon	141
19.8.5. Vyhláška 72/2005 Sb.	142
19.8.6. Vyhláška č.73/ 2005 Sb.	143
19.8.7. Určující vyhláška současného vzdělávacího modu základních škol	143
19.8.8. Určení stupně podpůrných opatření žáků s OMJ	144
19.9. Charakteristiky vzdělávání dětí z prostředí kulturně a ekonomicky deprivovaného charakteru	145
19.10. Formy podpory	146
19.10.1.IVP – Individuální vzdělávací plán	147
19.10.2.Individuální či skupinové doučování	148
19.10.3.Profil na jednu stránku	148
19.10.4.Různé výukové metody	148
19.11. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých základních školách	149
19.11.1. Podpora žáků s OMJ	150
19.11.2. Čeština jako druhý jazyk – ČDJ	150
19.11.3. Aktivita škol	152
19.11.4. Průtoková třída a síť škol v rámci MHMP	154
19.11.5. Aktivita obcí a městských částí v oblasti integrace dětí s OMJ	155
19.11.6. Možná řešení situace žáků s OMJ	156
19.11.7. Předpokládaná finanční náročnost podpory žáků s OMJ a její verze	157
19.11.7.1. Základní školství	157
19.11.7.2. Střední školství	158
19.11.8. Pracovní verze nové výuky žáků a studentů s OMJ	159
19.11.9. Limity nového návrhu výuky žáků s OMJ	160
19.11.10. Vzdělávání dětí romského původu	163
19.11.11. Multikulturalita v českém vzdělávání	165
19.11.12. Učitelé	167
19.11.13. Mimoškolní sféra pomoci	169
19.11.13.1. Platforma dobrovolnické práce	169
19.11.13.2. Typy preventivních programů	170
19.11.13.3. Limity dobrovolnické práce	171
19.11.13.4. Dobrovolnické programy pro děti s OMJ	171

19.11.13.4.1. META	171
19.11.13.4.2. Program Pět P	173
19.11.13.4.3. Program LATA	173
19.11.14. Reflexe vzdělávací praxe (nejen) dětí s OMJ v současnosti	175
19.11.15. Srovnávání vybraných sekcí práce s dětmi s OMJ ve francouzské a české vzdělávací praxi	178

IV. Výzkumná sonda

19.12. Výzkumná sonda – vzdělávání dětí s SVP v českých základních školách, fokus – žáci s OMJ	180
19.12.1. Výzkumná doména	180
19.12.2. Aspekty řešerše	184
19.12.3. Metody sběru dat	184
19.12.4. Analýza	185
19.12.5. Získaná data	186
19.12.6. Shrnutí výsledků výzkumné sondy	194

V. Přehled školských legislativ Francie a České republiky – fokus žáci s OMJ

19.13. Komparace školských legislativ Francie a České republiky	198
19.13.1. Francouzská legislativa zaměřená na žáky s FLS z prostředí deprivativního charakteru	199
19.13.1.1. Circulaire du 13 mars 1986	201
19.13.1.2. Circulaire du 18 novembre 1991	203
19.13.1.3. Circulation du 19 novembre 1999	203
19.13.1.4. Circulaire n. 2002-100 du 25 avril 2002	204
19.13.1.5. Code de l'Éducation 2003	205
19.13.1.6. Loi n 2019-791 du 26 juillet 2019	205
19.13.2. Výběr české školské legislativy zaměřená na žáky prostředí deprivativního charakteru (fokus žáci s OMJ)	206
19.13.2.1. Zákon číslo 561/2004 Sb.	207
19.13.2.2. Vyhláška 72/2005 Sb. - Poskytování poradenských služeb	207
19.13.2.3. Vyhláška č.73/2005 Sb.	209
19.13.2. Komparace vybraných současných školských legislativ Francie a České republiky	212
19.13.3.1. Code de l'Éducation	213
19.13.3.2. Circulaire n. 2012-141 du 2 octobre 2012	216
19.13.3.3. Zákon číslo 561/2004 Sb.	219
19.13.3.4. Vyhláška č.27/ 2016 – O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných	226
19.13.3.5. Bilance legislativ	229

<i>19.13.3.5.1. Francouzská specifika</i>	230
<i>19.13.3.5.2. Podpora rovných podmínek ve vzdělávání</i>	232
<i>19.13.3.5.3. Žáci bez znalosti instrumentálního jazyka vzdělávání ve Francii a v České republice</i>	234
<i>19.13.3.5.4. Učitelé</i>	238
<i>19.13.3.5.5. Společné rysy obou školských soustav</i>	240
<i>19.13.3.5.6. Čím nás tedy Francie může inspirovat?</i>	241
<i>Závěr</i>	248

Bibliografie

Přílohová část

Poznámky

Seznam použitých zkratek

ANTEPS – L'Assosiation Nationale Tsigane d'Enseignement et Pédagogie Scolaire
APC - Actions pédagogiques complémentaires
APEL – Association de parents d'élèves de l'enseignement libre
AUČCJ - Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka
BELC – bureau pour l'enseignement de la langue et de civilisation française à l'étranger
CAP – certificat d'aptitudes professionnelles
CASNAV – Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs
CAREP - Centre Académique de ressources pour l'Education Prioritaire
CEFISEM - Centre de Formation et de l'Information des enfants des Migrants
CIC – Centrum pro integraci cizinců
CIO - Centre d'information et d'orientation
CLAD - Classe d'adaptation
CLIN – Les classes d'initiation
CNGV – La comission nationale consultative des gens du voyage
CPIV - Centrum pro podporu inkluzivního vzdělávání
CREDIF – centre de recherches et d'études pour la diffusion du français
CRI - Courses Rattrapage Intégré
CRT – Centre de Recherches Tsiganes
DDAS - Direction départementale des affaires sanitaires et sociales
DEPP – Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance
DDE - Direction départementale de l'équipement
DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance)
DNB - diplôme national du brevet
EANA - Organisation de l'accueil et de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles, collèges et lycées du département de Loire Atlantique
ELCO - Enseignement de la langue et culture d'origine
ESL - English second language
ECLAIR - École, collège et lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite
EPS - Education physique et sportive
FLE – Français langue étrangère
IAS - Integrovaný azylový středisko
INALCO – Institut des Langues et Civilisation Orientales
INED - Institut national d'études
INEE - Inter-Agency Network for Education in Emergencies
INRP - Institut national de recherche pédagogique
IOM – International organisation for migration
IPPP – Institut pedagogicko-psychologického poradenství
IVP – Individuální vzdělávací plán
IPPP . Institut pedagogicko-psychologického poradenství
MAST - dispositif d'accompagnement scolaire temporaire
MLDS – Mission de la Lutte contre Décrochage Scolaire
MGIEN - Mission Générale d'Insertion et de l'Education nationale
NAPIV - Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
NNO – Nevládní nezisková organizace
OAMP – Odbor azylové a migrační politiky
OEPRE - Ouvrir l'école aux parents
OFPRA – Office français de protection des réfugiés et apatrides

OSPOD – Orgán sociálně právní ochrany dětí
PPP – Pedagogicko-psychologické poradenství
RAR – Réseau ambition réussite
REP – Réseaux d'éducation prioritaire
ROM regiony – régions d'outre-mer
RRS – Réseau de réussite scolaire
RVP – Rámcově vzdělávací program
SESSAD – Service d'éducation et de soins spécialisés á domicile
SERR – dokument Rady Evropy, Společný evropský referenční rámec umožňující
mezinárodní porovnání vzdělání, v oblasti jazyků škála A1 až C2
SIM - Střediska pro integraci menšin
SIP – Státní integrační program
ŠVP – Školní vzdělávací program
UNISAT – L'Union National des Institutions Sociales d'Action pour les Tsiganes
UPE2A – Unité pédagogique pour Eleves Allophones Arrivants
ZEP –Zone d'éducation prioritaire

Základní pojmy

Adaptace – proces přizpůsobení se novému prostředí

Akultura – proces, při kterém dochází při setkávání jedinců z různých kultur

Asimilace – Proces vedoucí ke ztrátě původní etnické identity, kdy imigrant splyne s majoritní společností ve všech oblastech života

Asistent pedagoga – zaměstnanec školy, jehož hlavním úkolem je pomoc žákovi či žákům přizpůsobit se školnímu prostředí a podpořit edukační proces, pomoc pedagogovi při výchovné a vzdělávací činnosti a podpora komunikace s žákem a jeho rodinou

Azyl – dnes se používá termín „mezinárodní ochrana“ – ochrana před pronásledováním, útočiště. V legislativních dokumentech se rovněž používá termínu politického či pobytového statutu

Azylant – jejich pobyt je upraven zákonem o azylu

Cílová země – stát, který je cílem migrace, kde se migrant zamýšlí usadit natrvalo

Cizinec – občan jiné země pobývající na území ČR

Exil – vyhnanství ze země z důvodů politických, národnostních, náboženských atd.

FLS – *Français langue étrangère* – systém podpory ve výuce francouzštiny alofonních dětí ve Francii

Imigrant – trvale či dlouhodobě pobývající cizinec

Individuální vzdělávací plán – závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, který vychází ze ŠVP a závěrů vyšetření poradny

Inkluze – proces zahrnutí co největšího počtu dětí do základního vzdělávacího proudu tak, aby se škola přizpůsobila různými podpůrnými opatřeními potřebám těchto dětí, ne aby se ony musely přizpůsobovat jí

Migrace – označení pro geografický pohyb jedinců či skupin v užším nebo širším prostoru. Motivy mohou být náboženské, ekologické, politické, ekonomické atd. V současné době žije mimo svou vlast přibližně 175 milionů lidí, tedy kolem 3% populace (lat. *migratio* – přestěhování)

Odlisný mateřský jazyk – OMJ – žáci a studenti v českých školách, mající odlišný mateřský jazyk (většinou s potřebou podpůrných opatření pro zvládnutí jazykové bariéry)

Podpůrná opatření – speciální postupy, metody, prostředky a opatření vzdělávacího, a kompenzačního charakteru, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciální pedagogické péče a další opatření zohledňující potřeby žáka

Rasismus – ideologie pracující s nadřazeností některých ras a s méněcenností jiných

Speciální vzdělávání – vzdělávání poskytované dle vyhlášky č.27/2016 Sb. žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, mající formu individuální či skupinové integrace, vzdělávání ve speciálních (praktických) školách, či mající formu kombinace zmíněných forem

Romský etnolekt češtiny – jazyk mající asi 30 procent češtiny s omezeným jazykovým kódem, vyniklý na bázi romštiny, slovenštiny a maďarštiny

Uprchlík – žadatel o mezinárodní či doplňkovou ochranu

Xenofobie – strach z cizinců

Žák se sociokulturním znevýhodněním – dle zákona č.561/2004 Sb. se jedná o žáka s nízkým rodinným sociokulturním statusem, žáka, jemuž byla nařízena ústavní či uložena ochranná výchova, nebo žáka v postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany, nebo účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami – dle zákona č.561/2004 Sb., se jedná o žáka se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním

Tranzitní země – stát, kterým migrant jen prochází, neusazuje se natrvalo

Abstrakt

Předkládaná studie je koncipována jako komparační teoretická práce, srovnávající dva koncepty přístupu ke vzdělávání dětí z prostředí sociokulturně deprivativního charakteru, s fokusem na žáky s odlišným mateřským jazykem. Země, jejichž edukační systémy jsou komparovány, jsou vybrány na základě mé dlouholeté pedagogické praxe - Francie a Česká republika. Práce detekuje vývoj proinkluzivních opatření ve školských soustavách obou zemí, vývoj a komparaci stávajících legislativních opatření, a společně s výzkumnou sondou v rámci tohoto vzdělávání a ukázkami praxe z prostředí francouzského alofonního vzdělávání má potenciál podat ucelený obraz této edukativní domény. Předkládaný materiál si klade za cíl podpořit diskusi v oblasti vzdělávání dětí s OMJ v České republice.

The presented study is designed as a comparative theoretical work, comparing two concepts of the approach to the education of children from socio-culturally deprivational background, with a focus on pupils with different mother tongues. The countries, whose educational systems are compared, are selected on the basis of my longterm pedagogical experience - France and the Czech Republic. The work detects the development of pro-inclusive measures in the school systems of both countries, the development and comparison of existing legislative measures, and together with a research probe within this education and examples of practice from the French allophone education has the potential to give a comprehensive picture of this educational domain. The presented material aims to support the discussion in the field of education of children - pupils and students with different mother tongues - in the Czech Republic.

L'étude présentée est conçue comme un travail théorique comparatif, comparant deux concepts de l'approche de l'éducation des enfants issus de privations socioculturelles, avec un accent sur les élèves de différentes langues maternelles. Les pays dont les systèmes éducatifs sont comparés sont sélectionnés sur la base de mes nombreuses années d'expérience pédagogique - la France et la République tchèque. Le travail détecte le développement de mesures pro-inclusives dans les systèmes scolaires des deux pays, le développement et la comparaison des mesures législatives existantes, et avec une sonde de recherche dans cette éducation et des exemples de pratique de l'éducation allophone française a le potentiel de donner un image complète de ce domaine éducatif. Le matériel présenté vise à soutenir la discussion dans le domaine de l'éducation des enfants avec différentes langues maternelles en République tchèque.

Klíčová slova: socio-kulturně znevýhodněný žák, inkluze, motivace, prostupnost vzdělávacího systému, vyrovnávací postupy, minorita, majorita, integrace, žáci s SVP, alofonní žáci, žáci s OMJ, FLS, ČDJ, podpůrná opatření, multikulturní vzdělávání, speciální třídy

Key words: socio-culturally disadvantaged pupil, inclusion, motivation, permeability of the educational system, compensatory procedures, minority, majority, integration, pupils with SVP (special needs), allophone pupils, pupils with OMJ, FLS, ČDJ, support measures, multicultural education, special classes

Předmluva

Škola, jako taková, představuje významné sociální společenství již od svých počátků. Její důležitost neleží zásadně v tom, jakého typu daná instituce je, spíše je signifikantní kde, kým a za jakým účelem byla zřízena, a je vedena. V otázce vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí je nabídka vzdělávacích institucí poněkud užší, s malým dosahem soukromé sféry a velkým dluhem společnosti vůči těmto dětem, které mají následně zcela odlišné životní podmínky, než jejich *osudem šťastnější* vrstevníci. Vzdělávání těchto dětí spadá majoritně do prostředí státních škol, které musí být schopny toto vzdělávání také zajišťovat na požadované úrovni.

Vývoj opatření majících pomoci vyrovnávat tuto nepřízeň edukativních podmínek žáků je ve francouzském školství dlouhodobý, s jasnou historickou stopou již od šedesátých let minulého století. Našemu školství, které bylo podrobeno poněkud odlišnému běhu dějin, by určitá retrospektiva francouzského systému slušela. Byť legislativním rámcem hlavních zákonů jsou si oba systémy podobny, nelze očekávat velké změny jen vyhlášením nové právní úpravy, je třeba stávající školskou praxi připravit na změnu v realitě zamýšleného prostředí, k čemuž ne vždy dochází.

Jan Werich zmiňoval ve svých slavných forbínách český národní sport – *mantinelismus* - s ironií sobě vlastní. Obliba této disciplíny najde v praxi základního školství v posledních letech své stopy, což bohužel často nepřínosně dopadá nejvíce na ty nejslabší. Osobně mě trochu mrzí, jakým způsobem byla implikována v praxi “plošná” inkluze v rámci striktního omezení chodu praktických škol, jak společnost *oceňuje* pedagogické pracovníky za jejich náročnou práci, a jaká je prováděcí realita inkluzivní praxe v posledních letech v realitě českých základních škol v rámci vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

Ráda bych komplexně popsala školské systémy Francie a České republiky v doméně vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem - s přesahem do praxe - a nastínila možnou inspirativní linii pro české edukační prostředí, které zatím silné stránky v této doméně nevykazuje.

Cíl práce

- *Zmapovat systémy vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí ve francouzském a českém milieu, jeho vývoj a dnešní schéma*
- *Porovnat podpůrná opatření těchto systémů v rámci patřičné legislativy a jejich dopadu do praxe*
- *Poukázat na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v rámci obou zemí, zviditelnit možnost obohacení českého systému o propracovanější francouzské prvky práce s dětmi s OMJ*
- *Zpřehlednit vzdělávací praxi dětí s OMJ v České republice, detekovat nedostatky tohoto systému a jeho připravované změny*
- *Nalézt funkční komponenty v rámci realizovatelných bodů procesů ve školním prostředí pro žáky s OMJ*

Úvod

V dnešním „vyspělém“ světě tvoří žáci ve školních lavicích heterogenní publikum s velmi různým sociálním a kulturním zázemím. Měla jsem možnost studovat, a i prakticky zažít jako učitel, různé styly a přístupy k faktickému provádění inkluzivní praxe či „interkulturní pedagogiky“, spojené se sociální pedagogikou ve školách různých zemí - jmenovitě Číny, České republiky, Francie a USA.

Zatímco *francouzský model* stylu „žití spolu“ je značně propracovaný, schopný zacílit na konkrétní vzdělávací potřeby dětí ze sociálně slabých rodin (kde se aplikuje jiný model pro děti imigrantů, a jiný pro děti nomádké), *americký model* stylu „žití vedle sebe“ je spíše veden přes tzv. kurzy pro získání „zelené karty“ (v rámci „*citizenship classes*“) a ESL (ovládání anglického jazyka na dostačující úrovni pro pohovor i imigračním úředníkem), nerozlišující jednotlivé potřeby různých imigrantských skupin a pracující s interkulturní pedagogikou spíše co by nástrojem „folklorizace“ jednotlivých etnik. To nejen že nesplňuje náplň interkulturní pedagogiky, ale přímo popírá její cíl a snahu o inkluzi, poněvadž ještě více „vypichuje“ určité skupiny obyvatel jako „ty odlišné“. Jak jsem poznala během praxe na střední škole v San Mateu v Kalifornii, role tohoto vzdělávání je čistě lingvistická, sociální či psychologický aspekt výuky imigrantů není zohledňován.

Má poslední zahraniční praxe výuky dětí ze znevýhodněného prostředí pak pochází z provincie kolem průmyslového města Changzhou v Číně, kde jsem mimo jiné učila děti z minoritních etnik ze Sechouanu, zatímco majoritu tvoří Han Číňani. Bohužel zde se nedá příliš o inkluzivním modu vzdělávání mluvit, byť by byl velmi potřebným. Integrace tam jde cestou bezpodmínečné asimilace, která začíná ve věku dvou let dítěte hlasitým memorováním pozdravů velkého Maovi, které se nesou každé ráno ulicemi větších měst.

Pro svoji komparační práci o vzdělávání dětí pocházejících z prostředí socio-kulturně deprivativního charakteru jsem zvolila systém český a francouzský, jak jsem jej poznala při své roční stáži v regionu Pays de La Loire, což je kraj s vyšším počtem imigrantů (zejména kvůli přistavům) a zároveň je to i tradiční křižovatka cest Nomádů.

Zaměření mé práce - vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, ve Francii doména vzdělávání FLS (*Français langue seconde*) a v České republice žáci s OMJ (odlišný mateřský jazyk) souvisí také s tím, že jsem „jazykář“ a s těmito dětmi přicházím často do „užšího“ kontaktu v rámci podpůrného modu vzdělávání. V obou zemích se jedná z velké části o děti pocházející z prostředí ekonomicky slabého, které potřebují ve svém vzdělávání zřetelná a praktikovatelná vyrovnávací opatření, aby mohla být splněna premisa spravedlivého přístupu ke vzdělání. Tato doména také značí větší záběr inkluzivní praxe, vůči které se vymezuje jak ve Francii, tak u nás, část laické veřejnosti, někdy i té odborné. Tendování k proinkluzivnímu vzdělávacímu modu probíhá ve Francii již mnoho let, u nás je to etapa poměrně čerstvá.

Práce je rozdělena na pět hlavních částí. První teoretická část pojednává o inkluzivní platformě vzdělávání se zaměřením na vzdělávání dětí pocházejících z prostředí sociokulturně deprivativního charakteru.

Druhá kapitola popisuje systém vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí ve Francii s fokusem na alofonní žáky, tedy žáky s odlišným mateřským jazykem, jeho historický a legislativní vývoj do dnešní doby, a atributy této domény.

Následující kapitola pojednává o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – fokus odlišný mateřský jazyk - v českém školském prostředí, následovaná je pak výzkumnou sondou, centrouanou na vzdělávání dětí se SVP v českých základních školách, opět se zacílením žáků s OMJ a širší skupiny žáků pocházejících z prostředí sociokulturně deprivativního charakteru.

Poslední kapitola pak popisuje současnou legislativní platformu pro oba vzdělávací systémy a komparuje jeho klíčové prvky.

I. Teoretická část

1. Vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí

Mezi nepříliš zkoumaná témata v pedagogickém či sociálním výzkumu patřila dříve oblast sociálních determinantů vzdělávání, což se mění v Evropě a severní Americe s šedesátými lety. U nás toto téma prozkoumával dříve například I. A. Bláha v letech třicátých, zakladatel sociologie výchovy. Prostor vzdělávání dětí s nějakým druhem handicapu jak u nás, tak ve Francii, prošlo dlouhodobou vývojovou etapou. Otázky ekonomicky slabého a nepodnětného prostředí žáků se však derou na světlo až poslední desítky let. I u nás je tedy pak toto téma probíráno častěji, stále se ale okolo něj v realitě edukační praxe chodí tak trochu „po špičkách“.

Demokracie je založena mimo jiné právě na rovnosti vzdělávacích příležitostí, která je legislativně ukotvena v samých základech vyspělých států, s plným vědomím faktu, že úroveň vzdělání spoluvytváří sociální status jedince, jeho místo ve společnosti. Je zřejmé, že prostředí, ve kterém žák vyrůstá, je velmi důležité právě pro vytváření podnětů a motivace ke vzdělávání, což se ne vždy děje v míře dostatečné, děje-li se to vůbec. Některým žáků je upřena příležitost k vyššímu vzdělávání ne proto, že by nebyly dost chytrí, šikovní, či pracovití, ale pochází z takového prostředí, kde vzdělání nemá prioritu ať už z důvodů sociálních, kulturních či jiných (například prostředí omezeného jazykového kódu). Zde je pak velké pole působnosti pedagogů, používajících potřebných kompenzačních mechanismů, kteří by měli vytvářet takové příležitosti k učení, aby se i tyto děti dostaly ke vzdělávání v potřebné míře a mohly dosáhnout postavení ve společnosti přiměřeného ke svému umu a pili, nikoliv svému rodinnému prostředí či kmenové sociální skupině (mezigenerační vzdělanostní mobilita).

Samozřejmě jedinec není jen pasivním trpítelem vlivů svého okolí. Dítě školního věku však nemůže jednat samo za sebe a zdolávat překážky, které jsou často nepřekročitelné i pro dospělého. A je to právě věk mateřské a základní školy, který je určující pro rozvoj kognitivních schopností dítěte, jeho přípravu pro následné vzdělávání či práci, neboť volba navazující střední školy a následného vzdělání - či nastoupení do pracovního procesu - má velký vliv na pracovní kariéru každého, a tím i obecně na kvalitu života každého.

1.1. Kruh sociální reprodukce

Na přístup ke vzdělání mají klíčový vliv determinanty dvou skupin – sociální (majetkové poměry rodinného prostředí, vzdělání rodičů atd.) a kulturní (etnicita rodiny, používaný jazyk v rodinném prostředí a další). Dle Pierra Bourdieau, uznávaného francouzského sociologa a pedagoga, jde tedy o „výběr elity dobře narozených“. Co s tím?

Myšlenka rovného vzdělávání „pro všechny“ je velmi stará, nejpozději od Platona se linoucí dějinami jako nit, občas se zviditelňující optikou politicko - ekonomických zvrátů či významným myslitelem, který ji vyslal znovu na slunce. (*Pomineme fakt, že v historii daný přívrstek „pro všechny“ znamenal vskutku různé entity... ne otroky, ne dívky atd.*)

Například excelentní absolvent škol Jana Blahoslava, které kladly důraz na staré jazyky a humanismus, J. A. Komenský, požadoval školu *skutečně pro všechny*, učiva přiměřeného a všestranně rozvíjejícího duši, tělo i mysl. Měl pocit, že právě *skrze výchovu* lze vylepšit úroveň české, mravně nevzdělané šlechty (mimojiné), jejíž malý “rozhled” vedl k porážce na Bílé Hoře a poměrně drsné rekatolizaci (o jejíž dopadech na svůj osobní život věděl tento myslitel své). Societas Jesu Komenského pedagogický odkaz sice z větší části převzaly, ale o bratrovi Komenském se samozřejmě nemluvílo. Ten se přes Leibnitze a Goetha vrací až o pár set let později a promptně se mu v Lipsku či Francii zasvěcují nadace, pomníky či lavičky v parku u Pere La Chaise v době, kdy se v Anglii stárnoucí Dickens snaží všemi silami upoutat pozornost k hrůzně kauze okolo sirotků z chudobinců v rámci návrhu legislativy Chimney Law, a ve Francii Ferry se Simonem prosazují “laicité” do škol. Zaměříme se ale na naši sféru “moderního” školství, se silnou tradicí sociálního citění a smyslu pro “rovnost”. U nás byl od doby Tereziánských reforem dvoukolejný systém škol, “obecná škola” do pěti let a dále - kdo bydlel “blízko” a měl na školné i v návazných institucích – gymnaziu, reálce - mohl do “měšťanky”; kdo ne, zůstával další tři roky ve škole obecné.

Václav Příhoda, obdivovatel školství Spojených států (nebo alespoň jeho kalvinistického doznívání šířícího se z Messechusetts) a stoupenec Deweyho instrumentalismu, chce tento nerovný systém nahradit jednotnou školou “pro všechny” s vnitřní diferenciací, a to i s pomocí využití například Daltonského plánu či jiných alternativních metod v rámci heterogeneity žáků. To není nijak nový model v dějinách, například Condorcetův plán národní výchovy, schválený roku 1794 (který v podstatě převzal národní školy pro chudé založené řádem Freres des Ecoles v čele s markýzem de la Salle, kterého ale předtím neopomněli revolucionáři popraviti), požadoval to samé - model diferenciované jednotné školy (dodnes z něj zůstává ve francouzské struktuře školství “*cycle d'observation*” ve třetím ročníku).

Příhoda chtěl zavést jakési *ročníky orientace a pozorování* vztažené na první a druhou třídu. Jeho cílem bylo využít “fondu učení” každého jednotlivého žáka bez rozdílu. Tyto jeho pracovní návrhy ze třicátých let nebyly přijaty jak středními, tak vysokými školami. Po válce se pak u nás prosazuje verze O. Chlupa v podobě jednotné školy bez diferenciacie, která dle svých kritiků *přispívá k množení žáků na jedné straně znuděných, na straně druhé chronicky neúspěšných* (což se časem postupně “umírňuje” nástupem různě zaměřených základních škol – sportovních, jazykových atd., kterých ale nebyl dostatek a zdaleka ne každý byl na ně také přijat, převis zájemců byl značný).

Po ukončení jednotné školy v r 1990 vyskočilo na český zemský povrch mnoho středních škol víceletých či základních, specializovaných na téměř vše, a dnes už je problém najít mateřskou školu, která neposkytuje dětem ze skupiny Berušek více angličtiny než těm “pomalejším” ze skupiny Motýlků (což se obávám je přímo popření Komenského nosné myšlenky a přiměřenosti výuky). Je to tedy takový “divoký opak”, někde mezi stadiem “hledáme” a “rádi bychom”, ale v podstatě moc nevíme, kudy vlastně jdeme¹. Tato dnešní přílišná diversifikace - od tak útlého věku, podpořená silně vznikem víceletých gymnázií, kterou si navíc dnes ne každý může finančně dovolit, je *nepříznivá pro sociální spektrum*

¹ *K vylepšení edukační praxe nepřispívá ani fakt, že obecně dnes není jakási idea vzdělaného člověka – jak to nazval profesor Liessmann. Ve vzdělávání je patrná roztržičnost výukových cílů a náplní výchovy, a na antický požadavek ujasňování si podstaty věci není jaksi čas. Pokud ale není idea, tedy to, co humanizuje člověka a v podstatě umožňuje myšlenkovou práci s poznatky, není ani “na čem stavet”. Výuka obecně se dnes potýká s moderním sloganem, že není důležité mnoho vědět, ale je důležité vědět, kde to najít, což ústí v neschopnost zpracovat informace a dát je do kontextu věci. Dochází k ekonomizaci vědy a vše se poměřuje ekonomickou efektivitou a to ještě většinou krátkodobou, ve které etika nebo morálka hrají ne druhé, ne třetí, ale tak dvanácté housle.*

dětských kolektivů a už vůbec nepomáhá dětem z nepodnětného či slabého sociálního prostředí, jejichž procento sílí.

Škola představuje významné sociální společenství. Je to instituce neustále natravovaná různými dohady, pokusy a rádobý podloženými trzeními, která nemá příliš klidu pro vlastním tempem se odvíjející vývoj. Zvláště u nás, v české kotlině, kde je velké procento politických a ekonomických změn či zvrátů neustále se odehrávajících, pramenících zřejmě - jak říkával Jan Masaryk - z naší geografické pozice “mostu mezi východem a západem”. Čili věci utilitární pro všechny “po které se ovšem primárně šlape”.

Edukační praxe se neustále nachází v kruhu *požadované reformy* ze všech stran - žáků, učitelů, rodičů, ministrů či novinářů, jakési vnitřní proměny za účelem dostačování požadavkům dnešní dynamické doby. To na edukaci klade trvalý tlak, jdoucí za stále se měnícími nároky s nepříliš viditelnými krátkodobými výstupy, poněvadž vzdělávání je záležitostí s výsledky v daleké budoucnosti. Není divu, že mnoho evropských soukromých škol volí tedy cestu jakéhosi “kokonu” vůči okolí, suně se svým tempem ku svému cíli a pro jistotu uzavře své studenty za zdi internátu a instituce tak, aby tvořili “svět pro sebe”, kde je přehled, bezpečí a prostor pro téměř rodinné vazby. Tyto “vzdušné” hranice pak jsou občas pobořeny nějakou společenskou změnou, ale bývají znovu vztyčeny.

V posledních letech je v naší zemi neustála debata o kvalitě vzdělávání a jeho přínosu do reálného života (příčemž tím životem je myšleno ne zcela homogenní penzum dovedností a vědomostí, často dosti odlišných od antického pojetí). Například naše soukromé školy poskytují skutečně značný rozsah úrovně kvality, od “odkladiště” problémových žáků po velmi náročné a excelentní školy, mající díky dotacím a školnému na vybavení, o kterém se státní škole nezdá ni ve snu divokém. Ať už tak či tak, tyto školy mívají značně homogenní populace pocházející ze socio-ekonomické selekce a vyznačují se silnými vazbami sociálních, do budoucna pak ekonomických vztahů svých žáků. Je zbytečné snažit se o srovnání výukových výsledků se státní školou, ta není nijak závislá (zatím) na přímém financování rodiči žáků a tudíž se nachází v jiném spektru, záběrem nepoměrně širším a různorodějším z hlediska pokrytí žáků, než naše škola “kvazisoukromá”. Jelikož je ale moderní evropské školství mimo jiné založeno na ideji *meritokracie*, je zvláštní, že na “pracovním trhu” pak ve finále stále převažují askriptivní determinanty, což je “věc historická”, která tu vždy byla a platila pro většinu “ekonomické elity”. Popírá to ale zásady, kterými se dnešní vzdělávání a společnost obecně zaštiťuje. Tento fenomén popisoval právě francouzský sociolog Pierre Bourdieu svými *habitusy*.

Habitusy

Sociální prostor je dle Bourdieu rozprostřen na základě dvou principů diferenciacie – *ekonomického a kulturního kapitálu*. Čím více mají lidé z těchto dvou prostorů k sobě blíže, tím více mají společného. Aktéři tohoto prostoru se dělí dle celkovému objemu kapitálu, jehož různé druhy vlastní, ve druhé vrstvě pak dle poměrného zastoupení různých druhů kapitálů v celkovém množství. Pak tedy v první dimezi stojí držitelé největšího celkového kapitálu – řekněme umělci, profesori, podnikatelé a další, oproti druhému pólu lidí s ekonomicky a kulturně nejchudším kapitálem – dělníci, nekvalifikovaná pracovní síla atd. Z hlediska poměru mezi kapitálem kulturním, a ekonomickým, pak stojí například profesori jinde než podnikatelé, máje nepoměrně více kulturního kapitálu, a nepoměrně méně toho ekonomického (chovaje spíše kočky, než psy, chodívaje spíše do parku, než na golf). Z tohoto poměru mezi kapitály pak emanují různé opozice – levice/pravice, menší obchodníci/učitelé, intelektuálové/podnikatelé a další aktéři. Tedy prostor sociálních pozic má svůj odraz v prostoru

dispozic – jinak řečeno *habitusů*, v jejich dispozicích a stacích, odpovídajících každé třídě pozic vyznačující se stylovou příbuzností.

Habitusy jsou principy odlišných, odlišujících se praktických činností - věc v majetnictví jedné osoby se může zdát jednomu, vkusná, druhému vulgární, způsob jídla, majetnictví určitého druhu vozu. To vše pak nahlíženo skrze tyto “sociální kategorie” stává se pak “řečí”, kterou používá právě ta a ta skupina s tím a tím typem chování s distinktivními znaky. Pak tedy blízkost v sociálním prostoru ke “sblížení” předem disponuje a naopak, což je mechanismus výrazně přispívající k trvání a předávání statků či výsad, ke generaci podílů v sociálním prostoru a kulturním kapitálu.

Základní jednotky tohoto prostoru – *rodiny* – mají tendenci trvat ve stylu svého bytí, se svými styly života a výsadami. Vkládají do vzdělání tím víc, čím je jejich kulturní kapitál větší a čím je jeho *relativní váha* vůči tomu ekonomickému narůstající. A tak se například v USA, Francii či Japonsku stávají nejvyšší vzdělanostní instituce (což bývají ty nejdražší) místenkou do nejvyšších sociálních pozic a monopolem dětí z privilegovaných kategorií, to vše v generativním, dědičném módu. A tu jsme u fyzikálního Maxwellova démonu, který hned na začátku operace odděluje vše na základě různých třídících operací tak, aby udržel status quo - převedeno na společnost, aby držitele zděděného kulturního kapitálu oddělil hned od těch, kteří jej postrádají a tím udržel diferenciaci sociální. Pak se tedy diplom z té “správné” školy stává jakýmsi osvědčením o sociální kompetenci (něco jako být příslušníkem určitého řádu ve středověku či být pasován na rytíře). V pokročilých zemích dnes tedy společenský úspěch velmi záleží na prvotním *aktu nominace* – uvedení se určitým jménem školy, kterým sociální diferenciaci získává určité posvěcení, čímž se vytváří jakási dědičná školní šlechta (na zmiňovaných školách také slavnost udělování diplomu pasování na rytíře připomíná). Instituce *vzdělání*, o níž jsme si mysleli (a dodnes je to ideově jeden z jejích základních pilířů), že upřednostňuje schopnosti před jakýmsi dědičným právem a nastoluje tak formu meritokracie, tak spíše vytváří vztah mezi školním vzděláváním a zděděným kulturním-ekonomickým kapitálem, produkující jakousi státní šlechtu s legitimností školního titulu (což má jasný historický vývoj, například ve Francii to bývala šlechta úřednická, tzv. legisté).

Lidé, tedy subjekty v tomto Maxwellově modelu, nejsou ale částčky více či méně teplotně odlišné, které se dají někam poslat - mají svůj praktický smysl pro věci, vkus, svá chémata jednání, podle nichž se orientují, jakýsi “cit pro hru”, umění předvídat další vývoj - tedy vlastně *habitus*. A tak, jak se cesty ve výchově neustále diversifikují a znepřehledňují, cit pro hru je stále důležitější například v tom, jak rozhodnout mezi renomovaným ústavem, ale jaksi “za zenitem”, a školou na vzestupu, prozatím nemající ten správný zvuk jména. Předvídat pohyby na burze škol je obtížné a nejlépe své investice do škol svých ratolestí zúročí ten, kdo má možnost v rámci “*své společnosti*” získat o obězích na trhu vzdělání a jejich různé výnosnosti nějakou informaci díky *svým sociálním vazbám*, tudíž se dá ustavit rovnítko mezi školským, sociální úspěch a sociální původ.

Maxwellův model tedy v podstatě na toto dění ve společnosti “sedí”. Není to ale žádný pekelný stroj určující vše. Druhá strana mince, tedy ti udržovatelé stabilního sociálního řádu ve své koleji, jsou dnes pod neustálým tlakem ohrožení šance na postup, moc, prestiž ... srovnatelným se životem dvořana u dvora krále (který nezřídka končil prasklým žaludečním vředem z nervového vypětí). Nikdo z příslušníků skupiny nemůže fakticky zahájit nějakou z reform, poněvadž sebemenší pokus o ni by vedl k oslabení práv a pozic skupiny. Ve snaze tato práva předat, nebo rozšířit i na jiné skupiny by stál okamžitě osamocen, ponechán v exilu kdesi v prázdnu Ohrožovat pozici skupiny jakoukoliv novotou je naproste tabu. Každý takový pokus by zmobilizoval široké vrstvy privilegovaných, a tak zůstává vše při starém – v oblasti školství tedy zaměstnavatelé shledávající, že výuka neodpovídá potřebě, rodiče uštvaní zajišťováním doplňkových aktivit k zvládnutí přijímacích testů, umořená mládež, školy na

věcném pomezí reforem a zpětného chodu.... Všichni oběti svých vlastních strategií, jak se udržet tam, kde je to podle nich patřičné.

Ale i přes veškerou snahu to ne vždy vyjde - devalvace diplomů vede ke snižování možnosti kariér, hlásá se sice potřeba revalorizace technického školství, ale rodiče chtějí mít z potomků většinou absolventy práv či ekonomie. Například u nás se desetiletí mluví o nezdravě časném dělení dětí na ty "Ačka" a "Běčka", ale zkusit stáhnout počet víceletých gymnázií, nebo se alespoň pokusit o pozdější nástup na ně, je téměř žádostí o lynčování, vždy se poukáže na "kvalitu" základních škol, na netvůrčí, nepodnětné prostředí, ze kterého jsou přitom ti nejlepší na druhém tupni odčerpáni, tudíž soutěživost a motivace zbývajících žáků je poněkud jinde, než by měla být.

Lze tedy nějakým způsobem ošálit Maxwellův démon tak, aby se nastolila určitá rovnost vstupních šancí, nebo je třeba konstatovat, že meritokracie je pěkné slovo ve slovníku a nechť tam také zůstane, poněvadž ten, kdo má dostatek zdrojů na soukromou školku a školu holt má také jiná faktická práva než ten, kdo zkrátka nemá. Jaké jsou tedy vyrovnávací mechanismy pro ty "z druhé strany břehu", nemající na školné a jazykové kurzy v Oxfordu? A jak konkrétně se u nás prakticky pracuje s dětmi ze socio-kulturně deprivovaného prostředí?

V Bílé knize se mimo jiné hovořilo o péči o spravedlivé příležitosti, o principu rovnosti šancí pro každého žáka, o inkluzivitě těch, co jsou z jakéhokoliv důvodu znevýhodněni. Kromě RVP bylo zmíněno utlumení víceletých gymnázií, zřízení přípravných tříd, vnitřní diferenciací škol – ale ne od první třídy, alokace financí dotačních programů z EU... Neexistuje ale stále oficiální plošný monitoring vzdělanostních nerovností v ČR, jsou jen mezinárodní výzkumy OECD a IEA na základě vertikálního přístupu. Situace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je v otázce inkluze nejsložitější, nedá se evidovat a ověřit reálné prostředí dítěte, pokud rodiče korektně nespolupracují, a tudíž různé vládní či nevládní, české či evropské podpůrné programy v této oblasti nefungují dostatečně.

Obecně lze tedy říci, že vůle a snaha potírat platnost Maxwellova stroje existuje a fakticky se pro to u nás nemálo poslední dekády dělá, byť třeba poněkud nepřehlednou formou a s určitými negativními znaky v edukační praxi. Je třeba ale mít na paměti, že pro děti z neprivilegovaných rodin vždy bylo velmi těžké, někdy až nemožné, dostat se „výše“ – nad svůj stav, ale šance uniknout tomu „třídícímu stroji u vstupu“ tu dnes reálně jsou a snad bude nových Hlávků v budoucnu více - právě díky spravedlivěji nastavenému školskému systému. Populace škol se v dnešním světě vyznačuje velkou diverzitou, ale je mylné se domnívat, že před desítkami let byly školy homogenní. Heterogenita škol byla dána původem dětí, jejich odlišným rodinným zázemím, pohlavím, různými zkušenostmi a dovednostmi dětí a dalšími faktory, které je nutno brát v potaz, byť nejsou „na první pohled“ znatelné. Z toho vyplývá, že učitelé by měli být schopni poskytnout vzdělání, které je vhodné pro studenty různých schopností a dovedností, což není nic nového, je to premisa kvalitní výuky platící odedávna. V dnešní společnosti tak rychle se měnící na pozadí socioekonomických a kulturních trendů je tento požadavek mnohem více slyšet a je také přesněji vyjadřován, o čemž svědčí i různé legislativní procesy na poli školských zákonů posledních desetiletí.

1.2. Otázka kvality vzdělávání

Kvalita vzdělání ale nutně není spjata s praktikováním povinné školní docházky a právo na vzdělání sice kvalitní vzdělání cílí, ale nezaručuje též. Celosvětová odborná debata týkající se aspektu kvality vzdělávání vidí tři základní komponenty:

- 1) sledování (monitoring) výsledků vzdělání pro posouzení přínosu vzdělávacího procesu pro dítě
- 2) změna učebních plánů a učebních materiálů ve smyslu zahrnutí oblasti lidských práv, multikulturní dimenze, demokracie
- 3) vylepšování školního prostředí tak, aby se v něm dítě cítilo dobře – chráněno před negativními vlivy, přijímáno a akceptováno, protože jedině v takovém prostředí může být učební proces přínosný

Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky pak ve své strategii (Education Strategy 2012) stanovuje mezi hlavní podmínky vzdělávání dětí uprchlíků bezpečnost, školní infrastrukturu (z hlediska hygienických podmínek a možných zdravotních ohrožení z toho vyplývajících), hru jako součást procesu učení, oblast dovedností pro reálný život, relevanci kurikula a uznání předchozího vzdělávání.

Standardy pro měření kvality vzdělávacího procesu pak jsou: *počet žáků ve třídě* (měl by být do 40 žáků na jednoho učitele maximálně), *míra předchozího uznávaného vzdělání*, *poměr kvalifikovaných a nekvalifikovaných pedagogů* (kvalifikovaných by mělo být nejméně 80 %).

1.3. Sociální pozadí vzdělávání

Ze zpráv zabývajících se edukací dětí z prostředí socio-kulturně deprivativního charakteru vyplývá, že zcela klíčovou roli ve vzdělávacím procesu pak má spolupráce s rodiči žáků, jejich zapojení do učebního procesu, pochopení a znalost školního kurikula, aktivit školy a různých vzdělávacích či jiných školních programů. Přenos informací mezi rodiči, žákem a školou musí být plynulý. Pozitivní vliv pak má taková spolupráce i na učitele a jeho vztah k žákovi, o jehož rodinném prostředí má pak přesnější obraz a může přesněji cílit edukační či sociální pomoc, je-li třeba. Předchází se tak i nedorozumění a vytváření či podpoře stereotypů, které jsou často zavádějící.

Diagnostice dětí pocházejících z prostředí sociálně deprivativního charakteru, tedy nezřídka i dětí s odlišným mateřským jazykem, je třeba věnovat větší pozornost. Testování opírající se o standardizovanou formu je sporné – v rámci kulturních odlišností dětí z různých zemí může docházet ke zkreslení výsledků. Kulturní aspekty „západní civilizace“, jako například „motivace uspět“ či ochrana přírody, mohou být zcela odlišně vnímány například u dítěte z lovecké kultury afrického kmene, kde hlavní motivací je přežití celého společenství a zvěř se loví pro obživu. Dalším negativním faktorem takového testování je pak zadání – ať už písemné či ústní – v jazyce dítěti ne zcela známém, či neznámém úplně (v tomto selhávají i tzv. kulturně nezatížené texty). Autoři pojednávající o této problematice (Pekárková, Brown) vidí jako zdroj hlavního podílu kulturních odlišností v myšlení socioekonomický status rodiny, místo bydliště a vzdělání rodičů, což zrcadlí Bourdieho teorii.

Není jednoduché vymezit skupinu dětí ze sociálně a kulturně deprivovaného prostředí tak, aby byla snadno detekovatelná. Pro mě, jako jazykáře, vystupuje z této sféry skupina dětí s odlišným mateřským jazykem, které většinou pochází z prostředí ekonomicky inferiorního a procházejí tak s touto charakteristikou spojenými rysy ve své vzdělávací cestě. Pro potřeby této práce jsem tedy zacílila v oblasti vzdělávání dětí z prostředí socio-kulturně deprivativního charakteru právě na děti imigrantů či menšin a jejich vzdělávání v rámci povinné školní

docházky v zemích, kde jsem ve školství působila, či stále působím – Francie a České republiky.

2. Faktory vzdělávacího systému dětí s OMJ

2.1. Inkluzivní směřování ve vzdělávání

Inkluze dnes přestává být vnímána jako systém včlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, spíše jde o *zahrnutí všech dětí ohrožených exkluzí* do tohoto systému. Je mnoho různých indikátorů ukazujících praxe škol v této doméně, která se léta vyvíjí a přizpůsobuje měnící se společnosti různým tempem a stylem napříč kontinenty. INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) vidí principy inkluzivního vzdělávání v dimenzích:

- a) uznání, že se všechny děti mohou vzdělávat
- b) respekt vůči rozdílům mezi dětmi (zdravotní situace, pohlaví, jazyk, etnicita a další charakteristiky)
- c) struktura vzdělání, systém a metodologie, které budou reflektovat vzdělávací potřeby všech dětí
- d) proces ve vývoji, reflektující situaci
- e) strategie podpory inkluzivní společnosti

Jistým shrnutím úspěšnosti procesu inkluze může být také její index, který například Booth (Booth et al. 2006) řadí do několika indikátorů ve třech rovinách, které mohou dát přehled a podmínky pro úspěšný proces.

* První dimenze – **kultura** (jejími indikátory pak jsou kooperace ve škole, spravedlivé jednání, společné uchopení a pochopení inkluzivního procesu, respekt, otevřenost školy vůči vnějším aktérům)

* Druhá dimenze – **politika** (indikátory: podpůrná opatření, odstraňování bariér, pravidla chování, minimalizace šikany, dostupnost fyzická a finanční, podpora a vedení začínajících pedagogů)

* Třetí dimenze – **praxe** – (indikátory: spolupráce, zapojení všech dětí do výuky, podpůrná opatření a jejich časování, respekt, práce s různorodou třídou, hodnocení a jeho způsob)

Dle Bootha se míra inkluze dá takto změřit a zjistit, kde je třeba udělat nějaké změny či přidat v nějaké dimenzi, která není uspokojivě naplněná. Loreman nabízí pro uchopení inkluze kontext a předpoklady, které vedou k jejímu naplnění, jako jsou například vytvoření pozitivních postojů, legislativa a vedení školy, reflexe inkluzivní práce, propojení školy s širší komunitou, odborná příprava a vybavení školy, použití ověřených pedagogických postupů, či pozitivní postoj a jeho promítání do vzdělávacího procesu. Hlubší analýza indikátorů, nebo

dimenze inkluze v zápoji na legislativu, by překračovala rámec práce a odváděla pozornost od praktického běhu vzdělávání dětí z prostředí deprivativního charakteru, který je mým cílem. Ráda bych odhlédla od obecné, byť velmi důležitého, rámce inkluzivní politiky a soustředila se na její praktickou implementaci v rámci dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Jak jsem zmiňovala, často se jedná zároveň o děti ze socio-ekonomicky slabého prostředí, kterých se inkluze živě týká.

2.2. Vývoj inkluzivní politiky

Inkluze (*inclusio – začlenění*) ve vzdělávání je princip, kdy se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami učí ve třídě se svými vrstevníky *za přítomnosti potřebné podpory*. Participuje na všech třídních aktivitách jako platný člen třídního kolektivu. Vyčleňování dětí z hlavního vzdělávacího proudu bylo jedním z rysů českého školského systému, rysu, který si „západní“ země odbyly většinou o poznání dříve. První snahy o změnu byly vedeny v osmdesátých letech z řad rodičů postižených dětí, kteří upozorňovali na nižší kvalitu vzdělávání svých dětí. Tehdy jim to ale nebylo nic platné, byť Úmluva proti diskriminaci ve vzdělávání z roku 1960 měla platit i „u nás“.

Diskuse o praktické aplikaci tohoto principu pak trvají desetiletí a cizelují palčivá témata – do jaké míry mohou děti se speciálními vzdělávacími potřebami docházet do běžných škol, či zda jsou tyto školy pro to „připraveny“. V dnešní době si již neklademe otázku, *zda* inkluzi prosazovat, tento moment se přesunul do polohy „*jak ji provádět*“. Mnohé státy se dávno rozhodly praktikovat inkluzi „částečnou“, kdy děti se speciálními vzdělávacími potřebami tráví majoritní čas v „běžné“ třídě a většina podpůrných opatření je cílena právě na tuto dobu a toto prostředí. Výstupem z dané formy vzdělávání je problematika *připravenosti systému* na tento „modus operandi“.

Jelikož idea inkluze koresponduje s ideou demokracie, páteřním pilířem našeho státu, a setkávání se s „jinakostí“ je velmi důležité z hlediska formativního, je třeba inkluzi podporovat s upřednostňovat všude tam, kde to lze. Je ale otázkou, *zda* praktické provádění této myšlenky je nastaveno a připraveno dobře, nebo jedná – li se o jakýsi „ad hoc“ proces, který v praxi nedosáhne potřebných výsledků a způsobí spíše rozčarování a skepsi.

2.3. Výzvy inkluzivního vzdělávání

Dle reálného procesu inkluze je jasno, že vzdělávací systém musí být schopen nabízet flexibilní výukové metody ve výuce, které budou ladit s různými vzdělávacími potřebami žáků a různými styly výuky, dále pak kurikulum vhodné pro rozdílné potřeby žáků a zejména přátelské, otevřené výukové prostředí. Předpokladem daného je zejména reforma učitelského vzdělávání, poněvadž vize přerodu učitele „na speckáře“ po dvoutýdenním rychlokurzu, či snad ranním probuzení, není z těch nosných.

Dále pak musí doznat změny systém naší poradenské diagnostické sféry, který je poslední roky silně přetížen a nemůže tak včas reagovat na zvýšené požadavky aktérů vzdělávacího prostředí. U nás stojí také v pozadí otázka přetváření speciálních či praktických škol na expertní centra s určitým zaměřením, či ponechání většího záběru stávajících praktických škol, za což bychom pravděpodobně sklidili opětovně kritiku mezinárodních institucí. V České republice se pracovalo v edukačním prostředí na širší realizaci *Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání*, který se touto problematikou zabíral šířeji a dle něž měla probíhat příprava na komplexní strategii, jak vzdělávání v České republice otevřít všem

dětem. *(Po odchodu velké části odborníků zastřešujících tuto oblast z NAPIV je otázkou, do jaké míry se školství reálně a v klidu mohlo na nastávající změny skutečně připravit).*

Školský zákon (č.561/2004 Sb.) zajišťuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na vzdělání, jehož „obsah, forma a metoda“ odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem každého dítěte². Pojem speciálního vzdělávání, či speciálních vzdělávacích potřeb, je spojen s dětmi s *nějakou formou znevýhodnění* – dětmi se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním. Neužívá se již terminologie míry postižení (mírné, střední, těžké, hluboké), ale jedná se o stupeň podpory, který dítě vzhledem k svému handicapu potřebuje.

Nebezpečí vyčlenění takového dítěte z klasického vzdělávání je velmi citlivé téma. Pokud inkluzivní politice školy „nevěří“ učitel, je celý proces fakticky předem zahrnut atmosférou neúspěchu. Dle výzkumů má postoj učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami determinující význam na přijetí postoje celé třídy (Hájková, Strnadová 2010). Důležitým bodem procesu je komunikace mezi všemi aktéry vzdělávacího prostoru, zejména musí být důvěra ve vztahu mezi rodiči a školou, založená také na dostatečné informovanosti, způsobu a podmínkách vzdělávání dítěte.

(Rodiče také spolurozhodují o zařazení svého potomka do systému podpory, o konkrétní podobě IVP. Měl by fungovat princip „otevřených dveří“, kdy rodič může přijít za učitelem v případě potřeby a naopak, kdy učitel zve rodiče do školy nejen jednou za pololetí, ale kdykoliv má potřebu, a rodič by měl toto akceptovat. Pro klima školy jsou také důležitá neformální setkání.)

2.4. Inkluzivní klima

Inkluzivní vzdělávání se nesoustřeďuje jen na „akademické“ výsledky, důležitý je rozvoj sociálních dovedností žáka (navazování kontaktů, týmová práce atd.). Je důležité, aby se „společným třídním životem“ děti naučily respektovat odlišnosti či různé schopnosti, což přispívá k rozvoji pocitu sounáležitosti. Je důležité, aby učitel umožnil všem žákům či studentům prožít úspěchu, byť třeba za „malé“ konkrétní úkoly. Pro vytváření dobrého inkluzivního prostředí je vhodné, aby se učitel držel těchto bodů:

- *Důvěřovat schopnostem žáka*
- *Vytvářet „prostor“ k samostatnému vedení práce, k vyjádření názorů*
- *Nedirektivní vedení třídy*
- *Pochválit a povzbudit (nestereotypně)*
- *Odstranit obavy z neúspěchu*
- *Hledat kompromisy a společná řešení*
- *Rozvíjet tvořivé myšlení*

V pojetí inkluze jsou patrné dvě základní cesty přístupu: buď se jedná o rozšíření „zdrojů“ (přítomnost druhého učitele, asistentů pedagoga či působnost speciálního pedagoga ve třídě, snížení počtu dětí na třídu, zajištění většího časového rámce pro práci s jednotlivými žáky, nebo je to změna obsahu vzdělávání v rámci jiného definování cílů, rolí pedagogů, kompetencí, různé způsoby hodnocení, organizace třídy a působení na klima školy ve smyslu proinkluzivního směřování. *Národní plán inkluzivního vzdělávání* počítal s novým přístupem práce na všech úrovních vzdělávacího systému a přidružených institucí, stejně tak s navýšením normativu na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, což by (teoreticky)

² Formy podpory pak definuje vyhláška č.73/2005, vyhláška č.27/2016 a další legislativní opatření

mělo vést k nižšímu počtu dětí ve třídě a k získání asistenta či asistentů, k vytvoření dostatečného počtu míst pro speciálního pedagoga a další.

Oblast inkluze dětí s OMJ je pak složitější o složku jazykové bariéry, která se promítá do všech rovin vzdělávání, jelikož jazyk a jeho znalost je jeho *operativním nástrojem*. Naše pedagogicko-psychologické poradny zatím nedisponují poslední roky možnostmi k širšímu testování dětí-cizinců – ať už z důvodů počtů odborníků v oblasti vzdělávání žáků v OMJ, nebo ve vlastní vytiženosti, která je od zavedení plošné inkluze značná. Školy pak nemají diagnostické materiály, které by mohly například ověřit kvalitu předešlého vzdělání dítěte s OMJ a služby tlumočnicka jsou pro současné vzdělávací instituce finančně nedostupné. (Ještě vzdálenější jsou pro rodiče těchto žáků.) Je zde teoretická možnost „dvojazyčného asistenta“, ale pokud by škola vícejazyčného asistenta chtěla, opět to musí schválit poradna co–by podpůrné opatření, a toto opatření (třetího stupně) se většinou dětem s OMJ neudílí, pomineme-li fakt, že i kdyby se udílelo častěji, vícejazyčných asistentů je málo a silně je opět odebírá soukromý sektor. Pokud se tak nakonec stane, poradna asistenta doporučí a ten je nalezen, je to se značnou časovou prodlevou.

Je velmi zajímavé detekovat vývoj inkluzivního vzdělávání v evropském i mimoevropském kontextu. Mnohé země mají za sebou desítky programů snažících se o tento směr školské politiky, s většími či menšími úspěchy, jiné jsou v tom nováčky. Některé země se na inkluzi nejdříve připravují a pak provádí praktické kroky, jiné vydají legislativní nařízení a doufají, že se dílo zdaří. Jedno je ale společné. Inkluze se silně dotýká těch, pro které byla přednostně zamýšlena. Nejedná se ale vždy o dotek příjemný.

Ráda bych tedy přiblížila systém francouzského a českého školního vzdělávání dětí ze socio-kulturně deprivovaného prostředí se zacílením na žáky s odlišným mateřským jazykem.

II. *Vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí ve Francii* *focus: žáci s OMJ*

3. Francouzské školství v historickém zrcadle

3.1. Francie – základní data

Francie, země vonící levandule i ostrých bretaňských útesů, má celkovou rozlohu 640 427 čtverečních kilometrů, je tedy přibližně osmkrát větší zemí než Česká republika. Historicky se jí dle tvaru říká také „Hexagon“ a patří k ní i zámořská území v Americe, Oceánii, Indickém oceánu a Karibiku. Francouzská republika je taktéž dělena do regionů, metropolitní Francie jich má třináct, mimoevropská část pět (*někdy se setkáváme s označením ROM regiony – régions d'outre-mer*). Pod regionem jsou pak správní celky „*départements*“, kterých je 101 a rozlohou se blíží českému „krají“, ty se pak dělí na okrsky „*arrondissement*“, nižší správní celek je „*canton*“ a nejnižší je „*commune*“, což představuje samosprávné obce.

„*Département*“ jakožto správní jednotka veřejného práva se nazývá prefektura, řízena je prefektem, jmenovaným prezidentem, a člení se na podprefektury. Na základě „*départementů*“ je pak poměrně nezávisle spravována řada státních institucí sociálního, či

zdravotního rázu (Rada departementu pro výstavbu – *Direction départementale de l'équipement DDE*, Rada departementu pro záležitosti zdravotní a sociální - *Direction départementale des affaires sanitaires et sociales DDASS*, atd.). Toto dělení je pak důležité mít na paměti v rámci různých legislativních opatření ve školství, kde může být jiný „*circulaire*“ v rámci departementu Loire Atlantique a jiný ve Val-de-Marne.

Dnešní Francie se řídí podobou ústavy z roku 1958 (tzv. Ústava Páté republiky), přiznávající značné pravomoci prezidentovi v rámci semiprezidentského systému. Parlament je stejně jako u nás dvoukomorový. Tvoří jej Senát, volený na šest let, a Národní shromáždění, volené na pět let. Francie je členem mnoha významných mezinárodních institucí a skupin (OSN, G8, NATO, OECD atd.). V Paříži je také sídlo Mezinárodní organizace Frankofonie (OIF), jejíž cílem je propagace francouzštiny ve světě, podpora vzdělávání a také obrana lidských práv.

3.2. Vývoj francouzské školy do 19. století

Evropské vzdělávací systémy mají podobné kořeny. Francouzská galorománská historická etuda rezonuje u vzniku primárních a sekundárních škol, mající na zřeteli zejména řečnické umění, trivium pak určovalo hlavní náplň vzdělávání po další staletí. Karolínská dynastie posléze pokládá základy klášterních, katedrálních a farních škol a pomalu s Kapetovskou mocí vznikají po „Grands Ecoles“ i slavné univerzity, budoucí vysoce elitní vysoké školy, které jsou vedeny věhlasnými rétory a filozofy.³

Dalším důležitým mezníkem vývoje francouzského školství jsou jezuitské reformy vzdělávání v čele s Jeanem Baptistem de la Salle, zakladatelem škol Milosrdných bratří. Tyto školy měly velký vliv na rozvoj vzdělávání, s precizním rozvrhem, s třídami žáků přibližně stejné úrovně, s místem pro přestávky a tělesnou výchovu. Postupně se v těchto školách místo latiny začalo vyučovat ve francouzštině, jakožto jednoduššímu komunikačnímu prostředku. Osmnácté století pak s Rousseauovým Emilem zdůrazňuje přínos přirozené výchovy, klade důraz na individuální výuku, jejíž hlavním mentorem by měla být příroda. Nové myšlenky do francouzského školství pak proudí s francouzskou revolucí, kdy markýz de Condorcet předkládá Národnímu shromáždění svůj plán vzdělávacího systému, kde bylo definováno právo na bezplatné vzdělávání chlapců i dívek, což ale zůstává ještě dlouho „jen na papíře“. Zbrojení a válečné výdaje byly důležitějšími komoditami než vzdělávání. (Bohužel nejen při francouzské revoluci). Condorcet zdůrazňoval důležitost veřejného vzdělávání nejen dětí, ale i dospělých, které bude nezávislé na státu, poněvadž zejména v rozdílech vzdělávání spatřoval příčinu tyraní, se kterou měl osobní zkušenost. (Jeho bizarní revoluční smrt není dodnes rozklíčována). Condorcetův návrh republikánské ústavy nese jasné lidskoprávní stopy, kde *rovnost všech a svoboda každého* jsou páteřním spojením nového uspořádání (Úvahy o otroctví černochů – *Réflexions sur l'esclavage des negres* 1781.)

3.3. Reformy ve vzdělávání v devatenáctém a dvacátém století

³ Nejstarší je slavná Sorbona, založena Robertem de Sorbon roku 1257. Sama Sorbonna už ale vzniká z o sto let starší univerzity v Cité.

Předrevoluční vzdělávání ve Francii bylo poměrně elitní, finančně náročné, druhostupňové se týkalo přibližně 3 % chlapců. Vyšší vzdělávání bylo ještě vzácnější. Základem pro vzdělávání byly především katolické školy s kurikulem humanitního vzdělávání klasické formy. Napoleon v tomto trendu do jisté míry pokračuje a dochází k zakládání lyceí, určených pro vzdělávání privilegovaných dětí, tedy „budoucích elit“. Politicky turbulentní devatenácté století pak přichází s různými dílčími vlivy na školskou politiku, kdy do popředí vystupuje ustanovení mateřských škol se svou specifickou pedagogikou a ukotvení vzdělávání dívek do systému sekundárního školství. Od roku 1880 se pak filozofie „Nové výchovy“ dostává do vzdělávacího proudu a snaží se o rozvoj myšlení a samostatného uvažování dětí. Tam už jsou patrné obrysy dnešního školství. Stejně jako u nás se i ve Francii se pozvolna přechází od principu „malotřídek“ k systému tříd stejného věkového určení, s jedním učitelem.

Roku 1870 pak dochází k separaci státu a církve, školství definuje nové zákony J. Ferryho, které „oprašují“ starý Condorcetův návrh bezplatné školní docházky „pro všechny“. Touto legislativou se upravuje cesta k zákonu z roku 1882, kterým se školní docházka stává povinnou (dosti dlouho po nás) pro děti od šesti do třinácti let a škola se poprvé zaměřuje na společné vzdělávání omladiny různých vrstev společnosti, bez tradičního, silného církevního vlivu (laicizace). Významnou položkou vzdělávání představuje „výchova k občanství“. Roku 1879 se rodí budoucí Vzdělávací ústavy pro učitele (IUFM), kteří jsou „laičtí“ a učí novým stylem.

3.4. Dvacáté století ve školní dimenzi

Počátek dvacátého století pak znamená reformu lyceí, která se dělí na dvě různá zaměření – lyceum klasické (řečtina, latina) a lyceum moderní (zaměřeno na živé jazyky). Princip „laicité“, zmiňovaný již předchozími legislativami, je v roce 1905 stanoven jasně zákonem o odluce státu a církve. Stejně jako u nás ale ani princip povinné a bezplatné školní docházky nezaručil spravedlivé podmínky ve vzdělávání, poněvadž sekundární škola byla nákladná a děti nemajetných rodičů šly běžně pracovat, aby finančně přispívaly rodině, či ji alespoň „nezatěžovaly“. V meziválečných letech byla patrna snaha ministra školství Zaye zrušit přijímací zkoušky na lycea, aby se děti „rozdělovaly“ až v pozdějším věku – separace po ukončení primární školy byla reálně silně selektivním opatřením - ale návrh nebyl přijat a zůstal systém dělení do sekundárního stupně - „college“, lycea a „classe fin d'étude“ - hned po dokončení základní povinné docházky.

Éra Charlese de Gaulla s Ústavou z roku 1958 pak ve své preambuli definuje právo na vzdělávání pro všechny děti a dospělé. Tím se pokládá státnímu aparátu i úkol prakticky toto právo zajistit, vytvořit přiměřené možnosti pro masové vzdělávání obyvatelstva. Pro pokrytí hospodářských potřeb země se v roce 1965 reformuje systém lyceí a vznikají tak čtyři typy: matematické, ekonomické, literární a přírodovědné. Roku 1959 je prodloužena povinná školní docházka do šestnácti let a systém sekundárního vzdělávání se sjednocuje na „college“ tak, aby povinné vzdělávání bylo pro všechny stejné. Vzhledem k rostoucímu počtu legislativních opatření týkajících se školství vzniká *Code de l'éducation* – Sbírnice školských zákonů, zabývající se vzděláváním komplexně.

S demokratizací škol a náborem širokého spektra studentů je koncem dvacátého století patrná snaha o pochopení a detekci nerovností ve vzdělávání. Pierre Bourdieu a další francouzští sociologové přichází s modelem reprodukční sociální nerovnosti, který je podpořen právě vzdělávacím systémem (*La Noblesse d'Etat*). Osmdesátá leta přináší do školství snahu o vytváření rovných šancí ve vzdělávání, což dodnes zůstává jedním z nosných pilířů vzdělávací politiky.

4. Systém francouzského vzdělávání – schéma

Francouzský školský systém je silně centralizovaný (s primární rolí státu) a je systémem s vnější diferenciací, což je někdy uváděno co-by systémem s oddálenou hlubší diferenciací. K determinujícímu rozdělování dětí dochází až v patnácti letech po dokončení „college“ (úroveň ISCED2). Tento systém se vyznačuje vysokou mírou standardizace, projevující se na všech úrovních (jednotné zkoušky, certifikáty, ministerstvem řízené zaměstnávání učitelů, jednotné kurikulum škol atd.).

Dalším principem pak zůstává historická sekularizace (*laïcité*), která v praxi znamená absenci všech náboženských symbolů ve škole (a budí poslední dobou velké vášně). Povinná školní docházka od šesti do šestnácti let je „nárokově“ prodloužena o mateřskou školu, na jejíž služby mají nárok rodiče dětí od tří let. Právě státní mateřská škola⁴ je klíčovou platformou pro vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí a je zahrnuta v systému primárního vzdělávání (ISCED 0-1), což potvrzuje její důležitost⁵.

Po „Code de l'éducation“, Sbírce školských zákonů, přichází v roce 2005 „Fillonův zákon“, obsahující koncept společného základu dovedností a znalostí (*socle commun de compétences*), které si žáci mají osvojit do ukončení povinné školní docházky (a který je následně do Code de l'Éducation včleněn). Také je tímto zákonem definován program boje proti školnímu neúspěchu (*lutte contre redoublement*). Některé části zákona nebyly finálně implementovány kvůli protestům veřejnosti (např. reforma maturit).

4.1. Diferenciace na druhém stupni

Schéma vzdělávání ve Francii je - stejně jako jinde - realizováno v rámci primárního a sekundárního stupně (viz příloha č. 1). Po elementární škole (*école élémentaire*) nastupují žáci po čtvrté třídě na „college“ ve věku 11 až 12 let, tedy do nižšího sekundárního vzdělávání (ročníky se tam označují sestupně, college končí třetí třídou). Od devadesátých let se druhý stupeň - *college* - upravuje na tři cykly:

- a) adaptační cyklus (*Cycle d'adaptation*)
- b) centrální (*Cycle central*)
- c) orientační (*Cycle d'orientation*)

Poté již nastává diferenciací ve vzdělávání v rámci různých typů lyceí (naše „učňovská škola“ odpovídá termínu *lycée professionnel*). Na konci orientačního cyklu dostávají studenti osvědčení o dosažení základního vzdělání („*le brevet*“ – *diplome national du brevet DNB*), úspěšnost je kolem 80 %. (Přechod mezi college a lyceem není bez potíží, působí tam třídní

⁴ Do mateřské školy chodí děti od dvou let do šesti a dochází do ní téměř 100% dětí starších tří let, kolem 30% dětí dvouletých (Eduscol 2017)

⁵ Soukromých škol - *Les établissements d'enseignement privé* – je ve francouzském vzdělávacím systému 17% (OECD 2014)

rada⁶ s posouzením žádosti, rodiče, přání žáka a další intervenující faktory. Kolem čtvrtiny studentů je vstup na jimi vybrané lyceum zamítnut, žák se pak může odvolat, opakovat ročník či změnit žádost na „jednodušší“ volbu. Uplatňuje se tam také bonifikace žáků s „nějakým druhem“ handicapu, čímž se stává i nástrojem pro uplatňování politiky „rovné šance“ ve vzdělávání.)

Pokračováním již nepovinného vzdělávání je pak obecné lyceum. Začíná druhým ročníkem a ukončuje se v závěrečném „*terminale*“ maturitou (*baccalauréat* – „*le bac*“). Na výběr je zaměřeni literární, ekonomicko-sociální a přírodovědné. Velká část kurikula je společná pro všechny typy. Na těchto středních školách studuje kolem poloviny studentů maturitních oborů a předpokládá se u nich pokračování do vyšších stupňů vzdělávací soustavy. Odborná příprava pak probíhá na *lycée technologique*, bývají spojena s *lycée général* a žáci si vybírají z mnoha technických specializací (vědy a technologie zemědělství, udržitelný rozvoj, technologie průmyslu a další možnosti).

Jiná cesta středoškolského vzdělávání je pak *lycée professionnel*, tedy naše učňovská škola. Dělí se na náročnější studium s maturitou po třech letech studia, a na snazší „cestu“ dvouletou, ukončenou osvědčením o profesní způsobilosti (*CAP – certificat d'aptitudes professionnelles*). Ve Francii je vysoký podíl středoškolských studentů na vzdělávacích větvích s maturitním oborem (95,4 % - EDUSCOL 2018), což následně způsobuje tlak na vysoké školy a devaluaci certifikátů a diplomů na trhu práce.

4.2. Terciární sféra

Přestup do systému vysokoškolského vzdělávání se udává na základě čl. L 612-3 *Code d'Éducation*, je podmíněn maturitní zkouškou či validací vzdělávání získaného pracovní zkušeností (*validation d'acquis de l'expérience*). Zápis na bakalářské stupně univerzit „vylučuje jakoukoliv selekci“, studenti se zapisují v rámci geografických parametrů (*académie*) do existujících vzdělávacích programů. V případě vyššího zájmu, než je počet přijímaných, pak rozhoduje o přijetí rektor akademie (*recteur d'académie*) dle preferencí uchazeče, rodinné situace či bydliště. (Fakt, že nejsou přijímací zkoušky na státní univerzity, způsobuje následně negativní jevy jako jejich přelidněnost, několikanásobné opakování prvních ročníků atd.).

5. Vývoj vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí ve Francii

5.1. Cesta podpůrného vzdělávání

Pojem „sociálně-slabé prostředí“ se v čase vyvíjí. Vztáhneme-li jej vůči vzdělávacímu systému ve Francii, jedna z „historických podob“ termínu se od šedesátých let minulého století týká dětí imigrantů. Zejména po masivním přistěhování obyvatel z bývalých francouzských kolonií - ze zemí „Magrebu“ a příchodu dětí pocházejících z mimopevninského území Francie, který probíhal a probíhá stále. Již před vyšším přílivem

⁶ Třídní rada – *conseil de classe* – dle dekretu z 30.8.1985, čl.33 – skládá se z učitelů, dvou zástupců rodičů žáků a dvou žáků z dané třídy, vzdělávacího poradce-psychologa a profesního poradce. Rada se schází třikrát za školní rok na konci trimestru, diskutuje třídní a projednává klasifikaci žáků či intervenující faktory v životě dané školní třídy, je otevřená zástupcům žáků i rodičů, včetně zpřístupnění dokumentace a podkladů.

přistěhovalců do Hexagonu z území bývalých kolonií přicházeli mnozí jiní, oblast vzdělávací politiky vůči dětem-imigrantů se začíná měnit v letech sedmdesátých, kdy samy školy operují se speciálními třídami pro „ne zcela frankofonní“ žáky.

V osmdesátých letech pak tvoří žactvo v „zónách prioritního vzdělávání“ vysoký počet imigrantů, a to už i „druhé generace“. Podíl imigrantů na škole byl dokonce v té době kritériem pro samotné začlenění školy do „ZEP zóny“. Koncem devadesátých let je podíl dětí cizinců ve školách 17 %, oproti jiným školám, kde je to kolem 5 %. Informace o podílu imigrantů se pak později již neuvádí a používá se obecnější výraz zobrazující socioekonomický status rodiny, a to „sociálně znevýhodnění“ žáci a studenti. Zmíněná charakteristika se obměňuje v různých definicích - prostředí deprivativního charakteru, prostředí socio-kulturně deprivované, nepodnětné rodinné prostředí a další varianty. Tato označení pak logicky zahrnují daleko větší skupinu „potřebných podpory“- například děti Nomádů či děti z „nepodnětných rodin“, mající většinou složitou rodinnou situaci. Kolem tří čtvrtin těchto žáků má rodiče pracující na nejnižších a nejhůře placených postech, či nezaměstnané. Větší část těchto dětí chodí do škol mimo „ZEP zóny“⁷.

5.2. Závislost výsledků žáka na rodinném zázemí

Téma rovných příležitostí v různých doménách je velmi živé v celosvětovém měřítku. Ve školství není situace jiná. Posunuli jsme se již od rovného přístupu ke vzdělání k rovnosti v možnostech vzdělávání. Nedosáhne-li dítě „funkčního minima“ pro zvládnutí školy, není to chyba jeho, ale nastavení školského systému. Někteří žáci potřebují, z různých důvodů, k dosažení této mety podporu a individualizovaný přístup.

Podpůrných možností je více. Francouzské školství například využívá filozofie pozitivní diskriminace, kdy například u přijetí na vysokou školu, kde je „převis“, má student pocházející ze socio-kulturně deprivativního prostředí plusové body a je tedy přijat přednostně. Rozsah tohoto opatření by měl vyrovnávat znevýhodňující podmínky těchto žáků a studentů. Jelikož sociologické šetření prokázalo *souvztažnost mezi školním neúspěchem a prostředím sociálně –deprivativního charakteru žáka*, byla a je zřejmá potřeba podpory určitých skupin obyvatelstva v oblasti vzdělávání.

5.3 Vlivy na vývoj vzdělávací politiky žáků pocházejících ze socio-kulturně deprivovaného prostředí

Francie je zemí otevřenou uprchlíkům již historicky, ať už pro židovské či protestantské imigranty v historii dávnější, mezi nimiž bylo i mnoho českých exulantů, či pro dobu naši. Se vzděláním z našich tehdejších nejlepších škol – škol Jednoty bratrské, se dobře uplatnili na předních evropských dvorech čeští imigranti, šířící tak dobré jméno kdysi slavného království. V šestnáctém století najdeme ve Francii velkou italskou komunitu, pohybující se zejména ve stavitelství renesančních sídel, slavných zámků na Loiře a paláců přední šlechty. Ve století devatenáctém je to pak imigrační vlna z Polska a Ruska, hnána ekonomickými i politickými turbulencemi.

Ke konci 19. století se jedná již o masivní imigraci do země za vizí práce v průmyslu, kde například v roce 1901 činil počet imigrantů pracujících v textilním odvětví 30%, v důlním

⁷ Žáci z prostředí deprivativního charakteru mají lepší výsledky ve skládání zkoušek a získání vyššího vzdělání ve školách mimo „ZEP zóny“, mají o šest procent vyšší úspěšnost v získání výučního listu CAP či „brevet“ po sekundárním stupni (Eduscol -<https://eduscol.education.fr/>)

průmyslu 25% a v chemickém 30%.⁸ Další velkou vlnou pak byly obě světové války, které se převálily přes území Francie, kdy té první stále patří adjektivum „Velká“ – *Grand Gere*, zejména pro svou hrůzu zákopových bojů, nových metod dobývání a pluky vojáků z teplých koloniálních oblastí, kteří umírali po tisících na podchlazení a nemoci, se kterými přicházeli poprvé do styku až po vstupu na evropskou půdu. Druhá světová válka pak znamená pro rozdělenou Francii dva různé systémy, pro „uprchlíky“ je ale tou dobou evropská půda horká všude. Pokusy prvních škol pro imigranty, které v meziválečném období krátké konjunktury pozvolna vznikaly, rychle skončily, a vzdělání se staví až dále do řady, za záchranu holého života.

Druhá světová válka znamenala i pro Francii velké ztráty, kolem 320 000 mrtvých v boji a v odbojové činnosti, mnohokrát více civilistů při válečných operacích, deportacích, zemřelých na hlad a nemoci. Vzniká tak „poptávka“ po pro-imigrantské politice, která začíná oficiálně roku 1955 na čísle 1 765 000 stávajících imigrantů, končí pak roku 1974 na 3 442 000 imigrantech, což představuje 6,5 % populace ve Francii. (K tomu je třeba přičíst solidní 4 – 6 % „neoficiálního imigrantství“). V roce 1984 pak vláda spouští dekretem z 4. prosince politiku „Spojování rodin“ - *Regroupement familial*, což předjímá další vlnu přistěhovalectví. Takové zastoupení v populaci znamená i změnu v systémech státního řízení, zejména ve školství.

Poptávka po vzdělávání dětí z přistěhovaleckých rodin je zřejmá – podmínky práce se během druhé poloviny 20. století mění tak, že je nutno číst a psát na patřičné úrovni pro „získání práce“ a tudíž se školy stávají důležitými institucemi pro děti imigrantů, které se musí učit korektní francouzštinu a mít stejné vzdělání, jako rodilí Francouzi. Rychle se mění požadavky pracovního trhu, je třeba na ně reagovat.

5.4. Sektor školství

Škola je považována za klíčovou instituci v integračním procesu do společnosti. V sedmdesátých letech se ve Francii formuje rámec vzdělávání nefrankofonních dětí imigrantů, rozdělený na dva stupně: *Děti předškolního věku*, kdy ve věku 5–6 let se daří mít ve školkách 95 % nefrankofonních dětí (které velmi rychle „pobírají“ francouzštinu a dále pak prochází systémem bez negativních jazykových influencí), a pak *děti školního věku*, „Des Jeunes“, do věku 16let, tedy věku ukončení povinné školní docházky. Tato druhá skupina má samozřejmě složitější strukturu, poněvadž se nejedná jen o jazyk sám, ale u mnohých i o školní návyky vůbec, jelikož v zemi původu z různých důvodů do školy někdy ani nechodily (například dívky z oblasti Magrebu), či chodily velmi sporadicky. Jelikož všechny děti na území Francie mají povinnost projít povinnou školní docházkou, musí i tito „mladí“ vstoupit do školského systému po příchodu do Francie.

Jak to ale udělat? U některých jde i o samotnou výuku psaní a počítání, což lze těžko skloubit například se vstupem do páté třídy „dle věku“. Od šedesátých let dochází tedy k vytvoření smíšených *speciálních tříd* „classes spéciales“ na veřejných státních školách (privátní sektor má jen 5% podíl speciálních tříd) a ne náhodou jsou jedny z prvních v přístavu St Nazaire, kde je tradičně vysoké procento imigrantů kvůli práci v loděnicích. Problémem je od začátku výuky střet zájmů žáků těchto tříd, neboť byly ve třídách děti s lehkými retardacemi a dysfunkcemi dohromady s dětmi imigrantů. Cílená integrace tam tedy nastávala o poznání méně, než bylo zamýšleno a požadováno. Pomalu se tedy začíná pracovat

⁸ L'histoire de l'immigration en France, Armand Colin, Paris, 1996

s multikulturním přístupem v širší vzdělávací praxi, která je pak nosným polem dalšího vývoje vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

6. Multikulturní pedagogika

Francie má s multikulturní společností historickou zkušenost, jak jsme již zmiňovali. Prošla si mnohými vývojovými stádii, přes striktní asimilaci až po voluntarismus konce šedesátých let (stejně jako mnoho dalších zemí povětšinou s koloniální historií).

S polovinou sedmdesátých let pak přichází určitý rámec, ze kterého vychází i dnešní multikulturní (či interkulturní) pedagogika. Snaží se o nastavení pravidel stylu „žítí spolu“, nikoliv dle anglosaského modelu stylu praxe „žítí vedle sebe“. Multikulturní pedagogika nahlíží na různorodost společnosti jako na věc pozitivní, přínosnou a uznává pluralitu systémů hodnot, postojů a zvyků různých kultur⁹.

V doméně výuky pak jde o poznání a seznámení se s různými kulturními vzory, kde je třeba naučit se respektu a empatii, poněvadž svět není jednoduší a škola má připravovat děti na reálný život, učit toleranci, ale i sebezprosažení, ohleduplnosti, empatii i akademické dovednosti.

Mluvíme-li tedy o dětech imigrantů či Nomádů, takový žák by neměl zapomenout na své kořeny, měl by znát svou původní kulturu a žít s ní dál, jinak by se pak mohl v životě „ztratit“ jako rozpolcený hrdina Alberta Camuse v „Cizinci“. Identita dítěte je velmi důležitým bodem, jedině skrze ni pak může dospívající člověk vnímat i ostatní, odlišné kulturní vzorce jako hodnotné a obohacující.

6.1. Migrační trauma

Děti imigrantů přicházejících do Francie mají samozřejmě těžší pozici než děti Nomádské, které Francií projíždějí často, a přece jen Francii zběžně znají (francouzštinu slyší okolo, není tak pro ně zcela neznámým jazykovým prostředím). Děti přišlé s rodiči z různých částí světa jdou ale do neznámého prostředí, kde nerozumí jazyku, často ani neví, co škola vlastně představuje a velmi rychle musí do tohoto nového světa vplout a začít „fungovat“. Strach „z neznámého“ je přirozenou lidskou vlastností a na počátku jejich školní adaptace – ve struktuře „přijetí“ (*accueil*) - je také hlavním markantem, se kterým je třeba počítat a pracovat. Často se u nich projevuje „migrační trauma“, cítí se ztraceny a potřebují pomoci chápat nové prostředí a nové situace. Pro takové dítě je situace složitá: je vytrženo ze své širší rodiny, ze svého prostředí, od kamarádů a známých a zejména ze svého hodnotového a kulturního vzorce. Přichází někam, kde vše může být vnímáno jako bariéra: jazyk, sociální návyky, styl oblečení, náboženské znaky či jejich povinná absence. Navíc to často přichází ve věku dospívání, který je sám „opřen“ o nejistotu a hledání.

Ani pro rodiče těchto dětí ale není situace snadná. Postupně dochází často k „výměně role“ a děti vysvětlují a seznamují rodiče s principy života v nové zemi, přivádí je do různých míst právní či sociální pomoci, poněvadž hlavním zdrojem integrace je právě škola. Také kurzy jazyka pro dospělé či sociální pomoc v nouzi probíhá skrze tuto instituci. Může tedy dojít k určité „delegaci rolí“, která je v některých kulturách vnímána poměrně negativně, jak

⁹ Freire, P.: Pedagogy of the oppressed. New York. Seabury Press, 1970

zmiňuje M. Abdallah-Prétceille v knize *Vers une pédagogie interculturelle*.¹ Převrácení rolí v rodině, zejména dislokace role otce, jako hlavy rodiny, může rodinu i rozložit.

Tyto faktory pak mají vliv na celkové vnímání rodiny prostředí, do něhož přichází, a u dětí na jejich školní práci, která není snadná. Pokud není žák dostatečně připraven na „kontakt s majoritou“, nedaří se mu ani rozumět „jejím nárokům a očekávání“. V některých případech pak raději upřednostní „vyhýbání se“ kontaktu s ní. V rámci vzdělávání pak detekujeme častější záškoláctví, či „nemocnost“ právě dětí z ekonomicky a kulturně deprivovaného prostředí, což může mít hlubší souvislosti právě s tímto fenoménem, a působí paralyticky na vzdělávací kariéru žáka.

Žáci s odlišným mateřským jazykem mají signifikantní vzdělávací potřeby, vyplývající z příslušnosti k imigrační komunitě, či jejich etnické příslušnosti. Odlišné koncepty vzdělávání či výchovy mohou interferovat s konceptuálním pojetím majority. Například odlišná periodizace dětství (Nomádká kultura), její kognitivně-socializační mezníky do jisté míry brání (starším) školním dětem projít „klasickou“ školní trajektorií.

Tato nekompatibilita „představ“ vývoje jedince v kultuře majority a určité etnické komunity se zobrazuje zejména v oblasti zapojování jedince (dítěte) do ekonomiky rodiny, či v odlišném zacházení s genderem (participace muslimských dívek na hodinách tělesné výchovy - ESP).

6.2. Principy multikulturního vzdělávání

Pedagogický směr multikulturality staví na kulturní identitě dítěte či studenta, na jeho svébytnosti a uvědomění si své kultury původu. To vše je třeba citlivě propojit s přijetím kultury nové. Multikulturní dimenze se snaží o ulehčení psychoafektivní adaptace dětí v novém prostředí právě podpořením vztahu ke kultuře původní, kultuře rodné země. Přemostěním mezi rozdílnými kulturami pak může být hledání „společného“ - domény známé, domovské, bezpečné s kulturou společnosti v nové zemi, kde je také mnoho různých, jiných kultur, než je ta majoritní.

Oběžníkem francouzského Ministerstva školství ze dne 25. července 1978 byla interkulturní pedagogika oficiálně zavedena do škol jako jeden z principiálních nástrojů podpory integrace menšin do společnosti a boje proti rasismu.

Principy multikulturní pedagogiky tedy jsou:

- a) Poznat svou kulturu, „své kořeny“ a žít s ní dál, i pokud žijí již v jiné zemi či na jiném kontinentu
- b) Ukázat žákovi či studentovi jiné kultury a způsoby života, než je ten jeho, snažit se tak předejít předsudkům a chybným pochopením věcí
- c) Naučit žáka vidět v různých kulturách věci společné a spojující
- d) Valorizovat, uznat hodnotu jiných kultur
- e) Vidět v odlišnostech kultur přínos, ne problém
- f) Naučit se vlastnímu úsudku v této oblasti a odmítat rasismus, antisemitismus a xenofobii jasně a zřetelně

Multikulturní pedagogika je ve francouzském prostředí také spjata s působností ELCO (*Enseignement de la langue et culture d'origine* - Výuka původního jazyka a kultury) či s posílenými strukturami alofonních tříd v rámci FLS (*Français langue secondaire*) hodin, kdy se děti učí francouzštinu velmi intenzivně, jako základ inkluze do nové společnosti.

6.3. Limity multikulturní pedagogiky

Francouzské pojetí této vzdělávací domény má snahu vyhnout se americkému stylu kulinářských vystoupení a břišních tanců na nedělním grilování. (To může být také přítomno, ale preferenčně jen jako doprovodná suita). Snaží se jít holistickou cestou – je dobré znát recept na *tabouleh*, ale k tomu „kulinářskému okénku“ je potřeba uvést například odkud pochází, jak tam lidé potřebné ingredience pěstují, jaká zvířata chovají, či jaké svátky slaví. (Trochu nečekanou překážkou ovšem občas bývá, že to neví ani samy rodiče těchto dětí, a je pak prací učitele, aby si s tím „poradil“.)

Pokud se ale interkulturní pedagogika prosazuje příliš a výuka se stále zaobírá nějakou danou kulturou, může dojít k pravému opaku zamýšleného cíle. Tyto děti se nebudou integrovat, ale uzavrou se do sebe jako skupina a spolužáci na ně budou shlížet jako na „zvláštní tvory“ („*zoo gamins*“). Jde o míru výuky zmíněné pedagogiky, styl a propojení kultur vzájemně, ne o vypíchnutí nějakých skupin a jejich následnou „ghettoizaci“.

Dále pak je zvláštní, že ačkoliv se jedná o integraci do nové společnosti s určitými vžitými pravidly a zásadami, výuka ELCO spadá u škol preferenčně do odpoledních hodin tělesné výchovy, aby se tím „vyřešil“ problém absence muslimských dívek na tělocviku. Kurzy ELCO jsou také většinou viděny rodiči zcela opačně, než je zamýšleno. Často se stává, že rodič nechce, aby se kurzu jeho dítě účastnilo, poněvadž to vidí jako překážku jeho integrace, jako rušivý element kýženého „vplutí do nového života“.

6.4. Praxe multikulturní domény

Multikulturní pedagogika prochází ve výukové realitě francouzského vzdělávání (a nejen tam) zejména skrze hry, hudbu či rozbor literatury (zejména pohádek a pověstí, popisů zvyků a svátků). Tato výchova prochází postupně několika etapami:

1. První „dotek“ s cizí kulturou
2. Sběr informací o dané kultuře
3. Pokusy představit si sám sebe na místě člena „té jiné“ kultury, tedy snažit se rozvinout empatii
4. Detekovat předsudky spojené s danou kulturou a vytvořit si vlastní náhled
5. Změna pohledu na danou kulturu a následně i chování vůči nositelům této kultury

Zmínila bych zde dva příklady užití interkulturní pedagogiky z praxe, které jsou dle mě zdařilé a přínosné. Příklady jsou ze školy Saint Herblain na předměstí Nantes v ZEP, kde žije mnoho imigrantů arabského původu.³⁷

A) Tvorba bilingvního alba

„*Un oiseau d'Orange*“ (Pomerančovníkový ptáček)

Žáci na druhém stupni škol měli napsat francouzskou narativní povídku dle arabské předlohy, která ale nebyla zcela přeložena. Na základě toho se vytvářel slovník, ilustrace, porovnávaly se abecední systémy a finální verze pak byla otištěna ve školním časopise. Zejména arabská kaligrafie byla poměrně složitá, ale třída si s tím poradila vzájemnou kooperací. Zajímavým momentem bylo také srovnávání kalendářů – křesťanského lunárního a muslimského solárního, jejich vzájemného posunu a dopočítávání. Logicky se tak navázalo téma ramadanu, odpovídajícimu devátému měsíci křesťanského kalendáře, a hlavních svátků křesťanských. Tato práce byla přínosná i mezipředmětově, studenty bavila a měla praktické využití.

B) Dotazník

Žáci alofonní třídy a ostatních „běžných“ tříd, ve věku 11 - 12 let (začátek college) měli vyplnit dotazník co-by předmět geografického zkoumání. Cílem bylo vyplnit jej co nejlépe a obdržet za to nějakou malou cenu. Výběrem otázek v dotazníku se učitel snažil valorizovat vědomosti svých žáků pocházejících z různých koutů světa tak, aby se každý mohl „pochlubit svými kořeny“.

Příklady otázek:

Jaké je hlavní město Maroka?

Jmenuj oceán, u kterého leží Vietnam?

Vyjmenuj tři města, která leží na východ od Bosny?

Má Afghánistán hranice s Čínou?

Které barvy jsou na vlajce Alžírů?

Zakroužkuj kontinenty, na kterých se nachází Rusko:

Afrika Amerika Asie Oceánie Evropa

Jaká je měna v Rusku?

Jaké znáš pobřežní regiony Francie?

Je Turecko v Evropě?

Vyjmenuj obyvatelstvo:

Francie - Francouzi

Vietnam -

Rusko -

Afganistan -

Irán -

Čína -

Polsko -

Portugalsko -

...

Multikulturní výukou tohoto typu se učitel snaží valorizovat žákovy vědomosti ze země svého původu, napojit na ně francouzštinu s novými výrazy a propojit „nové se starým“ citlivě a přirozeně. Vedle toho si ve většině těchto her žáci rozšiřují vedle důležité domény nového jazyka také vědomosti z geografie a historie. Vzájemně zjišťují, že jejich starosti a strasti nejsou nijak ojedinělé a že v mnohých zemích není snadné žít „spokojený život“ ani dnes. Jelikož se tyto hry hrají ve „smíšených třídách“, žáci se lépe poznají a podpoří se pocit sounáležitosti i přes různý původ či kulturu. Učitel musí postupovat citlivě a znát základní fakta „kultur“ svých žáků.

7. Vzdělávací politika dětí ze socio-kulturně slabého prostředí

Vzdělávání dětí ze sociálně slabých rodin je živé téma, poněvadž vzdělání je obecně nosnou platformou kvality života a pokud někdo k němu nemá podmínky, nemůže se jednat o spravedlivou společnost. V rámci dětí ze sociálně slabých poměrů, tedy často i dětí ekonomických imigrantů, jde o rychlou integraci do vzdělávacího systému, kde princip rovnosti je jedním z principů státu. Schopnost komunikovat ve francouzštině je klíčovou podmínkou pro zařazení žáka do vzdělávání, a pro jeho školní úspěšnost.

Dnes je ve Francii okolo 19 % cizinců, jejichž počet stále narůstá. Mezi největší minority patří Alžířani, Maročani, Portugalci, či Afgánci. Na francouzských školách je okolo 0.5 procent žáků-cizinců (cizí státní příslušnost), což představuje číslo kolem 40 000 dětí, které se koncentrují zejména na školách v Paříži (Créteil), Versailles, Lyon, Grenoble a dalších. Násobně více je těch, kteří sice nemluví dobře francouzsky, ale mají francouzské státní občanství.

Začlenění alofonního žáka do školy se odehrává dle dvou základních principů: usnadnění začleňování pomocným aparátem - *structure d'accueil* - a začlenění do běžné třídy. Při příchodu žáka do třídy je diagnostikována úroveň jeho vědomostí a znalostí v rámci kurikula a také znalost a dovednost ve francouzštině co-by klíčového operativního nástroje působení v dané vzdělávací instituci.

Většina škol vzdělávající cizince dosahují na nadlimitní finanční zdroje zejména proto, že jsou „školami prioritního vzdělávání“, čímž je alokace vyšších financí samozřejmá. Učitelé na těchto školách učící mají také lepší finanční ohodnocení. Systém vzdělávání těchto dětí je široký, zabírá nejen školy, ale i různé organizace, jako je například CASNAV – *Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs*. Funkce tohoto centra je popsána také v kapitole Nomádi, jelikož sdružuje scholarizaci dětí cizinců i Nomádů, pro jejichž vzdělávání byla původně zamýšlena prioritně.

Vývoj podmínek a počáteční rámec vzdělávacího procesu ve školách pro děti imigrantů a děti ze socio-kulturně slabého prostředí sledoval patřičná právní ustanovení, která byla závazná celoplošně (ale ne vždy byla vymahatelná a vymáhaná). Ta nejvýznamnější bych zde ráda zmínila.

7.1. Vývoj právních ustanovení – *Le cadre juridique* – týkajících se vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí

Je mnoho ustanovení týkajících se obecně vzdělávání. Hlubkový rozbor veškeré vzdělanostní judikatury ale není předmětem mé práce, ani by to nebylo možné v rámci jedné práce obsáhnout. Já bych zde blíže zmínila ta ustanovení, týkající se oblasti vzdělávání dětí se socio-kulturně slabého prostředí - zejména dětí imigrantů a Nomádů. Klíčovým právním ustanovením, cílím na edukaci dětí pocházejících ze socio-kulturně deprivovaného prostředí, bych se pak věnovala obšírněji v jedné z dalších kapitol.

Historický vývoj „školských“ zákonů spadá do začátku dvacátého století, kde se jedná většinou o formu oběžníků, kterými se upravovala možnost „kontroly“ přistěhovalců a Nomádů, pohybujících se na území Francie (*la loi 1912 „du depistage“*). Za první právní úpravu týkající se vzdělávání v tomto sektoru se pak dá považovat zákon o primárním vzdělávání z roku 1936.

7.1.1. Zákon z 9.srpna 1936

Zákon z roku 1936 o základním vzdělávání (*Loi sur l'instruction primaire obligatoire du 9 août 1936*¹⁰), který byl již zmíněn, mimo jiné stanovuje, že děti obojího pohlaví - ať už francouzské, či *cizinci* (imigranti) - mají povinnou školní docházku od šesti do čtrnácti let včetně. Zákon z roku 1959 pak tento zákon komplementuje o navržení věku povinné školní docházky – ta se pro všechny prodlužuje o dva roky, je stanovena od šesti do šestnácti let s tím, že se doporučuje také předškolní péče.

7.1.2. Vyhláška z 13.ledna 1970

Vyhláška z roku 1970 implementuje vytvoření „Iniciačních tříd“ (*Classes d'initiation*) pro první stupeň a „Adaptačních tříd“ (*Classe d'adaptation*) pro druhý stupeň ve zkušebním modu. Obě třídy se týkají žáků nefrankofonních - „primo arrivant“. (Doba jejich pobytu na území Francie před nástupem do školy není legislativně řešena.)

Cílem těchto nových tříd je rychlý přestup do klasického školního kurzu a svou výukou se soustřeďují zejména na rychlé vstřebání „užitkové francouzštiny“. Vyhláška je doplněna oběžníkem (*circulaire*) č.73-383 z 25. září 1973 a následně oběžníkem č.76-1978 o stanovení cílů „Iniciačních tříd“.

7.1.3. Zákon z roku 1975 - **La loi Haby**

Zákon č.75-620 z 11.7.1975 stanovuje, že všechny děti ve Francii mají povinnou školní docházku, bez ohledu na status (nezáleží tedy na faktu, zda jsou jejich rodiče v zemi legálně, či nikoliv, jejich děti jsou povinné chodit do školy, což je nový přístup). Jedná se o systém jednotné školy – *Ecole pour tous* – s cílem ustanovit i druhý stupeň základních škol pro všechny děti stejné (ať už mají status jakýkoliv), aby se předešlo předčasnému selektování z hlavního vzdělávacího proudu určitých skupin dětí.

Zákon potvrzuje povinnou školní docházku mezi 6. a 16. rokem a přípravným ročníkem od pěti let, klíčovým zejména pro děti pocházející z prostředí nefrankofonního či z prostředí sociálně deprivativního charakteru.

„Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.“

Věk pěti let pro nástup do školní nepovinné docházky by měl být dodržen všude, jak v zemědělských oblastech, tak v městských aglomeracích (*en milieu rural comme en milieu urbain*). Děti formované již v předškolní výchově mohou předejít výukovým obtížím, tato forma vzdělávání pak pomáhá se včasnou depistáží různých hendikepů, pomáhá také srovnat nerovnosti pocházející například z různého kulturně-socioekonomického prostředí. Elementární škola má šest stupňů, během kterých je třeba získat základní nástroje školního vzdělávání (psaný a mluvený projev, počítání, rozvoj uměleckých vloh atd.).

College (CM2 – 3eme) mají mít linii společného vzdělávání, a to ve čtyřech následujících cyklech - dva poslední cykly pak mohou být již přípravou k získání specializace v dalším postupu, ať už pracovním, či studijním. Homogenita učebního obsahu má zaručovat rovné podmínky pro všechny žáky (namísto tří podob druhého stupně – *filiere generale*, *filiere courte* a *filiere apprentissage* byla ustanovena jedna podoba druhého stupně. Tímto

¹⁰ <https://www.education.gouv.fr/cid101197/loi-sur-l-instruction-primaire-obligatoire-du-9-aout-1936.html>

zákonem se oficiálně nastavují podpůrná opatření pro žáky, mající problém s francouzštinou, poněvadž je to pro ně cizí jazyk, či se školním neúspěchem:

Art. 7. - Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté. Par ailleurs, des activités d'approfondissement dans les disciplines de l'enseignement commun des collèges sont offertes aux élèves qui peuvent en tirer bénéfice. L'hétérogénéité des classes est établie, des actions de soutien et des activités d'approfondissement sont organisées“¹¹

7.1.4. Circulaire du 28 janvier 1982

Tento oběžník definuje politiku integrace ve školách vzhledem k žákům s handicapem a potvrzuje vazbu na zákon u roku 1975 (Loi Haby). Zejména v bodě sociálního začlenění dětí potřebných podpory do základního vzdělávacího modu („*objectif est avant tout l'insertion sociale de l'enfant handicapé avant de le faire bénéficier d'une formation scolaire adaptée*“¹²). Cílem je mít co nejširší počet dětí v „*réseau scolaire ordinaire*“, tedy běžných třídách – bez specializací (speciální třídy a jejich učitelé mohou být technickým mostem a podporou integrace těchto dětí do tříd „normálních“ - *les institutions spécialisées et leurs personnels doivent être associés à cette évolution et peuvent par ailleurs constituer le support technique de l'intégration*¹³

Potřebuje-li žák s hendikepem širší podporu (psychologickou, pedagogickou, lékařskou) po delší časové období, je možno využít skupinové integrace (*inregration collective*), kdy mohou být tyto děti seskupeny ve speciální třídě, se sdílenými aktivitami v některých předmětech či participaci na projektových programech školy například. Cílená je ale integrace individuální, s personalizovaným pomocným aparátem.

Integrační projekt se nesoustřeďuje jen na pole čisté výuky, jedná se také o celkové prostředí školy, kde se dítě s hendikepem pohybuje (volnočasové aktivity během dvouhodinové obědové pauzy, programy ve školní knihovně, doučovací *atelier* etc., kde se dobře s projektem integrace pracuje v rámci celku školy, která je „pro všechny“. Ať už je forma integrace jakákoliv, je třeba pro ni mít připraven individuální plán integrace, na kterém spolupracují všechny zainteresované strany, a který jasně stanovuje podmínky vzdělávání dítěte. Formy pedagogické a psychologické podpory, lékařské vstupy – *soutien medical et paramedical* a další poskytuje multidisciplinární tým, jedná se o všestrannou podporu, která nekončí ani po ukončení školní docházky:

*Ces personnels, qui peuvent également être mis à la disposition des établissements scolaires par des administrations, des collectivités locales, des services hospitaliers ou des associations, interviennent auprès des élèves handicapés dans le cadre de conventions passées entre l'établissement scolaire d'accueil et leur organisme employeur qui continue à assurer leur rémunération*¹⁴.

7.1.5. Circulaire du 29 janvier 1983

¹¹ <https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique>,
<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg75-620-du-11-juillet-1975-relative-l-education-3716>

¹² <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page120.htm>
<https://documentation.ehesp.fr/memoires/2002/iass/metzger.pdf>

¹³ <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page120.htm>

¹⁴ <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page120.htm>

Oběžník navazuje na předešlý dokument (28-1-1982) a věnuje se konkrétním případům specializované pomoci, rozšiřuje se skupina těch, kteří ji v rámci běžné školy potřebují (žáci a studenti s problémy v chování, se zdravotními problémy po dlouhodobé nemoci, s problémy osobnostními psychologického pozadí atd.). Popisuje postup integrace ve všech formách – integrace v rámci běžné třídy, společná integrace v rámci školního celku, integrace menších celků v rámci školního prostředí, ať už časově omezená (děti z prostředí nomádského), či permanentní.

Tyto postupy mají být založeny na individualizovaném výukovém projektu, jinak nemohou být funkční, a mají fungovat s dostatečným personálním a materiálním zastřešením (*une prise en charge cohérente et un suivi multidisciplinaire et collégial au sein de l'école*¹⁵). Předpokládá se rovněž vysoká kooperace mezi specializovanými zařízeními a běžnou školou (SESSAD¹⁶). V případě žáků s problémy chování či s osobnostními (psychologickými) problémy je možné podporu čerpat i mimo vzdělávací instituci, na specializovaných pracovištích, při co nejužší spolupráci se školou a s rodiči.

Pro vypracování úspěšného projektu integrace je vždy třeba předem zajistit specializovanou podporu, která bude mít delší časové trvání, a zejména finanční zastřešení (*domaine budgétaire*). Pokud se jedná o malý počet dětí, které by v rámci školy využívaly multidisciplinární pomocný tým, je možná intervence specialistů z jiných pracovišť, o kterou žádá škol společně s rodiči na základě podmínek uvedených v individualizovaném plánu integrace žáka.

7.1.6. Circulaire du 13 mars 1986

Tento oběžník¹⁷ číslo 119 pak stanovuje „schopnost komunikovat ve francouzštině jako základní podmínku integrace (*děti cizinců*) do francouzské školy a přístupu k informacím a vidí ji jako premisu úspěšnosti ve škole daného dítěte, bez níž se nedá edukace úspěšně provádět.

*La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire.*¹⁸

Otázku dětí nemluvicích francouzsky již dlouho řeší institut *accueil* na školách ve spojení se speciálními vzdělávacími strukturami (CRI, CLIN etc.), které mají časový plán vzdělávání takového žáka s cílem finálního umístění ve běžné třídě (*classe ordinaire*) na plný počet výukových hodin v co nejkratší době. Tyto speciální struktury, kde nesmí být více než patnáct žáků, jsou určeny zejména dětem nově příšlým do země, či dětem vůbec francouzsky nemluvicím. Děti s částečnou či slabou znalostí francouzštiny pak využívají pomocných pedagogických struktur (*pédagogie différenciée, études dirigées, cours spécifique pour l'apprentissage du français ...*) stejně jako ostatní děti, mající problémy s francouzským jazykem.

¹⁵ http://dcalin.fr/textoff/integration_1983.html

¹⁶ SESSAD – Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (možnost vzdělávací péče v rámci rodinného prostředí)

¹⁷ Ministerstvo školství vydává předpisy nižší právní síly skrze svůj „Zpravodaj“ (Bulletin officiel), které jsou podřízeny zákonům, tedy předpisům „vyššího práva“ (například Code de l'Éducation), nemohou jej logicky rozporovat. Dalším právním podkladem pro francouzské školství je Evropské právo, neboť to je nadřazeno právu jednotlivých zemí. Oficiální věstník EU je pak složen z části informativní a legislativní, která je závazná.

¹⁸ http://dcalin.fr/textoff/clin_1986.html

První stupeň

* **CRI - *Le cours de rattrapage intégrés*** – práce se menšími skupinami dětí v rámci časové dotace několika hodin týdně, které na většinu školního rozvrhu frekventují klasické třídy – *classe ordinaire*

* **CLIN – *Les classes d'initiation*** – menší skupina žáků mající svou „speciální“ třídu, ve které probíhá výuka zaměřená na trivium a zejména zvládnutí úrovně B1 (CEFR), francouzštiny, aby mohly tyto děti přejít do běžných tříd. Třída se drží filozofie otevřené struktury vůči běžným třídám, se kterými se tráví společné školní volnočasové aktivity a do kterých může žák přestoupit po dosažení požadované úrovně kdykoliv během školního roku. Do obou „pomocných“ struktur se děti zapisují dle věku „své“ školní třídy, ne dle dosaženého stupně vědomostí a dovedností. Dochází tedy k administrativnímu zápisu do běžné třídy a souběžně s tím k časově omezenému zápisu do pomocné pedagogické struktury, což pomůže snazšímu přechodu do běžné třídy v rámci školního roku. Pokud se většina žáků z CLIN přesune do klasické třídy, CLIN se stává podpůrnou složkou působící v normální třídě pro děti s obtížemi.

Druhý stupeň:

Děti přicházející do francouzské školy ve věku druhého stupně bez znalosti jazyka nenavštěvují pomocné struktury CLIN na stupni prvním, ale chodí do „příjmových“ tříd - *classe d'accueil* (bývalé třídy *classes d'adaptation pour les élèves non francophones*), či navštěvují speciální kurzy francouzského jazyka. Žáci jsou zapsáni do třídy kmenové v rámci *classe ordinaire* a chodí do různých tříd na předměty, které si buď potřebují doplnit, nebo „doučit“, aby mohli integrovat normální třídu kompletně. Pokud není dostatek žáků na vytvoření *classe d'accueil*, speciální pedagogové (vyučující zpravidla FLS) pomáhají v normálních třídách dle dispozitivu žáků s potřebou pedagogické podpory. Opět je základní filozofií začlenit tyto děti v co nejkratším čase do běžných tříd. Nefrankofonní studenti „lycée“ navštěvují také *classe d'accueil* na druhém stupni (*college*), v případě většího počtu žáků je zřízen na škole *cours de rattrapage* nebo *classe d'accueil*. Jelikož je u těchto starších žáků rozvrh již složitější, je třeba v jejich integračních plánech myslet na pohyblivé složky výukových hodin, aby tito žáci mohli přecházet mezi jednotlivými mody vzdělávacího aparátu, což následně usnadní jejich integraci.

V případě potíží se začleněním do běžných tříd, je třeba se obrátit na specializované organizace v oblasti didaktiky cizích jazyků (CREDIF – *centre de recherches et d'études pour la diffusion du français*, univerzitní vzdělávací didaktická centra, BELC – *bureau pour l'enseignement de la langue et de civilisation française à l'étranger* atd.)

Podmínka působení učitele ve třídě *accueil* je minimálně tříletá učitelská praxe, preferenčně s oborem FLS.

7.1.7. Circulaire du 18 novembre 1991

Učitel musí ve třídě počítat s heterogenitou dětí (jedná se o handicapované děti integrované do běžných tříd) a přistupovat k nim individuálně, s cílem omezit či potírat výukové potíže. Školní integrace žáků a studentů s nějakou formou handicapu je klíčem k uplatnění se ve společnosti. K dosažení tohoto cíle je třeba upravit vzdělávání budoucích pedagogů (*„réaménagement des formations initiales et continues en vue d'harmoniser les pratiques*

*pédagogiques avec les situations d'intégration*¹⁹). Každý žák, který je schopen plnit minimální nároky školního života a je schopen komunikace se svými spolužáky a učiteli, má být vzděláván v hlavním vzdělávacím proudu.

*Il demeure que l'élève doit être capable, d'une part, d'assumer les contraintes et exigences minimales qu'implique la vie scolaire et, d'autre part, d'avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication et de relation aux autres compatible avec les enseignements scolaires et les situations de vie et d'éducation collective.*²⁰

Každá integrace je velmi individuální, je třeba zohledňovat speciální požadavky každého žáka. Může být částečná, jen na některé předměty, žák může být ve specializované třídě či ve třídě běžné s vhodným, podpurným aparátem.

7.1.8. Circulaire du 19 novembre 1999

Děti a dospívající školního věku mají právo na takové vzdělávací prostředí, které se umí účinně vyrovnat s jejich vzdělávacími potřebami. (*La scolarisation de tous les enfants et adolescents, quelles que soient les déficiences ou maladies qui perturbent leur développement ou entravent leur autonomie est un droit fondamental. L'école a pour mission de préparer chaque génération à façonner un monde plus juste, plus tolérant et plus solidaire.*²¹) Přijetí dítěte s handicapem do vzdělávacího cyklu v „normální“ škole je povinnost, je třeba mít předem připraven systém podpory takový, který usnadní a umožní jeho plnou integraci. Projekt integrace musí sledovat celkový vývoj dítěte, žádné rozhodnutí není nezvratné. Všichni účastníci tohoto procesu musí dělat vše potřebné k dovršení úspěšného integračního procesu každého jednotlivého dítěte.

Pro potřeby handicapovaných dětí jsou ustanoveny pracovní koordinační skupiny „Handiscol“, které mají koordinovat a usnadňovat spolupráci jednotlivých zúčastněných složek (přidružené administrativní služby, asociace rodičů a učitelů, místní sociální služby) tak, aby integrace probíhala v rámci okresu „co nejhladčeji“. Budou vytvářet funkční schéma spolupráce mezi jednotlivými složkami v rámci každého departmentu.

Pour favoriser et accompagner cette politique d'intégration et développer la complémentarité entre milieu ordinaire et milieu médico-social, il est institué dans chaque département un groupe de coordination Handiscol en faveur de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, ou atteints de maladies chroniques.

Tyto pracovní skupiny budou zjišťovat speciální vzdělávací potřeby handicapovaných žáků v rámci vzdělávacích institucí celého departmentu, dostupnost speciálního vzdělávání v domácím prostředí u žáků, kde jiná forma vzdělávání není možná, budou dbát o „rozumnou“ dostupnost vzdělávacích zařízení pro tyto žáky atd. (spolupráce s mateřskými školami, napojení na pracovní místa pro hendikepované absolventy ...).

7.1.9. Circulaire n. 2002-100 du 25 avril 2002

Oběžník číslo 2002-063 ze dne 20.3.2002 vychází ze starší legislativy o přístupu dětí ke vzdělání (*circulaire n. 86-119 du 13 mars 1986*), ať už jsou to rodilí Francouzi, či cizinci, ve shodě se zněním pozdějšího školského zákona (Art L..131).

L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre six ans et seize ans. La présente disposition ne fait pas obstacle à l'application des

¹⁹ <https://documentation.ehesp.fr/memoires/2002/iass/metzger.pdf>

²⁰ http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/textes_creteil/handicap/181191c.html

²¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/1999/42/ensel.htm>

*prescriptions particulières imposant une scolarité plus longue. Le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. Cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement*²².

Přijetí žáka do školy ve věku povinné školní docházky nepodléhá legislativním opatřením (získání pracovního povolení atd.) rodičů žáka, je tam přímá povinnost školní docházky od doby příchodu na území Francie (ve shodě s La loi Haby – 1975 a následnými legislativami).

Děti imigrantů ve věku již mimo povinnou školní docházku (15 – 18 let) jsou preferenčně pod dozorem příslušné školy a po vzájemné dohodě zařazovány do tříd pro prozkoumání školních znalostí a dovedností. Taktéž je doporučeno ověřovat jejich rodinnou a sociální situaci. (Dle školského zákona L.122 žák, či student, který nedosáhl patřičné úrovně vzdělání mezi 6 – 16 rokem, se má vzdělávat déle dle potřeb, do věku 18 let (art. L 122-2 CE). Toto vzdělávání pak může mít různou formu – prezenční, či distanční v instituci, v rámci CNED atd. (stejně jako vzdělávání dětí z rodin Nomádů – *non sédentaire* – Oběžník 2002-101 z 25. dubna 2002 – Vzdělávání dětí Nomádů - *Circulaire n. 2002-101 du 25 avril 2002, abrogée par circ. n. 2012-142 du 2 octobre 2012 – Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires*).

Tento administrativní oběžník tedy stanovuje změnu přístupu k žákům-cizincům na francouzských školách prvního a druhého stupně a mění tak nařízení z 16. července roku 1984. Potvrzuje znění školního zákona o povinné školní docházce a navazuje na mezinárodní úmluvu o právech dítěte, kterou Francie ratifikovala 20. listopadu 1989, stvrzující právo na vzdělání všem dětem. Rovněž připomíná, že dle platné legislativy nesmí být dělán rozdíl v přístupu ke vzdělání mezi dětmi francouzské či jiné národnosti. Tomu se také podřizuje politika vydávání pobytových víz, kde předtím jej student dostával do věku povinné školní docházky, teď je řešeno i překlenutí kritických dvou let – od šestnáctého do osmnáctého roku.

Přijetí do školy na druhém stupni

Žák nemající ještě šestnáct let, žijící na území Francie, musí plnit povinnou školní docházku, do které bude zapsán buď rodičem, pěstounem nebo přiděleným sociálním pracovníkem, tutorem z městského úřadu či z ambasády země, ze které žák/student pochází. (Mnoho imigrantů se do Francie dostává v adolescentním věku bez doprovodu rodičů, či širší rodiny). Jedná – li se o pěstouna, příbuzného či někoho, jemuž rodiče dítě „svěřili“, ověřuje se všemi prostředky pravdivost udaných informací. Ověřovací procesy, ani případná administrativní komplikace, nemohou interferovat s naplňováním zákona o povinné školní docházce (L.131-4 CE - *Sont personnes responsables, pour l'application du présent chapitre, les parents, le tuteur ou ceux qui ont la charge de l'enfant, soit qu'ils en assument la charge à la demande des parents, du tuteur ou d'une autorité compétente, soit qu'ils exercent sur lui, de façon continue, une autorité de fait.*). Pokud je dítě samo, či v ohrožení, jedná se dle oběžníku číslo 97-119 z 15. května 1997 skrze institut sociálního úřadu.

Co se týče mladistvých ve věku již nepovinné školní docházky (věk 16 až 18 let), je silně doporučováno dbát o jejich vzdělávání. Je třeba brát v úvahu nejen jejich školní znalosti a dovednosti vedle úrovně francouzštiny, ale zejména jejich (citlivý) věk. Pokud adolescent

²² http://dcalin.fr/textoff/code_education.html#partie1

odmítne školní docházku, je možno využít jiných „pomocných“ vzdělávacích institucí (*Maisons du quartier, CNED, FLS structure* atd.)

Přijetí do školy na prvním stupni

Režim je velmi podobný stupni druhému. Jen žádost a zápis do školy a faktické zahájení školní docházky je zde na straně radnice, která se o to stará a sama zápisný arch doručuje ředitelům škol.

Vzdělávání a docházka dětí cizí národnosti

Děti cizí národnosti mají stejně jako jiné děti ve Francii nárok na vzdělávání a musí plnit povinnou docházku, mohou ale mít různé potíže při jejím plnění:

a) Prodloužení studia

Jak jsem již uvedla, školský zákon v článku L.122-2 pamatuje na možnou prodlouženou dobu studia tak, aby bylo dosaženo požadované úrovně vzdělávání.

*Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoit les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découle. Tout mineur non émancipé dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans. Lorsque les personnes responsables d'un mineur non émancipé s'opposent à la poursuite de sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans, une mesure d'assistance éducative peut être ordonnée dans les conditions prévues aux articles 375 et suivants du code civil afin de garantir le droit de l'enfant à l'éducation.*²³

b) Zkoušky

Dítě či student cizí národnosti má právo zapsat se na zkoušku. V případě, že nemá občanský průkaz či jiný dokument prokazující jeho osobu, postačí nejnovější certifikát z předešlého vzdělání s fotografií, což bude ověřeno ředitelem daného školského zařízení.

c) Stáže v praxi (*lycée professionnel*)

Velmi důležité je vybavení a kontrola dokumentů (a pobytových povolení) žáka-cizince před „cestovatelskými“ školními aktivitami (například na školní výlet do Německa).

Oběžník 2002-101 z 25. dubna 2002 – Vzdělávání dětí Nomádů

*(Circulaire n. 2002-101 du 25 avril 2002, abrogée par circ. n. 2012-142 du 2 octobre 2012)
Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires)*

Tento oběžník je začleněn do kapitoly o vzdělávání žáků z rodin Nomádů (*kapitola 16.6.*).

7.1.10. Velký školský zákon 2003 - *Code de l'Éducation* 2003

²³ http://dcalin.fr/textoff/code_education.html#partie1

Legislativní rámec současného vzdělávání ve Francii stojí na pilíři školského zákona z roku 2003 (*Code de l'Éducation*), kde vzdělávání žáků se „speciálními vzdělávacími potřebami“ se týká zejména L.111-1, L131-1.L.321-4, L. 332-4 (www.education.gouv.fr). Tento klíčový zákon je pak upřesňován v rámci dalších oběžníků a vyhlášek nižšími správními celky (*académie*) do praktických „provozních“ manuálů.

Tento zákon je citován v textu pojednávajícím o prováděcí legislativě (kapitola 9.7.3.), a dále bude šířeji probrán v rámci kapitoly o komparaci školské judikatury Francie a České republiky, týkající se vzdělávání dětí s OMJ (kapitola 19.13.1.5., 19.13.3.1., 19.13.3.5.).

7.2. Promítnutí právních ustanovení do vývoje vzdělávacího procesu dětí ze socio-kulturně slabého prostředí

Páteřním pilířem výuky dětí cizinců a Nomádů byl institut FLE (*Français langue étrangère* – francouzština jako druhý jazyk) v rámci státních škol. (Soukromé školy v tomto tématu netřeba zmiňovat.) Přes postupné způsoby „sžívání se“ s majoritní společností (*jako je asimilace, inserce a intégrace*) se dochází koncem 70. let k implementaci filozofie interkulturní pedagogiky a k definování cíle – tolerance a integrace skrze identitu dítěte samého. (*Vývoj praxe této pedagogiky jde přes ELCO - Enseignement de Langue et Culture d'Origine* – kurzy původního jazyka a kultury - započaté roku roku 1973, jak jsme již zmiňovali). Masivní nástup interkulturní pedagogiky je ve francouzských školách patrný od velkých uličních nepokojů v roce 1978. Za ministra školství Alaina Savaryho dochází rovněž ke vzniku „zón primárního vzdělávání“ (*Zone d'éducation prioritaire*).

7.2.1. Zone d'éducation prioritaire – ZEP

ZEP vznikají ve Francii dle anglického modelu *Educational priority areas* konce šedesátých let. První zóny prioritního vzdělávání ve Francii vzniknou na počátku let osmdesátých za dosti rozporuplné reakce veřejnosti a odborníků. Nacházejí se primárně v oblasti s vyšším procentem sociálně slabého obyvatelstva. Jejich filozofie stojí na podnětech interkulturní pedagogiky, jelikož oblasti ZEP jsou oblasti s vysokým počtem imigrantů z různých zemí a kultur. ZEP si stanovují za primární cíl boj proti školnímu neúspěchu a finální bezpečnou integraci do normálních tříd.

Objektivem těchto zón jsou tři klíčové oblasti:

- a) *demokratizace školství*
(dát nejvíce těm, co mají nejméně – boj s negativním dopadem sociální reprodukce v linii socio-kulturně deprivovaného prostředí žáků)
- b) upřesnění a *stanovení realistických pedagogických cílů*, zaměřených primárně na integraci imigrantů do francouzské společnosti
- d) zapojení do tohoto procesu nejen učitelů, ale i sociálních služeb a členů patřičného městského úřadu

Hlavním posláním a cílem těchto zón je právě již zmiňovaný boj proti školnímu neúspěchu, který pak většinou předznamenává další životní problémy. Jsou vypracovány projekty „Vzdělávací akce“ (*Action éducative*) za účelem posílení pomoci ve škole ze strany učitele či asistenta, materiální a finanční subvence a dalších nápomocných opatření.

Dochází i na negativní stránky této platformy, například jednotlivé složky ZEP se nejsou schopny domluvit na jednotném plánu, učitelé naráží na limity finanční i osobní, školní neúspěšnost nevykazuje takový ústup, jak se předpokládalo.

Pozitivním dopadem byl vznik tutorátů (*tutorial*) na základních a středních školách, a dále pak nové vlny pedagogiky, která se pozvolna vpíjí do francouzského kurikula (*section pédagogie interculturelle*). Časem se pak ukazuje, že školní úspěšnost je v těchto zónách o něco vyšší, ale vytváří se jakýsi „pocit hájení“, až ghettoizace, kdy integrace do většinové společnosti zůstává spíše v rovině teoretické a ideové²⁴.

Po prvním desetiletí existence zón a řadě výzkumů o jejich efektivitě se redefinuje jejich funkce a cíle, stanovují se tři hlavní fokusy:

- 1) Zlepšení podmínek vzdělávání
- 2) Zlepšení funkčnosti zón a jejich ohlasů u veřejnosti
- 3) Řešení pracovní situace učitelů v ZEP působících

V roce 1992 je pak pro zlepšení práce a podmínek v ZEP založen Národní institut pedagogického výzkumu (*Institut national de recherche pédagogique – INRP, dnešní DEPP*), který zkoumá přínos ZEP dodnes.

Dalšími reformními snahami v rámci ZEP byly „smlouvy o úspěchu“ (*contrat de réussite*), závazné v rámci škol a tříd v zónách, které zavazují dané vzdělávací instituce naplňovat cíle edukace v prioritní linii. Zóny se spojují do „sítí prioritního vzdělávání“ – **REP – (Réseaux d'éducation prioritaire)**, do „Sítě školního úspěchu“ – **RRS (Réseau de réussite scolaire)** či Sítě se snahou o úspěch – **RAR (Réseau ambition réussite)**. Tyto eufemistické názvy se svou gradací mluví za vše. V širší společnosti zůstává název ZEP (dodnes) a počet „ZEP škol“ se rozšiřuje, poněvadž mnohé v tom vidí možnost navýšené finanční podpory.

Důraz je kladen na vytváření bezpečného prostředí umožňující školní úspěšnost. V rámci zóny prioritního vzdělávání musí existovat návaznost v okruhu povinné školní docházky, tedy od prvního stupně (s mateřskou školou, která je jeho součástí), až po „college“.

7.2.2. Schéma alofonních tříd v prioritním vzdělávání

Společně se stanovením zón prioritního vzdělávání se pro nefrankofonní děti ustanovují různé typy podpurného vzdělávacího modu. Ustanovují se **tři typy tříd** –zejména fungující v rámci ZEP (existují i mimo prioritní sekci, většinou na místech velkých pracovních příležitostí – jako loděnice, přístav – například *Chantiers navals de Saint Nazaire*). Primárně jsou určeny pro děti ze sociálně slabého prostředí (*stěžejně imigranty*), obecně jsou však ustanoveny pro děti s výukovými potížemi obecně.

Jejich schéma je s otevřenou, polootevřenou a uzavřenou strukturou, tedy třídy CRI, CLAD a CLIN.

²⁴ M. Abdallah-Pretceille. Quelle école pour quelle intégration? CNDP, Rennes, 2006

7.2.2.1. CRI (*Courses Rattrapage Intégré*)

Tyto třídy jsou určeny pro děti nemluvící sice dobře francouzsky, ale rozumějící francouzštině a reagující na komunikaci učitele ve francouzštině. Tyto děti pak mají ze svých zemí většinou zkušenost školní docházky alespoň částečnou, k čemuž patří zpravidla i základní sociální a školní návyky. Jedná se převážně o starší školní věk dětí, na hodiny francouzského jazyka jsou většinou včleněny do běžných tříd – v rámci časové dotace 7 až 8 hodin týdně. Přestup těchto dětí do normálních tříd je pak většinou záležitostí pár měsíců. (Ve škole Ragon Rezé, kde jsem byla na praxi od IUFM de Nantes, se většinou děti dostaly do běžné třídy v horizontu tří měsíců, pokud rodina spolupracovala. Problém byl s nomádky dětmi, které si poměrně dlouho zvykaly, a když už byla vzájemná důvěra vybudována, rodina se stěhovala jinam).

7.2.2.2. CLAD (*Classe d'adaptation*)

Tyto třídy jsou určeny pro děti věku od dvanácti let, zcela nefrankofonní, někdy bez jakékoliv školní minulosti. Jsou otvírány při „college“, oproti CLIN je jich poměrně málo. Problémem je někdy vysvětlit rodičům, že školní docházka je povinná do šestnácti let pro kohokoliv žijícího na území Francie (tedy platí i pro dívky, či patnáctileté chlapce).

Sytém školní pomoci je zde mnohohvrstevný – mohou to být navržené hodiny výuky francouzštiny v rámci odpoledního modu, extra kurzy FLE pro děti, které „to zvládly“ a jsou „roztroušeny“ po ostatních třídách ... CLAD může vytvářet i jen jakési „přemostění na francouzštinu“, kterou je třeba „dohnat“, nebo naopak v případě většího počtu žáků s indikovanou podporou je to třída s pevným rozvrhem jednoho učitele, který má tyto děti na všechny předměty. Stává se, že se tam učí i úplné základy, byť se jedná o děti čtrnáctileté, či starší. Bývá to často příběh nelegálních imigrantů, „schovávajících se“ dlouho na předměstích, či dívek z afrických zemí. Pak je včlenění se do běžné třídy otázkou spíše let než měsíců.

7.2.2.3. CLIN (*Classe d'initiation*)

Tyto třídy jsou určené pro děti ve věku 6-9 let, mající buď problémy s učivem kvůli špatné úrovni jazyka, nebo vykazující problém kulturní a sociální aklimatizace. Většinou se po pár měsících tito žáci vrací do „normálních“ tříd svého věku, neboť prostupnost vzdělávacího systému je nastavena.

Cílem těchto tříd je co nejrychlejší včlenění žáků s různými problémy ve vzdělání v klasickém modu do „normálních“ tříd (*classe ordinaire*). Tito žáci mají buď problémy s jazykem - komunikační úrovní francouzštiny, s porozuměním principů školní edukace, nebo mají slabé školní výsledky obecně, ale díky svému „kujnému“ věku to většinou „zvládají“ svižně v rámci podpůrného institutu CLIN. Třídy jsou většinou malé, mají mezi 10 a 15 dětmi. Učitel má „k ruce“ dvě asistentky a učitele „pomocného“, který tam vykonává praxi v rámci (tehdejšího) IUFMⁱⁱ, dnes vysokoškolského pedagogického vzdělávání.

V osmdesátých letech byly CLIN zakládány pro děti imigrantů, které neměly znalost francouzštiny a byly v novém prostředí „ztraceny“. Později se působnost těchto tříd rozšiřuje i na žáky s velmi slabým prospěchem (problém opakování ročníků – *redoublement* – je ve Francii značný), a na žáky mající problémy i s předměty jinými, než je francouzština.

7.2.2.4. Alofonní třídy

Model „podpůrných“ tříd je v rámci multikulturního edukativního rámce podepírán institutem ELCO (*L'enseignement de la langue et culture d'origine*). Důležitost znalosti a povědomí původní kultury každého jedince se zejména v dnešní době ukazuje jako zřejmá, poněvadž 21. století je stoletím multikulturní společnosti, ať už se to komu líbí, či ne. Zejména skrze rodinu a školu jsou pak zaváděny různé projektové záležitosti v oblasti interkulturality, je zjevná snaha o průřezová témata.

Vývoj podpůrných tříd a „vylepšování“ stávajícího modelu přináší strukturální změnu. Systém různě diferencovaných tříd se mění v alofonní třídy (*classes allophones*) tam, kde se nedaří včleňovat děti do běžných tříd. Důvod je mimo jiné ten, že postupem času se ukazuje, že v rámci jednotlivých speciálních tříd se vytváří „seskupení dětí“ i v rámci tříd a škol, zpravidla na základě svého původu. Tyto děti nemají tudíž potřebu mluvit francouzsky či „včleňovat se někam“. Dítě, které přichází bez předešlé školní historie (nebo jen s částečnou předešlou školní znalostí) do nové země, kde to nezná a jejímž jazykem nemluví, potřebuje určitou počáteční dobu ve škole strávenou ve „struktuře přijetí“ (*structure d'accueil*).

7.2.2.5. Structure d'accueil

Nově příchozí žák je tedy v rámci těchto vzdělávacích institucí zařazen do určité třídy dle věku, schopnosti komunikace a historie předešlé školní docházky. Není to pak jen pole lingvistiky, kde daná edukace působí, tyto třídy plní také roli sociální a psychologickou, a to dětem často „vytrženým“ ze svých zemí a kultur za často problematických podmínek.

Cílem této struktury je pak dle Charty o přijetí nefrankofonního dítěteⁱⁱⁱ „*celistvá integrace žáka do běžné výukové struktury*“. Tento „záchytný“ model plní tedy roli lingvistickou (kde zejména písemná podoba francouzštiny je to, oč zde běží, a co například je pro děti pocházející z kultury orální tradice poměrně těžké), roli sociálně-kulturní (nový systém, nové zákony, nové zvyky, které nemusí vůbec korespondovat se zvyky země původu dítěte, mohou být i v přímém protikladu), a roli psychologickou (je to pevný bod, prostředí, kde je nově příchozí „v klidu a bezpečí“). Samozřejmě nejde vše hladce a stále je co vylepšovat.

Problémem alofonních je pak poměrně různorodé publikum, vysoké nároky na učitele a jeho předcházející praxi, nedostatek patřičného pedagogického materiálu (většinou se učitel musí pokusit a svou osobní tvorbu - „*bricolage pédagogique*“ (příloha 3a), jak tomu říkají, cosi jako „vlastní výrobek“ na míru dané třídy). Složitá situace je také někdy v oblasti socio-kulturních faktorů rodin těchto žáků, vztah mezi rodiči, školou a učitelem.

7.2.2.6. Třída UPE2A

Podpůrné školství ve Francii prochází neustálým vývojem. Celkem 78 % dětí-cizinců využívá v posledních letech vzdělávání v alofonních podpůrných třídách a přes 90 % pak využívá podpůrných programů pro vzdělávání se ve francouzštině. Téměř polovina „specializovaných podpůrných“ tříd se nachází ve školách zón prioritní edukace, jinde jsou více koncentrovány do škol s vyššími počty cizinců, jako je Paříž-Creteil, Lyon nebo Toulouse. (Kleinholt, 2012.)

Od roku 2012 se podpůrné třídy sdružují do nových pedagogických jednotek pro alofonní žáky UPE2A (*Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants*), které mají zajistit rychlejší začlenění nefrankofonních žáků do běžných tříd.²⁵ Fakticky tak ale dochází ke snížení počtu alokovaných podpůrných hodin francouzštiny a matematiky z 26 hodin na 18, což k potření jazykové bariéry zrovna nepřispívá. Stejně tak se pak těžko pracuje s rozvrhem, který se hůře spojuje s rozvrhem běžné třídy pro společný výukový modul předmětů, kde neznalost francouzského jazyka není determinujícím faktorem pochopení látky.

Ani tento „nový model“ vzdělávání nefrankofonních dětí nepřináší kýžené výsledky v podstatné míře. Žáci cizinci se koncentrují do určitých škol dle původu, což většinou odpovídá čtvrtím, které obývají. Jakmile se rodina dostane na ekonomicky lepší úroveň, stěhuje se „z čtvrti“ a dítě jde do jiné školy, kde už „své kulturní zázemí“ nemá. Fluktuace žáků v těchto školách prioritního vzdělávání je vysoká. Bohužel je vysoká i fluktuace pedagogů těchto vzdělávacích institucí.

8. Praxe v podpůrné třídě

Ráda bych uvedla dva příklady těchto specializovaných tříd, kde jsem působila po dobu jednoho roku v rámci roční stáže na IUFM v Nantes.

8.1. Prostředí CLIN v Saint-Nazaire

Toto město je proslulým přístavem s velkými loděnicemi na severozápadě Francie, kde je mnoho pracovních příležitostí. Logicky je tam vysoké procento imigrantů, za kterými pak přijdou jejich rodiny s dětmi (rámec programu slučování rodin – *regroupement familial*), které musí dle zákona nastoupit do školy²⁶. „Přijímající“ třída (*classe allophone*) v Saint-Nazaire je tam v rámci velké školy, uvnitř školního objektu.

Po dobu mé měsíční stáže bylo ve třídě 19 dětí, až na jedno měly všechny za sebou školní docházku v zemi původu dle svého věku a do konce školního roku se pak včlenily do klasické třídy bez problémů (až na dvě, jejichž stopu jsem ztratila, neboť se po dvou měsících zase s rodiči přestěhovaly za prací. Výhodou – až anomálií - této třídy bylo, jak uznávali sami učitelé, že rodiče těchto dětí pocházeli většinou z „východního bloku“, se vzděláním povětšinou technickým, jak práce v loděnicích vyžadovala (zejména z Polska, Maďarska a zemí „bývalých sovětských republik“), a že školství v „zemích původu“ bylo na „niveau A“, tedy na velmi dobré úrovni v rámci všeobecného základu.

Pro učitele této třídy tedy struktura přijetí cílila primárně na roli lingvistickou, a i ta nebyla zvláště složitá, děti znaly trivium a nebylo třeba navštěvovat rodiny a obhajovat povinnou školní docházku a jiná nařízení. Na druhou stranu je třeba vidět, že tyto děti měly oba rodiče pracující, zůstávaly ve škole do večera, a nedělaly mnoho mimoškolních aktivit, což se pak nezměnilo ani po přestupu do běžné třídy a bránilo to jejich plné inkluzi do nového prostředí.

²⁵ UPE2A – Circulaire 2012-141 z 2.10.2012

²⁶ V dnešní době je počet cizinců žijících oficiálně na území Francie 7 %, a každoročně přibývá počet nových žádostí o azyl (meziročně o 16 % dle OFPRY – Office français de protection des réfugiés et apatrides).

8.2. Podpůrná třída v La Noe Lambert

Jako protipól stáží v téměř bezproblémové škole „u loděnic“ jsem šla na tři měsíce do školy uvnitř nechvalně proslulého H.L.M.^{IV}, na druhý stupeň školy La Noe Lambert v severní, průmyslové části Nantes.^V

Tato škola má spádovou oblast, představující především sídlištní zástavbu s vysokým procentem imigrantů. Ve škole je kolem 900 žáků ve třídách s různým zaměřením - přírodovědné, matematické, bilingvní, a také třída (allophone) pro děti imigrantů, nemluví dobře (či vůbec) francouzsky. Není pravdou, že by všechny tyto děti a jejich rodiče byli „nově“ na území Francie. Zažila jsem tam mnoho dětí z tzv. třetí generace imigrantů, jejichž francouzština byla tak nesrozumitelná a jejich motivace k výuce tak malá, že pro ně byli vyčleňováni osobní asistenti, kteří s nimi procházeli úplné základy a snažili se je vtáhnout do učebního procesu, čím se jen dalo (nejvíce zabíraly naturálie).

V rámci této „allo – třídy“ pak probíhal také doučovací program pro děti se slabými školními výsledky, podpora v domácích úkolech, navýšená výuka francouzštiny a další opatření cílicí úspěch v této škole, která je považována za jednu „z lepších“ v oblasti (region La Loire Atlantique) ve výsledcích integrace dětí do normálních tříd a v potírání opakování ročníků (*redoublement*).

9. Současné tendence vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí

Současná situace ve vzdělávání dětí ze socio-ekonomicky slabého prostředí se vyvíjí směrem k navyšování počtu podpůrných opatření a podpůrných školských jednotek. Počet imigrantů ve Francii stále stoupá, s žádostí o azyl uspěje přibližně třetina žadatelů. Nejčastějšími žadateli byli v roce 2018/2019 Súdánští, Syřané, Afgánci, Hait'ané, Albánci, Guinejci a Gruzínci, jedná se ale jen o „oficiální“ čísla imigrace. (*Je třeba brát v potaz, že i bez pozitivního výsledku azylového řízení ve Francii imigranti zůstávají dále, poněvadž je nelze vyhostit, pokud je jejich mateřské země nepřijmou zpět*). Neoficiální počty imigrantů samozřejmě nejsou známé. Nejpočetnějšími minoritami ve Francii jsou Portugalci, Maročani, a Alžírani. Kvůli dlouhodobé imigraci do Francie je v současných školách již třetí generace imigrantů, kteří jsou často ze socio-kulturně deprivovaného prostředí, a byť se jejich rodiče narodili již ve Francii, nemusí mluvit francouzsky. V roce 2008 byl poměr „cizinců druhé generace“ 13,5 % a jednalo se o populaci ve věku 25 – 54 let, což je v Evropě unikátní zastoupení, poněvadž evropský průměr je 5%.²⁷

V roce 2009 se oficiálně končí s označením ZEP a zůstávají RAR a RRS s tím, že se do podpůrného vzdělávání zapojuje i širší veřejnost, v rámci dobrovolníků a pomáhajících organizací. Například reformní hnutí „*Espoir banlieu*“ (Naděje pro předměstí) má snahu o užší zacílení pomoci sociálně slabým, kteří žijí zejména v HLM na předměstích, a pomoci jim zejména v oblasti školství (převoz dětí do škol, bezplatné doučování, jazykové kurzy FLS atd.). Další reformní snahou je program *ÉCLAIR (École, college et lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite)*, určený pro oblast nejzávažnějších sociálních problémů. Hlavní důraz je kladen na provázanost systému a podporu posledních (problémových) ročníků na druhém stupni (college) a v následných dvou letech tak, aby žák dosáhl (jakékoliv) klasifikace pro vzdělávání.

²⁷ Svobodová, Šťastný, Rocheux: Školní vzdělávání ve Francii, 2017

9.1. Nové programy prioritního vzdělávání

Poslední změnou v bývalých ZEP je - mimo opětovné změny názvu - zavedení tzv. **sociálního indexu**, který má pomoci určit nárok pro zařazení do podpurných programů v rámci vzdělávacích institucí napříč systémem. To má odpovídat závažnosti sociálních problémů daného okresu (*académie*). Nové programy se pak liší stupněm závažnosti pomoci a podpory:

a) Program **REP+**

Soustřeďuje se na izolované oblasti a „ghetta“, kde dochází k vysoké koncentraci sociálních problémů, k vysoké absenci školní docházky a opakování ročníků

b) Program **REP**

Je určen pro vzdělávací instituce, kde mají žáci obecně větší potíže než v jiných školách mimo „ZEP“ a mají většinou rodinné zázemí sociálně-deprivačního charakteru.

V obou programech jsou pak posilovány finanční motivace učitelů, aby se zabránilo jejich vysoké fluktuaci na těchto postech. Již zmiňovaný sociální index určuje zařazení škol do systému prioritního vzdělávání, což pro ně znamená navýšené finance v průměru o 13 % na jednoho žáka či studenta.

Index je sestaven na pozadí čtyř proměnných:

- a) množství žáků s finanční podporou
- b) množství žáků bydlících v problémových zónách
- c) množství rodin s nízkým socioekonomickým zázemím
- d) množství žáků, kteří před vstupem na druhý stupeň školy opakovali nějaký ročník.

Navýšené finance pak škola může použít pro snížení počtu dětí na jednoho učitele, učitelské benefity, vyšší počet pedagogů či asistentů, pořízení nových didaktických materiálů, animační programy pro volnočasové aktivity, předškolní vzdělávání od dvou let (jesle jsou finančně náročné) a další možnosti podpory.

9.2. Učitelé v sekci prioritního vzdělávání

Učitel ve Francii má jiný sociální status a odlišnou právní pozici než u nás. Učitel v „zemi galského kohouta“ je státem vybírán, umístován do jednotlivých škol, hodnocen a kontrolován, což souvisí s centralismem ve školské politice. Budoucí učitelé musí projít vysokoškolským pedagogickým vzděláním na Vysoké škole učitelství a vzdělávání deprivovaného prostředí, kde kromě učitelské aprobační a základu pedagogiky a psychologie získají také doplňující obor dle toho, čemu se nadále chtějí věnovat. Toto vzdělávání tedy obsahuje všeobecný základ, specializaci a praktickou část, zahrnující stáže ve školách, samostatnou pedagogickou činnost, observaci na výuce atd.²⁸

Pokud uvažují o práci v zónách primárního vzdělávání, je třeba se zaměřit už při studiu na doplňující kurzy v rámci multikulturní pedagogiky, FLS – francouzštiny jako

²⁸Současný systém vzdělávání je hodnocen studujícími učiteli jako finančně náročnější pro studenty, při IUFM byli placeni jako učitelé už po konkurzu, který byl po prvním ročníku, a pak spíše studovali při praktické výuce a získávání zkušeností. V současném systému placeni nejsou, jsou čistě studenty a praktická výuka je velmi malá.

druhého jazyka a dalších souvisejících vzdělávacích programů. Tyto kurzy jsou zpravidla zastřešovány organizacemi, které se specializují na vzdělávací oblast nefrankofonních dětí. Pro získání místa musí po absolvování studia uspět u státního konkurzu, na který jsou poměrně systematicky připravováni během studia. Konkurzy jsou s těmito možnými zaměřenými:

ISCED 0 -1 – učitele preprimárního a primárního vzdělávání
CAPES – učitel technického směru
CAPEPS – učitel tělesné výchovy
CAPLP – učitel odborného lycea
CAFEP – učitel na soukromé škole
Agrégation – všeobecné lyceum a přípravná škola (nejnáročnější)

Po úspěšném konkurzu se učitel stává „pomocným učitelem“, stážistou na dobu jednoho roku, má už „vedení své třídy“, ale stále si musí „doplňovat vzdělávání“. Určený tutor²⁹, přidělený příslušným inspektorem, vede jeho praktickou školní přípravu.

Na školách v zónách ZEP se školy potýkají nejen s nedostatkem tutorů, ale dochází tam k velké fluktuaci pedagogů obecně (byť za učitelkou pozici v ZEP je navíc 120 euro k platu a velmi dobrá kariérní bonifikace). Primárně jdou do „zepek“ (Les Zeps) nastupující mladí učitelé na „umístěnku“. Většinou je čeká - po roce v klidné škole s podporujícím tutorem na stáži - teď konečně první učitelská samostatná pozice, která bývá docela zajímavým úsekem jejich pedagogické praxe. Ta by se dala vyjádřit heslem „Co tě nezabije, to tě posílí“. Práce v ZEP (pokud vydrží alespoň celý školní rok) ale zajistí těmto mladým učitelům cenné „body“ pro další umístění, o které požádají (*asi tak měsíc či dva po nástupu do ZEP školy, dle svých zkušeností s kolegy z Rezé v Nantes*). Pokud označí více škol, kde by chtěli pracovat, je vyšší procento úspěchu žádosti. Každoroční mobilita učitelů je kolem 30 % obecně, v ZEP zónách kolem 65 % (CEFISEM). Toto časté střídání učitelů jistě nepřispívá v zónách primárního vzdělávání k lepšímu klimatu ve škole. Děti imigrantů vidí „svého“ učitele nejen jako učitele, ale do jisté míry jako „záchytný bod“ v novém prostředí, kterého by se rády přidržely delší dobu.

Ve školách mimo prioritní zóny může vzdělávání dětí z deprivovaného rodinného prostředí také negativně ovlivňovat střídání dvou kmenových učitelů při výuce, například při roční realizaci zkráceného pedagogického úvazku na primárním stupni učí jedno pololetí jeden učitel, toho pak vystřídá do konce roku jiný. Pro tyto děti je ale škola často osamělou jistotou na jejich cestě a systém střídání učitelů v poměrně krátké periodě na ně nepůsobí povzbudivě (CASNAV).

Noční můra českých učitelů - dlouhodobé suplování – je ve Francii řešena zajímavě. V každém školském obvodu jsou učitelé, kteří jen suplují, jsou na to vyčleněni a mají na suplování kontrakty ve stejné benefici, jako ostatní učitelé. Logicky nemají tito učitelé svou vlastní třídu a mají čas se na nový post připravit, poněvadž nastupují až po čtrnácti dnech, kdy začíná oficiálně „dlouhodobé suplování“. Prvních čtrnáct dní musí škola vykryt vlastními učiteli, stejně jako u nás. I tyto posty ale často „zaskakují“ suplující učitelé, protože francouzští učitelé hodiny nad úvazek velmi neradi vidí a mají zřejmě dostatečně silnou pozici na to, aby svou vizi i realizovali.

9.3. Hlavní výchovný poradce

²⁹Tutory vybírají inspektoři mezi nejlépe hodnocenými učiteli s patřičnou školní praxí, mají snížený úvazek o jeden den týdně a ten věnují své tutorské práci se „svými“ začínajícími učiteli.

(Conseiller principal d'éducation - CPE)

Výchovný poradce působí s úvazkem 39 hodin týdně na druhém stupni a na střední škole (college a lyceum). Jeho povinnosti jsou širší, než známe z prostředí našich škol. Patří mezi ně dohled o přestávkách, organizace aktivit pro žáky v době mimo výuku (například přesuny mezi třídami, venkovní aktivity atd.), koordinace dozorů dalších pracovníků, řeší disciplinární prohřešky a nedodržování školního řádu. Výchovný poradce je hlavním prostředníkem mezi žákovskými delegáty a vedením školy, je animátorem školních volnočasových aktivit a dbá na prevenci rizikového chování, kterou pilotuje.

9.4. Informační a dokumentační centrum

(Centre de documentation et d'information - CDI)

CDI je zřizováno na základní i středních školách (circulaire du 13 mars 1986, 2002), funguje jako knihovna, mediátka, umožňuje volný přístup k počítačům, k nejrůznějším informačním zdrojům. Knihovnice (*documentaliste*) zastává kromě evidence knih také post plnohodnotného učitele se specializací na práci s informacemi, který má u žáků podpořit kompetence v práci s různým zdrojovým materiálem (v orientaci a třídění získaných informací, správném posuzování zdroje, celkově zvýšit informační gramotnost žáků).

Pro žáky ze socio-kulturně slabého prostředí je to „úžasné“ místo, jak jsem sama viděla ve školách v Nantes. Mohou tam trávit volný čas, mají „k ruce“ velmi kvalifikovaného člověka, který jim formou doučování leccos dovysvětlí (nemá-li tam zrovna mnoho jiných studentů), je zde setřena nerovnost v přístupu k materiálům a technickému vybavení, či si tam může přijít žák jen tak odpočinout na gauči s „francouzštinou na uších“, o což se knihovnice postará. Jazyková bariéra musí padnout co nejdříve, a netýká se vždy jen dětí imigrantů. Týká se také dětí z prostředí, kde se komunikuje velmi slabě a „pro školu“ na silně nedostačující úrovni.

Osobně jsem několikrát byla u toho, kdy knihovnice pečlivě vybírala „audio úryvky“ z La Fontaina, Dumase či Doylea v patřičně srozumitelné verzi „na uši“ pro žáka, který si šel „jen odpočinout“ do knihovny na gauč.

Na rozdíl od městských knihoven je tato knihovna bezplatná, pro tyto děti je také důležité, že je fyzicky snadno dostupná a je tam někdo, kdo je zná a bude se jim věnovat, pokud o to požádají.

9.5. Socle commun – Společný základ

Společný základ znalostí a kompetencí (*Socle commun de connaissance et de compétences*) byl zaveden v roce 2006 dekretem (Decret č. 830 - 2006) stanovujícím minimum znalostí a kompetencí zvládnutých k úspěšnému dokončení povinné školní docházky, ve shodě s *Code de l'Education* (čl.122-1-1):

„Povinná školní docházka garantuje všem žákům potřebné podmínky pro získání společného rámce znalostí a dovedností Společný základ musí umožnit pokračování v dalším vzdělávání, plánování osobního i profesního života, a má připravovat na aktivní zapojení do občanské společnosti“.

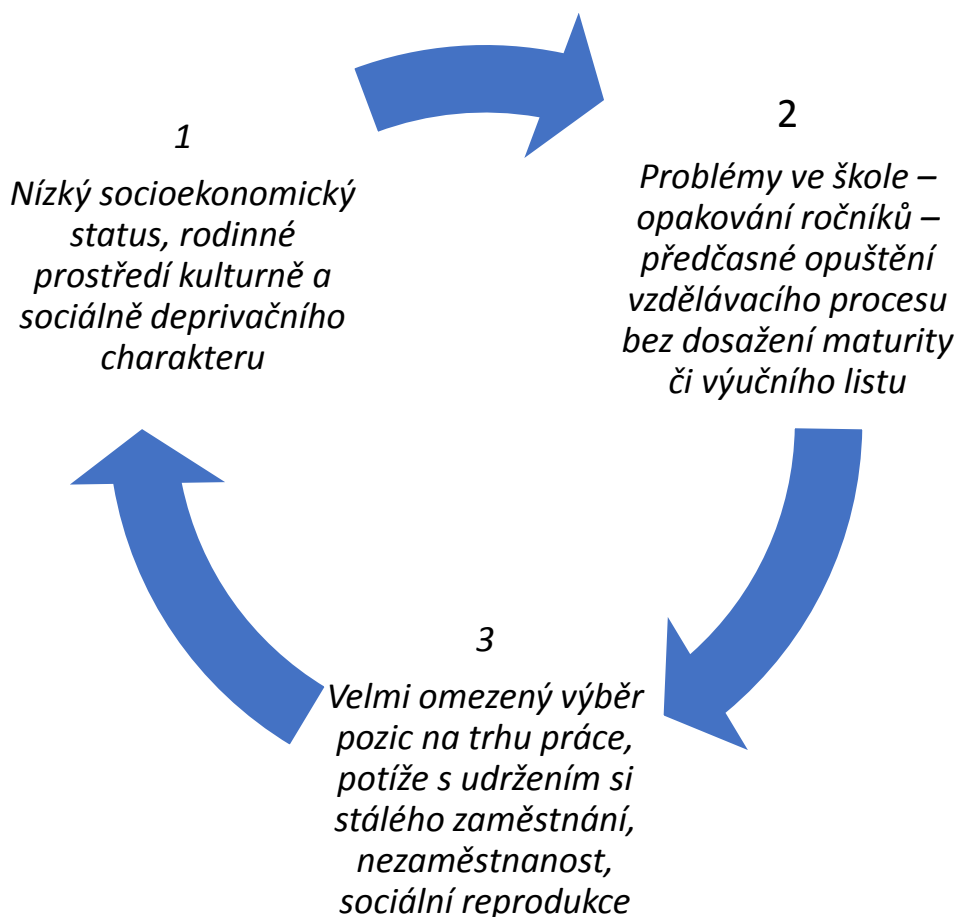
Tyto „nezbytné znalosti a dovednosti“ jsou ale poněkud vágním pojmem a celosvětový tlak ekonomiky je pomáhá definovat do podoby dovedností „pro pracovní trh“, což jistě může být praktické, ale zda je o dostačující schéma, shledáme časem.

Při obtížích ve vzdělávání je tedy škola povinna zajisti patřičnou podporu tak, aby žák mohl tento společný základ splnit. Pro francouzské školství tedy platí tyto klíčové edukační body:

- a) *dovednost a znalost francouzského jazyka na požadované úrovni*
- b) *dovednost a znalost jednoho cizího jazyka (B1, B2 úrovně)*
- c) *matematická a přírodovědná gramotnost*
- d) *gramotnost počítačová*
- e) *principy humanismu*
- f) *nabytí občanských a sociálních kompetencí*
- g) *získání vlastní autonomie a iniciativy*

Společným základem povinné školní docházky se tak z cíle „rovného přístupu ke vzdělání“ stává cíl rovnosti v dosahování vzdělávacích výsledků, což má *zajistit získání určité úrovně vzdělání*, nikoliv jen přístupu k němu, pro všechny sociální skupiny. Proto jsou také dosažené úrovně evaluovány, aby bylo možno včas odhalit potíže s učením a implementována potřebná podpora a pomoc. Je to určitá medikace na bolestivé místo francouzského školství, problematické opakování ročníků, které se týká zejména dětí z prostředí sociálně-deprivačního charakteru. (Výsledky výzkumů jasně prokázaly, že děti z méně podnětného prostředí z nízkopříjmové rodiny opakují ročníky častěji než děti z podnětného prostředí – Ricroch, Bouhia 2011). Do maturitního ročníku se dostane jedno z deseti dětí, co opakovaly prvostupňové třídy - *école élémentaire*. Více než dvě z pěti dětí, opakujících první třídu, pak opustily vzdělávací proces předčasně.

Proto také je současné školství nastaveno na linii vzdělávání a vyrovnávání nerovnosti mezi žáky. Dítě pocházející z jiného kulturního prostředí může mít odlišné pojetí mnoha věcí (času, prostoru, autority, kultury stravování, hygieny atd.), které může negativně interferovat do jeho školního působení a napomáhat k problémům ve vzdělávacím procesu. Snadno pak může nastat *vicious circle* – bludný kruh sociální deprivace:



Přes všechnu novodobou školní politiku se nedaří příliš snižovat počty dětí opakujících ročníky, pocházejících z prostředí socio-kulturně deprivativního charakteru. Stále je množství opakovaných ročníků v rámci škol v zónách prioritního vzdělávání o polovinu vyšší, než u jiných škol (Sorbe 2014).

Žáci opakující ročník

<i>Rodinné prostředí</i>	<i>2004</i>	<i>2013</i>
<i>Velmi podnětné</i>	<i>19%</i>	<i>10%</i>
<i>Podnětné</i>	<i>31%</i>	<i>17%</i>
<i>Méně podnětné</i>	<i>38%</i>	<i>25%</i>
<i>Znevýhodněné</i>	<i>53%</i>	<i>35%</i>
<i>Celkem</i>	<i>39%</i>	<i>24%</i>

Zdroj: MENESR-DEPP 2014

<http://www.education.gouv.fr/pid25496/statistiques.html>

9.6. CEFISEM

(Centre de Formation et de l'Information des enfants des Migrants)

Tato organizace byla na počátku komplementárním zdrojem informací a pedagogických materiálů pro učitele alofonních dětí na prvním stupni školy a zejména pro děti z mateřské

školy. Ta je považována za základ budoucí úspěšné výuky a za místo zcela přirozené inkluze těchto dětí do majoritní společnosti. Postupně se pak tato instituce stává vzdělávací platformou pro učitele v ZEP či na „terrain“ (stanoviště Nomádů) pořádající kurzy a ateliéry (*ateliers*) se zaměřením na různé domény tohoto školství. Dále působí jako vzdělávací a schvalovací organizace pro učitele, asistenty, sociální pracovníky a další personál pracující v ZEP. Hraje také významnou roli v tvorbě pedagogických materiálů pro výuku alofonních dětí (pracovních sešitů, výukových listů, dokumentů zaměřených na multikulturní výchovu, historii, či právní rámec Francie).

CEFISEM má hlavní působnost v dlouhodobé podpoře mateřské školy. Filozofie výuky na tomto stupni vzdělávání jde přes čtyři základní domény:

1) Podpořit v dítěti pocit bezpečí

Nechat nově přicházející dítě do školky zcela volně „vplout“ do nové situace, sblížit se s dětmi, s věcmi kolem, „zažít“ pravidla třídy, aby dítě pochopilo, co je zakázané, co je nevhodné atd.

2) Být místem speciální podpory

Je-li třeba, snažit se vysvětlovat význam slov, učit se pracovat s francouzštinou v rámci FLS metod, pomoci se sociálními návyky

3) Ukázat zájem o dítě

Děti imigrantů či Nomádů bývají z vícečetných rodin, rodiče na ně nemají kvůli pracovnímu vytížení tolik času, což jsou faktory vedoucí ve třídě k problémům v chování (nevhodné způsoby získávání pozornosti). Ty často pramení právě z pocitu „vlastní“ nedůležitosti. Proto je velmi důležité „udělat si čas“ na dítě ve třídě, ukázat mu zájem a pomalu jej „vtáhnout“ do kolektivu tak, aby tam našel své místo a cítil se dobře

4) Opatrnost

Vztahy mezi rodinou a školou musí být vzájemně vztahy respektu a rodina nesmí mít pocit, že se jí dítě vzděláváním vzdaluje, že zapomíná na své „kořeny“, což pak ohrožuje identitu celé rodiny

CEFISEM je také místem pro setkávání učitelů, asistentů, tutorů a sociálních pracovníků v alofonní praxi, platformou vyměňování si zkušeností a poznatků v rámci ateliérů a pracovních setkání, či při studiu četných doplňkových kurzů této organizace. Ta dohlíží také v praxi na chod alofonních tříd skrze své inspektory (zkušeni, akreditovaní učitelé – tutoři) a to zejména v oblasti integrace do běžných tříd.

V minulosti například schvalovali každý posun do SEGPA, kam se posílaly děti „problémové“ z hlediska chování poměrně často a CEFISEM se snažila o zastavení tohoto trendu, což se finálně podařilo tím, že se SEGPA zrušila. Dnes takto dozoruje posuny dětí z alofonních tříd do těch běžných, tam, kde setrvávají žák více než rok ve třídě alofonní, pak k němu nastupuje asistent a dítě má „pevnější“ vedení a dozor nastavený tak, aby bylo v alofonní třídě maximálně dva roky. To se stále příliš nedaří u dětí staršího školního věku, které měly buď velmi nepravděpodobnou, či žádnou předchozí školní historii

Charta integrace alofonního dítěte dle CEFISEM (z roku 1993, vydaná Inspection Académique des Hauts de Seine a CEFISEM) obsahuje šest základních principů vzdělávání alofonních dětí na území Francouzské republiky:

a) Vzdělávání po celý školní rok

Kdykoliv během roku, kdy dítě přijde, nemusí čekat na „určitou časovou sekvenci“ typu pololetí či čtvrtletí, nastupuje rovnou do třídy přiměřené svému věku, znalostem a dovednostem. K bližšímu posouzení posledně zmíněného pak existuje institut přijetí – „*accueil scolaire*“.

b) Uznání sociokulturních specifíků dítěte

(Netýká se to nošení náboženských symbolů, ve francouzském školství je zakotven princip „*laïcité*“ - sekularismu)

c) Vzdělávání se ve francouzštině

Skrze metody FLS probíhá výuka psané a mluvené formy jazyka pro všechny věkové úrovně alofonních dětí – do věku šestnácti let. Někdy i déle, dle potřeby, aby se překlenulo období mezi výukou jazyka dětí staršího školního věku a výukou dospělých, tedy osmnáctiletých a výše.

d) Kontakt s původní kulturou a jazykem

ELCO (*L'enseignement de la langue et culture d'origine* – výuka jazyka a kultury mateřské země), zastřešená multikulturní sférou vzdělávání

e) Participace dětí ve třídě a ve škole

f) Koordinace předcházejících školních historií dítěte a následné napojení na předešlé znalosti a dovednosti

Instituce CEFISEM a její sesterská CAREP pracují na překonání rozdílů mezi teorií a praxí, poněvadž v reálném vyučování je jasné, že věc psaná na papíře vypadá velmi slibně a realizovatelně, v praxi výuky ve třídě jsou pak situace, kde plnění této charty není přes veškerou snahu vždy možné.

Učitelé mohou využívat také zdrojů velké knihovny Centra pro dokumentaci migrantů, či knihoven jiných specializovaných center organizací pohybujících se na tomto poli vzdělání. Mají přístup automaticky, pokud učí v ZEP či v alofonní třídě (ne všechny tyto třídy jsou v prioritní sekci vzdělávání).

9.7. Legislativní rámec (*Cadre juridique*) současného vzdělávání alofonních dětí

Legislativní ustanovení upravující vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí v současnosti potvrzuje filozofii alofonních tříd s vnitřní diferenciací. Několik oběžníků se vztahuje přímo k dětem-cizincům, jiné se věnují „nově příchozím“ žákům škol (*primo-arrivants*) či žákům pocházejícím z rodin Nomádů. Zmíním se o těch nejdůležitějších z hlediska organizace výuky dětí nefrankofonního pozadí.

9.7.1. *Circulaire n. 2012-141 du 2 octobre 2012* - Oběžník číslo 2012-141

Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

Oběžník „*Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*“ (Organizace vzdělávání alofonních dětí), potvrzuje návaznost na předešlé praktiky vzdělávání

děti imigrantů či dětí nemluvicích francouzsky (*Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002*). Jako předešlá ustanovení se i on opírá o povinnost školní docházky pro všechny děti na území Francie (Code de l'Éducation L. 111, L. 122, L. 131, L.321, L. 332). Škola je zde zdůrazněna, co by klíčové místo pro rozvoj inkluzivních a integračních principů a návyků dětí nemluvicích francouzsky, či mluvících francouzsky na nedostatečné úrovni pro vzdělávání ve třídě „svého věku“. Institut výuky francouzštiny je znovu potvrzen jako klíčový prvek vzdělávání – a to vedle jazyka mateřského, s jehož znalostí se počítá v didaktice výuky francouzského jazyka³⁰.

Škola je zde dále místem bezpečí nejen pro děti – žáky samotné, ale i pro jejich rodiče, často se nacházející ve složité ekonomické situaci (je zde zmíněn aparát pomocných institucí a služeb v sociální oblasti – jak je patrné v dokumentech *Casnav*³¹). Primární školství je pak cíleno jako priorita vzdělávací politiky.

Přijímání těchto žáků – *accueil* – a vytváření podmínek ke vzdělávání, které bude úspěšné, je zodpovědností školy, kam žák přichází. Doplňkové pedagogické aktivity (*Actions pédagogiques complémentaires* – APC) pak mají za cíl podpořit vytváření „*socle commun*“ v jeho samotných základech, v rámci společného nabývání dovedností a znalostí všemi dětmi „bez rozdílu“ pomocí doučovacích programů (vedle institutu UPE2A – speciální struktury vzdělávání alofonních dětí), kdy žáci prochází navýšenými hodinami výuky zejména v rámci primárního školství.

V rámci vzdělávání dětí nemluvicích francouzsky působí zejména učitelé s doplňkovým vzděláním z *Casnav*. Při *accueil* je třeba rozlišit, zda se jedná o úplného začátečníka, či žáka znajícího alespoň základy psaného a mluveného jazyka. Dále jsou pro další nastavení vzdělávání důležité kompetence žáka v jiných jazycích, dovednost psaní, čtení například v angličtině (která je francouzštině blízká), v matematice a v dalších disciplínách, ve kterých by se snáze „napojovala“ výuka v novém prostředí. Tyto stávající dovednosti v různých předmětech a body zájmu žáka jsou odrazovým můstkem pro nastávající pedagogickou práci s „novým členem školy“.

Pedagogické jednotky UPE2A pro alofonní žáky pracují s prostupností do *classe ordinaire* v rámci svých rozvrhů, aby děti měly vazby v běžné třídě dříve, než se tam finálně začlení na plný rozvrh. K lepšímu přehledu pak slouží *livret personnel de compétences* – kurikulum dovedností žáka.

³⁰ *L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.*

Samozřejmě se také na tyto žáky vztahuje legislativní premisa Školského zákona o nabytí společného penza vzdělávání – *socle commun*³¹ – a o inkluzi v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

První stupeň:

Žáci jsou zapsáni v běžné třídě, kterou také navštěvují na některé předměty. Jinak jsou vzdělávání ve speciální třídě (*unité pédagogique*) určené alofonním dětem, kde probíhá primárně výuka francouzštiny, co by instrumentu vzdělávání, a to denně, s různou hodinovou dotací. Děti bez předešlé školní docházky prochází déle strukturou *accueil* a také déle zůstávají při svém vzdělávání v sekci UPE2A, přičemž cílem je, aby nemusely opakovat ročník speciální třídy a mohly být alespoň koncem školního roku začleněny do běžné třídy – *classe ordinaire*. (Pracuje se zde s pojmem *désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages*, který zachycuje opakované zklamání či demotivaci z marné snahy uspět a postoupit dále.)

Druhý stupeň:

Žáci jsou také zapsáni v běžné třídě dle svého věku, je zde ale možnost dvouletého posunu (zejména pro žáky, kteří nemají za sebou školní historii, mají jen velmi krátkou, či velmi dávnou). Žáci, kteří byli vzdělávání v institucích před příchodem do stávajícího školského zařízení, chodí do běžné třídy na hodiny cizího jazyka či matematiky, tedy na předměty, kde neznalost francouzštiny neovlivňuje vzdělávací proces. Alofonní děti bez předešlé školní historie jsou soustředěny ve speciální třídě na větší časovou plochu svého vzdělávání, které se odehrává na bázi trivia a učení se francouzštiny. Třída by neměla přesáhnout patnáct žáků. *Cílem je opět integrace do běžné třídy*, kam také tito žáci dochází na některé předměty v rámci svých dovedností (umělecké výchovy, tělocvik atd.). Alofonní třídy druhého i prvního stupně samozřejmě participují na aktivitách školy.

U dětí starších 16 let je třeba je nasměrovat na podpůrné existující programy v rámci *lycée général* a *lycée technologique*, či návazné a doplňkové kurzy (MGIEN³², Casnav), aby mohli dosáhnout určité kvalifikace.

³¹ Article L. 122-1-1 CE - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :

- la maîtrise de la langue française ;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation. L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire. Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire. (http://dcalin.fr/textoff/code_education.html#partie1)

³² MGIEN - mission générale d'insertion et de l'éducation nationale

Výuka v UPE2A

Jelikož francouzština je základním instrumentem vzdělávání, je její výuka hlavním předmětem tohoto specializovaného vzdělávání, při kterém se střídá více pedagogů. Není jednotný psaný model praktického fungování tohoto typu třídy, dají se ale stanovit společné principy:

* zápis do běžné třídy (*classe ordinaire*) dle věku (může být posun až o dva roky, zejména u dětí bez předešlé vzdělávací historie)

* výuka francouzštiny co by instrumentu vzdělávání probíhá během celého vyučování (i v rámci neязыkových předmětů)

* v prvním roce žák zapsaný do pomocné jednotky UPE2A absolvuje na prvním stupni minimálně 9 hodin výuky francouzštiny, na druhém stupni 12 hodin, což je rozvrhově ošetřeno tak, aby rozvrh UPE2A a rozvrh běžné třídy reflektovaly vzájemnou předmětovou prostupnost

* v rámci alofonního vzdělávání má žák povinně kromě hodin francouzštiny také matematiku a jím zvolený (živý) cizí jazyk

Vzdělávání žáka v rámci jednotky UPE2A by nemělo přesáhnout dobu jednoho školního roku s tím, že po vplynutí do běžné třídy může dál využívat podpůrný pedagogický aparát (*soutien pédagogique*). Přejít do běžné třídy na plný počet výukových hodin je možný kdykoliv během roku dle dispozic žáka (dostatečná znalost francouzštiny, sžití se se školním prostředím atd.).

Vzdělávání žáka v alofonní třídě a dále jeho následné vzdělávání ve třídě normální s pedagogickou podporou je řízeno a dozorováno pedagogickým sborem školy a ředitelem za použití expertízy Casnavu (evaluace jazykových kompetencí žáka, určení nejlepších podpůrných opatření atd.).

Vedle pomocné jednotky UPE2A existují další možnosti pedagogické podpory (*dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé, l'accompagnement éducatif*), které jsou běžně ve třídách realizovány, a které pomáhají žákům po roce stráveném v alofonní třídě s jejich následným vzděláváním ve třídě běžné, pokud jejich úroveň jazyka stále není na požadované úrovni. Tyto formy pedagogické podpory jsou cílené, individualizované a jsou „pákami“ na dovršení potřebné jazykové úrovně žáka tak, aby přestal být závislý na pomoci okolí a mohl nabýt ve frankofonním prostředí svou autonomii. Aby tento systém podpory fungoval, je třeba úzkých vazeb a pravidlené informovanosti mezi jednotlivými pedagogy tříd (*classe ordinaire, unité UPE2A, pédagogues du soutien*), což platí duplicitně v případě, že jednotka UPE2A není v místě školy, kam pak alofonní žák míří (*cas de classe de rattachement, quand l'établissement est différent de celui où se trouve l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants*). Je rovněž „silně doporučeno“, aby pedagogové učící v alofonní třídě učili také několik hodin ve třídě normální a vice versa. K tomu je třeba získat patřičné vzdělání v rámci požadavků na výuku v alofonní oblasti vzdělávání (FLS), což by měli mít všichni učitelé na prvním stupni. Nastupující učitelé bez praxe jsou pak ke vzdělávání v oblasti FLS vedeni. Na druhém stupni mají mít vzdělání v oblasti FLS všichni učitelé humanitních předmětů a pro učitelé alofonní třídy je velmi příhodné učit i v běžné

třídě - *classe ordinaire* - jelikož pak mají přesné představy, co „jejich“ žáci musí zvládat pro integraci do běžní třídy, a zejména po ní³³.

V prostředí s malou koncentrací obyvatelstva (venkov) nebude vytvořena speciální alofonní třída, ale budou akademii pověřeni učitelé (specialisté) z UPE2A při nejbližší škole či odborníci na FLS vyslaní přímo akademii na intervenci v rámci podpůrných metod a specializovaného vzdělávání k těmto dětem.

Forma vzdělávání alofonních dětí je součástí veřejně dostupných vzdělávacích plánů školy.

(*Tento oběžník 2012-141 je součástí kapitoly o komparaci současné francouzské a české školské legislativy*).

9.7.2. Circulaire n. 2012-142 du 2 octobre 2012- Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs – Vzdělávání dětí z nomádkých rodin

Oběžník navazuje na dřívější legislativu (circulaire n. 2002-101 du 25 avril 2002), pojednávající o vzdělávání dětí z nomádkého prostředí. Je projednán v kapitole o vzdělávání těchto dětí.

9.7.3. Zákon 2019-791 (Loi n 2019-791 du 26 juillet 2019) „Ecole de la confiance“ – Škola - místo důvěry

Zákon pojednává o šikaně a o opatření s ní spojených. Týká se to úzce skupiny dětí nemluvicích francouzsky, či mluvících francouzsky na nedostatečné úrovni, které jsou často předmětem školní šikany. Je tam vypíchnuta role institutu příchodu „*l'accueil*“ a důležitost postu budování důvěry mezi žákem a učitelem, či asistentem. Tento zákon je pak doplněn velkou kampaní „Jedna minuta proti šikaně“ (*Une minute contre harcèlement*), kde prezident Macron, jeho manželka a ministr školství Francie mluví o šikaně a boji s ní, jak se ji lze postavit, a jak nebýt tím „přihlízejícím“ v pozadí. Byl také stanoven první čtvrtek v listopadu jako „Den proti šikaně“ (*Non au harcèlement*), kdy se na školách mluví o šikaně, v dnešní době zejména kyberšikaně, a o možných postupech a řešeních při jejím potlačování.

(*V roce 2020 tento den připadl na 7.11., většina škol se držela „divadla“ – žáci se hrávali scénky, které byly tematicky k danému problému, v režii školních poradců a psychologů. Jde o to, aby se každý student či žák mohl vcítit do situace „toho šikanovaného“, a aby se „zobrazila“ i moc mlčící, přihlízející skupiny, která si neuvědomuje, že se na tom vlastně podílí.*)

Je mnoho dalších právních ustanovení, pracujících v rámci školní praxe alofonních dětí např. Circulaire n.2012-141 z 2.10.2011, Circulaire n.2012-142 z 2.10.2012, Circulaire n.2012-143 z 2.10.2012 či exaktně formulované části Školského zákona - Code Education L.111-1, L131-1.L.321-4,L 332-4. Některá další ustanovení budou součástí dalších kapitol, podrobnější rozbor veškeré judikatury týkající se edukačního prostředí však není primárním cílem mé práce.

³³ *La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer. Il est vivement souhaitable que l'enseignant responsable de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants soit nommé dans le cadre des postes à exigences particulières.* (http://dcalin.fr/textoff/primos-arrivants_2012.html)

9.8. Další faktory úspěšného vzdělávání nefrankofonních dětí ze sociálně slabých rodin

9.8.1. Mateřská škola – *École primaire*

Jak jsme již zmiňovali, velmi důležitou premisou následné školní docházky je pak působení dítěte v elementární škole, do které patří ve Francii i škola mateřská. To je také podpořeno legislativními dokumenty (například *Projet de la loi pour la refondation* 2013). Je chápána jako první učební cyklus, tedy pevná součást prvního stupně. Tento cyklus je rozdělený do tří stupňů:

- 1) *petite section*
- 2) *moyenne section*
- 3) *grande section* – příprava na přechod do elementární školy (*école élémentaire*) – klasické první třídy

Nástup do školky je ve Francii brán stejně jako u nás nástup do první třídy. Zákon z roku 1989 stanovuje dva roky co-by nejnižší věk pro zapsání dítěte do mateřské školy. Dvouleté děti jsou přijímány v případě volných kapacit a přednostně jsou umístovány na těchto místech děti v oblastech prioritního vzdělávání (či z těchto oblastí pocházející), aby se dostaly do francouzsky mluvícího, podnětného prostředí. Pro tyto děti starší pěti let pak existuje možnost přípravné třídy (*classe de perfectionnement*), kde se kromě základů psaní, čtení a jednoduchých počtů ve francouzštině učí především návyky potřebné k faktickému „působení ve třídě“. Pokud tímto systémem takové dítě projde, většinou vchází do klasické školní třídy bez větších problémů a pomocné struktury už není třeba ani v následujících letech. (Ta mu však zůstává k dispozici i nadále.)

9.8.2. „Přijetí“ (*Accueil*)

Jedná se především o sekvenci informování rodin o jejich právech a povinnostech – ne vždy je pochopena a vnímána povinná školní docházka jako „*skutečně povinná*“. Rodina se seznámí s celkovým aparátem školní docházky, vyučování, práv a povinností žáka, možnostmi vzdělávání do budoucna. Žák i rodiče jsou pak obeznámeni s podpůrnými opatřeními, která v jejich případě budou vhodná, a jež je škola povinna nabídnout a zajistit za účelem školního úspěchu dítěte.

Integrace dětí má přednostně probíhat v běžné třídě. Tyto body pak shrnuje kurikulární dokument UPE2A (*unité pédagogique pour élèves allophones arrivants* – pedagogické „kurikulum“ pro práci s dětmi nemluvicími francouzsky, s i bez předchozí školní historie).

Evaluační (*des acquis de l'arrivée*) – dítě přicházející na školu prochází evaluací (předešlá školní aktivita, znalost mateřského jazyka, úroveň znalosti francouzštiny atd.) vedenou učitelem s certifikátem z Casnavu, jmenovaným školní inspekcí pro danou oblast (*académie*). Evaluační je dělána v rámci věkové sekce dítěte, které je preferenčně umístěno do třídy „dle svého věku“, je-li tato možnost realizovatelná.

Cílem této evaluační je nejen zjištění úroveň „trivia“ přicházejícího žáka, ale také oblast jeho zájmů, na kterých by další pedagogické působení mohlo motivačně stavět. Dle vyhodnocení údajů je dítě zařazeno do třídy buď bez podpůrných opatření, nebo s posílenými hodinami určitého předmětu (většinou francouzského jazyka), či je zařazeno do třídy alofonní, a tam se pak *dle osobního výukového plánu* vzdělává. Cílem je opět plná integrace do běžné třídy. U dětí mladšího školního věku toto nebývá problémem, v alofonním třídách jsou v

průměru 7 měsíců³⁴, u dětí staršího školního věku jde většinou integrace poměrně hůře, poněvadž se jedná zejména o děti s malou či žádnou předešlou školní historií. Proto je na druhém stupni přidáván institut poradce a psychologa, se školeními z Casnavu, se kterým se opakovaně setkává žák i rodiče. Poradce pak vypracovává podklady pro učitele, do jehož třídy bude žák zařazen, který by měl předem znát školní profil žáka, aby měl dostatek prostoru připravit žákův adekvátní vstup do nové třídy. První dny a týdny bývají v další vzdělávací cestě určující.

Institut „přijetí“ (*accueil*) musí probíhat v rozumné vzdálenosti od bydliště žáka, aby ekonomické důvody nemohly zabraňovat v „projití“ této klíčové „vstupní brány“ do školy skrze zmíněné pomocné přípravné kurzy. Často se jedná o rámec alofonní třídy, kde počáteční dva měsíce jsou přímo k tomu vyčleněny, nebo může žák docházet obden či denně do „středisek vzdělání“ (*centres de formation*) při Casnavu.

9.9. Vzdělávání alofonních dětí v současnosti (*scolarisation des enfants allophones*)

Inkluze alofonních dětí do běžné třídy, která je kýženým cílem, znamená určité dočasné změny vzdělávání. Je třeba zajistit dostupnost předmětů, což znamená určitou organizační flexibilitu a jistou náročnost inkluze do více třídních celků najednou (Například dítě zařazené do páté třídy dle věku pak chodí na posílené hodiny francouzštiny do třetí až páté třídy tak, aby ve svém vyučování zároveň nezameškalo podstatné předměty. Většinou je třeba obětovat odpolední vyučování a dohánět pak v rámci doučování předměty jako je dějepis, zeměpis, výchova k občanství atd.).

Rozvrh se tedy v návaznosti na „*accueil*“ nastavuje pro jednoho určitého žáka a učitel připraví také třídu na čas společně strávený s tímto žákem, aby jeho „včlenění“ bylo co nejrychlejší. Žák začíná s „osobní knihou“ (*livret personnel*), která ho postupně vede přes různé dovednosti a splněné mety k úspěšnému zvládnutí prvních měsíců ve škole, sleduje-li ji.

Tento systém je pak třeba posílit či zrcadlově převrátit v případech, kdy vzdělávání stagnuje, žák nemá dostatečnou motivaci, či u dětí bez předešlé školní docházky, kdy na některé hodiny jsou tyto děti společně s běžnou třídou, a jinak jsou na podstatnější časovou dotaci ve třídě „speciální“ – alofonní. Může se případně přidávat i čas strávený ve třídě přípravné (*structure d'accueil*). Je také posílen poradenský a psychologický dohled nad průběhem vzdělávání a stanoveny určité další podpůrné body.

Dá se tedy říct, že vzdělávání dětí příšlých do Francie jde v současné době v praxi těmito hlavními proudy: třída UPE2A a UPE.

9.9.1. UPE2A

Pedagogická sekce (*unité pédagogique UPE2A*) nastavena na děti příšlé nově do Francie s úplnou či většinovou školní docházkou z předešlého pobytu či pobytů. (Tuto sekci pak většinou prochází děti věku prvního stupně, u nichž se předpokládá rychlý a přirozený postup v jazyce země, ve které se ocitly). Tyto děti jsou dle věku zařazeny do běžných tříd (*classe ordinaire*) s tolerancí dvou let.

Jejich přijetí (*accueil*) probíhá většinou na škole a rovnou jsou zařazovány do „svých“ běžných tříd. Mají svůj personalizovaný rozvrh, na většinu předmětů, kde znalost francouzštiny není klíčová (cizí jazyky, matematika, výchovy...) jsou se svojí třídou. Některé

³⁴ Casnav – www.eduscol.education.fr

předměty pak mohou vynechat a místo nich se věnovat v jiných třídách francouzštině, aby mohly co nejdříve komunikovat a participovat na běžném školním životě. (Hlídá se, aby byl zachován počet hodin pro všechny žáky ze třídy stejný.)

9.9.2. UPE

Pedagogická sekce (*unité pédagogique UPE*) pro děti, které mají jen velmi malou či žádnou předchozí školní docházku před příchodem do Francie, jsou ve věku našeho druhého stupně, přibližně 11 let (*cycle troisieme*), či ve věku 12 – 15 let (*college*), kde už je systém inkluze složitější. (Tam nastupují ve francouzském školství cykly specializace – *cycle d'orientation, general* atc. a často je dítě raději „vráceno“ o rok či dva zpět „do základu“ - „*cycle élémentaire*“.)

Tito žáci jsou sdruzeni kolem jednoho učitele a vytváří v rámci školní organizace vlastně speciální třídu se svým rozvrhem, tráví tam většinu času a na nižší počet hodin jsou pak posíláni do běžných tříd u předmětů, které dle svého výukového plánu zvládají bez větších potíží týkajících se většinou jazykové dovednosti (například výtvarná výchova – *art plastique*, hudební výchova atd).

Někteří žáci rovnou nastupují do alofonní třídy, pokud je ve škole zřízena. Tato pedagogická unita má pak maximálně 15 žáků (výjimka se dělá u sourozenců, přijde-li jich více, počet se může navýšit), učí se tam trivium od základu a je posílený počet hodin francouzštiny.

*Jedná-li se o město či městys, kde není možnost vzdělávání v rámci alofonní třídy, či je to malá škola s malým počtem pedagogů, je pak stanoven postup skrze UPE2A pro menší skupinu dětí či jednotlivce. V rámci normální třídy pak lze alofonního žáka vzdělávat s určením postupu skrze asistentku, učitele, často je tam i součinnost CNEDu (distančního vzdělávání – *Centre enseignement en distance*) a sociální sekce z daného regionu. Zde je pak klíčová komunikace s rodiči.*

9.9.3. Žáci ve věku „16 plus“

Tyto dospívající děti imigrantů to mají pochopitelně nejsložitější a také mají největší procento exkluze ze vzdělávacího systému (*raccrochage*) dle MGIEN (*Mision générale d'insertion et de l'éducation nationale*). Tito „téměř dospělí“ imigranti mohou navštěvovat institut UPE s mladšími dětmi ve věku 12 – 15 let, nebo využít možností CNED či programů pro inkluzi imigrantů při vzdělávacích centrech. Je třeba, aby přinejmenším získali znalost francouzštiny na dostatečné úrovni pro studium učebního oboru a stali se kvalifikovanou pracovní silou. Jsou ale často negativně ovlivňováni svým okolím „ve čtvrti“ a jejich motivace k učení se francouzštiny není velká, poněvadž ve svém životním prostoru často vidí, že se dá žít i bez toho, vždyť sociální systém je poměrně milosrdný. Rodiče na ně v tomto věku už nemají příliš šanci působit, i kdyby je motivovat k výuce chtěli, nemají k tomu faktické nástroje.

(Někteří rodiče je dokonce od vzdělávání odrazují, protože dávky v nezaměstnanosti jsou přece jen jejich příjem až do věku 18 let mladistvého, a vzhledem k situaci zůstanou příjem i nadále, poněvadž mladistvý - dospělý bez vzdělání nebude mít šanci platit nájem sám, v jiném bytě, než dosud žil.)

9.9.4. Organizace výuky alofonních dětí

Z hlediska organizace výuky alofonních dětí existuje mnoho didaktické „svobody“ pro školy, třídy či učitele. Většina učitelů dělá své osobité přípravy – *bricolage pédagogique* – pro potřeby konkrétních žáků a tříd. Povinným celkem, na jehož základě je program v jednotlivých institucích realizován, jsou pak tyto položky:

1. Zapsání dítěte do běžné třídy (*classe ordinaire*) dle svého věku
2. Výuka francouzštiny nejen jako lingvistického předmětu, ale jako instrumentálního jazyka pro zvládnutí ostatních školních dovedností a předmětů
3. Během prvního roku nástupu do školy má alofonní žák na prvním stupni povinně 9 hodin francouzštiny, na druhém stupni 12 hodin
4. Žák musí mít rozvrhově minimálně dva další předměty mimo francouzštinu (preferenčně matematiku a cizí jazyk)
5. Je třeba dbát o rozvrhovou propustnost mezi doménou běžné třídy (*classe ordinaire*) a podpůrnou doménou alofonní třídy či skupiny
6. Je záhodno, aby podpůrná opatření týkající se předešlé školní historie či neznalosti francouzštiny měla maximální trvání jednoho roku. Podpora ve formě začlenění do alofonní třídy na dobu delší než jeden rok je umožněna spíše ve výjimečných případech (a schválení jde přes dozorující instituce). Cílem je úplná integrace do běžné třídy, s běžným rozvrhem, a v případě potřeby mohou následovat další podpůrná opatření (*APC, soutien individualisé ...*).
7. Podpůrná opatření a zařazení do příslušných pedagogických domén jsou schvalovány ředitelem dotčeného vzdělávacího zařízení, který vychází z doporučení a metodiky Casnav. Samozřejmě je také kooperace mezi učiteli jednotlivých složek (UPE, normální třídy a další).

S vyhodnocením zvládnutí požadované úrovně jazyka a školních dovedností se nečeká na konec školního roku či pololetí, děje se tak testováním v pravidelných časových sekvencích. Pokud žák nemá požadovanou úroveň francouzštiny a ta je jedinou překážkou dalšího postupu (zejména u starších žáků), postupuje žák dále dle své preferenční specializace dalšího studia (týká se zejména vstupu do výučních oborů).

10. Obraz edukační reality vzdělávání dětí ze socio-ekonomicky slabého prostředí v regionu Loire-Atlantique

Legislativní dokumenty zmíněné v předchozí kapitole upřesňují způsob práce ve škole obecně s dětmi imigrantů, dnes označovanými jako alofonní žáci a studenti. Připomínají organizační rámec tohoto vzdělávání, které má ve Francii dlouho tradici, a to nejen na školách základních, ale i na středních - *lycée*. Já jsem si pro srovnání s naší školní realitou vybrala

region Loire -Atlantique, zejména oblast města Nantes, kde jsem studovala a působila s kolegy z Pedagogického Institutu v Nantes a Casnav (což je v podstatě „vzor“ naší neziskové organizace META). Tento region je na nomádké cestě, je regionem přímořským a má velké loděnice a přístav, kde tradičně byla a je poměrně značná poptávka po „pracovnících ze zahraničí“.

Procedura vzdělávání dětí v regionu samozřejmě sleduje celostátní nařízení, ze kterých pak vychází místní organizační a doporučující vyhlášky, jako například EANA - *Organisation de l'accueil et de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés dans les écoles, collèges et lycées du département de Loire Atlantique* (Organizace přijímání alofonních dětí do škol na první a druhý stupeň a školy střední v regionu Loire Atlantique). Tyto vyhlášky upřesňují, co lze dle možností místních školních zařízení zajistit, co je třeba změnit, a zda například otevřít novou alofonní třídu (což je poměrně obtížný a zdlouhavý schvalovací proces).

V rámci působnosti Institutu a organizace Casenav v Nantes je důsledně upřednostňována integrace nefrankofonních dětí do běžných tříd (až na děti Nomádů, o čemž se zmíním později). Mají profitovat z rychlé socializace v takovém prostředí, ale nejsou „vrženy“ do tříd, jako je tomu u nás. Na začátku své školní docházky jdou přes již mnohokrát zmiňovaný institut „*accueil*“ se svými rodiči a je jim písemně (v mnoha jazycích) i ústně vysvětlován princip následné výuky, práv a povinností z ní vycházející. Posuzování školní dovednosti a znalosti pro zařazení do „správné“ třídy se děje taktéž v rámci „*accueil*“ – v Nantes skrze Casenav sekce 44 - a to většinou zároveň s výukou FLS (*Français Langue Seconde* – Francouzština jako druhý jazyk).

Děti druhého stupně či střední školy mohou pak na FLS ještě doplňkově chodit do tří center výuky francouzského jazyka v okolí Nantes. (Dětem z prvního stupně toho většinou není třeba, neboť „chytají“ jazyk v novém prostředí dobře a po roce už se krásně dorozumívají, některé zvládají dokonce i písemnou formu na patřičné úrovni, která je poměrně těžká.)

Tito žáci pak dostávají individuální rozvrh, dle něhož jsou částečně se třídou „*kmenovou*“, *classe ordinaire*, mají k dispozici souhrn celkového „dění“ v této třídě (úkoly, projekty, výlety atd.) a na ostatní školní čas jsou pak buď na posílené hodiny francouzského jazyka do věkově stejných či nižších tříd, do alofonní třídy, nebo na „*soutien*“ – doučování.

Daná činnost neopomíjí ani rodiče, ti se mohou angažovat v rámci programu *Ouvrir l'école aux parents* (OEPRE) – „Otevřít školu rodičům“, kde jsou rodiče vedeni a edukováni v podpoře svých dětí ve věci školní práce, docházky atd. Kurz probíhá ve večerních hodinách, rodiče tam chodí většinou i s dětmi a je často přítomen i místní sociální pracovník, který pak pomáhá rodičům s organizačně-právními věcmi obecně.

10.1. Problémy edukace

Vzdělávání dětí nad 16 let pak vykazuje jisté potíže, největší z nich je jejich nepravidelnost školní docházky. Jedná se o to, aby je škola alespoň „dotlačila“ k výučnímu listu (*brevet*) a aby tito žáci získali komunikativní úroveň francouzštiny. Filosofie práce zde představuje nelehký cíl - nenechat tyto „děti“ na půli cesty („*ne laisser personne au bord du chemin*“), byť to není dáno žádným zákonem, a byť často ponechány na cestě býti přímo touží.

Proto tuto mládež EANA posílá do center informace a orientace, kde sídlí většinou i institut FLS. Vybírá se centrum co nejbližší domova, kde může žák – student pobývat celodenně, i v sobotu. Většina škol ve Francii je ostatně v sobotu dopoledne otevřená.

Tato práce je pak posuzována jednou za měsíc organizací DIVEL (sdružuje v regionu Nantes více specializovaných organizací na tuto problematiku – *Centre d'information et d'orientation, Cellule des mineurs isolés du Conseil départemental de la Loire Atlantique*). Jsou zvažovány možnosti užší specializace v rámci dalšího studia a probírána volná vhodná místa na střední škole (*lycée générale* nebo *lycée de profession*) tak, aby se primárně zabránilo „vypadnutí“ ze vzdělávání (dispozitiv MLDS – *mission de lutte contre le décrochage scolaire*). U dětí, které neměly školní docházku v zemi původu, je pak nastavena dozorová instituce MAST (*dispositif d'accompagnement scolaire temporaire*), která představuje určitou „alofonní“ bázi vzdělávání i na střední škole, ale musí se vybrat ta škola, kde je působnost zmíněného pomocného dispozitivu. (Například v oblasti Nantes to jsou dvě střední školy - Les Savarières a Saint Sébastien sur Loire.) Cílem tohoto opatření je skrze podpůrné mechanismy dosáhnout polohy, že žák - student bude mít klíčové kompetence pro získání práce nabízené státním místem (v rámci regionu - *service de l'Etat et de la Région*).

10.2. Učitelé FLS

Učitelé těchto tříd participují na vzdělávání v alofonních třídách na základě dobrovolnosti (motivací kromě jiného je vysoké „postupové“ i finanční ohodnocení) a mají ve velké většině vzdělání v rámci FLS (*français langue seconde*) - francouzština druhý jazyk, (tedy ne ten rodný jazyk). To se zejména v posledních letech ukazuje jako velmi důležité, protože přichází imigranti ze zemí bez „francouzské kolonizační minulosti“ a je třeba pozvolna měnit didaktiku a celý přístup k výuce francouzštiny, která byla leta založena na vzdělávání dětí příšlých z oblasti frankofonní Afriky, které přinejmenším základy francouzštiny měly.

Tito učitelé mají doplňkové vzdělání z Casnavu a stále doplňující kurzy v oblasti vzdělávání nefrankofonních žáků, studentů a dospělých (v oblasti dětí bez předešlé školní docházky se snadno dostaneme nad hranici šestnácti let, viděla jsem i studenty dvacetileté, kterým bylo umožněno studovat na střední škole s patnáctiletými). Problémem je také vlastní ověřování věku dětí. Ne vždy mají své rodné listy, a ne vždy jsou tyto dokumenty správně zapsané. Pokud se pak učitel ptá rodiče, nezřídka dostává záměrně informaci o „starším věku“, než je věk skutečný, z důvodů kulturních (věk možné svatby dívky je 13 let v mnohých kulturách - zejména u dívek z Magrebu se tento problém stále opakuje) či socioekonomických, kdy je na dítě pracující „jen ve škole“ pohlíženo jako na zátěž.

Na stránkách Eduscol jsou pak zdroje informací pro učitele, dokumenty ke stažení, postupy v přijímání a zařazování žáků, možnosti finančních dotací, podmínek přestupů, evaluace a dalších aktiv (příloha č.2). Jsou tam rovněž ukázky různých didaktických listů – pracovních sešitů a další „*bricolage pédagogique*“, které učitelé zhotovili pro své alofonní žáky a ukázaly se jako funkční a přínosné.

Dokumenty k přijetí alofonního žáka jsou přeloženy do mnoha jazyků tak, aby jim rozuměli i rodiče příchozích dětí a mohli s nimi rovnou začít pracovat, je tam i nabídka večerních kurzů pro ně samé (OEPRE) a další nápomocné materiály.

11. Má stáž - Pays de La Loire, Loire Atlantique

V rámci ročního studia na IUFM de Nantes jsem byla v pěti školních institucích s výukou alofonních dětí, kam jsem se také s odstupem pěti let vrátila (a

doufám v budoucnu ještě vrátím). Ze škol „druhého stupně“ jsem nejvíce pobývala na College La Noe Lambert a College Jean Moulin. Ráda bych zde přiblížila vzdělávací praxi v alofonních třídách tak, jak jsem ji zažila.

11.1. Škola La Noe Lambert

Tuto školu jsem si vybrala kvůli zaměření své diplomové práce (*Les immigrés et les gens du Voyage en France et leur scolarisation* – Imigranti a Nomádi ve francouzském školství). Škola je na severním okraji Nantes, v průmyslové části, v dohledu HLM (*Habitation a loyer modéré* – nízko-nákladové byty, sídliště) v zóně ZEP (*Zone d'éducation prioritaire* – zóna primárního vzdělávání). Jedná se tedy zejména a populaci ekonomicky slabou, největší skupinu tvoří přistěhovalci – imigranti, ocitající se většinou v ekonomicky nelehké situaci už vzhledem k „platným“ či „neplatným dokumentům“ a výrazné jazykové bariéře.

Děti přistěhovalců zde tvoří 16,5 procent žáků, celkově na La Noe Lambert chodí kolem 900 žáků. V současné době uvažují o rozšíření o dvě třídy, poněvadž stávající jsou přeplněné. Velikost třídy je maximálně 20 žáků, u alofonní třídy 13 – 15 žáků, což se ale v podstatě nedá dodržet, poněvadž v momentu příchodu více sourozenců do školy, a to je téměř neustálý proces i během školního roku, je kvóta počtu žáků na třídu vysoce teoretickou položkou.

Třídy jsou ve věkové sekvenci od jedenácti do patnácti let (pokud se nejedná o děti imigrantů bez předcházející školní historie, tam se dostáváme i k vyšším rokům, jak jsem již předeslala). Jsou to třídy s různým zaměřením (třída matematická, třída se zaměřením na cizí jazyky - většinou španělština, němčina, angličtina, třída přírodovědná), a pak je zde třída alofonní, se svým „*soutien scolaire*“ – podporou ve vyučování v rámci FLS.

11.1.1. Alofonní třída v „La Noe“

Vedle klasického vyučování „trivia“ a dalších předmětů je přítomný „pomocný blok“ doučování - podpora v matematice, francouzštině, podpora psychologická, výběr a orientace zaměstnání, či pomoc s domácími úkoly pod dozorem asistentek z řady studentů posledních dvou ročníků Pedagogického institutu.

Já jsem se nejvíce pohybovala jako asistentka v alofonní třídě, v obecných třídách (*classe générale*) jsem byla jen v případě náhlé potřeby suplování hodin. Tato třída je jedna ze tří „specializovaných“ v celé velké městské a příměstské aglomeraci Nantes, a dle mých zkušeností je nejúspěšnější v oblasti „doškolení“ dospívajících imigrantů (má nejnižší počet studentů, co vypadli ze systému a následně většinou vstoupili předčasně do „služeb šedé ekonomiky“).

Tato třída má mít 15 žáků. Během roku jsem tam zažila počty různé, od dvanácti do devatenácti. Jelikož jsem s učiteli ze třídy ve spojení, vím, že je to stálý problém, v loňském školním roce měli osmnáct studentů, z toho pět bez pravidelné školní docházky v Burundi a Afganistánu. Už samotný nadlimitní počet studentů ve třídě je velký problém, když pak přijde najednou více alofonních dětí bez předešlé školní historie, situace je poměrně komplikovaná, nejsou –li ve třídě alespoň dva učitelé a minimálně dva asistenti. A to je stále v kraji Pays de la Loire relativní luxus. (*Ředitel La Noe požadoval od zřizovatele školy dvě další asistentká místa právě pro tuto skupinu, získal jedno, řešilo se to přes CNED kvůli „covidovému stylu výuky“*). Do budoucna se pak s ohledem na mezinárodní situaci počítá s druhou alofonní třídou.

Žáci alofonní třídy mají velmi různou úroveň vzdělání - dle vyspělosti a kultury země, ze které přichází. Děti z bývalého „Sovětského bloku“ přichází s velmi solidní znalostí trivia a rychle pokračují do běžné třídy, ti ale netvoří velké procento žáků třídy v La Noe. Složitější je to s dětmi ze zemí, kde se nepíše latinkou a kde jsou tradičně velké, přeplněné třídy, ale po doučení abecedy s extra hodinami jazyka tito žáci nezůstávají v alofonním proudu nijak dlouho. Největší potíže s příliš dlouhým časem tráveným v alofonní třídě byly logicky u dětí, jejichž předcházející scholarizace neprobíhala pravidelně, byla parciální (dívky z Iránu) či neprobíhala vůbec (střední Afrika, dívky ze Saudské Arábie). U chlapců z muslimských krajin navíc byla patrna neochota poslouchat učitelku či asistentku, a škola se (marně) stále snažila sehnat pro tyto třídy do svých řad muže-učitele a asistenty.

11.1.2. Cíle alofonní třídy

Základní cíle alofonní třídy by se daly shrnout do tří domén:

1) *Pochopit a zažít pravidla chování a obecně fungování ve třídě a ve škole*

Většina těchto dětí měla problém s disciplínou a občas brala školu co-by „místo, kde na ně nepříš a kde je jídlo“, jak mi řekl Yamal z Iránu. Žáci tedy s učitelem podepisovali „dohodu o chování ve škole“ (*l'engagement de l'élève et de l'équipe éducative*), kterou se žáci zavazují k plnění několika zásadních pravidel:

- a) budu poslouchat a naslouchat
- b) opustím třídu jen o přestávce, v čase k tomu určeném či po dovození učitele
- c) nebudu vyrušovat ostatní
- d) budu si dávat pozor na své školní věci
- e) budu uklízet a dávat zpět věci půjčené ze školní knihovny
- f) mám svoji zodpovědnost
- g) budu pomáhat (zavřít rolety, zalít květiny, přinést atlasy, úklid ve třídě atd.)

2) *Získat autonomii (acquérir une autonomie)*

Osobní individuální práce – například příprava projektu o své zemi se slovníčkem o obsahu alespoň 20 slov z rodného jazyka, přeložených do francouzštiny) – podporující růst žákova sebevědomí a jeho samostatnost v používání „cizího“ jazyka. Osvojit si styl a rytmus práce, který nejlépe vyhovuje a ve které jsem soběstačný. Naučit se žádat o pomoc a umět ji správně využívat (ne zneužívat).

3) *Osvojit si psanou francouzštinu*

Francouzské školství je silně orientováno na písemné testování znalostí, psaní je tak klíčovou dovedností ve škole. Psaná podoba francouzštiny je poměrně složitá a klade na žáka značné nároky, zvláště pokud byl zvyklý například na zcela jiné písmo, tvorbu hlásek, větnou skladbu atd.

4) *Didaktický systém třídy*

Pokud fungují pravidla třídy, je vzájemný respekt a dobrý vztah mezi učiteli, žáky a rodiči, větší či menší problémy jsou schůdně řešitelné a žák se posouvá ve svých dovednostech kupředu.

11.1.3. Učitelé alofonní třídy La Noe Lambert

V této třídě jsou dva stálí učitelé (učitelky) a čtyři asistenti (asistentky). Dělí si výuku během týdne po dnech, pondělí a úterý je jeden učitel s asistenty, středa je společná a čtvrtek a pátek je pak druhý učitel s asistenty. Učitelé úzce spolupracují s organizací CAREP (*Centre Académique de ressources pour l'Éducation Prioritaire* – školské centrum primárního vzdělávání) a mají za sebou minimálně dvouletý post ve škole v rámci působení v edukativních institucích „*Zone d'éducation prioritaire*“, což je nezbytný předpoklad ke školní práci s dětmi imigrantů, kteří přišli nově do Francie (*les primo-arrivants*).

Pedagogové se snaží o stejnou učební koncepci a stejné metody, aby měli žáci větší pocit jistoty a zázemí, občas jsem zaznamenala neshodu v otázce „postihů“, jinak byla „souhra“ pružná. Učitelky ve třídách, kde jsem byla, používaly pro lepší přehlednost „*carnet de liaison*“ – sešit, kam se zaznamenávaly důležité informace a postřehy daného dne - každý si to na konci vyučování mohl na nástěnce přečíst a připomenout. Také tam byly sumarizované přípravné práce a úkoly pro další dny.

11.1.4. Žáci alofonní třídy La Noe Lambert

Každý z žáků alofonní třídy by měl mít věk do šestnácti let, ale realita bývá odlišná. Není výjimkou, že chlapec, který udal věk šestnácti let, byl ve skutečnosti o tři roky mladší. (*U dětí imigrantů, povětšinou pocházejících z ekonomicky deprivovaného prostředí, se věk hůře odhaduje, tyto děti jsou často nutričně nedostatečně saturované a je poměrně časté, že o svém věku neříkají pravdu. Ve dvou případech byla třeba za dobu mého působení lékařská konzultace, a i tak bylo udáno jen věkové rozmezí plus mínus rok, rok a půl domnělého skutečného věku příchozího žáka.*)

Děti z této třídy jsou tedy nefrankofonní, mají cizí původ a jsou nově (či nedávno) přistěhované – *primo arrivants* - na území Francie (do aglomerace v Nantes se mohli po Francii dostávat déle, v řádu týdnů, kdy rodiče školní docházku většinou neřešili, byť tím v podstatě přestupovali zákon). Každopádně tito žáci nemluví francouzsky na začátku vůbec, často se (ve věku i kolem 16 let) učí číst, psát a počítat, učí se sociálním dovednostem - „být ve třídě a pracovat“ – v prostředí jim dosud neznámém. To je pro některé žáky poměrně náročné, neboť stůl a židli k práci nikdy předtím nepoužívali a vhodné období osvojování si začátků trivie je dávno za nimi. Nezanedbatelným problémem je pak princip sekularismu (*laïcité*) ve francouzských školách, kdy děti nesmí nosit žádné náboženské znaky. Učitelé musí velmi opatrně vysvětlovat dětem, a zejména jejich rodičům, tento základní princip, ne vždy jsou však úspěšní (žák přestane pravidelně docházet do školy či přejde pod vzdělávání v rámci CNED atd.).

Základním cílem této třídy je co nejrychleji integrovat děti do „normálních“ tříd - *classe ordinaire*. V rámci kmenové alofonní třídy mohou zůstat maximálně dva roky (což není mnoho, neznají-li někteří ani písmo či počty). Třída má svoji vnitřní diferenciaci, kde podle výstupů v rámci systému přijetí (*accueil*) a počátečního chování žáka ve výuce je pak dělán výukový plán a žák je integrován v co největší možné míře do normálních tříd na některé (neprofílové) předměty. Počet těchto „integrovaných“ hodin je u každého žáka jiný, děti s velmi malou či žádnou předchozí školní docházkou je možné v prvním pololetí integrovat například do hudební vědy (*musique*) či výtvarné výchovy (*l'art plastique*) a přidávat pak postupně další předměty po zvládnutí základů trivie.

Žáci jsou hodnoceni jen slovně, ne známkami (ve Francii písmeny) a dostávají poměrně přesná doporučení, v čem by měli „přidat“.

11.1.5. Materiály pro výuku – „Bricolage“⁷¹ *pédagogique*

Pedagogický materiál pro svou výuku v alofonní třídě samy učitelé nazývají „řemeslnou výrobou“ - *bricolage pédagogique*. Obecně materiálu pro výuku francouzského jazyka (jako druhého jazyka – *Français langue seconde*) je mnoho. Tyto materiály jsou ale většinou upraveny „k věku“ malých dětí, pokud se jedná o abecedu, začátky psaní, počtů, témata jako „co dělám na hřišti“ či „máme doma pejska“ studenty - adolescenty (či ještě starší) příliš neoslovují. Pokud se vezmou materiály FLS pro dospělé, jejich studium pak předpokládá solidní znalost čtení a psaní, čili ani tam se existující materiály s potřebami alofonní třídy nepotkávají. (V momentě, kdy by byli schopni pracovat z těchto knih a sešitů FLS, nebyli – by v alofonní třídě, nebyl by pro to důvod, žáci by si vystačili s podporou FLS v rámci normální třídy.)

Učitelé tedy stříhají, lepí, malují a tisknou, na každý týden připravují nové učební sešity (viz přílohy). Je upřednostňována stále „papírová verze“ (s přihlédnutím k ekonomickému statutu rodin). Mnoho materiálu je použitelných v rámci většiny tříd, ale vzhledem k měnícímu se složení tříd, je třeba vždy znovu „zohlednit“ země původu daných žáků, aby srozumitelnost výuky nebyla negativně interferována kulturním pozadím. Materiály jsou zaměřeny na všechny jazykové dovednosti – rozumět, psát, číst, mluvit – z čehož porozumění je základním stavebním kamenem, který je položen už v „přijímací“ části (*accueil*) tohoto vzdělávacího procesu.

11.1.6. Aktivity třídy

Důležitou výukovou součástí jsou hry, školní výlety (sortie) a diskuze, kde se děti snaží vyjádřit „svými slovy“ - či rychlou kresbou, nemají-li slova - své postřehy a nápady. Pomalu tak získávají „své místo“ v kolektivu, do kterého přišly, začínají se prosazovat, „přibližují se škole“, a škola pro ně „už něco znamená“.

Třídní diskuse se odehrávaly jednou týdně v pátek odpoledne na předem dané téma, od velmi „lehkých“ podnětových oblastí typu „Chci mít domácí zvíře“ po závažnější oblasti, jako „Být otcem v patnácti letech“ či „Válka u mě doma“. V těchto diskusích bylo zajímavé vidět, jak se děti snaží vyjádřit všemi prostředky a mají k tomu také chuť, což jim pomáhá v překonávání zábran k vyjadřování se nekorektně v nově používaném jazyce. (V některých kulturách je velmi vlivný, neblaze interferující pocit „lost face“, enigma chyby. Například asijské studenty s tím často mívají problém, chyba veřejně řečena či napsána je brána velmi pejorativně a je lépe danou činností nedělat vůbec - zde tedy nemluvit, nepsat - než chybu riskovat. Učitelé se proto ve třídě snaží zvrátit chápání chyby z negativní polohy do neutrální či dokonce pozitivní – chyba má být viděna jako normální výukový krok, bez něhož se proces vzdělávání neobejde.)

V těchto diskusních blocích se jedná o multikulturní výukové celky, poněvadž tam studenti sdělují mnoho ze svých domovů, zemí, kultur, a snaží se propojit své „kořeny“ s čerstvou současností (která ale může být poměrně opačného názorového proudu). Učitelé se někdy museli do diskuse vmísit a korigovat ji, někdy do ní vstupovali i „fyzicky“, aby předešli „tvrdým“ střetům kultur. Byly patrné odlišné vzorce vnímání práv a povinností, občas se toto „povídání“ stávalo trochu živelným a ne všechny názory chtěli studenti podkládat jen „slovní“ argumentací.

Oblíbenou akcí alofonní třídy je pak školní výlet (*sortie scolaire*), většinou do okolí města Nantes, či do jeho krásného historického centra. Ve městě je mnoho muzeí, které se

váží nejen k historii města samotného, nebo regionu Bretaň, jejímž hlavním městem Nantes po staletí byly, ale například i k místnímu rodákovi, Julesi Verneovi. Žáci napřed dostanou své úkoly, které pak po dvojicích uvnitř muzea či venku při procházce plní. Ty jsou různého zadání – například oblast historie či geografie, literatury či přírodovědy. Snaží se obsáhnout zadáním co nejvíce témat, aby si tak každý mohl nalézt „něco svého“, co ho zajímá a v čem může mít úspěch.

V muzeu Beaux Arts (Krásné umění) například dostaly napřed dvojice dětí reprodukce obrazů tam vystavených a učitelé k tomu zadali základní legendu, aniž by udali jména autorů. Seznam jmen jim nadiktovali zvlášť. Studenti pak měli daný obraz najít, přiřadit k němu malíře, poznamenat si základní informace o něm – malířský styl, technika, jak na mě působí, téma autora – proč asi maloval právě tuto věc a další znaky. Současně se měli pokusit o „náčrt“ daného díla.

Po návratu do třídy si pak o svých poznámkách a dojmech povídali a doplnili si tematicky „slovníčky“ o nové výrazy (i s výtvarným doprovodem, kdy je velmi bavilo hádat na základě porýzených skic, o které dílo jde). Nová francouzská slovíčka „z výletu“ se pak procvičovala celý následující týden po této mimoškolní činnosti a byla zapojena do různých výukových okruhů (historie, geografie atd.).

Výlety alofonní třídy byly pro žáky a jejich doprovod zcela zdarma.

11.1.7. Charakter alofonní výuky

Mezi domény výuky v alofonní třídě patří:

- a) komplexní přístup k výuce jazyka – učí se vše najednou, neodděluje se fonetika, slovíčka, časování atd.
- b) používání *Francais fondamentale* – základní, užitková francouzština
- c) důraz na studentův individuální pokrok – každý postupuje svým tempem, každý „krok vpřed“ se počítá
- d) tvoření vět

Učitelé v alofonní třídě musí být připraveni na zvládnutí poměrně velké různorodosti třídy, kde věkový a kulturní rozptyl je na jednu stranu přínosem, na druhou stranu představuje vysoké nároky na psychickou odolnost učitele a jeho didaktickou dovednost.

Dle rozhovorů s učiteli a dle svého pozorování během stáží - bych viděla jako hlavní problémy této edukace:

1) Absence obecné metody výuky francouzštiny jako FLS pro alofonní děti

Svou různorodostí je třída velmi náročná na „vedení“, některé děti neumí psát, některé číst, některé oboje, věkové rozpětí může být až 6 let, tudíž i témata je třeba čerpat velmi různá, byť se vyučuje v podstatě to samé, některé „dvojice“ v rozhovorech či společné práci spolu nepracují, protože nechtějí, jiné nemohou, poněvadž ani jeden neumí číst. Připravené materiály musí být ve velkém množství kopií - mnoho žáků si velmi rádo maluje na cokoliv, co dostanou, a učí se „pravidlům třídy“ pomaleji... Věk v tom nehraje příliš roli, jen grafika je odlišná.

2) Práce s chybou

Jak jsem již zmínila, práce s chybou je ve třídě s mnoha kulturními pozadími nelehká. U mnohých studentů je třeba zcela převrátit „koncept chyby“ a snažit se je přesvědčit, že chyba není nic špatného.

Další důležitou položkou je pak nabývání dovednosti „naučit se, jak se učit“. Tedy věc, kterou se děti normálně učí od první třídy, postupně a pomalu, a zdaleka ne všechny se to obstojně naučí. Tyto alofonní děti musí danou dovednost vstřebávat doslova „za pochodu“. Podtrhávat důležité věci v učebních textech, opravovat svoje chyby jinou barvou, než stávající písmo či text, zapisovat si zadané úkoly, nespoléhat na paměť, naučit se koncentrovat či odhadovat čas, potřebný pro vypracování domácí práce. Školní dovednosti je třeba se zde naučit co nejrychleji. (Nad tímto většinou bdí asistentky třídy.)

3) *Disciplina*

Udržet kázeň a pořádek v této třídě na přijatelné úrovni je vysoce náročný úkol. Na základě různého kulturního pozadí dětí je sice možné očekávat určité reakce či styl chování, ve třídě pak ale nastávají různé akce a reakce v rámci přítomných dětí a někdy je třeba silně usměrňovat některé výroky, či přímo chování. Většinou učitelé viděli jako silně rušivý element stále povídání si mezi dětmi stejného rodného jazyka, poněvadž nejen, že to rušilo ostatní, ale i jim samotným tato stálá jazyková interference zabraňovala v „přijímání“ francouzštiny.

Potíží byly také dosti silné urážky na pozadí původu či náboženství dětí, jednalo se zejména o chlapce. Jelikož opravné prostředky v této třídě jsou prakticky nulové, studenti mohou maximálně dostat navíc nějaký úkol, výlety se třídou se zakázat nesmí, povolání rodičů do školy je většinou nefunkční - ti často rozumí ještě méně, než děti - není opravdu jednoduché v takové třídě učit. (Také proto je pozice učitele alofonní třídy bonusově finančně i kariéerně oceňována, i tak se tam ale učitele stále hledají. Většinou jdou po třech letech do „normální“ třídy dle svého výběru, či na vyšší, často administrativní, školský post v regionu.)

11.1.8. Orientace aneb kam dál?

Po ukončení docházky v alofonní třídě, která je maximálně na dva roky, se ke konci roku začíná se studentem řešit otázka dalšího vzdělávání. (U žáků starších se hledá i pracovní post v rámci sociálních, tedy dotovaných, pracovních míst, a to v dosažitelné vzdálenosti od studentova domova.) Většina studentů opouští alofonní třídu po jednom roce a přechází do běžných tříd druhého stupně (*college*) bez užší specializace (*classe générale*) a dále pak pokračuje například podpůrné doučování (*soutien*), je-li třeba. Kam student pokračuje dále se rozhoduje mezi ním samotným, jeho rodiči, učitelem a školním radcem. Pokud nejsou ve shodě, jednají o nějakém schůdném kompromisu.

Jak jsem si všimla, problémem pro studenty (a zejména pak pro jejich rodiče) je doporučení, aby student zůstal v alofonní třídě ještě o rok déle, poněvadž jeho školní dovednosti a operativnost ve francouzštině nejsou ještě na požadované úrovni. Byť je rodičům i studentům vysvětlováno, že by se v běžné třídě dítě trápilo, nezvládalo by, a nakonec by muselo opakovat ročník, tedy že je důvodně třeba ještě jednoho roku ve třídě stávající, často je toto doporučení viděno velmi negativně, co-by prohra až hanba. Několikrát jsem byla u toho, jak učitel velmi trpělivě vysvětloval rodičům, že jeden rok na zvládnutí v podstatě veškeré látky do šesté třídy nestačí, pokud student nastupoval jen s velmi vetchou znalostí písmen, nulovou znalostí čtení, psaní atd., ale odezva nebyla nijak pozitivní. Pokud takové dítě přece jen zůstalo do druhého roku, schválně pak výuku „bojkotovalo“, což nejen že nepomohlo jemu samému, ale kazilo to práci celé třídy. U těchto „případů“ se čekalo do konce listopadu, pak se přesouvali jinam (pomocné centrum v Dervallieres, CNED atd.).

11.1.9. Den v alofonní třídě

Pro popis běžné praxe vzdělávání nefrankofonních žáků jsem si vybrala jeden běžný den své stáže v alofonní třídě v La Noe Lambert.

Den ve třídě probíhal velmi podobně, jako v jiných třídách. V osm hodin třicet minut začala výuka, učitel se po jménech ptal, kdo je přítomen. Dvě děti přišly následně pozdě, jedno prohlásilo „sorry, madam“. Následovala kontrola úkolů, jako obvykle je měla úkoly slabá polovina žáků. Než se stačil zkontrolovat úkol na tabuli, aby jej mohli dopsat i ti, co jej neměli, přišel další žák se zpožděním, také bez omluvy, za to s dosti hlasitou poznámkou ve smyslu „kašlu na školu, chci spát“. Učitelka tedy pomalu a důrazně řekla: „Christian se sem přišel vyspat. Pro nás tu tedy není. Nikdo s ním tedy dnes nebude mluvit, ani mu odpovídat“. Christian je poslán do rohu třídy na gauč, cosi našťavaně říká, není mu rozumět. Je tímto vývojem dost rozmrzelý. Učitelka evidentně dobře odhadla, že ignorování třídou jej zasáhne znatelněji než složitá domluva.

Učitelka dále rozděluje třídu na tři skupiny:

- A - bude dělat samostatnou práci s asistentkou
- B - bude opakovat s druhou asistentkou slovíčka z diktátu
- C - bude číst text z učebnice Boule et Bill s učitelem

Skupina C utvoří na koberci vzadu ve třídě hlouček a čte text. Poté mají děti za úkol na základě četby tvořit otázky a připravit si odpovědi ve dvojicích. Otázky se snaží tvořit se slovy jak, kde, kdy, proč, kudy ... - takovou otázku musí mít každý připravenou alespoň jednu. Během své práce jsou všichni neustále vyrušováni poznámkami Christiana, na které ale nikdo nereaguje. Jeden z chlapců jeví zájem jít psát odpovědi na tabuli, ale učitelka ho zastavuje. On odpovídá „OK, vy jste tu šéf“ (*OK Madame, c'est vous, le boss ici*). Pokračuje se v četbě a v určených úkolech.

Následuje přestávka, o které je poměrně těžké dostat děti ven ze třídy, je na nich vidět, že čerstvý vzduch venku není to, co je zrovna láká. Po třicetiminutové přestávce následuje promítání krátkého příběhu „Prázdniny s dědečkem“ (*Les vacances avec mon grand pere*). Děti jsou tázány, co se jim na prázdninách líbí nejvíc, zda byly také s prarodiči na prázdninách, jací jsou jejich dědové a babičky. Po shlédnutí filmu pak padají otázky ke krajině, kterou ve filmu viděli (region Provence). Otázky klade množství dětí najednou hlasem ne zrovna tichým, učitelka má poměrně potíž se v nich orientovat, žádá opakovaně, aby mluvily po jednom. Vcelku bezvysledně.

V jedné části filmu je vidět, jak mají děti stan postavený u řeky. Vyvolává to paniku a pět dětí křičí: „Sežerou je krokodýli! Pryč!“ (*On les bouffe, des crocodiles!*) To předjímá další přírodopisně a geograficky laděný sled hodiny o místě výskytu krokodýlů a o zvířatech žijících v řekách a rybnících Francie. Učitel se následně táže na zvířata žijící v rodné krajině dětí, diskuse je velmi živá, je třeba kreslit, malovat, vyhledávat na webu poměrně nesrozumitelné názvy některých zvířat. Pomáhá „divadlo“ – pokud se zvíře nedá uhádnout a v rodné řeči studenta tomu nikdo nerozumí, zkusí jej představit mimikou a hlasy. Většinou to napoví zdárně. Ke konci diskuse je dovoleno zapojit se i Christianovi, který jeví živý zájem o lamy a velbloudy, kterých má jeho rodina v domovině zřejmě velké stádo a o kterých překotně vypráví, bohužel nepřiliš francouzsky, není mu dostatečně rozumět, děti ztrácí o jeho vyprávění zájem. Mrzí ho to. (Možná pochopí, že škola není jen ke spaní.)

Neplánovaná diskuse se protahuje téměř do oběda, některé děti ale musí na poslední hodinu odejít na „integrované“ hodiny do běžných tříd. Dvě děti naopak z těchto tříd přichází

a zapojují se do živého povídání o fauně různých kontinentů. Toto přicházení a odcházení děti nijak neruší, děti jsou na to zvyklé a je dbáno na to, aby byl každý žák alofonní třídy integrován alespoň na dvě hodiny týdně.

V 11.30 odchází třída na oběd do jídelny za poměrně hlasitých zvuků. Zřejmě předvádí zvuky džungle. Učitelům nastává dvouhodinová pauza, aby nabrali síly na odpolední vyučování.

V rámci odpoledních hodin je pak čeká lekce psaní, tvorba vět, příprava zadání domácího úkolu a jeho zapsání do sešitu, založení či nalepení kopií pracovních listů či listů z učebnice z celého dne. V půl čtvrté pak přechází děti do doučovacích bloků s asistenty do prostorů družiny (či jdou jen do družiny), mohou přejít do městského centra FLS, či odchází domů. Tři děti si zapomínají zřejmě zcela záměrně sešit s úkoly rovnou na lavici. Asistentka je sbírá a jde je najít do družiny. Christianův sešit mezi nimi tentokrát není. Výjimečně.

12. La Maison du Quartier Dervallieres

Zmínila jsem možnost chození dětí do centra Francais Langue Etrangere blízko školy, do „domu Dervallieres“ (*adresa 5 Rue Auguste Renoir, 44100, Nantes*). Toto centrum a jemu podobná, nabízející mimoškolní trávení volného času primárně dětem ze sociálně slabého prostředí, jsou v každé ZEP (oblast primárního vzdělávání). Zakládá a financuje je stát jako volnočasové centrum podpory sociálně slabých dětí, zároveň je to jedna z důležitých složek boje proti mladistvé delikvenci a rasismu. Probíhají tam i bezplatné kurzy pro dospělé či poradenská činnost. Děti z místní alofonní třídy se tam často přesunují rovnou ze školy a tráví tam často i víkendy, pokud není u nich nikdo doma.

V Nantes se tedy chodí do domu „Dervy“, jak se mu běžně ve třídě říká. Nachází se ve čtvrti Dervallieres, blízko centra města. Žije tam okolo sedmi tisíc obyvatel zejména v panelákových komplexech HLM. Tato čtvrť je typickou součástí ZEP zóny. V Nantes je to po čtvrti Malakoff druhá čtvrť s nejvyšším podílem nezaměstnaných, a to zejména ve věku 18 – 25 let. I přesto, že pro mladé byla vytvořena speciální místa v rámci sociálního programu „*Emploi jeunes*“ se specifikovanou podporou (tito mladí pobírají speciální RMI dávky v zaměstnání), většina z nich raději žádá o sociální dávky v nezaměstnanosti - největší nárůst žadatelů je právě mezi 16 a 20 rokem věku, tedy v podstatě po ukončení povinné školní docházky. S tím je spojený nárůst delikvence a dalších nežádoucích jevů, proti kterým jde právě filozofie centra „Dervy“.

Během mé stáže v tomto centru (kde jsem neměla žádnou vyučovací, ani dozorovou povinnost, byla jsem tam čistě v pozici pozorovatele) jsem potkávala v podstatě celou „svou“ alofonní třídu, včetně učitelů a asistentů. Děti tam chodily jako do družiny, byla přítomna dozorová služba učitele z Casenavu, který jim mohl pomoci s úkoly či jinými aktivitami, dobrovolníci organizovali různé kroužky, starší mládež tam chodila na internet či pink-ponk. Hlavní filozofií domu bylo uprostřed „ZEPky“ motivovat příchozí – ať už děti, nebo dospělé – ke smysluplné aktivitě, k práci na sobě, k umenšení pocitu zvláštní „nemohoucnosti změnit daný stav“ (bydlím v HLM, neumím jazyk, nikdy nic nedokážu, nic neumím atd. Tento naříkavý tón je takovou zvláštní mantrou těchto zón, a rozhodně nepůsobí potizivně).

Hlavní cíle centra jsou čtyři: boj s exkluzí a izolací, vzdělávání mládeže, kulturní akce, a vedení k vlastenectví (*citoyenneté*), jeden z pilířů země galského kohouta.

12.1. Boj proti různým formám exkluze a izolace

Veškeré akce centra směřují k ulehčení integrace dětí a dospělých ze sociálně slabého prostředí a k boji proti rasismu. Organizují se představení, výlety, pikniky, zahradní slavnosti, minikoncerty atd. Je důležité do těchto akcí zahrnout celé rodiny a propojit je tak s komunitou, aby jejich integrace nabrala reálné obrysy.

Uvedu následně některé konkrétní příklady akcí centra.

12.1.1. Letní prázdniny

Dům „Dervy“ nabízí možnost trávení volného času i v létě. Faktem je, že většina rodičů dětí žijících v ZEP nemá peníze na zaplacení poměrně drahých letních táborů a různých soustředění. Je zde v rámci centra tedy příhodná forma letního příměstského tábora, kde se po celou dobu letních prázdnin mohou děti účastnit nejrůznějších akcí:

- a) Rodinné výlety na zámek – do zámeckého parku v Nantes či v okolních zámcích na Loire (tam, kde je vstup zdarma preferenčně)
- b) Zapůjčení (zdarma) kempového vybavení
- c) Pomoc s hledáním různých způsobů trávení prázdnin s žádným, či velmi malým finančním zápojem
- d) Sponzorování dopravy na místo výletu či pobytu (v kempu) či pomoc s hledáním možností přepravy za nízkou cenu
- e) Pedagogická podpora rodin během léta (dobrovolné pokračování ve vzdělávací podpoře - *soutien pédagogique*)
- f) Formování skupiny obyvatel, která by pak během léta vymýšlela a vedla různé akce i bez zázemí a pomoci centra

Je mnoho dalších aktivit, ve kterých se i časově akce centra „Dervy“ doplňují se školou tak, aby nebyly „hluché týdny“ během prázdnin a vždy byla možnost nějaké volnočasové, smysluplné aktivity v rámci zóny pro děti ze sociálně slabého prostředí. Cílem těchto aktivit je také znásobení kontaktů a vazeb mezi obyvateli čtvrti, jejich vzájemné propojení i mimo jejich domovskou kulturu a jazyk. Neméně důležitým cílem je pak posílení vzájemné solidarity a podpora povědomí o práci a o možnostech ve městě či regionu, který v rámci těchto výletů někteří poznávají poprvé.

12.1.2. Atelier

Jedná se o „uměleckou dílnu“, v podstatě volnočasový kroužek jednou za týden, kde se děti a dospělí učí různým technikám kresby, práce s hlínou, samozřejmě také krajkářství – bretaňské krajky jsou celosvětově slavné, malbě na hedvábí a další umělecké aktivity, při nichž se mohou zapojit všechny věkové kategorie a kde ne zcela dobrá znalost jazyka není překážkou. Důležitým faktorem je finanční nenáročnost kroužku, který je zcela hrazen školou (státem), včetně materiálu. Pro mnohé děti je to jediná možnost „dotyku s uměním“.

12.1.3. Klub přírody (*Club nature*)

Tato oblíbená aktivita oslovuje především děti a dospělé, kteří mají přírodu rádi. Vždy někdo z dobrovolníků vymyslí cíl výletu a připraví si i tematický výklad (v jednoduché francouzštině, s piktogramy). Tyto exkurze se konají většinou ve čtvrtek odpoledne - nebývá školní odpolední výuka – či o víkendech. Jde se například k řece na kormorány, sledovat pohyblivé pisky, či do parku na vzácné stromy (město Nantes má mnoho krásných parků a zahrad bez vstupného, například park Petit Versailles s japonskou zahradou).

Následně se pak v rámci atelieru zpět v centru sestavuje herbář, připravuje přednáška o vodním ptactvu a jeho vlivu na ekosystém (za mé přítomnosti velký časový prostor zabrala diskuse o vztahu rybařů ke kormoránům – z hlediska lingvistiky nespisovných výrazů a „*gros mots*“ velmi přínosné), či je sestavován plán pro malé místní ZOO s regionální faunou a florou. Možností je mnoho, dle návrhů aktérů. Každý může s něčím přijít a pokud je to jen trochu možné (zejména finančně), je to realizováno.

12.1.4. Svátek Aid (*Fete de L'Aid*)

Jelikož je v ZEP v Nantes - stejně jako ve většině dalších – silné zastoupení imigrantů z Magrebu, „jejich“ svátek je také jednou z aktivit centra. Rodiny si ho velmi žádají a konají na něj velké přípravy. Tento svátek spadá na konec Ramadánu a svou organizací a významem připomíná křesťanské Vánoce.

Slaví se od odpoledne do pozdního večera, pojídají se tradiční arabské pokrmy, obyvatelé z jiných kultur zase přinesou něco svého a cílem je propojit lidi žijící vedle sebe skrze různou kulturu a náboženství. Poukázat na to, že různost není důvodem hostility a podezření, ale je to věc obohacující a přínosná.

Bohužel když jsem se tohoto odpoledne účastnila, nepřišli kromě tří učitelů ze školy žádní „rodilí“ Francouzi (Français du souche). Já jsem tam představila kulturu českou, což se následně ukázalo jako poměrně lingvisticky zavádějící, poněvadž Bohème – Čechy a Bohémienne – Češka jsou ve francouzštině slova označující zemi bohémů a bohémského způsobu života, případně členy velké skupiny „Nomádů“.

12.1.5. Týden zdraví

Jedná se o týdenní aktivitu, která se opakuje čtyřikrát za rok. Nejde samozřejmě o předvádění základních hygienických pravidel, ale o seznámení se se systémem placení zdravotnické péče a možnostmi péče zdarma, přístupu k péči a samotnou administrací odborné, specializované zdravotní a sociální péče. Stejně tak se veřejnost seznamuje se systémem pojišťoven, co je a není hrazeno z pojišťovacího základu a kam se případně obrátit v případě nehrazené zdravotní péče u některého typu „vzácných“ nemocí.

Dále je předmětem týdne zdraví správná životní hygiena, prevence častých onemocnění, „zdravá“ strava, a samozřejmě problém závislostí, který je v ZEP aktuálním tematem. Zvolena je forma přednášek odborníků na dané okruhy, forma diskusí, debata s lidmi ze sociálního odboru radnice, předvádí se divadlo na téma „doplňující“ rámec týdne zdraví, nebo se hrají hry s co nejširším zapojení komunity.

12.1.6. Vzdělávání dětí a mladistvých

V centru je možno - jak už jsem zmínila - pokračovat pod dozorem pedagogických pracovníků ve vzdělávání a sebevzdělávání – je možno využít formu doučování, pomoc s úkoly, je zde pěkně vybavená knihovna, různé kurzy a kroužky. Důležitá je také podpora vztahu mezi rodiči, kteří sem přicházejí, a jejich dětmi. (Tyto vztahy někdy nejsou lehké, zejména chlapci ve věku 12 až 16 let často vyčítali rodičům „vytržení“ z rodné země, rodného prostředí, kde bylo „to známé“, a přivlečení je sem, do prostředí absolutně cizího, bez širší rodiny a přátel.)

Konkrétní programy:

a) Centrum pro děti ve věku 4 až 14 let

Je otevřené celoročně, fakticky je to velká místnost propojená s knihovnou, kde je pedagogický dozor, herní kout, přidružená malá hudební místnost a kuchyňka. Dále jsou k dispozici na požádání tři další místnosti, bez dozoru, kde se většinou odpoledne odehrávají různé kroužky a které jsou vybaveny k manuálním či herním činnostem. Oddělený je pak sektor ve velké hlavní místnosti, který je věnován malým dětem a je dle toho také uzpůsoben a vybaven.

V centru mohou děti dělat cokoli, co chtějí, nejsou tam k ničemu „vedeni“, pokud sami nechtějí či nepožádají, pedagogický dozor se jim nijak nevěnuje. Děti musí ovšem dbát kodexu centra a v případě porušení pravidel mohou mít na nějaký čas vstup zakázaný. Jedná-li se o opakovaný či vážný problém (například záměrné ničení vybavení), může být vstup do centra zakázán úplně.

b) Školní podpora (*Accompagnement scolaire*)

Pedagogický dozor na místě je zde právě pro podporu dětí, které mají potíže ve škole se zvládnutím učební látky. Mohou zde dělat úkoly, dohánět školní látku s podporou učitele či asistenta, který je přítomen v rámci dobrovolnické práce pro komunitu. Velmi často tam děti dělají úkoly, berou to jako prodlouženou odpolední výuku s dobrovolným programem.

c) Klub vědy

V klubu jde o to, aby se věda přiblížila dětem a byla pro ně „srozumitelnější“. Schůzky se konají každý týden a jednou za měsíc se jde na výlet na místo, navržené dětmi. Jelikož se v Nantes narodil J. Verne, většinou se v září začíná prvním výletem roku po jeho stopách, od rodného domu spisovatele až po muzeum, které nese jeho jméno. Tento klub má kromě popularizace vědy také za cíl přivést děti na různá zajímavá místa, představit jim různé profese v rámci návštěvy zajímavých míst a tím jim pomoci rozšířit obzory i v oblasti jejich budoucí možné profese.

d) Letní tábor pro dospívající mládež (*Camp d'ados d'été*)

Děti, které z různých důvodů (povětšinou ekonomických) nemohou v létě někam jet, mají v rámci vzdělávacího centra možnost odjet na tři týdny na „tábor“ od domu „Dervy“. Jezdí se na atraktivní místa, nejvíce k pobřeží Atlantiku či do blízkosti krásné bretaňské přírody. Tábor je pro děti od 12 do 17 let. Starší děti už pomáhají jako asistenti vedoucích (centrum se je „polehounku“ snaží vychovávat jako budoucí asistenty či učitele na ZEP školách). Program tábora se připravuje dlouho předem a pracují na něm všechny zúčastněné strany. Mívá velký ohlas a je tak oblíbený, že se často nedostane na všechny děti a musí se připravit další „turnus.“

Děti se na táboře učí žít v kolektivu, starat se o sebe a nést zodpovědnost za mladší „členy týmu“.

Pokud na tábore pomáhají i rodiče, není to pro vedoucí tak náročné, zejména oblast kázně je tím poměrně zaštitěna. Za neuposlechnutí pravidel jsou tresty v podobě přídavných prací v kuchyni či neúčasti na odpoledním programu. U vážnějších přestupků (opuštění tábora bez dovození, noční návštěvy, užití návykových látek) pak klasicky vyloučení z tábora a případně další řešení s orgánem sociální péče či policie. Bohužel není to ojedinělý jev.

e) „Minitábor“ – skupinový projekt (Mini camp)

Je to „tábor v malém“, pro děti od 12 do 15 let. Oproti velkému klasickému táboru jde o malé skupiny dětí, které se v centru domluví na místě, kam chtějí jet a seženou si k tomu doprovod dospělých. Snaží se tak vedle „velkého“ tábora, kam mohou jen jednou za prázdniny, vyjet „ještě někam“ a netrávit volný čas na ulicích ve čtvrti. Cenná je jejich vlastní iniciativa. Z centra s nimi jezdívá jen jeden „vedoucí“. Jede se na dva týdny, většinou do kempu se stanem, se zapůjčeným kempingovým vybavením z centra „Dervy“.

12.1.7. Kulturní akce

Mezi kulturní akce bychom mohli zařadit oslavy různých svátků či období roku napříč různými kulturami, které reprezentují návštěvníci centra (například muslimský svátek Aid, křesťanské Vánoce, čínské oslavy Nového roku). Tyto akce jsou většinou spontánní, netřeba velké organizace, mají už v centru „Dervy“ svou historii.

Vyšší organizování pak potřebují výlety za „objevy kulturního dědictví“ (*sortie découvertes du patrimoine*). V rámci školního roku je jich šest až sedm, pečlivě se každý rok vybírají, upřednostňují se místa bez placených vstupů, v rámci regionu Loire Atlantique. Vzhledem k bohaté historii oblasti okolo Nantes je výběr velký.

Dětem se tak zprostředkuje návštěva míst, kam by se pravděpodobně s rodiči nepodívali, a navázání jakéhosi „spojení“ s novou zemí, kde teď žijí, či kam nedávno žít přišly.

12.1.8. Hip-hop projekt

Projekt určený zejména pro milovníky tance a hudby, kdy se během roku formuje malá taneční skupina a kapela, jejíž úsilí pak dvakrát ročně mohou všichni vidět na koncertech pořádaných centrem pro místní komunitu. Na konci školního roku se koná velký koncert přímo ve škole, kde tyto děti představují své „umění“ a kde se volí král a královna mikrofonu či tanečního parketu. Je to velmi oblíbená akce a výherce dostává zpravidla poukázku na pěkný rodinný výlet.

12.1.9. Výchova k občanství

Výchova k občanství a patriotismu má ve Francii velmi silnou pozici. Je to průřezové téma napříč všemi předměty (dokonce i v matematice se vypočítávají měsíce zavedené za Francouzské revoluce) a svátek dobytí Bastily je po Vánocích tím nejdůležitějším milníkem roku.

Na druhou stranu koloniální historie není brána negativně, byť se občas nějaká kritika objeví, a rodinám vojáků z Magrebu, naverbovaných za obou světových válek, kteří umírali po tisících na podchlazení a virózy, se kterými se nikdy na „černém kontinentu“ nesetkali, se

dodnes nikdo neomluvil. O to více je pro imigranty a jejich rodiny těžké se do pocitu „být francouzským občanem“ včlenit. Někdy jsou to situace až paradoxní. Právě město Nantes a jeho bohatství vyrostlo na velmi krutém trhu s otroky (Nantský trojúhelník) a není divu, že se v dějepisu tomuto tématu učitel v Nantes, před třídou velmi různorodou, rád vyhne, či to zadá jako samostudium a už se k tomu nevrací. Většina alofonních studentů tyto informace nemá, neví, na čem vyrostlo bohatství tohoto krásného města - poněvadž vedle obchodních a zemědělských možností bretaňského kraje to trh s otroky rozhodně byl. Koloniální stránka běhu dějin se učí velmi obecně a preferenčně velmi rychle.

V centru se jde na výchovu k občanství přes zvládnutí francouzského jazyka a správné používání slov. Vulgární výrazy se netolerují. Pomoc se zvládnutím jazyka je navázána přes FLS metody a úzkou spolupráci s alofonní třídou.

Součástí výchovy k občanství je představení různých institucí státního aparátu, jejich součástí je nakonec i samotný dům Dervallieres. V rámci potírání strachu z institucí, který imigranti často mají z různých oprávněných i čistě domnělých důvodů, vznikl projekt „*Tři dny s institucemi*“. Nejedná se o to, aby poznali primárně zblízka parlament, ale aby pochopili práci institucí kolem nich, která se jich týká v jejich každodenním životě. V rámci projektu se seznamují s fungováním institutu různých sociálních plateb, co vlastně představují a na co si platí, zda platí dobrovolně, či zda je to zákonem nařízená platba ... a další důležité jevy v praktickém životě člověka v dnešní francouzské společnosti. Cílem tohoto projektu je valorizace institucí a lepší pochopení jejich ekonomického fungování v rámci plateb a daňového hospodářství.

Taktéž se často během projektu přijde na pár zmeškaných důležitých plateb, kterým už nabíhá „penále“, což si pracovníci centra vezmou na starost a snaží se to pak řešit skrze místní sociální odbor. Většinou se jedná o sociální a zdravotní pojištění (securité sociale), o jehož existenci a povinnosti pravidelné platby nemají imigranti někdy ani povědomost.

Toto centrum v Dervallieres je příjemným a bezpečným místem pro děti ze sociálně slabých rodin, žijících ve čtvrti ZEP. Jelikož není dětmi a dospívajícími imigranty bráno jako škola, jsou tam uvolněnější a chodí tam trávit čas rádi. Mohou jít studovat do centra, ale mohou se tam i jít „jen vyspat“ do herního koutku.

Programy centra jsou zajímavé, mají snahu spojovat imigranty i většinovou společnost vůkol. Pokud by zde centrum nebylo, tyto děti by byly po večerech a o prázdninách pravděpodobně odkázány na sídlištní ulice, což by neprospělo vůbec nikomu.

13. Poslední reforma vzdělávání v rámci alofonních tříd

Unité Pédagogique pour Eleves Allophones Arrivants - Alofonní třída UPE2A

Hlavním cílem vzdělávání alofonních dětí je inkluze do běžných tříd (*classe ordinaire*) v plném rozsahu. Tento proces může být u některých dětí poměrně rychlý, u jiných vyžaduje delší čas a určité změny a přizpůsobení dispozic všech stran. Alofonní třídy musí být schopny personalizovat rozvrh pro každé dítě, propojit jej s rozvrhy normálních tříd, nabídnout vhodný způsob pedagogické podpory.

13.1. První stupeň

Na prvním stupni a ve školách jsou děti povětšinou zapisovány do běžných tříd. Mohou být seskupovány pro navýšené hodiny výuky francouzštiny, či mohou být v „přípravném ročníku“, odpovídají – li věkově (rozpětí pět až sedm let). Dále pak pokračují do běžné třídy s využitím podpůrných opatření, která jsou v případě potřeby implementována. Důležitou premisou úspěšného začlenění je i tady zvládnout komunikační, výukový jazyk, tedy francouzštinu, na „školní úrovni k danému stupni“. Děti bez předchozí školní historie setrvávají delší čas v přípravném ročníku či ve struktuře iniciačního období (*structure d'accueil*). Preferenčně je tato perioda kratší jednoho školního roku, aby nedocházelo k případným pocitům „propadnutí, či „nezvládnání“ s tím, že takové dítě jde pak do běžné třídy s personalizovaným „plánem podpory“ a pedagogickým vedením do dalšího školního období (v průměru čtyři roky). Zařazení do běžných tříd se zohledňuje k věku dítěte a nesmí překročit rozdíl dvou let.

13.2. Druhý stupeň

Alofonní žáci ve věku odpovídajícimu rozsahu druhého stupně (*college*) s malou či žádnou předchozí scholarizací jsou integrováni v normálních třídách s tím, že jsou seskupeni do malé skupiny či přímo třídy s učitelem FLS. Tam se částečnou či celou časovou dotací svého rozvrhu učí francouzsky po první měsíce, dále se pak přidá čtení, psaní a matematika. (V podstatě se jedná o rozsah učiva prvního stupně.)

Alofonní třídy mají maximálně patnáct žáků, existují případy povoleného náběru většího počtu dětí, jedná-li se o sourozence, či o „širší rodinu“. Cílem je opustit v co nejkratším časovém období strukturu alofonní třídy a plně se integrovat do třídy běžné, byť s premisou horší písemné podoby jazyka, pomalejšího čtení, plánu budoucího postupného doplňování i mimoprofilových předmětů (zeměpis, dějepis atd.) s tím, že již po dobu docházky do alofonní třídy se její žáci připojují hned od začátku na školní výlety a další školní akce, což je značná pomoc v nelehké integrační cestě těchto dětí.

13.3. Model UPE2A – současná alofonní třída

Způsob podpory alofonních dětí je součástí školních dokumentů a projektů. Na jeho realizaci se nepodílí jen učitel francouzštiny či FLS, ale celý pedagogický tým, pracující s těmito dětmi. Pracuje se preferenčně s metodologií z Casnavu. Není jeden jediný vhodný model formátu práce v alofonní třídě, ale je několik nutných předpisů, které jsou striktně sledovány:

- a) Dítě je zapsáno do běžné třídy, co by kmenové třídy, dle kritéria věku (tolerovatelná odchylka je dva roky)
- b) Výuka francouzského jazyka, jako instrumentu vzdělávání dalších disciplín, probíhá v rámci běžné školní výuky. První rok je intenzivní francouzština minimálně 9 hodin týdně na prvním stupni a 12 hodin týdně na druhém stupni.
- c) Vedle francouzštiny je povinná výuka dvou dalších předmětů (preferenčně matematiky a druhého živého jazyka)

- d) Souběh rozvrhů má být nastaven tak, aby žák mohl při co nejširší integraci do běžné třídy profitovat i z podpůrné struktury alofonní výuky

V rámci alofonní třídy by žák či student měl strávit maximálně jeden školní rok. Pak se očekává plná integrace s tím, že v případě potřeby využije nadále podpůrných opatření a bude dále sledován určeným pedagogem, který bude žakovým „tutorem“ a v případě potřeby upraví parametry žakova dalšího vzdělávání. Žák může ze struktury UPE2A přejít plně do běžné třídy kdykoliv během školního roku, jakmile dosáhne dostatečné úrovně psané a mluvené francouzštiny, co by nástroje vzdělávání, a dostatečně pozná podmínky a pravidla „školního života“. Úroveň jazyka je testována v pravidelných intervalech. Její absence není překážkou v procesu orientace studenta k výběru zaměření dalšího studia (*cycle d'orientation* – věk kolem dvanáctého roku, může být již zmiňovaný *dvouletý posun*).

13.4. Vyučující UPE2A

Vyučující v UPE2A musí mít na prvním stupni certifikát FLS či musí být studentem daného oboru, na druhém stupni to pak není povinné, ale je to široce doporučeno. Předpokládá se, že každý učitel „humanitních věd“ bude mít alespoň částečné vzdělání v této oblasti, nejen „jazykáři“. Učitelé UPE2A většinou zároveň učí v běžných třídách, což napomáhá i celkovému inkluzivnímu klimatu vzdělávací instituce. Nový učitel bez patřičného vzdělání FLS bude mít k sobě od svého nástupu do školy učitele-mentora, zkušenější kolegu s FLS certifikátem, který jej bude zaučovat.

Specifické vzdělávání týkající se potřeb alofonních dětí pak v rámci kurzů a seminářů zprostředkovává CASNAV (*Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et des voyageurs*). Učitelé využívají také mnoho internetových zdrojů, zejména Eduscol (<https://eduscol.education.fr/>), kde mohou nalézt:

- a) Školní dokumenty týkající se příjmu nového alofonního dítěte (v široké paletě jazykových variant), dokumenty vysvětlující francouzský vzdělávací systém, základní práce a povinnosti atd.
- b) Pedagogické a didaktické dokumenty, určeny třídám, kam nový žák přichází, mající usnadnit jeho přijetí a připravit třídu na nového spolužáka, který třeba nebude vůbec umět francouzsky (výběr „pomocníků“, mentora, informační zdroje atd.)
- c) Evaluační materiály

Během školního roku 2017 – 2018 bylo v rámci celé Francie scholarizováno ve školách mateřských, základních a středních 64 350 alofonních žáků (*DEPP Dec.2019*). Tito žáci a studenti měli podpůrný režim ve výuce francouzského jazyka jako druhého jazyka (FLS) Osm z deseti těchto žáků bylo před nástupem do francouzské školy vzděláváno již v jiné škole na území domovské či tranzitní země.

K tomuto počtu alofonních žáků je třeba přičíst ještě 2 380 žáků z programu „*La lutte contre décrochage*“ (program boje proti opakování ročníku), kteří čerpají taktéž v alofonních třídách podpůrné možnosti výuky francouzštiny či doučovacího modulu. Devět z deseti alofonních dětí má jazykovou podporu a vedení v oblasti studia francouzštiny v rámci

navýšené časové dotace a přizpůsobeného rozvrhu, což umožňuje filozofie daných alofonních tříd.

DEPP sčítá od roku 2014 alofonní děti na školách, aby bylo možno určit počet dětí „*primo arrivant*“ – nově příšlých do Francie, tedy většinou těch, kteří potřebují místo v alofonní třídě kvůli rozsahu potřebné podpory („*soutien pédagogique*“).

Z počtu všech těchto dětí bylo 30 685 ve třídách prvního stupně, 27 110 na druhém stupni a 6 855 na střední škole (*lycée*). Dá se tedy stanovit, že na 1000 žáků ve francouzských školách připadá 7 žáků alofonních, což se samozřejmě liší dle regionů, typů škol a jejich lokace. (Percentuálně číslo alofonních žáků vychází 7,2 % na první stupně, 8,7 % druhé stupně a na střední škole je 3,2 % těchto žáků. V tomto výčtu není zahrnut počet žáků MLDS.) Oproti roku předešlému se jedná o nárůst o 6 %, na což také musí systém podpůrných opatření reagovat.

13.5. Evaluace

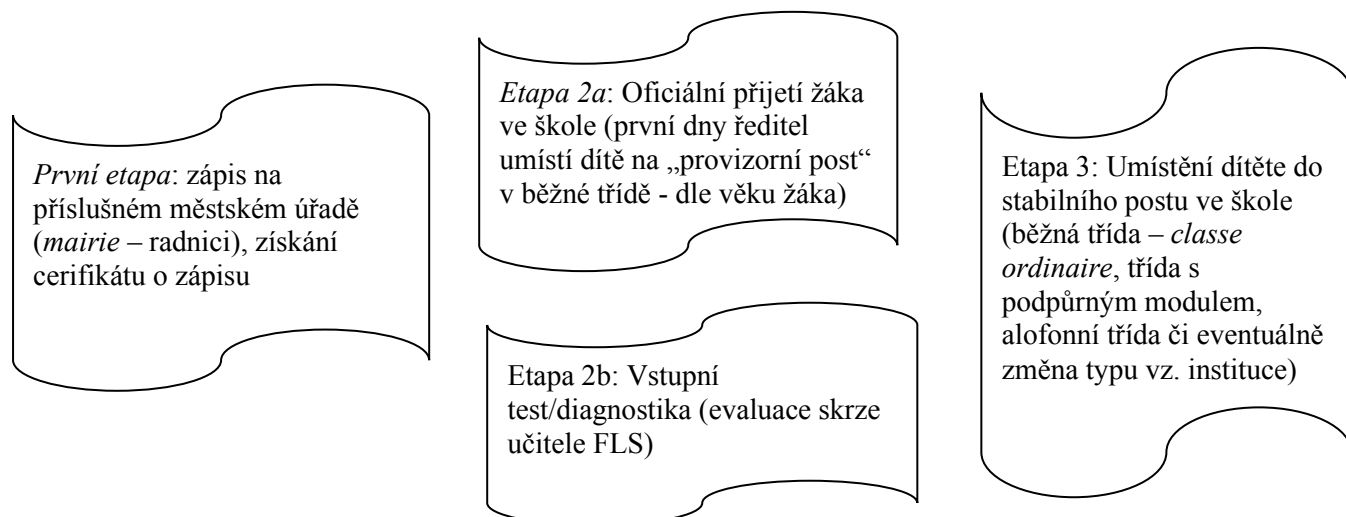
Vstupní testování dítěte nově příšlého na území Francie je důležité pro určení míry a rozsahu potřebné pedagogické podpory a úrovně již získaných znalostí a dovedností v rámci školního kurikula (testy dbají zejména na testování matematických znalostí). Všechna testová „*cvičení*“ může žák vyplnit ve svém rodném jazyce, což je poslední tři roky novou věcí. Po široké debatě pedagogů se dopělo k názoru, že jazyková bariera, kterou francouzština u testů obecných znalostí vytváří, je tak negativně interferující element, že byla ponechána možnost preferovaného jazyka příchozího alofonního žáka při testování vstupních dovedností (*test de positionnement initial*).

Většina těchto dětí příšla (62 %) příšla do škol během školního roku 2017 – 2018, menší část (47 %) se zařadila na začátku školního roku či během měsíce září. Zařazení do tříd a určení podoby a rozsahu podpory na prvním stupni určuje většinou učitel s certifikátem FLS (*Français langue seconde* – francouzština jako druhý jazyk), či pedagogové s dítětem pracující v rámci „*accueil*“. Na druhém stupni pak Casnav (*Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et des voyageurs*) či CIO (*Centre d'information et d'orientation*), což jsou akademická centra/pracoviště zabývající se vzděláváním dětí alofonních či dětí Nomádů, jak již bylo popsáno v předešlých kapitolách.

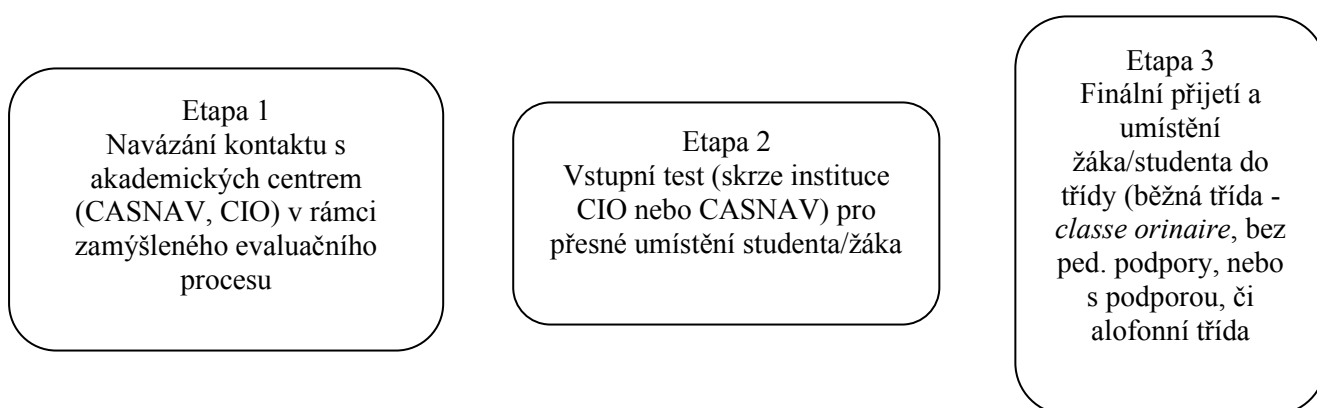
Organizační diagram příjmu alofonních dětí do francouzských škol

(školní rok 2017 – 2018)

První stupeň (CP až CM2): 30 385 dětí



Druhý stupeň: 27 110 alofonních dětí na „college“ a 6 855 na lycée



+ 2382 dětí zapsaných „na seznam“ od 1 července 2018
+ 1983 dětí a studentů v programu MLDS (Program proti školnímu neúspěchu)

Zdroj: MENJ-DEPP, enquête EANA 2017-2018, n 19.52

Mezi přihlášením se na úřadě, vstupními testy a finálním umístěním na post ve vhodné třídě uplyne většinou doba od jednoho dne do jednoho měsíce. V rámci prvního stupně je umístovací test dělán většinou hned po zápisu, či souběžně s ním, a pokud je žák zapsán do školy mající alofonní třídu (nyní značenou UPE2A), může být dítě umístěno bez časové prodlevy do této třídy učitelem FLS. Daná situace odpovídá přibližně třem čtvrtinám případů.

Na druhém stupni je doba delší, poněvadž se jedná o kontrolu testů a jejich administraci skrze Casnav a CIO, čekací doba je většinou dva týdny, ve výjimečných případech (například chyby či absence zápisu školní historie studenta) se může čekat i tři měsíce. Nejvíce času v umístění do finální třídy zaujímá případ alofonních dětí v MLDS systému, kdy se dostáváme na dobu od 14 dní do několika měsíců.

„Vzdělávací historie“ alofonních dětí má poměrně homogenní strukturu. Ve školním roce 2017-2018 mělo předešlou školní historii v zemi původu či zemi „tranzitní“ osm dětí z deseti (předešlý školní rok – před nástupem do francouzské školy v roce 2017/2018 to bylo 73 % dětí). Toto vzdělávání probíhalo z 80 % v rodném jazyce dítěte, což samozřejmě nebyla francouzština.

13.6. Možnosti podpory třídy UPE2A NSA

Rozvrstvení alofonních dětí na školách ve Francii je nerovnoměrné. Školský systém se snaží reagovat na kumulační zóny alofonního obyvatelstva a posilovat v nich možnosti

pedagogické podpory (*soutien pédagogique*). Devět z deseti alofonních žáků a studentů měli ve školním roce 2017/2018 jazykový podpůrný program či jinou formu pedagogické podpory například v rámci pravidelného „doučování“, přičemž byli zapsáni do tříd „svého věku“ (s rozptylem maximálně dvou let). Současně byli tito žáci také zapsáni v alofonní třídě, fluidním inkluzivním vzděláváním, či jim byla přiznána pedagogická podpora v rámci navýšených hodin francouzštiny a jiných předmětů v doučovacím modu. Žáci a studenti, jejichž předcházející školní historie je velmi malá či žádná, pak většinou jdou rovnou do alofonní třídy pro „nově příchozí“ alofonní žáky (*primo-arrivants*). Tato třída (UPE2A-NSA – *Classe allophone pour élèves primo-arrivants*) má menší počet žáků než klasická alofonní třída, dva učitele, dva až tři asistenty a začíná na výuce sociálních interakcí, základů francouzského jazyka a na „základní“ matematice, přičemž věk dětí může vykazovat poměrně značné rozpětí³⁵.

13.7. Pokrytí alofonních tříd

V celkovém přehledu zdělávání alofonních dětí je přibližně 88 % těch, co mají nějakou formu pedagogické podpory. Stále ale zůstává kolem 10 % dětí, co by takovou potřebu měly, ale z důvodů lokace bydliště u školy bez alofonní třídy či z důvodu přeplnění alofonních tříd se jim podpora nedostává.

Rozmístění alofonních dětí dle způsobu vzdělávání (v procentech) po vstupu do francouzského vzdělávacího systému

Způsob vzdělávání	Dohromady	První stupeň	Druhý stupeň	Střední škola
Běžná třídy bez podpůrných opatření	10	14	5	12
Iniciační / evaluační období ve škole: (<i>Dispositif d'accueil</i>)	90	86	95	88
A) UPE2A - Classe allophone	61	60	66	45
B) Běžná třída s jazykovou podporou (extra hodiny výuky FJ)	21	23	17	28
C) UPE2A-NSA – Classe allophone pour eleves primo-arrivants	6	3	9	5

³⁵ <https://www.oriane.info/formation-initiale/unite-pedagogique-pour-eleves-allophones-arrivants-en-college-ex-classe-pour-non-francophones-upe2a>

A) Jiné třídy či jiné druhy podpory	2	0	3	9
Dohromady	100	100	100	100

Zdroj: MEN-DEPP EANA 2017-2018 n 19.52

Jak je tedy vidět, většina nefrankofonních žáků a studentů vstupuje do alofonní třídy (UPE2A) či do alofonní třídy pro nově příchozí imigranty (UPE2A-NSA). V umístování do jednotlivých vzdělávacích sekcí jsou teritoriální rozdíly. Pokud daný region má méně než 350 alofonních žáků (například *Dordogne, Mayenne*), umístuje se méně než 15 % těchto dětí do struktur alofonních tříd, protože je jich velmi málo. Naopak v krajích s vysokým počtem imigrantů (*Hauts-de-Saine, Paris*) jsou nefrankofonní žáci a studenti umístováni do institucí alofonního vyučování z 90 %).

Pro žáky a studenty je nejvhodnější zařadit je do třídy dle jejich věku. Ne vždy je to ale možné. V rámci prvního stupně je sedm dětí z deseti zařazeno do třídy dle svého věku, pouze 3 % dětí jsou mimo svůj věk (rozmezí až dva roky) a jedná se většinou o děti bez předešlé školní historie. Na druhém stupni se pak rozdíl navyšuje, šest dětí z deseti je zařazeno mimo „svůj školní věk“, v 72 % případů se jedná o jeden rok.

V daném školním roce navštěvovaly alofonní děti 9300 francouzských škol. Větší školy (nad 600 dětí) navštěvovalo v průměru 30 alofonních dětí, menší kolem 5 dětí.

14. Další podpůrné aktivity a programy pro sociálně znevýhodněné žáky v dnešním francouzském školství

Programy podpory se netýkají jen přímého školního působení v rámci vyučovací praxe. Mnohé aktivity jsou sice se školou spjaty, vzdělávací proces však mohou a nemusí doprovázet a žák či student má svobodnou vůli v jejich využití. To pak má být v souladu s vůlí rodičů.

Do těchto aktivit se žáci často dostávají na základě doporučení školních poradců a třídních učitelů s tím, že tato přidružená dobrovolná činnost bývá přijímána snáze, než některé „nucené“ formy podpory. Aktivity mířící ke kvalitnějšímu trávení „volného času“, odpolední sportovní celky či prázdninové sekce jsou pak vyhledávány samotnými dětmi a jejich rodiči, většinou dochází k jejich rychlému „zaplnění“.

14.1. Program Otevřená škola (*Ecole ouverte*)

Circulaire n 2017-034 z 1.3.2017

Program „Otevřená škola“ byl zahájen v devadesátých letech s cílem podchytit volnočasové aktivity žáků a studentů během období, kdy jsou školy zavřené, a tito žáci nikam neodjíždějí a nemají mnoho možností, kde trávit svůj volný čas. Primárně se jedná o žáky ze zón prioritního vzdělávání či děti pocházející z rodin socio-ekonomicky slabých. Pokud je škola a její okolí, kam žák chodí, vyhlášena co-by součástí programu sféry PRE (*Programme de réussite éducative* – Program úspěšného vzdělávání), dispozitiv „*Ecole ouverte*“ je pak spuštěn též, i když není v zóně prioritního vzdělávání (bývají to například školy v okolí

přístavů, loděnic, či průmyslových areálů). Je to často jediná možnost, jak se některé děti mohou smysluplně zabavit během volných dnů, kdy jsou jejich rodiče v práci a nemají prostředky na placení letních táborů, nebo doplňkových volnočasových aktivit. Mají tak možnosti účastnit se různých aktivit dle svého výběru, ve kterých je posilováno a prohlubováno jejich školní vzdělávání stejně tak jako je podpořen celostní vývoj žáků a studentů v rámci kultury, umění či sportu.

Škola v rámci programu *Ecole ouverte*³⁶ poskytuje program ve spolupráci se sportovními a kulturními organizacemi minimálně dva týdny během letních prázdnin a jeden týden během „malých prázdnin“ (podzimních či jarních). Většinou školy vytváří „vzdělávací projekt“ na tři či čtyři týdny. Tento program zahrnuje čtyři typy aktivit: školní, kulturní, sportovní a aktivity pro volný čas – zábavu. Všechny musí mít výchovný a vzdělávací podtext ve svých plánech realizace. V rámci jednotlivých „ateliers“ si žáci a studenti prohlubují společný základ vzdělávání, mohou si opakovat látku, kterou během roku „nestihli vstřebat“, zaměřují se například na mediální vzdělávání (*Education aux médias*), práci s textem, pro primární školu je pak například atelier „číselných her“, sportovní atelier může mít podtext aktuálního tématu boje proti šikaně (*lutte contre harcèlement*) a další.

Tento projekt by měl pomoci posílit autonomii žáků a studentů, jejich zodpovědnost vůči sobě samým, vůči jejich vzdělávání, své budoucnosti. Je součástí antidiskriminačních, vyrovnávacích opatření. Rodiče žáků a studentů jsou také zváni k podílení se na na různých „ateliers“, aby se posílil vzájemný vztah mezi všemi složkami vzdělávacího procesu – tedy rodiči, dětmi a školou, a aby byla podpořena klíčová *sociální inkluze do širší komunity*. Na konci každé časové sekvence, většinou jednoho týdne, se organizuje „atelier rodiče-děti“, kdy se koedukací v rámci inkluzivní školy mohou zapojit do projektu všichni, kdo chtějí. Bývá to spojeno s malou školní oslavou, piknikem, divadelním představením, kulinařskými výstupy a dalšími oblíbenými aktivitami.

Účast škol v tomto projektu je dobrovolná, většina z participujících vzdělávacích zařízení (kolem 68 % - Eduscol) jsou školami v zónách prioritního vzdělávání. Financování tohoto programu probíhá klasicky podáním přihlášky do projektu Ministerstva národního vzdělávání, dle čerpání financí do určitého stanoveného limitu jsou pak školy průběžně zapojovány.

14.2. Doučovací stáže o prázdninách

(Stages de remise a niveau durant les vacances scolaires)

Jedná se o program určený pro žáky končící elementární školu, který může pomoci posílit své dovednosti ve francouzském jazyce a v matematice. Stáž je rozdělena do pětidenních bloků v rámci jarních a letních prázdnin, kdy žáci pracují v menších skupinách.

Učitelé provedou na začátku programu diagnostiku žáka a na jejím základě stanoví vzdělávací cíle. Na konci stáže jsou pak výsledky evaluovány a předány jak rodičům, tak třídním učitelům žáků. Organizace a výběr témat je v gesci učitelů (dobrovolníků) z prvního stupně, k ruce jim jsou případně asistenti a dokumentaristka z CDI, je-li požádána.

Tyto stáže jsou zdarma, malé skupinky dětí – maximálně šest dětí – umožňují individuální práci, probíhající většinou v dopoledním bloku. Žáci nepotřebují nic než penál, dva sešity a svačinu, působí to dojmem příměstského tábora se zaměřením na trivium.

³⁶ <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-ecoles-ouvertes>

Tyto stáže jsou velmi oblíbenou doménou podpůrných vzdělávacích opatření. Na rozdíl od stáží ve vyšších ročnících na střední škole, které už pořádají většinou soukromé subjekty, nemusí rodiče za „stage de remise“ nic platit. Je to tudíž jedno z dalších „vyrovnávacích“ opatření, které je hojně využíváno.

14.3. APC - Doplnující pedagogické aktivity

(Actions pédagogiques complémentaires)

Jak jsem již zmínila v sekci legislativního uchopení vzdělávání dětí z prostředí deprivativního charakteru, dle zákona z roku 2013 jsou doplňkové pedagogické aktivity, jako například doučovací odpoledne, velmi důležité pro společnou edukaci dětí v rámci filozofie vzdělávání „za rovných podmínek“. V „preprimárních“ třídách jde zejména o francouzský jazyk, získávání kompetencí v jeho používání a postupné nabývání vztahu ke čtení. V pozdějších třídách primární školy pak je jazyková dovednost rozvíjena v rámci „soft skills“ – tedy velmi důležitých „měkkých dovedností“, jako je trénování paměti, plánování práce, vhodné časování, či upevňování strategií učení a další. V rámci doučovacího modulu se tak například žák dopředu připraví na text, který bude ve škole následně probírán, a kde pak může (konečně) zažít pro další motivaci tak podstatný pocit úspěchu při probírání tohoto textu v běžné vyučovací hodině. V rámci těchto „doplňkových“ hodin se také učivo fixuje a důležitá je i možnost podrobnějšího vysvětlení látky žákovi, který nerozumí dobře francouzsky, poněvadž tady je „pole působnosti“ i časově náročnějšího vysvětlování pomocí velmi kreativních prostředků.

Například ve škole v Rezé byl čínský chlapec – 7 let, který neuměl dobře francouzsky, ale byl velmi snaživý a v rámci doučování si vždy připravil sám text dopředu se svým dědečkem, který částečně francouzsky uměl. U tohoto chlapce šlo čistě o francouzštinu, jiné dovednosti trénovat v rámci doučování nepotřeboval. Spolupráce byla ukázková, byl ale velmi citlivý na situace, když něčemu nerozuměl. Pokud se tak stalo, nechtěl to dávat najevo.

Při jedné školní hodině se četl úryvek z příběhu, kde pianistka po koncertě dostala nádhernou kytici bílých růží. Tomuto chlapci se to zdálo naprosto nesrozumitelné, nechtěl ale rušit (u asijských žáků a studentů je enigma chyby stále velmi determinující v možnostech komunikace) a při hodině nebyl ani na hlubší „multikulturní sondu“ čas. Bílé růže se tedy staly tématem doučování, které probíhalo toho dne odpoledne. Chlapec byl z barvy květin zděšen a učitelka nechápala proč. Po sérii náčrtů na papír nebyli ani jeden o moc moudřejší, poněvadž šlo o to, že bílá barva je v Číně barva smutku a smrti, a chlapec pravda maloval na papír symboly pohřbu a hrobů, ale asijské, které pro nás nevypadají příliš směrodatně. Když se konečně po oboustranných (zejména hereckých) výkonech „domluvili“ a žák pochopil, že se nejednalo o „posly smrti“ či příslib „vendetty“, což by čtený příběh učinilo opravdu nesrozumitelným, ale o ocenění výkonu květinou, výrazně se mu ulevilo a vrátila se mu i výřečnost. Učitelka byla velmi nápaditá ve svém výkladu, google překladač - poslední instanci - předběhla použitím svého způsobu vysvětlování a velmi pěkně při tom pocvičila s chlapcem francouzštinu na multikulturní bázi.

Rozsah doplňkových aktivit je třeba stanovit v ročním plánu před začátkem školního roku (obsah jednotlivých aktivit, rozložení hodinové dotace, organizační rámec a další) a předložit školnímu inspektorovi ke schválení. S participací dětí v doplňujících programech musí souhlasit rodiče dětí. Skupinky dětí se během roku proměňují dle potřeby a účast v těchto programech je bezplatná.

14.4. Tandem učitelů

(dispositif Plus de maitres que de classes)

Program *Plus de maitres que de classes* je součástí reformního modu vzdělávání z roku 2012 (*circulaire* 18. 12. 2012), který se úžeji zaměřuje na problematiku vzdělávání dětí ze socio-kulturně deprivovaného prostředí. Využívá se zde tandemové vedení třídy, tedy možnosti vedení třídy dvěma plnohodnotnými učiteli (většinou je k ruce i asistent či asistenti).

Program není určen jen školám v sekci prioritního vzdělávání, ale také pro školy mimo ni, které mají vysoký počet dětí imigrantů „*primo arrivants*“, mnoho studentů či žáků opakujících ročník či ročníky, problémy s docházkou a další jevy, volající po vyrovnávacích opářeních.

Tento program má v první řadě předcházet výukovým problémům žáků a pokud již jsou, pomáhat s jejich eliminací. Žák musí mít takové podmínky ve třídě, aby si mohl osvojit klíčové kompetence a dovednosti v rámci společného základu - „*socle commun*“. Souběžná intervence dvou učitelů znamená užší pedagogické vedení a efektivnější detekci chyb, možnost vyšší individualizace výuky, což pozitivně působí zejména na vyučovací proces dětí ze sociálně slabého prostředí- „*élevés défavorisés*“ - a na děti imigrantů „*primo-arrivants*“, jejichž počet stále narůstá (*Stéphane Leroy, Ecole Joliot-Curie – Experitheque*).

Není to nový projekt, již v devadesátých letech se dělala pilotní studie tandemové výuky na mateřských školách, jejíž evaluace ale detekovala absenci některých cílů, poněvadž učitelé nebyli připraveni využít tohoto párového vedení třídy efektivně, čímž dopad na výkon a pokrok žáka nebyl signifikantní. Jiný styl vedení třídy má odlišné nároky na organizaci času či pojetí výuky, což je třeba vstřebat.

Tento „nový“ dispozitiv *Plus de maitres que de classes* nyní počítá se zaškolením učitelů v rámci metodologie párové výuky v přípravné fázi projektu, či v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Jeho ambice je vytvořit ve francouzských školách 7 000 nových míst pro dodatečné učitele. Na přidělení dodatečného učitele na školu nevzniká automatický nárok. V rámci zapojení školy do projektu podává ředitel oficiální žádost se schématem projektu, časovým plánem, a také odůvodněním zapojení se do tohoto programu. Projekt musí mít jasné stanovené cíle, definovat kompetence obou učitelů a musí obsahovat nárys navržené metodologie pro danou třídu. Tuto žádost pak schvaluje školní inspektor. Programy musí být minimálně v rámci ročního časového plánu, poněvadž jen dlouhodobé působení tohoto opatření může ukázat (a taktéž znamenat) jeho efektivitu.

Společné vedení třídy má pak různé formy, může to být rozdělení do dvou stejně velkých skupin, či jedna velká skupina a paralelně malá s žáky, kteří potřebují častěji užší, individuální vedení. Může být jeden učitel, který se věnuje jednomu, či dvěma žákům, a zbytek třídy má frontální výuku. Při dobrém nastavení je využití tohoto tandemového dispozitivu versatilní.

Projekt *Plus de maitres que de classes* je učiteli oceňován pro lepší možnost koordinace výuky, dodržování lepší kázně žáků, zlepšení vztahů mezi učiteli a žáky a podpoře pracovní morálky ve vzdělávacím procesu.

Příklad z praxe:

Schéma projektu školy Joliot-Curie v Evreux v rámci tandemového působení učitelů

Cíle projektu „Plus de maitres que de classes“:

- 1) Zlepšit výsledky v celostátním srovnávacím hodnocení žáků
- 2) Snížit počet žáků, kteří nedosahují požadovaných znalostí a dovedností v rámci společného základu pro první stupeň (zabránit opakování ročníku)
- 3) Usonadnit učitelům diagnostiku potřeb žáků, kteří mají potíže s učením
- 4) Umožnit učitelům sestavit rámcový individualizovaný „projekt školního úspěchu“

- 5) Umožnit učitelům „zrcadlového učení“ od kolegů, zhodnocení výhod tandemové výuky

Dílčí cíle projektu:

- a) Nastavit lepší podmínky k získání znalosti a dovednosti francouzského jazyka
- b) Efektivnější výuky matematiky
- c) Snazší detekce případného neporozumění látky a prostor pro individuální vysvětlení

Časové schéma projektu:

Červen: v rámci přípravy dalšího vyučovacího roku příprava a výběr žáků potřebujících tento styl podpory a sestavení tandemových dvojic učitelů.
Následné období: na konci každého měsíce pravidelné schůze týkající se evaluace probíhajícího projektu, případné posuzování a řešení vzniklých podnětů.

Zainteresovaní učitelé

A) „Co-učitel“

Mezi jeho hlavní úkoly patří například participovat na analýze diagnostiky vzdělávacích potíží, soustředit se na dodržování individuálních plánů podpory a speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků, vést menší či větší skupinku žáků dle pilotáže hlavního učitele. Co-učitel musí být schopen tandemové výuky či převzetí celé výuky, pokud se „hlavní“ učitel potřebuje věnovat menšímu počtu žáků či jednomu žákovi atd. a má také ohlídat případnou duplicitu podpůrných opatření každého jednotlivého žáka.

B) Hlavní učitel

Hlavní pilotáž výuky, logistika faktické realizace podpůrných opatření, společná detekce a analýza výukových potíží, evaluace výuky atd.

Evaluace projektu:

Od projektu ředitel školy očekává vyšší počet žáků (zejména z rodin socio-kulturně deprivovaného charakteru) dosahujících požadované úrovně znalostí rámcového společného základu pro elementární školu (*socle commu pour école élémentaire*), **výrazné zlepšení domény francouzštiny u dětí s odlišným mateřským jazykem**, zmenšení počtu dětí opakujících ročník a zlepšení spolupráce mezi učiteli a dětmi ve třídě. Také je očekáván pozitivní přínos nových pedagogických praktik a změn ve stylu práce ve třídě. Přínosem může být i samotné střídání přístupu jednotlivých učitelů k žákovi po delší časové období a „dvojitý pohled“ na pozadí jeho výukových potíží.

Kontrola realizace projektu je prováděna auto-evaluací a dozorčím inspektorem v rámci departmentu či akademie. Kalendář těchto kontrol je nastaven na celé časové období jednoho školního roku, což umožní plynulejší a efektivnější využití tohoto dispozitivu³⁷.

14.5. Individualizovaný program pro zajištění školního úspěchu

³⁷ <https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10246.pdf>

<https://www.education.gouv.fr/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-projet-et-mise-en-oeuvre-pedagogique-5825>

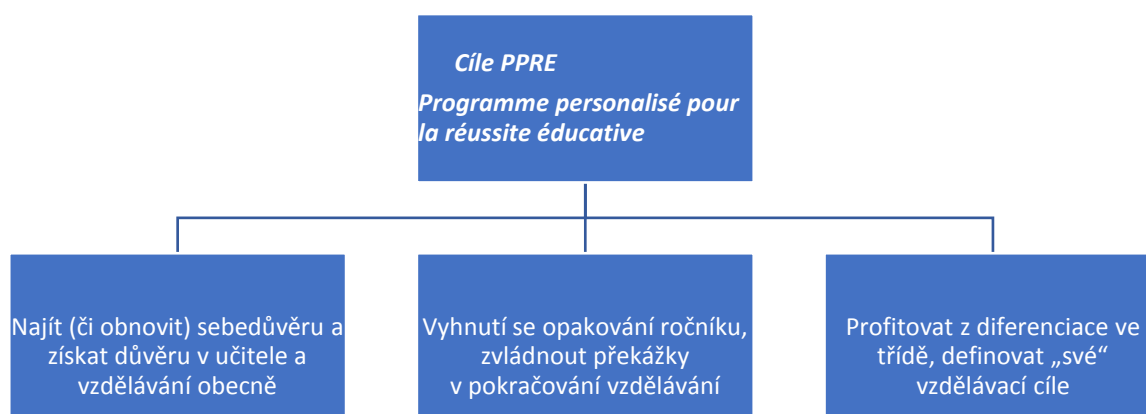
(Programme personnalisé pour la réussite éducative PPRE)

V *Code de l'Éducation* se uvádí, že ukáže-li se ve kterékoliv etapě školní docházky, že by žák nemusel zvládnout nezbytné znalosti a dovednosti pro její plnění, *musí škola* (ředitel školy, pedagogická sbor atd.) *zajistit vhodné podmínky a opatření vedoucí k zajištění školního úspěchu*. Program PPRE je jedním z nástrojů, jak toho dosáhnout.

Jedná se o písemně stvrzený plán individualizovaných konkrétních opatření a kroků, vedoucích k vyrovnávání se s nezvládnutím požadovaných vzdělávacích výsledků. Tento program je využíván často jako „intervenční“ a krátkodobý v situacích hrozícího opakování ročníku.

Projekt navrhuje třídní učitel sám, či na popud jiného učitele, společně s rodiči žáka, kteří jsou s návrhem projektu předem obeznámeni. Jakmile je podepsán, žák je povinen jej dodržovat. Opatření mohou mít podobu specifické aktivity (párová výuka jiným žákem, extra úkoly) či může být ve formě odpoledního doučování v oblastech, kde se projevují potíže se zvládnutím žákových kompetencí v rámci společného vzdělání.

Jeho hlavním cílem je zajistit osvojení funkčního minima tak, aby mohl žák úspěšně pokračovat ve vzdělávání.



Program PPRE odpovídá požadavku vyšší individualizace vůči žákům, která vyplývá z diverzity třídních kolektivů a kterou je třeba „brát do úvahy“ ve vyučovacím procesu. Právě žáci s problémy ve vzdělávání potřebují personalizovaný plán, který postupuje dle jejich realizovatelného pracovního tempa a střízlivé časové dotace k zvládnutí společného základu dovedností a znalostí.

PPRE by měl obsahovat tyto body:

- 1) Stanovit dosažitelné cíle v určitém čase, v rozumném množství
- 2) Diagnosticky zjistit parametry potřeby podpory žáka
- 3) Založit plán na již dosažených schopnostech a dovednostech
- 4) Plán by měl vzniknout rychle, aby bylo možno začít pracovat v jeho rámci bez časové prodlevy
- 5) Plán by měl být sestaven tak, aby se mohl následně rozvíjet v dalších časových úsecích v případě potřeby
- 6) Plán musí být srozumitelně vysvětlen žákovi a rodičům

7) Součástí plánu je evaluace pokroku žáka dle navržené časové linie

Pro učitele je zejména klíčové vzbudit v žákovi (fakticky se blížícímu propadnutí) motivaci a důvěru ve vzdělávací proces, zdůraznit *potřebu pravidelné školní docházky*, zainteresovat do procesu i *rodiče žáka*, kteří budou pomáhat při plnění cílů PPRE, diagnostikou zjišťovat původ žakových problémů a ověřovat jeho pokrok.

Rodina žáka má v tomto programu své důležité místo, jelikož rodinné zázemí a vztah rodičů ke vzdělávání je klíčovým faktorem školní úspěšnosti. Rodiče musí posílit svůj i žákův vztah ke škole, v případě selhávání domácí práce ihned reagovat a mluvit s učitelem o možných řešeních, porozumět jasně stanovenému plánu a dbát o jeho dodržování.

Tento plán není faktickou „smlouvou“ mezi rodiči a školou, ale rodiče by měli dbát o jeho dodržování a přijmout jej jako důležitou věc pro úspěch svého dítěte, neboť právě participace rodičů na tomto pomocném opatření je vektorem úspěšnosti.

Organizace programu PPRE:

- 1) Zjistit, komu z žáků by tento program pomohl a pro koho je vhodný (Během pedagogických rad, třídních rad či při problémech žáka se školními výsledky v průběhu roku)
- 2) Diagnostika schopností a dovedností společného základu „*socle commun*“ (Kde jsou „slabá místa“, v čem je naopak žák na dobré úrovni, od toho začít tvořit postupný plán zlepšování slabších dovedností)
- 3) Sestavit PPRE
- 4) Evaluace
Posouzení pokroků, ukončení projektu či časová návaznost na projekt následný s posouzením nových cílů atd.

Příklad praxe PPRE³⁸

Nathalie, 12 let

Při hodinách francouzského jazyka si učitel všimne, že dívka nerozumí logickému sledu děje, co následuje v textu, a co předchází. Zadá tedy dívce extra úkol s různými větami, které je třeba sestavit do pořadí, což dívka nezvládne. Učitel (předmětu) si promluví s třídním učitelem a ten navrhuje na nejbližším (každotýdenním) setkání pedagogického sboru zaměřit se na tento problém a současně navrhuje také krátkodobý PPRE., který je stanoven na dobu tří týdnů. Do tohoto plánu jsou zahrnuti všichni vyučující Nathalie (například učitel matematiky ji dává číselné řady a komentuje s ní pořadí čísel, učitelka přírodních věd jí dává obrazové podklady, podle nichž má dívka vyložit přírodní jev – například fotosyntézu, a jako poslední podpůrný blok začíná učitelka francouzštiny chtít po Nathalii orientaci v textu s tím, že si tam například nejdříve bude dívka dělat číselnou řadu sledu vět, či nějaké vlastní „značky“, a postupně se bude její orientace zlepšovat.

³⁸ <https://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>

<http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article2274>

Po třech týdnech se Nathalie opravdu lépe v textu orientuje, chápe návaznost a souvislost děje a PPRE může skončit s tím, že učitelé zůstávají vůči tomu problému nadále bdějí pro případné oživení podpůrného plánu.

14.6. Doprovázení ve vzdělávacím procesu

(Accompagnement éducatif³⁹)

Jedná se o opatření podpory ve vzdělávání na základních školách pro žáky se vzdělávacími obtížemi, či žáky pocházejícími ze socio-kulturně deprivovaného prostředí, nabízené v rozsahu suplementárních dvou hodin týdně. Uvedení do praxe je datováno od září 2008 s platností do dnešní doby. Toto opatření má pomoci vyrovnat šance žáků v získávání schopností a dovedností v rámci společného vzdělávacího základu (*socle commun*).

Časová organizace spadá do čtyř dnů v týdnu během celého školního roku, kdy může probíhat dvouhodinové „doučování“ v celku, či děleně v různých dnech, preferenčně v odpoledním vyučovacím modu.

Tento program nabízí tři úrovně aktivit:

- a) Pomoc s vyučovací látkou ve škole, doučení či procvičení některých školních témat (procvičování cizího jazyka, čtení, práce s textem, pomoc při řešení projektu – hledání a třídění dokumentů ...).
Důležité je také umožnění práce na „klidném místě“, vybavené vším, co žák pro školní přípravu či úkoly potřebuje, s podporou, možnou pomocí učitele, asistenta či knihovnice – dokumentaristky z CDI, čímž je možno částečně vykryt nedostatek „domácího prostředí“ pro úspěšné vzdělávání.
- b) Sportovní aktivity
Jedná se o možnost prodlouženého času v rámci EPS - *Éducation physique et sportive*/Tělesné výchovy – zájem je o program boje proti obezitě, bojové sporty a další, jinde placené, sportovní aktivity, ke kterým se děti z rodin ze socio-ekonomicky deprivovaného prostředí nedostávají snadno
- c) Umělecké a kulturní aktivity
Umělecká dílnička –atelier, keramika, malba...pro druhý stupeň například kurz historie umění, architektury, hudby, divadla, tance atd.

Žák může využít všech tří nabízených sekcí možností. V praxi to představuje přístup do mediatéky (CDI), k počítačům, na sportoviště školy, do doučovací odpolední slupiny atd. O této možnosti jsou rodiče žáků informováni hned po nástupu dítěte do školy, pokud souhlasí s podmínkami opatření, svým podpisem stvrzují souhlas pro čerpání tohoto vyrovnávacího programu pro své dítě.

Pilotáž programu a jeho praktické naplnění je praktikováno dobrovolnou prací učitelů, knihovnice, školních asistentů, dobrovolníků z řady sportovních kroužků a dalších animátorů. (Dobrovolníci pak mají tuto participaci kompenzovanou volnými hodinami, vyšší časovou dotací na dovolenou a dalšími bonusy.)

³⁹ *Circulaire n 2008-081 z 5.6.2008*

Od roku 2008, kdy byl program spuštěn, do roku 2015 mohly být zapojeny i školy mimo sekci prioritního vzdělávání. Od školního roku 2016 se pravidla přístupu k programu *Accompagnement éducatif* mění a může do programu vstoupit jen škola ze sekce prioritní zóny REP (*Réseaux d'éducation prioritaire*), nebo REP+. Tato změna pak vyvolala velký nesouhlas veřejnosti, která se odvolává na vzdělávání dětí s potřebami odpovídajícími tomuto programu i na školách mimo REP (APEL – *Association de parents d'élèves de l'enseignement libre*/ Asociace rodičů žáků svobodného vzdělávání⁴⁰).

14.7. Individualizované doprovázení v šesté třídě (*Accompagnement personnalisé en 6eme*)

Šestá třída, tedy přechod z prvního na druhý stupeň, klade na žáky vyšší požadavky než jiné postupy v ročnících. Pro mnohé je zátěž a nutnost adaptace práce na druhém stupni velká, někdy až příliš. Oběžník z 27. července 2011 vyjmenovává pravidla, organizační modus a hlavní cíle tohoto způsobu podpory žáků. Jedná se o hodiny navíc, věnované nejen prohlubování vědomostí společného základu, profilových předmětů, ale také o učení se „měkkým dovednostem“, které jsou pro úspěšné zvládnutí druhého stupně klíčové. Žáci se učí pracovat s informacemi, lépe organizovat svou práci, učit se efektivněji a další.

Toto „*accompagnement*“ je organizačně rozloženo do malým pracovních skupin žáků šestých tříd. Škola může dotace dvou hodin týdně využít na výuku dle svého uvážení, a to v pravidelných sekvencích, nebo v bloku. Učitelé prvního a druhého stupně mezi sebou prodiskutují žáky, kterých by se toto opatření mělo primárně týkat, kteří nedosahují požadované úrovně v „*socle commun*“ a spadají do cílené skupiny dětí ohrožených školním neúspěchem – opakováním ročníku (*redoublement*). Na ty je pak zacílena primární pozornost učitele a jsou zapojeni do heterogenních skupin, kde probíhá párová výuka a spolupráce mezi všemi žáky.

Stejně tak je možnost v takové menší skupině rozvinout talent nadaných žáků, kteří mohou být ostatním ve skupině „kamarádkými“ mentory, či pracovat na svých vlastních tématech (například dovednosti psát esej, povídku a další ve skupině nazvané „Malí autoři“, či v matematice posilovat kompetenci organizovat informace v například v geometrii a užít je v praxi⁴¹).

15. Reflexe praxe podpůrného systému francouzského edukačního prostředí

„ZEP“ zóny v zrcadle

Vzdělávání v rámci prioritních vzdělávacích programů bylo a je ve Francii pečlivě sledováno. Poměrně kriticky se nahlíží na poměr vložených financí a dosažené efektivity v rámci vzdělávání v „ZEP školách“. Výsledky empirických výzkumů pak poukázaly na tyto nedostatky:

- malá provázanosti v systému vzdělávání
- nedostatečná kontrola
- nedodržování některých doporučení (počet žáků ve třídě)

⁴⁰ <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800453C.htm>

⁴¹ <https://www.api-saintmaur.com/programmes-%C3%A9valuations/%C3%A9valuations-exercices/6eme-math%C3%A9matiques-accompagnement-personnalis%C3%A9/>.

- nedostatečné sdílení pozitivních příkladů

Současné „nové ZEP projekty“ typu RRS a RAR jsou již hodnoceny pozitivněji. Například dle zprávy francouzského Ministerstva školství (Bensa 2010⁴²) došlo k menšímu snížení počtu žáků opakujících ročník, přibližně o 3.8 % a také o 10 % studentů bylo úspěšnější v získání „*brevet*“, tedy dokončili povinnou školní docházku a mohli jít dál na specializované vzdělávání. (Ve školách „normálních“ je pro srovnání úspěšnost v získání „*brevetu*“ okolo 84 %, ve školách prioritních je to kolem 73 % - www.ozp.fr).

Systém prioritního vzdělávání je poslední léta - ve shodě se vzdělávacími reformami - velmi rozvíjející se oblastí, s čímž souvisí i politika alofonní výuky a důraz na rychlou integraci do „běžného“ vzdělávání. To ostatně umožňují i legislativní procesy, týkající se školství dnešní formy.

Velkou skupinou dětí pocházejících z prostředí sociálně-deprivačního charakteru jsou ty děti, které neumí dobře či vůbec francouzsky. Jedná se zejména o děti „čerstvých“ imigrantů, dále imigrantů déle žijících na území Francie, děti azylantů či děti imigrantů druhé, a teď už i třetí generace, kde rodinné prostředí nevedlo k nabytí požadované „komunikační“ formy francouzského jazyka⁴³. (*Vedle pak stojí děti Nomádů, kterých se většinou též úzce týká socio-ekonomicky deprivační prostředí, které ale mají většinou odlišný vzdělávací modus a částečně i legislativu, a proto se jim budu věnovat v samostatné kapitole*). Pro potřeby těchto žáků by bylo třeba navýšit množství alofonních tříd uvnitř škol i s menším počtem dětí, nejen v těch „velkých“, což se zatím nedaří. Dnešní počty alofonních dětí ve francouzském školství kvůli „přistěhovalecké krizi“ budou vyžadovat robustnější podpůrný modus FLS i v rámci druhých stupňů škol.

Ačkoliv zóny prioritního vzdělávání byly vytvořeny primárně na řešení otázky vzdělávání, od kterého se „mnohé očekává“, tyto sociálně a ekonomicky „problematické čtvrti“ (*quartiers défavorisés*) mají stále stejné znaky - vysoký počet imigrantů bez zjevných znaků inkluze do širší společnosti, populaci již nepocházející výhradně z území „Magrebu“, ale z daleko širšího záběru i nefrankofonní africké části, kde často neměly děti ani žádnou školní docházku před svým příchodem do Francie. Dnes se tyto čtvrti vyznačují zejména vysokou nezaměstnaností, nárůstem monoparentálních rodin, až hraniční zadlužeností svých obyvatel, jejichž původ je různý, byť se stálým vysokým podílem imigrační vlny.⁴⁴

Od vzniku ZEP zón v osmdesátých letech je patrný tlak na zeštíhlování podpůrných opatření, na zrušení nižšího počtu dětí ve třídách, co by vysoce „neekonomické“ formy vzdělávání, učitelé se ocitají v nepříjemné pozici, kdy by rádi učili podpůrnými cestami, ale fakticky jim to není umožněno (Patrick Saromon 2000).

Socio-kulturní handicap (*handicap socio-culturel*) dětí pocházejících z defavorizovaného prostředí je patrný. Zejména měkké dovednosti (*apprendre l'école pour apprendre a l'école*) se jiné děti – *enfants favorisés* – učí již v rodinách. Bez těchto dovedností, klíčových ke vzdělávání ve škole, je žák ztracen předem. Tím se podpírá smysl vyrovnávacích opatření vztažených k sociálnímu pozadí žáka či studenta, a potvrzuje se původní Bourdieho teorie sociální deprivace, který prioritní zónu - „*banlieu*“ označil za „*agrégat hétérogène de pauvres atomisés*“. Dle Pierra Bourdieu je sociální mobilita vysoce

⁴² Revue Francaise de Pédagogie, n 146, février-mars 2004

⁴³ Výsledky šetření školních trajektorií dětí imigrantů již narozených ve Francii, od primární školy po maturitu, nejsou příliš povzbudivé. Sledují se ve třetí a šesté třídě, v rámci dosažených hodnocení. Zdá se, že cesta školním vzděláváním je do značné míry také tvořena původem žáka. Nejlepší výsledky mají asiatské dívky, nejhorší afričtí chlápci (M.Louis-André Vallet, Revue française de pedagogie). Nerovnosti v sociální sféře jednotlivých rodin jsou ale **více určující než původ žáka**. V rodině zaleží na vzdělání rodičů, jejich vztahu ke vzdělání a k práci, používané řeči v rodině a dalších faktorech. (M.Louis-André Vallet, Revue française de pedagogie).

⁴⁴ Moisan C., Simon J. – Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire

problematickým momentem rádobý demokratické společnosti a *slepoty vzdělávacích systému vůči nerovnosti prostředí žáků* jen podporuje udržení statusu quo elitářské společnosti. Žít v „socio-ekonomicky defavorizujících podmínkách“ fakticky znamená *échec scolaire* – školní neúspěch, a tím i velmi omezenou možnost v pracovním uplatnění.

Otázka přidání financí je stále ožehavé téma – případy „pozitivní diskriminace“ ve Francii za účelem korekce sociálních nerovností, přiznaných zónám, jejich školám a zařízením, nejsou nesený ve jménu „obecného souhlasu“ společnosti, slogan „*Donner plus a ceux qui ont moins*“ (*dát více těm, co mají méně*) si nerazí cestu zcela hladce. Do této „polemiky“ pak stále ostřeji vstupují hlasy, poukazující na „ghettoizaci“ zón⁴⁵, vytváření „škol periferií“ a nepovedené inkluze. Debata o vzdělávání dětí pocházejících ze socio-ekonomicky deprivovaných podmínek je velmi živá, a velmi potřebná. Nejen ve Francii.

16. Nomádi (*Les gens du voyage*) a jejich vzdělávání ve Francii

Pokud popisují vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí ve Francii, nemohu vynechat edukaci dětí „lidí cest“ – Nomádů. (*Ve Francii se jim říká také Tziganes nebo Gitanes, ale není to přesné, zahrnuje to jen jejich větší část.*) I pro tuto skupinu obyvatel platí na území Francie povinnost školní docházky. (*Ta je plošně zavedená roku 1882 do 14 let, roku 1959 pak do 16let. Zákonem z roku 1966 se pak upřesňují sankce za porušení zákona o školní docházce, stanovují pokuty a tresty.*)

Když jsem nastoupila na praxi do alofonní třídy v Nantes, bylo mi divné, že tam nevidím žádného zástupce Nomádů, byť jsem je viděla v okolí Nantes často. Jelikož nebyli nuceně zbaveni kočovného života, jako například u nás, odvíjelo a odvíjí se jejich vzdělávání po jiné linii, neboť se muselo přizpůsobit nomádskému stylu života. Velmi stručně bych tedy tuto doménu popsala, neboť z velké části spadá do domény edukace dětí ze sociálně slabého prostředí.

16.1. „Lidé cest“ (*Les Gens du Voyage*)

Již s pokusy kompaktní sedentarizace Nomádů ve Francii v sedmdesátých letech se ukazuje, že děti z těchto rodin nemohou být úspěšné ve školním schématu nastaveném obecně dětem imigrantů (*a to nejen kvůli cestování, ale hlavně vzhledem k socio-kulturnímu prostředí těchto dětí, kdy hlavním komunikačním kanálem je řeč, písemná forma není „nomádským“ dětem vlastní, autorita učitele nebo rodiče je zcela jinak chápána a pojetí místa, času a prostoru jsou odlišné zcela*).

Hlavní skupinu Nomádů ve Francii tvoří Romové (90 %), následují je pak Manouchi (většinou cirkusové umění) a Yenichi (bohaté rody, zaměřené na obchod, velmi často se s ostatními nomádskými subetniky nesnášející, což je zřejmé hned po příjezdu na stanoviště – *terrain*).

(*Dle zákona z roku 1992 a novely z roku 2000 musí mít každé město nad 5000 obyvatel místo ke stanování Nomádů s vodou a kanalizací...Podle Marie Cannizzo je ale praxe taková, že mnohde radní raději zaplatí pokutu, než aby nebyli „znovu zvoleni. Ale na tradičních*

⁴⁵ *École pour tous, celle des zones prioritaires, tend a devenir l'école des enfants immigrés, des élèves en difficultés - scheme de la ghettoisation.* (Pierre Merle 2002). –

cestách Nomádů toto nepředstavuje markantní problém a také tam je systém nejlépe propracován – jedná se právě o region Pays de la Loire, Vendée a jižní Francii.)

16.2. Vývoj edukace nomádských dětí ve Francii

Tak jako děti imigrantů i tyto nomádské začínají v šedesátých letech navštěvovat zvláštní třídy společně s dětmi mentálně retardovanými. Po inkluzi interkulturní pedagogiky vznikají vzdělávací systémy cíleně pro děti Nomádů a důležitým dokumentem se stává „*carnet du suivi*“ – jakýsi školní pas, kde je zaznamenáno (v optimálním případě) kdy, kde a s jakým výsledkem probíhala předchozí školní docházka. (*Pokud dítě carnet podepsaný učitelem nemá, a tudíž nemůže školní docházku doložit, nejsou vyplaceny sociální dávky – což je často jedna z nejsilnějších motivací k posílání dětí do školy u rodičů těchto žáků.*)

Pokud dítě chodilo do „normální“ třídy - *Classe ordinaire* – v ideálním případě (bohužel nepříliš častém a pokud, tak jsou to děti ze subetnika *Yenichů*), muselo mít *carnet du suivi* (viz příloha č.4). Je-li takový žák s látkou pozadu a umí alespoň částečně francouzsky, jde do specializované **CLIN**, pokud ne, do **SEGPY** (*nástup do těchto tříd musí schválit vyšší orgány konkrétně CCPE, jinak by se jich takto zbavovali někteří učitelé „automaticky“*). Mnoho rodičů a dětí z „*terrain*“ ale odmítá chodit někam do školy, nemají ke škole „někde ve městě“ důvěru. Obecně k institucím moc nevzhlížejí. Po letitých pokusech vozit děti školními autobusy do škol za asistence četníků či za přísliby zvýšených sociálních dávek, kdy výsledek byl téměř nulový, se od devadesátých let otvírají postupně „školy v místě“, většinou tvořeny mobilními bloky, či přímo karavanem. Pokud se tedy dítě nezařadí do „normální“ třídy – *classe ordinaire* v blízké škole u stávajícího „bydliště“, postupuje ve vzdělávací soustavě následovně:

16.3. Schéma vzdělávání

Děti Nomádů ve věku 2-6 let

Tyto děti chodí přednostně do školy na místě stanování (*école du terrain*) spolu s „pedagogickým atelierem“, řídící se pravidly třídy alofonní. V těchto školách je uspokojivá docházka a jejich absolvování zjevně implikuje následný lepší start v „normální škole“.

Pedagogika tam v podstatě duplikuje přípravné třídy normálních škol (*Ecoles primaires normales*). Pro školní úspěšnost dítěte je klíčové, aby do přípravné třídy chodilo a učilo se tam základním školním dovednostem. Proto také posledních dvacet let školy v blízkosti „*terrain*“ počítají s těmito „předními liniemi“ a ve spolupráci s organizací Casenav pilotují tyto mimoškolní třídy celoročně, poněvadž na stanovišti je vždy několik nomádských rodin s dětmi. (*Posledních dvacet let přibývá ve Francii lidí žijících takto v karavanu, zejména kvůli ekonomickým důvodům, aniž by byli „nomády“ původem, jedná se opět zejména o rodiny imigrantů ze zemí třetího světa.*)

Docházka v těchto mateřských školách bývá vysoká, rodiny dávají děti v podstatě „na hlídání, s teplým jídlem pětkrát denně“, jak to někteří vidí, a matky jsou rády, že se doma mohou věnovat menším sourozencům.

Děti ve věku 6-12

Děti už chodí většinou do škol mimo „*terrain*“. Začínají problémy s docházkou, většinová docházka je jen v zimě, kdy se někteří žáci chodí do školy „ohřát“, jak jsem často od nich slyšela (*la classe c'est nul, ce n'est que mon réchauffe*). Ve třídách jsou na toto

období povolání učitelé navíc a asistenti, jejichž počet je navršen, zpravidla o tři na třídu. Navíc dvanáctý rok je velmi důležitý v romské kultuře - chlapec je mužem, dívka budoucí nevěstou a matkou, učitelské postavení ve společnosti není uznáváno, nemá váhu. Tomu přitěžuje i feminizace ve školství obecně, žena v romském pojetí nemá silné postavení v rámci rodiny. Jisté váhy pak nabyde s postem tchýně a matky ženatého syna či vdané dcery, pak se její postavení stává poměrně silným. Jako učitel ale žena není brána co-by autorita. Musí si to těžce vysloužit, ne vždy se to povede. Ani roky odsloužené na „terrain“ nezaručí, že bude učitelka ve třídě brána dospívajícími dětmi vážně, a že ji budou poslouchat. Negativní vliv má na to i časová sekvence tří měsíců, kdy se většinou rodiny na „terrain“ střídají.

Nejsilněji jsou tyto třídy navštěvovány dětmi Nomádů v zimě a na jaře, většinou je třeba v tomto období přidávat v okolí nomádkých stanovišť kapacitu tříd či třídy jako takové. V Rezé v Nantes se přidávaly na toto období dvě třídy v normální škole a na stanovišti čtyři pro věkové rozpětí předškolní docházky.

Studenti ve věku 12 - 16let

Jen 10 % mladých nomádů tohoto věku chodí do školy pravidelně. Cítí se už být dospělými a nevidí ve studiu perspektivu. Jejich možnostmi jsou profesionální a technické střední školy za předpokladu, že dokončí povinnou školní docházku a přihlásí se k dalšímu studiu, nebo pak instituce SEGPA⁴⁶. Studenti se v tomto věku vidí „už jinde“ - třináctiletý chlapec je u Nomádů považován za muže, dívka za budoucí matku, a tak má také trávit svůj čas, než se vdá.

Vedle SEGPA a Casenavu je jim nápomocná také organizace CNED, mají-li snahu ve vzdělávání pokračovat. Reálně to ale mnoho těchto dětí dál než do šestnáctého roku dotáhnout ve škole nehodlá. Poněvadž i tato povinná školní docházka bývá od dvanáctého roku věku

⁴⁶ V rámci Evropské unie se situace Nomádů v Evropě a jejich vzdělávání řeší od roku 1984. Ve Francii bylo předmětem tohoto šetření zejména zařazování Nomádkých dětí ve vysokém procentu do SEGPA (speciální třídy), a dále pak nefunkční podpora ve škole, která byla nastavena stejně pro děti imigrantů, jako Nomádů. Stejně tak se řešily stížnosti Nomádů na možnost stacionovat s karavanem delší dobu.

Po šetření EU dospěla k výsledku, že více jak polovina Nomádkých dětí v Evropě nechodí do školy, kolem 30% dětí má pak školní docházku nepravidelnou. Jen velmi málo nomádkých dětí dokončí druhý stupeň a jde na střední školu (ve Francii okolo 6 % v roce 1983 dle CEFISEM). Evropská komise také zjistila velmi malé užití psané formy jazyka a velké nedostatky při čtení textů. U dospělých Nomádů pak zjistila 50 % analfabetismus.

Následně Evropský parlament přijal Rezoluci o situaci Cikánů v Evropském společenství, která doporučuje jednotlivým vládám zajisti programy pro vzdělávání této populace (Revue semestrielle-Tsiganes d'Europe, n.4/ 1993). Tento proces pak má probíhat, aniž by ohrozil Nomádké tradice a kulturu.

Evropský parlament doporučil zejména:

1) Vytvoření struktur vzdělávání Nomádů

Doporučil vytvořit na běžných školách pedagogickou a sociální podporu a možnosti výuky takové, aby reálně docházelo ke vzdělávání nomádkých dětí v rámci těchto institucí

2) Pedagogika a didaktické materiály

Tvorba speciálního didaktického materiálu pro nomádké žáky a studenty, pedagogická podpora zohledňující kulturní specifika této skupiny, práce s materiály multikulturního zaměření pro posílení Nomádké identity, pedagogická podpora

3) Nábor a vzdělávání učitelů

Získávání učitelů z řad Nomádů pro práci ve školách, vzdělávání učitelů pracujících ve třídách s nomádkými dětmi atd.

spíše epizodická, je podle Casenav (*bulletin du Casenav, numero 10/Octobre 2019*) mezi mladými Nomády stále poměrně vysoké procento analfabetismu.

Boj s tímto negativním jevem si vyžaduje stále nové přístupy na druhém stupni škol, které se snaží být až plasticky přizpůsobivé, vyhovovat požadavkům každého studenta, čímž se ovšem školy dostávají do problémů se splněním povinného výukového obsahu ve třídách, kde není dostatek asistentů, kteří by u každého jednotlivého studenta hlídali studijní plán a jeho doporučení.

Všechny výše zmíněné struktury jsou otevřené a polootevřené, zejména na prvním stupni je velká snaha o integraci ve smyslu inkluze do normálních škol v rámci projektů společných výletů či výměn studentů, hraní divadla, soutěží atd.

16.4. Vzdělávání nomádských dětí v rámci dalších institucí

Alternativní možnosti školní docházky nomádských dětí existují, je to například **Anténne scolaire mobile** – školní karavan. Dle mé zkušenosti se tam děti cítí opravdu „jako doma“. Tyto školní karavany, určeny pro děti ve věku šesti až šestnácti let, jsou oblíbené a děti se tam cítí „mezi svými“, působí to na ně uklidňujícím dojmem. V současné době je stanovišť s karavany ve Francii kolem třiceti a školní karavany zajíždí hlavně na menší stanoviště typu Noir Routier u Nantes. Jedná se většinou o malé pozemky, s pobytem kolem 150 lidí. *(Poslední dva roky jsou karavany směřovány i do přímořských měst jako je například Marseille, kde je vysoké procento uprchlíků a je třeba tam otázku vzdělávání „nějak řešit“, neboť školy v detenčních centrech mají vysoce nadlimitní počty žáků a fakticky nefungují jako vzdělávací instituce, ale spíše jako „sociální buňky“.)*

Mise školních karavanů:

- a) Zprostředkovat vzdělání dětem, které z různých důvodů nechtějí chodit do školy mimo stanoviště, často jde o děti staršího školního věku, které se stydí za to, že neumí číst a psát a bojí se výsměchu spolužáků
- b) Snaha „doprovodit“ tyto děti na střední školu tak, aby byly schopny uspět a získat práci
- c) Tím, že „školní kamion“ či karavan přijíždí až na „terrain“, stává se jistou „spojkou“ v informování povinnostech a právech lidí tam žijících, často se jedná o první kontakt s místní sociální sférou magistrátu
- d) Usnadnit jednání mezi rodiči a učitelem
- e) Provádět dohled na místě terénu ve smyslu informování rodičů, kteří neposílají děti do školy (většinou se jedná o dívky od 12 do 16 let), že jednají v rozporu s právem, ať už je jejich motivace jakákoliv (často to bývá pomoc s mladšími sourozenci)

Další platformou výuky nomádských dětí je pak již mnohokrát zmiňovaný **CNED** (*Centre National d'Enseignement à Distance* - Národní centrum dálkového vzdělávání). Nomádské rodiny tento systém výuky upřednostňují především pro starší děti. Pro tento typ

studia je třeba mít dobře označenou poštovní schránku (zní to zvláště, ale praxe to více než potvrzuje), a pak sledovat si termíny úkolů, což je komplikované v denním životě lidí „na cestě“. Tento způsob se příliš neosvědčuje, naráží především na fakt problematického samostudia v rodinném prostředí Nomádů. Od roku 1993 zasahuje v destinacích CNED tutor vyslaný touto organizací, působící v rámci kontroly a „tutoringu“, nebo pomůže s úkoly místní sociální služba, je-li požádána školou, či v ojedinělých případech rodiči, kteří se snaží dítěti zajistit doplňkovou formu doučování.

CNED zajišťuje vzdělání v oblasti:

- 1) První a druhý stupeň školy
- 2) Vstupní testy a přijímací zkoušky na vysoké školy
- 3) Certifikáty (například zdravotní škola, sociální služby)
- 4) Kurzy tutoringu
- 5) Andragogicky zaměřené kurzy
- 6) Podpora během školního roku (student si jej zapisuje většinou po „redoublement“ – opakování ročníku)
- 7) Kurzy pro alofonní děti a studenty
- 8) Kurzy pro děti a studenty bez předcházející školní docházky (od věku završeného šestého roku)

Každý kurz CNED je zakončen zkouškou. Stejně jako v běžné škole i CNED má dělení na první a druhý stupeň, pořádá výlety a různé výukové kurzy i mimo klasický vzdělávací modus.

Podmínky tohoto studia jsou precizně dané:

- a) Proces akceptace žáka či studenta k dálkovému studiu musí schválit daný školský úřad skrze své inspektory národního vzdělání
- b) Žádost musí být doprovázena žakovým, či studentovým kurikulem (*dossier scolaire*) s osobními studijními plány a pedagogickým vedením či kontrolou (*suivi pédagogique*).

Důležitou částí je u starších školních dětí budoucí „profesní“ orientace, která je nosnou doménou kurikula studentů (většinou se týká *lycée professionnelle* – střední škola s výučním oborem)

- c) V návrhu je rovnou jmenován „přidružený učitel“, který bude daného žáka či studenta „tutorovat“, asistent či případný sociální pracovník, který pak dochází „do terénu“ v případě potřeby
- d) Zajištění místa doručení materiálů (i v dnešní technologické době je třeba myslet na nedostupnost internetového připojení, úkoly jsou zadávány jednou týdně a je třeba je

doručit a odevzdat v pravidelných intervalech). *V praxi se u rodin, které často mění místo pobytu, tato „donáška“ realizuje přes místní sociální služby, poštu, či dobrovolníky.*

CNED je nomádky rodinami viděn poměrně pozitivně, poněvadž jim jen v minimální míře „zasahuje do jejich způsobu života“. Organizace je velká a má mnoho „poboček“ v rámci pošt, úřadů atd, kde je možno dokumenty vyzvedávat a odevzdávat. Řada věcí lze řešit elektronicky, pokud rodina „bydlí“ na „terrain“, kde je připojení wi-fi, většinou placené obcí (stejně jako ostatní sociální služba na místě).

Problémem CNED je fakt, že je třeba dětem a studentům pomáhat „zvenčí“ s výukou a vypracováváním úkolů, což je logisticky velmi náročné, a finančně nákladné. Pokud pak nomádká rodina „stanuje“ na místě mimo „terrain“, což bývá například v přímořských oblastech či oblastech vinic, je na ní, aby se sama postarala o vyzvednutí materiálů a jejich odevzdání, a to bývá problém. Přidružený učitel pak po měsíci „bez kontaktu“ musí žáka či studenta nechat hledat a pak začíná nepříjemné administrativní kolo, které končí nevlídnými sankcemi (pokutou rodičům, sociálním dozorem, vypsáním z CNED a přechodem do klasické třídy, pokud je dítě ve věku povinné školní docházky.)

Tato opatření ale v praxi nejsou příliš častá, většinou se prostě „čeká“ a pak horečnatě dohání zmeškané, s přimhouřením oka jednoho, či raději obou.

16.5. Pedagogické vedení (*Suivi pédagogique*)

Nomádké děti mění velmi často prostředí svého pobytu, s čímž se mění i škola, kamarádi, spolužáci, celé okolí. V podstatě v cyklu tří či šesti měsíců se mění místo pobytu a vždy si musí zvykat, nejsou – li vzdělávání přes CNED (což je okolo 30 %) – na nové školní prostředí, třídu a učitele. Nedávají důvěru lehce, a navíc učitel sám se poměrně dlouho dobírá školní historie dítěte, neboť to bývá ve škole první týdny nepříliš sdílné.

Žák by měl přijít s vyplněným sešitem (*carnet de suivi*), kde má předešlé vzdělávání zapsáno i s doporučeními případné podpory, ale ten je často ztracen, poničen či není vyplněn jen předchozím učitelem, jak by to mělo být, ale občas se jedná spíše o „rodinnou tvorbu“. Jelikož těchto dětí se většinou netýká „struktura přijetí“ (*accueil*), je na třídním učiteli, aby zjistil, kde s látkou navázat, a co doplnit, vše v poměrně krátkém čase. Další stěhování se pomalu blíží. Jde tedy vlastně o takové měsíční celky, které je záhodno dokončit, než se „půjde dál“. Pokud ale je tento *carnet* vyplněn dobře a učitel jasně vidí, kde si dítě ve školních dovednostech stojí, následná výuka jde hladce a nemusí se většinou ani povolávat asistent. *(U dětí majících carnet v pořádku bývá i domácí prostředí nakloněné vzdělávání, tudíž i domácí příprava probíhá, jak má. Často se jedná o subetnikum Yenichů – Yéniches, či Monouchů - Manouches.)*

Učitel také musí příchozího žáka či studenta rychle umístit do třídy, a to nejen podle věku, ale také podle toho, co dítě umí, a to nebývá snadné. Případné přechody později do tříd vyšších či nižších jsou kontraproduktivní, poněvadž na tak krátký čas nemá smysl s dítětem ještě dál „hýbat“ - měnit třídu a spolužáky.

Pedagogické vedení nejen žáků, ale i pomoc pedagogům je tady velmi důležitá a skýtá oporu hlavně tam, kde si učitel není jistý výběrem metod či správným zařazením do třídy. (Dnes už se děti Nomádů nedávají přednostně do tříd alofonních, je velká snaha rovnou je poslat do běžných tříd – „*classe ordinaire*“).

Cíle pedagogického vedení (*suivi pédagogique*) tedy jsou:

- 1) Přiblížit a usnadnit vzdělávání dětem Nomádů s přihlédnutím ke kulturním charakteristikám jejich stylu života
- 2) Sledovat, zaznamenávat a předávat školní historii dítěte tak, aby v novém působišti mohlo být plynule navázáno na předchozí výuku a získané dovednosti a aby bylo pak možno takové dítě zařadit do třídy adekvátní k věku
- 3) Přiblížit „smysl vzdělávání“ dítěti i jeho rodičům
- 4) Vytvářet klima vzájemné důvěry a pochopení
- 5) Snažit se o vyšší míru školní docházky a její pravidelnost, zvyšovat motivaci (*bez závislosti na výplatě sociálních dávek či jiných „pobídek“*)

Carnet/ livret du suivi

Jeden z pilířů pedagogického vedení nomádského žáka je jeho *carnet*. Je určen všem stranám, jak žákovi a jeho rodičům, tak učitelé. Carnet je zdrojem základních informací o žákových školních dovednostech, o jeho chování, podpůrných opatřeních atd. Jelikož vzdělávání dítěte v dnešní škole není Nomády viděno jako přínosné, poněvadž v něm nevidí praktický přínos do reálného života, je poměrně těžké přesvědčit dítě či studenta, k čemu vlastně „carnet“ potřebuje a proč je pro něj důležitý.

„Carnet“ se skládá se ze dvou částí:

a) Administrativní opatření

(jméno, datum a místo narození, současná adresa, plnění školní docházky, legislativa - důležité zákony týkající se školní docházky nomádských dětí ve výňatecích, atd.)

b) Přehled školních dovedností, znalostí a hodnocení

(soubor důležitých školních prací - většinou testů, výkresů, projektů, vyplněná měsíční hodnocení pokroku žáka, pedagogická doporučení pro budoucí další edukaci v novém místě atd.)

Důležité je přesvědčit žáka, že se jedná o nástroj jemu prospěšný, a že to není jen „nějaký sešit“. Je to důležitý dokument, který ho provází jako jedna z mála stálých věcí jeho raným životem a je třeba jej mít v pořádku. Pokud je „carnet“ správně vyplněn a dobře veden, - pokud si tam žák sám vytváří postupně svoje kurikulum, neničí administrativní část a dbá o

včasné odevzdání učiteli k vyplnění - jeho cesta po různých školách je pak snazší a dostane se tam, kam má, do správné třídy, mezi děti svého věku.

Dá se také využít velmi prakticky, například se přes něj půjčují domů knihy a učebnice, je-li třeba, půjčují se knihy i rodičům, žák sám získává při doplňování „carnetu“ svými pracemi kontrolu a přehled nad svým školním výkonem a učí se sebereflexi. Většinou se o záznamech v „carnetu“ žák baví s učitelem, probírají spolu zapsané pokroky, nebo naopak nedostatky v požadované školní látce. Oba jsou pak tvůrci finální evaluace, žák napíše na stránku, jak to vidí on, učitel pak v evaluaci nastavuje „pole působnosti“ pro kolegu v následující destinaci nomádkého žáka a jedná-li se o žáka nad 12 let, snaží se rovněž napsat svůj náhled na jeho budoucí profesní orientaci.

Filozofie „carnetu“:

- a) „Carnet“ musí mít stejný formát, jako ostatní důležité dokumenty, zdravotní zprávy atd., aby „pasoval“ do karavanu (formát A4)
- b) Nesmí být brán jako nástroj sledování či kontroly

(Bohužel je zde velmi negativní historická zkušenost s „Carnet anthropométrique“ jehož povinnost byla zavedena zákonem v roce 1912, týkala se depistáže všech Nomádů na území Francie. Tento carnet byl pak zneužit v tristním období depistáží na rasovém podkladě za II. Světové války.)

- c) Usnadnit přestup mezi školami a integraci žáka v novém prostředí
- d) Usnadnit „následujícímu“ učiteli přijetí žáka v nové třídě (pokud je „carnet“ správně vyplněn., nový učitel se v nastalé situaci velmi rychle zorientuje a nebude třeba časových prodlev a čekání na výsledky přezkušování – zejména vyrovnávací opatření a systém doporučené podpory žáka by měl kontinuálně pokračovat, ať je ten kdekoliv)
- e) Stanovení úrovně školních dovedností žáka
- f) Podpořit žákovu sebedůvěru, „vyzbrojit“ jej tím, co umí
- g) Administrativa (práva a povinnosti – například rodiče musí v minimálně dvoutýdenním předstihu zpravit školu o svém odjezdu atd.)
- h) Důležité informace (kontakty na školské a sociální pracovníky, kam se obrátit v případě potíží a další)

16.6 Legislativa zaměřená na vzdělávání dětí Nomádů

*Oběžník z roku 2002 – Vzdělávání dětí Nomádů
(*Circulaire n. 2002-101 du 25 avril 2002 - Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires*)

* Školský zákon - *Code de l'Education de 2003*

* Oběžník z roku 2012 (*Circulaire n. 2012-142 du 2 octobre 2012*) o vzdělávání dětí z nomádského prostředí (*Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*) navazuje na předešlou legislativu (*Circulaire n. 2002-101 du 25 avril 2002*)

Od začátku milénia se pomalu daří zvedat počty nomádských žáků na prvním stupni. Pokud „způsob života“ rodičů těchto dětí nedovoluje jejich začlenění do „běžné“ školy, nesmí to být překážkou vzdělávání těchto dětí (ve shodě s článkem L. 122-1 Školského zákona⁴⁷), které musí plnit povinnou školní docházku od šesti do šestnácti let stejně jako ostatní a musí jim k tomu být poskytnuty možnosti a podmínky (s přihlédnutím ke stálým přesunům, pobytům v tříměsíčních či delších cyklech na „klasických“ školách v různých regionech atd.). Fakt, že rodina žáka bydlí na „terrain“ či mimo zástavbu a infrastrukturu nesmí interferovat s právem na vzdělání. Nomádský žák je zapsán dle residence na „terrain“ k příslušné městské organizaci, která iniciuje jeho „accueil“ v příslušné škole (článek L 131-6 CE - article L. 131

⁴⁷ Article L. 122-1-1 Code de l'Education - *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend:*

- *la maîtrise de la langue française ;*
- *la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;*
- *une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;*
- *la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;*
- *la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.*

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation. L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire. Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire.

6 du C. de l'Education⁴⁸). Vzdělávání probíhá v rámci „městské školy“, nebo ve specifickém vzdělávacím zařízení v rámci „terrain“ či jeho blízkém dosahu (*camions-écoles*). Speciální třídy (*classes d'adaptation, classes spécifiques -UPE2A*) zde mohou být ve funkci přechodného a časově omezeného vzdělávacího prostředí dle „*accueil*“, při kterém se rozhoduje o nasměrování žáka do typu vzdělávání. Cílem je „včlenit se“ v co nejkratším časovém úseku do klasické třídy hlavního vzdělávacího proudu. O tom primárně rozhoduje úroveň francouzského jazyka žáka, jakožto instrumentálního nástroje vzdělávání.

Pro úspěšné začlenění do třídy a do vzdělávání je často u těchto dětí třeba podpůrného modulu v klíčových předmětech (jazyk, matematika), který má místo v pravidelném týdenním rozvrhu a řídí se doporučeními Casnav.

V rámci prvního stupně pomáhají speciální pedagogové učitelům v běžných třídách s nomádkými dětmi v rámci „*accueil*“ a při doučování, v dialogu s rodiči dětí, pomáhají také při „přesunu“ na další „školní místo“ s jeho přípravou v rámci informací o žákovi, potřebných k dobrému zvládnání budoucího vzdělávacího postu (někdy vedou kontinuálně i následný pedagogický dohled, což ovšem není možné ve všech částech akademií).

Pro vzdělávání nomádkých dětí je důležitým nástrojem „školní knížka“ (*carnet, livret scolaire*), která je zmíněna také v legislativě, ve které jsou zapsány mimo jiné vhodné podpůrné didaktické metody pro daného žáka, jeho školní kurikulum skrze celý školní rok, na které je třeba v budoucí destinaci navazovat, je silně doporučeno držet se nastavení pedagogické podpory, které v „*livret*“ je. Také se ukázalo přínosné určit určitou školu – *école de référence* – kam jsou tyto děti (s rodiči) směřovány, znají prostředí této školy skrze ostatní „Nomády“ a mají tak ke škole důvěru. Taková škola má pak personálně posílený podpůrný systém pro příjem a vzdělávání těchto dětí. Preferenčně by děti Nomádů mohly navštěvovat právě školy ze sítě těchto referenčních škol během svého putování, což je ale jen doporučením.

Na druhém stupni se zatím nedaří dostat do vzdělávacího procesu výrazně více dětí z nomádkých rodin. Ne zcela pozitivně je v nomádkých rodinách přijímáno *střídání učitelů*, které na prvním stupni není, a *princip domácí přípravy*. Je třeba posílit dialog s rodinami, důrazně dbát při „*petit accueil*“ na vysvětlování principů vzdělávání na druhém stupni. Je záhodno, aby v tomto školním věku měly tyto děti pokrytí svého vzdělávání tutorem z řad speciálních pedagogů či městských sociálních úředníků na všech školách v rámci akademií, kam nomádké dospívající děti docházejí. Přejít mezi pomocnými strukturami (*atelier SEGPA, classe d'initiation, tutorat, projet individuel*) a třídou hlavního vzdělávacího proudu

⁴⁸ Article L. 131-6 – *Chaque année, à la rentrée scolaire, le maire dresse la liste de tous les enfants résidant dans sa commune et qui sont soumis à l'obligation scolaire. Les personnes responsables doivent y faire inscrire les enfants dont elles ont la garde. Afin de procéder au recensement prévu au premier alinéa et d'améliorer le suivi de l'obligation d'assiduité scolaire, le maire peut mettre en œuvre un traitement automatisé de données à caractère personnel où sont enregistrées les données à caractère personnel relatives aux enfants en âge scolaire domiciliés dans la commune, qui lui sont transmises par les organismes chargés du versement des prestations familiales ainsi que par l'inspecteur d'académie en application de l'article L. 131-8 et par le directeur ou la directrice de l'établissement d'enseignement en application du même article ainsi qu'en cas d'exclusion temporaire ou définitive de l'établissement ou lorsqu'un élève inscrit dans un établissement le quitte en cours ou en fin d'année. Un décret en Conseil d'État, pris après avis de la Commission nationale de l'informatique et des libertés, détermine les conditions d'application du troisième alinéa. Il précise la liste des données à caractère personnel collectées, la durée de conservation de ces données, les modalités d'habilitation des destinataires ainsi que les conditions dans lesquelles les personnes intéressées peuvent exercer leur droit d'accès.*

má být v co možná nejkratším čase, s možností stálé speciální pedagogické podpory. Pokud žák přichází s velkými vzdělávacími obtížemi již z předchozích „postů“, institut SEGPA je zde pro důraznější podporu i pro dlouhodobou práci. U žáků druhého stupně (částečně i u prvního) je často preferováno vzdělávání v rámci CNED (*Centre National d'Enseignement a Distance*) zejména u rodin, které necestují většími městy či hustěji obydlenou krajinou. Tato forma vzdělávání jim umožňuje účastnit se školního vzdělávání na určité úrovni, ale neměla by být obvyklou formou vzdělávání dospívající mládeže (menší procento obdržení CAP, složitější proces hledání stáží atd.). Spolupráci mezi jednotlivými vzdělávacími instituty v rámci státu či v rámci akademií, s organizací CASNAV a dalšími složkami školní podpory zajišťuje krajský koordinátor.

16.7. Problémy edukace nomádkých dětí

- Výuka nomádkých dětí se v realitě může trochu lišit nejen mezi regiony, ale i mezi městy. Například přímořský region Finistere či zemědělské Vandée se snaží o individuální přístup ke každé kočovné rodině, poněvadž síť stabilních postů služeb v sociální a školské oblasti není tak bohatá a je třeba pracovat „v terénu“ více než v regionech s vyšší hustotou obyvatelstva, a tím i služeb.

Naopak Alsasko či centrální region s Paříží vedou tuto vzdělávací politiku spíše centrálně.

- Jako jeden z hlavních problémů bych viděla vnímání „carnetu“ či „livret“. I přes velké snahy jej přiblížit Nomádům co-by nástroj pomoci a podpory je viděn spíše co-by nástroj kontroly a určení délky pobytu na „terrain“. Dle toho je s ním často tak také nakládáno, čímž se ztrácí i linie výuky, kterou by mělo dítě plynule sledovat.

V posledních letech je tedy snaha vést žáky, co nemají „carnet“ (nepátrá se dále „proč jej nemají“ ...) k auto-evaluaci a k vytváření „svého denního carnetu“, který se pak skládá dohromady den po dni a vytváří se tak „žákův carnet“. Ten už nemá administrativní část a chybí tam mnohé pedagogické poznámky, ale takový *carnet* „jako curriculum“, sestavené žákem samotným, je viděn pozitivněji a má „lepší šanci“ dostat se dále, do další školy, jako zdroj informací o výuce ve školách předcházejících.

- Dalším problémem je pak naučit děti vztahu k písemnému projevu a ke čtení. Nomádká kultura je založena na čistě orální tradici, a i mluvní projev se velmi liší svými krajovými argoty. Učitel tedy začíná téměř vždy „usazováním samohlásek“, aby dítě správně vyslovovalo písmena (například se v řadě vysloví slova s hláskou „a“ - *matin, malade, caravane, malediction* – a z nich se dítě učí „naposlouchávat“ správné znění „a“. U mladších školních dětí se tomu učitel věnuje více, u těch starších stačí většinou „obnovit abecedu“.

Písemná forma je poslední leta Nomády s rozvojem techniky brána více „na milost“. Uplatňuje se v reálném světě a používají ji v podstatě denně, neboť znalost písmen je v „googlení“ důležitá. (Kupodivu ikonu „mikrofonu“ v technice, která by „obešla“ neznalost písma, nepoužívají.)

- Děti mluví ve škole zcela jinak, než se mluví „v karavanu“. Doma jsou obklopeny mluvením nomádkým argotem a ten nemá s korektní francouzštinou mnoho

společného. Tyto dva jazykové systémy mají navíc i poměrně odlišný fonetický systém (například ve slově kůň – *cheval* se argotem čte choual – tedy „u“ na místo jasného „v“).

Nomádský slovník je také daleko chudší než francouzský a neobsahuje abstraktní slova, což může následně u dětí ve škole násobit pocit nedorozumění a ztracenosti při výuce v prostředí školského zařízení.

- Pojetí prostoru (*espace*). V nomádské kultuře se prostor vnímá pojetím rodiny či rodu, prostor je to, co je třeba k životu. Neměří se, nemá jasné hranice. Má spíše symbolický charakter, spojený „s volností“. Nepoužívají se příliš ani názvy měst, vesnic, spíše se použije spojení „jdeme k sestřenicí“ než „jdeme do Vendome“. Nomádský žák si pak těžko zvyká na geografická pojmosloví a zejména na „svůj prostor“, okolí své lavice, kde se má při hodině fyzicky nacházet a kde má mít své věci.
- Pojetí času. Nomádská kultura vnímá čas jako přítomnost. Nomádský argot nepracuje ani s názvy dnů v týdnu, měsíců či ročních období. Stejně tak v praxi neoperuje s časy budoucími, či minulými. Čas je vnímán cyklicky, časovými body jsou například stěhování na další stanoviště, sezónní práce v zemědělství (většina Nomádů si vydělává prací na farmách) atd.
Velkým rozdílem v pojetí času „nomádského“ a majoritní společnosti je, že budoucnost se neplánuje, čas odjezdu na další stanoviště není předem znám a ani žádné následné akce se na lineární časové ose „neřeší“. To je silně odlišné od pojetí času ve škole, které se ostatně nomádským dětem jeví jako dost podivné (*bizarre*) a neúčinné, a je to jedno z vysoce problémových míst ve výuce „jazyka“ starších školních dětí, kde se s různými časy běžně operuje.
- Vzdělání, zejména v psané podobě, je někdy vnímáno jako „zrada“ vůči své kultuře, která je čistě orální a opírá se zejména o vyprávění starších členů rodu. Někdy je doma od psaní dítě zrazováno a poukazuje se na dnešní domnělou „nepotřebu umět psát“ kvůli užívání nových technologií a jejich prepisovým možnostem (*což tedy není slyšet jen v rodinách francouzských Nomádů*).
- Pojetí „svobody“. Nomádské dítě není zvyklé na denní řád, cítí se naprosto svobodné a ničím neomezené. Je pak obtížné být „včas ve škole“ či dodržovat denní výukový režim, kdy se svačí či obědvá v daný čas a jde se ven také jen v danou chvíli, a ne, když vysvitne slunce či letí letadlo.

Zejména ranní vstávání do školy je náročné (byť ve Francii začíná škola o hodinu později než u nás).

16.8. Má praxe ve škole Ragon v Rezé

Městská čtvrť Rezé v Nantes se nachází blízko stanoviště Nomádů. Ve škole, kde jsem dva měsíce pobývala na praxi, je tedy 80 % nomádských dětí, zbytek pak tvoří děti ze sociálně slabého prostředí (například v situaci, kdy se rodiče museli vystěhovat z bytu a najít bydlení co nejlevnější, je bydlení na stanovišti s povinným sociálním vybavením, internetem a vodou častou volbou). V Rezé se rodiny nemění tak často, jako na jiných, větších

stanovištích, tři čtvrtiny dětí tam dochodí celý školní rok (což ale neznamená, že by do školy chodily pravidelně).

Ve škole v Rezé, která je pro 150 dětí a má jeden stupeň, jsou tři mateřské třídy a čtyři třídy na prvním stupni. Pátá třída v rámci prvního stupně je „*classe de perfectionnement*“ (třída podpůrná či vyrovnávací) pro děti, které mají potíže s učivem či s chováním (nezřídka s obojím). Vyučování probíhá klasicky, těžší předměty (jako například matematika) jsou zařazeny v bloku po dopolední svačině, tedy 10.45 až 12 h, Odpoledne jsou pak posíleny hodiny hudební a výtvarné výchovy, poněvadž tam se bohatě uplatní oblíbené činnosti těchto dětí, ke kterým mají většinou i talent.

Multikulturní téma se tam zrcadlí například v malování škol, které děti předtím navštěvovaly a povídání si o nich a o zemích, ve kterých byly (Nantes je na křižovatce starých nomádských cest ze Španělska do Polska či Ruska, nejčastěji malují školy ve Španělsku, Portugalsku, Francii a Itálii). Takto malé děti vnímají rozdíly bydlení či kultury v zemích přirozeně a odlišnost je jim samotným vlastní, samy rody či klany se v rámci jednoho stanoviště odlišují rády a viditelně. V těchto třídách je zajímavé, že rozvrh hodin je sice dán, ale jakmile děti přestanou mít zájem o výuku a vykazují nesoustředěnost, tak se přechází na jiné téma či předmět, stejně tak plasticky se doba u dané látky může v případě trvajících zájmu natáhnout (což se děje obzvláště v hudební výchově). Učitelé se snaží dodržet „*socle commun*“, mimo něj je výuka spíše vzácná.

Classe de perfectionnement (Podpůrná třída)

Tuto třídu navštěvují většinou děti, které neprošly blahodárným vlivem mateřské školky. Tam se socializace dětí odehrává přirozeně a děti se připravují na školu tak, aby její tempo a nároky zvládaly. Děti ve vyrovnávací třídě v Ragon často neumí ani číst, ani psát – i když je jim třeba deset let – chodí do školy většinou nepravidelně (některé jsem tam viděla ve frekvenci jednou za čtrnáct dní) a mají velké potíže s dodržováním školních pravidel.

Tato třída se drží rámcově předpisů třídy alofonní, tedy má mít maximálně 16 žáků, což Ragon v době mé stáže splňovala (vzhledem k časté nepřítomnosti některých žáků jich bylo většinou kolem deseti). Cílem vzdělávání v podpůrné třídě je integrace do běžné třídy, kam skutečně šest žáků na konci roku také odešlo a jak jsem se dozvěděla od učitelů, je to poměrně stálý průměr. Zbytek dětí zůstává, poněvadž jejich školní dovednosti a znalosti nejsou na takové úrovni, aby mohly postoupit dál. (*Většinou se jedná o děti, které chodí do školy v závislosti na počasí – když je ošklivo či zima, přijdou do školy.*) Po škole - či pro mnohé děti místo školy - mohou děti do vzdělávacích center v ZEP, kde se jim věnují školení pracovníci a kde si mohou zahrát na hudební nástroj či jít k počítači dle svého výběru.

Francouzské podpůrné školství vykazuje velkou snahu vzdělávat tyto děti i mimo školu, která Nomádům stále není „partnerem do života“ a je mnoho mladých Nomádů, kteří do školy nejdou a nepůjdou. V „domech“ v ZEP – *maisons, les hub* se cítí děti lépe, ale je to zejména proto, že tam v podstatě nic nemusí dělat, edukativní programy tam probíhají na dobrovolné bázi, vstup volný - jen nesmí ničit žádné zařízení či vybavení. Školní docházka platí samozřejmě i pro ně, ale v realitě je těžké ji „vymáhat“.

16.9. „Terrain“

Dle zákona z roku 2000 každé město nad 5 000 obyvatel musí mít „*terrain*“, čili stanoviště pro Nomády, vybavené vodou, elektřinou a sociálním zařízením. (Mnohé radnice raději platí pokutu, než by toto místo fakticky měly.) Nomádský styl života je poměrně

nesvázaný normami, a tak někteří „stacionují“ mimo terrain - a pak dochází k problémům s úřední mocí, a i ve školní docházce. Ta je nejplynulejší, pokud škola funguje přímo na stanovišti, či v jeho těsné blízkosti.

Nomádi, speciálně Romové a Cikáni, žijí v kastovním společenství, a to občas vyvolává spory a bitky. Svět „bohatých a chudých“ se na stanovišti jasně dělí, volnost a svoboda má jasně viditelné hranice, a jsou nomádské rody, které by bez ztrát na životech nemohly být spolu na jednom „terrain“. (Například obchodníkům, nebo spíše trhovcům, většinou ze subetnika Manouchů, by nevěsta z rodu Cikánů či Romů nebyla „dost dobrá“ a Yenich by si nepostavil karavan vedle nikoho jiného než Yeniche či někoho z „vyvolených“ - mezi „bohatými“ existuje šlechta, která je uznávána a která „schvaluje“ důležité momenty v rodech). Je zajímavé, že právě tito Nomádi posílají zásadně své děti do městských škol mimo terrain a dále od něj tak, aby se dobře integrovaly a získaly jimi ceněné vzdělání majority.

Jinou skupinou jsou pak „rebelové“ (*Nomads rebels*). Jsou to Nomádi rádi vytvářející neklid a problémy na terrain, mající často potíže se zákonem, neplátcí poplatky za terrain, zato jeho vybavení neustále ničící. Vzdělání je pro ně bez jakékoliv hodnoty a chodí celkem běžně vyhrožovat učitelům do školy kvůli známkám či napomenutí. Mladí Nomádi, kteří nechodí do školy a potulují se po stanovišti, jsou pak často zapleteni do různých deliktů, a jelikož se cítí dospělí od dvanácti let, je to skupina velkého věkového rozptylu.

Být učitelem na stanovišti Nomádů není vsutku „pro každého“. Většinou je třeba mít pár let odučených v ZEP, aby byla vůbec šance zvládnutí tohoto postu. Dobrou průpravou je také učitelská praxe v zemích, kde vzdělání není bráno jako důležité a kde „nevládne“ francouzština, například ve střední či jižní Africe. Také učitelé učící v severoafrických zemích Magrebu jsou často žádáni na terrain, poněvadž už mají s touto doménou podobnou praxi.

Dále pak je důležitá fyzická zdatnost učitele a jeho síla. Učitel slabý vzrůstem tam nemá příliš šanci. Logické je, že by bylo nejlepší variantou mít do těchto míst učitele – muže, vitální a silné, mezi třiceti a padesáti lety, jen se neví, kde je vzít. Z řad Nomádů se učitelé příliš nerekrutují, byť by to bylo velmi vhodné, a učitelský post na stanovišti vsutku není snem mnohého studenta pedagogického institutu, to jdou raději do ZEP, musí – li někde „nabrat ostruhy“ při výuce FLS. (Není výjimkou, že jsou učitelky na terrain v reálu spráskány bičem či ohrožovány puškou, na silného muže si ale většinou netroufnou. Já jsem navštěvovala terrain u Nantes a v Brestu a měla jsem tam také potíže, a to nejsem zrovna drobné fyzické konstituce.) Mnoho potíží mezi učitelem a rodiči na terrain vzniká kvůli nedorozumění a přílišné „ochraně“ dětí, na které se nesmí nikdo křivě podívat, či snad jim něco vyčítat – tak se věty jako „je líný, zase to neudělal“ mohou stát doslova rozbuškou nepříjemného konfliktu, ke kterému se volají četníci. Ti jsou ostatně na terrain poměrně často.

Byla jsem například u případu, kdy ze školy na terrain desetiletý chlapec vzal čokolády a bonbony, schované pro velikonoční slavnost „hledání vajíček“. Učitelka jej viděla a řekla mu, že to musí vrátit a ať se stydí, bylo to přece pro všechny. Chlapec evidentně věděl, jak na to, rychle se rozběhl s velkým pláčem za matkou a nastala značně turbulentní situace. Nomádské dítě nesmí plakat, a pokud má být trestáno, má právo jej trestat jen a výlučně jeho matka či otec. (Je to nesourodost kultur, výchovných vzorců chování, která je příčinou těchto potíží. Francouzští učitelé zase chtě nechtě museli „zavírat oči“ nad tím, jak někdy trestají nomádstí rodiče – mnozí berou jedině fyzický trest za správný. Také je zcela jiný okruh toho, za co se trestá. Pokud například dítě něco někde sebralo, fajn. Šíkula, povedlo se. Pokud se ale nechalo při tom chytit, dostalo, co proto.)

Tento přílišný „ochranitelský“ výchovný princip matek spadá i do školních akcí či procesu léčení nemoci. Pokud jde škola „do bazénu“ či na výlet, raději nejde dítě do školy, než aby bylo puštěno z dosahu a dohledu. Má-li jet dítě na ošetření například po pádu, nejede

nikam a nepřijede-li lékař na terrain, je neošetřeno. Musí-li být převezeno do nemocnice, jsou to většinou zaměstnanci *terrain*, ne rodiče, kteří převoz iniciují, či kdo dítě „dostávají k sanitce“, a to za hrozeb a spílání rodičů. Následně mají často právě tito pracovníci *terrain* (říká se jim tam *salariés*) prořezané gumy u auta, či otrávenou kočku.

Poslední leta se situace na terrain trochu tříbí, působení vzdělávání přímo „na místě“ je přece jen znát, a navíc se sem stále častěji dostávají i rodiny z majoritní společnosti či z řad imigrantů, které kvůli své nedobré ekonomické situaci přišly o bydlení, jak jsme již zmínili. Společnost je tedy na „terrain“ pestřejší, pravidla tam prostě být musí a je třeba je dodržovat. Stejně tak je stále třeba působit na nomádské matky ve smyslu fyzické a duševní hygieny dětí, poněvadž stále dokola pijí malé děti ráno poměrně silnou kávu, chodí velmi pozdě spát a dysentérie a žloutenka se na *terrain* „točí jako vítr“.

16.10. Hlavní organizace pro podporu integrace Nomádů a jejich dětí

Organizací podporujících vzdělávání dětí z kulturně a ekonomicky slabého prostředí je dnes už velká paleta, já bych zde zmínila ty, zaměřené na podporu integrace a edukace nomádských dětí.

- 1) CASNAV – Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs, circulaire n 2012-143 z 2/10/2012)

Tato organizace zajišťuje integraci žáků-cizinců a žáků-Nomádů do systému francouzského školství. Má také vzdělávací lektorskou práci, zejména kurzy pro učitele FLE, které certifikuje. Zajišťuje spolupráci mezi jednotlivými oblastmi spadající do integrace těchto žáků – obce, školy sociální služby, usnadňuje *accueil* těchto žáků ve škole a posiluje možnosti výuky FLE co-by základního operačního nástroje ve vzdělávání.

Mise CASNAV:

- Pilotáž pedagogů, didaktické materiály, evaluace – DELF
- Sběr statistických dat ve spolupráci s DEPP (*Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*)
- Mediace mezi jednotlivými sektory vzdělávání alofonních dětí
- Centrum informací a dokumentů (možná podpurná opatření, výuka FLS, začlenění do tříd – *accueil*, administrativa ...)
- Publikační činnost
- Poradenství rodinám, školám, pedagogům, psychologické vedení

- 1) CEFISEM – *Centre de Formation et de l'Information sur les Enfants des Migrants*
Organizace již zmiňována v předchozích kapitolách, zabývá se vzděláváním učitelů, asistentů a sociálních pracovníků v oblasti edukace nomádských dětí

- 2) INALCO – *Institut des Langues et Civilisation Orientales*
Institut zabývající se historií, jazykem a kulturou nomádských Cikánů (Tsiganes)

- 3) CRT – *Centre de Recherches Tsiganes*

Centrum výzkumu cikánské kultury, které vydává časopisy a studie s touto tematikou, přispívá v edukativní multikulturní doméně v oblasti kultury a historie Nomádů obecně, zejména pak Cikánů.

(Mnozí přišli na území dnešní Francie z Čech za Jana Lucemburského a následně jeho bratra Zikmunda, který jim vydával „poutní listy“ - letters de protection, proto se ve francouzštině vyskytuje pro slovo Cikán synonymum Bohemien - nebo Cikánka Bohemienne, tedy „přišli z Čech“ – „venu de Boheme“.)

4) CNGV – *La comission nationale consultative des gens du voyage*

Poradní komise pro Nomády byla zřízena roku 1992 ministerským dekretem a řeší problémy spojené s integrací Nomádů do společnosti, problémy týkající se rasismu, potíže s ubytováním na stanovišti „terrain“ a tak dále.

5) ANTEPS – *L'Assosiation Nationale Tsigane d'Enseignement et Pédagogie Scolaire*

Národní asociace Cikánů pro vzdělání a pedagogiku se zabývá podporou nomádských dětí ve školní výuce, prací s domácími úkoly, se školní přípravou. O spolupráci mohou požádat jakékoliv děti či studenti, kteří potřebují pomoc s integrací do školy a společnosti, či mají problémy se zvládnutím učiva. Tato asociace má v řadách svých poradců a žadatelů nejen Nomády právě proto, aby bylo zajištěno co nejširší spektrum „reálné společnosti“, do které se žák či student integruje.

6) UNISAT – *L'Union National des Institutions Sociales d'Action pour les Tsiganes -*

A mnohé další organizace a sdružení, které pomáhají v inkluzi Nomádů a jejich dětí do majoritní společnosti.

Základním problémem vzdělávání dětí Nomádů zůstává nepravidelná školní docházka. Nedaří se nastavit pozitivní vnímání školy a výuky a motivovat rodiče k posílání dětí do školy a k podpoře vzdělávání těchto dětí. Nikdo dnes nechce popírat kulturu či jazyk Nomádů ve škole ani jinde, ale je třeba naučit se respektovat pravidla soužití ve společnosti tak, aby byla společnost sama schopna fungovat. Jedním s možných řešení vidí francouzské školství v interkulturní či multikulturní pedagogice. Cikánská kultura a základní jazyková vybava je proto dnes součástí doplňkového vzdělávání v tomto oboru a učí se co-by průřezové téma na i na školách mimo ZEP zóny a stanoviště se školami.

Všechny výše zmíněné nápomocné struktury jsou otevřené a prostupné, zejména na prvním stupni je velká snaha o integraci do normálních škol v rámci projektů společných výletů, projektů, výměn studentů, hraní divadla, soutěží atd. Na prvním stupni nebývají s integrací potíže a školní docházka je poměrně pravidelná, úměrně k tomu jsou pak i dobré školní výsledky. Druhý stupeň je odlišný. Stále se pracuje zde na trochu odlišném pojetí výuky, které by pomohlo změnit nedobré výsledky vzdělávání Nomádských dětí - jejich vztah a přístup k němu. Nepřekvapivě nejvíce propracovaný a fungující styl vedení této výuky je na tradičních cestách Nomádů (Nantes, Rennes, Rouen, Caen, Marseille).

17. Multikulturní pedagogika ve Francii

Francie má s multikulturní společností mnohaletou zkušenost a prošla si mnohými vývojovými stádii, přes striktní asimilaci po voluntarismus konce šedesátých let, stejně jako mnoho dalších zemí povětšinou s koloniální historií. S polovinou sedmdesátých let pak přichází určitý rámeček, ze kterého vychází i dnešní multikulturní či interkulturní pedagogika. Snaží se o nastavení pravidel „žít spolu“, nikoliv á la anglosaský model „žít vedle sebe“. Cílem je nahlížet na různorodost společnosti jako na věc pozitivní a přínosnou, uznává pluralitu systémů hodnot, postojů a zvyků různých kultur.

V doméně výuky pak jde o poznání a seznámení se s různými kulturními vzory, kde je třeba naučit se respektu a empatii, poněvadž svět není jednolitý a škola má připravovat děti na reálný život, učit toleranci, ale i sebezpůsobení. Mluvíme-li tedy o dětech imigrantů či Nomádů, takový žák by neměl zapomenout na své kořeny a měl by znát svou původní kulturu, žít s ní dál, jinak by se pak mohl v životě „ztratit“ jako známý „hrdina“ Alberta Camuse. Identita dítěte je velmi důležitým bodem, jedině skrze ni pak může dospívající vnímat i ostatní kulturní vzorce jako hodnotné a obohacující.

Děti imigrantů přicházejících do Francie mají samozřejmě těžší pozici než děti Nomádky, které Francií projíždějí často, přece jen Francii znají a francouzštinu slyší okolo, není tedy pro ně zcela neznámým jazykovým prostředím. Děti přišlé s rodiči z různých částí světa jdou ale do neznámého prostředí, kde nerozumí jazyku, často ani neví, co škola je a velmi rychle musí do tohoto nového světa vplout a začít „fungovat“. Strach „z neznámého“ je přirozenou lidskou vlastností a na počátku jejich školní adaptace je také hlavní věcí, se kterou je třeba počítat a pracovat. Často se u nich projevuje „migrační trauma“, cítí se ztraceny a potřebují pomoci chápat nové prostředí a nové situace.

Pro takové dítě je situace složitá: Je „vytrženo“ ze své širší rodiny, ze svého prostředí a od kamarádů a známých a zejména ze svého hodnotového a kulturního vzorce. Přichází někam, kde mnohé může být vnímáno jako „bariéra“: užívaný jazyk, sociální návyky, jiný styl oblečení, povinná absence náboženských znaků (*laïcité* ve francouzských školách). Navíc to často spadá do věku dopívání, který je sám o sobě o nejistotě a hledání.

Ani pro rodiče těchto dětí ale není situace snadná. Postupně se často vyměňují role a děti vysvětlují a seznamují rodiče s životem v nové zemi, přivádí je do různých míst právní či sociální pomoci, poněvadž hlavním zdrojem integrace je škola. Také kurzy jazyka pro dospělé či sociální pomoc v nouzi probíhá skrze tuto instituci. Může tedy dojít k určité „delegaci rolí“, která je v některých kulturách vnímána poměrně negativně, jak zmiňuje M. Abdallah-Préteceille v knize *Vers une pédagogie interculturelle*.^{vii} Převrácení rolí v rodině, zejména dislokace role otce, jako hlavy rodiny, může rodinu i zcela rozložit. Tyto a další faktory pak mají vliv na celkové vnímání nového prostředí, do něhož rodina přichází, a u dětí i na jejich školní práci, která není snadná.

Pedagogický směr multikulturality staví na kulturní identitě dítěte či studenta, na jeho svébytnosti a uvědomění si své kultury původu i na přijetí kultury nové. Snaží se o ulehčení psychoafektivní adaptace dětí v novém prostředí právě podpořením vztahu ke kultuře původní, kultuře rodné země. Přemostěním mezi kulturami pak může být hledání „společného“ s kulturou stávající společnosti v nové zemi, kde je také mnoho různých, jiných kultur, než je ta majoritní.

Oběžníkem Ministerstva školství ze dne 25. července 1978 byla interkulturní pedagogika oficiálně zavedena do škol jako jeden z principiálních nástrojů podpory integrace menšin do společnosti a boje proti rasismu.

17.1. Principy multikulturní pedagogiky

Mezi nosné body multikulturního vzdělávání patří:

- a) Poznat svou kulturu, „své kořeny“ a „žít s ní“ dál, i pokud žijí již v jiné zemi či na jiném kontinentu
- b) Ukázat žákovi či studentovi jiné kultury a způsoby života, než je ten jeho, a snažit se tak předejít předsudkům a chybným pochopením věcí
- c) Naučit žáka vidět v různých kulturách věci společné a spojující
- d) Valorizovat, uznat hodnotu jiných kultur
- e) Vidět v odlišnostech kultur přínos, ne problém
- f) Naučit se vlastnímu úsudku v této oblasti a odmítat rasismus, antisemitismus a xenofobii jasně a zřetelně

Multikulturní pedagogika je také spjatá s působností ELCO (výuka původního jazyka a kultury) či s posílenými strukturami alofonních tříd v rámci FLS (*Français langue secondaire*) hodin, kdy se děti učí francouzštinu velmi intenzivně, jako základ inkluze do nové společnosti.

17.2. Limity multikulturní pedagogiky

Pokud se interkulturní pedagogika prosazuje příliš a stále se výuka zaobírá „nějakou danou kulturou“, může dojít k pravému opaku zamýšleného cíle. Tyto děti nebudou mít snahu „se integrovat“, naopak se uzavřou se do sebe jako skupina a spolužáci se na ně mohou dívat jako na „zvláštní tvory“ (*les Mauglis, les ZOO gamins*). Jde o míru zapojení výuky této domény do vzdělávání, styl a propojení kultur vzájemně, což je třeba realizovat citlivým způsobem, s velkou empatií a šikovnou motivací. Nejde o vypíchnutí nějakých skupin ve společnosti, o kterých se „určitě všichni chceme teď něco naučit“, poněvadž je to „v osnovách“. Takový přístup (ne až tak vzácný bohužel) vede k pravému opaku, než interkulturní pedagogika zamýšlí.

Dále pak je zvláštní, že ačkoliv se jedná o cílenou integraci do „západoevropské společnosti“ s jejími právy a povinnostmi, výuka ELCO (*Education de la Langue et Culture d'Origine*) spadá u škol preferenčně do odpoledních hodin tělesné výchovy, aby se tím „vyřešil“ problém absence mnohých muslimských dívek na tělocviku, jak jsem již zmiňovala. Samotné kurzy ELCO jsou také často vnímány rodiči poněkud jinak, než je zamýšleno. Nezřídka se stává, že si rodič nepřeje, aby se daného kurzu jeho dítě účastnilo, poněvadž tuto participaci vidí jako faktickou překážku integrace svého dítěte, jako rušivý element kýženého „vplutí“ do nového života.

17.3. Realita multikulturní domény ve škole

Multikulturní pedagogika v praxi prochází ve Francii (a nejen tam) zejména skrze hry, rozbor literatury – výběr pohádek a pověstí – a skrze zvyky a svátky.

Tato výchova prochází postupně několika etapami:

- 1) První „dotek“ s cizí kulturou
- 2) Sběr informací o dané kultuře
- 3) Pokusy představit si sám sebe na místě člena „té jiné“ kultury, tedy snažit se rozvinout empatii
- 4) Detekovat předsudky spojené s danou kulturou a vytvořit si vlastní náhled
- 5) Změna pohledu na danou kulturu a následně i chování vůči nositelům této kultury

Zmínila bych zde dva příklady užití interkulturní pedagogiky ze školní praxe, které jsou dle mě zdařilé a přínosné. Příklady jsou ze školy Saint Herblain na předměstí Nantes v oblasti primárního vzdělávání - ZEP, kde žije mnoho imigrantů arabského původu, zejména z Magrebu.

17.3.1. Tvorba bilingvního alba

„Un oiseau d'Orange“ (Pomerančovníkový ptáček)

Žáci na druhém stupni škol měli napsat francouzskou narativní povídku dle arabské předlohy, která ale nebyla zcela přeložena. Na základě toho se vytvářel slovník, ilustrace, porovnávaly se abecední systémy a finální verze pak byla otištěna ve školním časopise. Zejména arabská kaligrafie byla poměrně složitá, ale třída si s tím poradila vzájemnou kooperací. Zajímavým momentem bylo mimo jiné srovnávání kalendářů – křesťanského lunárního a muslimského solárního, jejich vzájemného posunu a dopočítávání. Logicky se tak navázalo téma ramadanu, odpovídajícímu devátému měsíci křesťanského kalendáře a hlavních svátků křesťanských.

Tato práce byla přínosná i mezipředmětově, studenty bavila a měla praktické využití.

17.3.2. Dotazník

Žáci alofonní třídy i jiných tříd ve věku 11 - 12let (na začátku college) měli vyplnit dotazník co-by předmět geografického zkoumání. Cílem bylo vyplnit jej co nejlépe a obdržet za to nějakou malou cenu. Výběrem otázek v dotazníku se učitel snažil valorizovat vědomosti svých žáků pocházejících z různých koutů světa tak, aby se každý mohl „pochlubit svými kořeny“.

(Materiály byly tvořeny dle kulturního spektra dětí v daných třídách tak, aby se otázky přednostně týkaly přítomných žáků).

Příklady otázek:

Jaké je hlavní město Maroka?

Jmenuj oceán, u kterého leží Vietnam.

Vyjmenuj tři města, která leží na východ od Bosny.

Má Afghánistán hranice s Čínou?
Které barvy jsou na vlajce Alžíru?
Zakroužkuj kontinenty, na kterých se nachází Rusko:
Afrika... .. Amerika... ..Asie.....Oceánie.....Evropa
Jaká je měna v Rusku?
Jaké znáš pobřežní regiony Francie?
Je Turecko v Evropě?
Vyjmenuj obyvatelstvo:
Francie - Francouzi
Vietnam -
Rusko -
Afganistan -
Irán -
Čína -
Polsko -
Portugalsko -

Multikulturní výukou tohoto typu se učitel snaží valorizovat žákovy vědomosti ze země svého původu, napojit na ně francouzštinu s novým výrazivem a propojit „nové se starým“ citlivě a přirozeně. Vedle toho si ve většině těchto her žáci rozšiřují s důležitou doménou nového jazyka také vědomosti z geografie či historie a vzájemně zjišťují, že jejich starosti a strasti nejsou nijak ojedinělé, a že v mnohých zemích není stále snadné žít „spokojený život“. Jelikož se tyto hry hrají ve smíšených třídách, žáci se lépe poznají a podpoří se pocit sounáležitosti i přes různý původ či kulturu.

18. Reflexe integrace v rámci „primárního“ školství

- Dnes je ve Francii okolo 19 % cizinců, jejichž počet stále narůstá. Mezi největší minority patří Alžířani, Maročani, Portugalci, či Afgánci. Na francouzských školách je okolo 0.5 procent žáků-cizinců, což představuje číslo kolem 40 000 dětí, které se koncentrují zejména na školách v Paříži (Créteil), Versailles, Lyon, Grenoble a další. Dle zákona „*La loi Haby*“ - zákon č. 75-620 z 11.7.1975 – všechny děti ve Francii mají povinnou školní docházku, bez ohledu na status (zda jsou jejich rodiče v zemi legálně, či nikoliv). Jde o rychlou integraci do vzdělávacího systému, kde princip rovnosti je jedním z principů Republiky. Schopnost komunikovat ve francouzštině je klíčovou podmínkou pro zařazení žáka do vzdělávání, a pro jeho školní úspěšnost.
- Většina škol vzdělávající cizince dosahují na přidané finanční zdroje právě proto, že jsou školami prioritního vzdělávání, čímž je alokace vyšších financí samozřejmá. Učitelé na těchto školách učící mají také vyšší finanční ohodnocení. Je mnoho organizací a institucí, podporující integrační proces dětí imigrantů do francouzské společnosti, dětí nemluvicích většinou francouzsky, dětí z rodin kulturně a ekonomicky deprivovaného prostředí (například již zmiňovaný CASNAV – *Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et voyageurs*).

- Začlenění alofonního žáka do školy se odehrává dle dvou základních principů: usnadnění začleňování pomocným aparátem (*accueil*, pomáhající organizace, cílené programy atd.), a pak samotné začlenění do běžné třídy. Podpůrná opatření by se ale neměla vztahovat jen na děti imigrantů, či děti nemluvící francouzsky. Výsledky šetření školních trajektorií dětí imigrantů již narozených ve Francii, tedy „již Francouzů“, od primární školy po maturitu, jen doplňují premisu důležitosti rodinného prostředí v celé vzdělávací a následně pracovní kariéře dětí. M.Louis-André Vallet v *Revue française de pedagogie*⁴⁹ shrnuje, že dle výsledků ve třetí a šesté třídě, se jeví jako zásadní, že cesta školním vzděláváním se může zdát být tvořena původem žáka), ale jedná se primárně o rodinné prostředí, ze kterého dítě pochází, které je určujícím rysem

- Panelová šetření ve spolupráci s Pierrem Bourdieu a dalšími sociology a statistiky pod křídly INED (*Institut national d'études démographiques* – dnešní DEPP – Institut prognostiky, evaluace a výkonu pod hlavičkou Ministerstva školství), prováděná od sedmdesátých let, sledovala vzdělávací dráhu žáků a studentů v rámci proměnných - typu sociální původ, počet sourozenců či dosažené vzdělání. Výzkumy taktéž potvrdily, že *nerovnosti v sociální sféře jednotlivých rodin jsou pak více určující než původ žáka sám*. V rodině zaleží na vzdělání rodičů, jejich vztahu ke vzdělání a k práci, používané řeči v rodině a dalších faktorech. Jedná se tedy primárně o socio-kulturní pozadí rodiny, ve které dítě vyrůstá, a jehož dysfunkce má vzdělávání mít možnost kompenzovat podpůrnými mechanismy.
Je tedy klíčové stanovit, kdo má tedy být ve vzdělávání podporován, komu mají být umožněna kompenzační opatření, a na základě čeho. Původ žáka by v této funkci již neměl figurovat, což v rámci zón prioritního vzdělávání zatím takto nefunguje.

- Také je patrný rozdíl ve vybavenosti a personálním obsazení vzdělávacích institucí v rámci regionů. Téměř nikdo nechce jít učit do ZEP, i přes velké postupové zvýhodnění. Nasazují se tam nezkušení mladí absolventi škol na „umístěnky“, bez reálné šance se tam uchytit na delší dobu. Mají – li dostatek entusiasmů, který je fajn, ale nestačí sám o sobě, nemají pak často dostatek mentorů, tedy zkušených učitelů znalých prostředí, kteří by je kontinuálně zaučovali a vedli, pomáhali jim řešit nepříjemné situace a pochopit jejich podstatu.

- Problémem může být i samotné zařazení do nižší třídy, například chlapec Navzhad byl zařazen o tři roky níže, než byl jeho věk, což pro něj na pozadí jeho domovské kultury byla situace vyvolávající pocit hanby – učit se s mladšími dětmi téměř základní věci. Dlouze se vysvětlovalo jemu i rodičům, že zařazení do třídy není otázkou věku, a že může za pár měsíců být v úplně jiné kmenové třídě. Bohužel rodiče raději přešli na systém CNED (dálkového vzdělávání), který je ale pro tyto děti velmi náročný, poněvadž většinou nemají „domácí zázemí“ podnětné k výuce, doma po větší část dne a večera nikdo není, nejsou-li rodiče nezaměstnaní, a navíc ti nemluví často francouzsky, takže by asi pomoc ani při jejich přítomnosti nebyla velká. Navzhad dálkovou výuku vzdal po třech měsících a šel v šestnácti (?) letech pracovat do loděnice Chantier Naval de Brest. Jeho šance na „spokojený život“ se tím výrazně snížily.

⁴⁹ M.Louis-André Vallet, *Revue française de pedagogie* numero 117 Décembre 1996

- Multikulturní pedagogika je nosnou doménou inkluze a boje proti rasismu, ale nemůže se vše odehrávat jen ve škole. V samotných rodinách je třeba jít dětem vzorem a vést je k toleranci a pochopení právě skrze vzdělávání se a poznávání jiných kultur. Není možné vše očekávat jen od školní výuky, od učitelů, kteří „to“ do dětí „nějak dostanou“ a bude splněno, pochopeno, prožito. Dnešní společnost multikulturní je. Je to fakt, který se nedá nijak obejít, ať se daná charakteristika komu líbí, nebo ne. Rodiče by měli jít příkladem v uchopení bohatství různorodosti společnosti a se školou v tomto kooperovat.
- Poslední desetiletí přibývá nefrankofonních pozadí rodin ve francouzských školách, což představuje jiné jazykové postupy ve výuce. Doména FLS sílí, ale nemá dostatek učitelů s patřičným vzděláním a praxí. Nepříjemnou podprahovou záležitostí škol je také „americký styl“ zvýhodňování některých skupin žáků či studentů, jakási forma pozitivní diskriminace. Já jsem to často viděla například u muslimských dětí, které dostávaly dobré známky tam, kde ostatní za stejný výkon obdržely průměr. Děti se pak dokonce přehlašovaly k muslimské víře (v čemž ovšem otázka „víry“ nehrála žádnou roli), což už s pozitivním přínosem vzdělávání nemá společného zhora nic.
- Opakování ročníku – 30 % studentů v roce 2012, 32 % v roce 2019 (dle PISA), což svědčí o vnitřním problému francouzských škol řešit včas a s úspěchem vzdělávací potíže nemalé části žáků a studentů. Pravděpodobnost pokračování povinné školní docházky na střední školu všeobecného či technického zaměření (*lycée général, lycée technologique*) je dosti závislá na sociodemografických rysech žáků (J.P.Caille). Ve srovnávacích testech PISA se zhoršuje čtenářská gramotnost studentů na *college*, zhoršuje se obzvláště oblast jazykových kompetencí (slovní zásoba, pravopis) a kompetence porozumění textům, jejich rozbor, či jejich interpretace (Colmant, 2012).

Nejhorší situace s nedostatečnou čtenářskou gramotností je na druhém stupni v zónách prioritního vzdělávání.⁵⁰ Na jednu stranu se tedy jde do boje s opakováním ročníku, roste snaha o co nejširší sekci studentů s maturitním vzděláním, na druhou stranu se zde zhoršují kompetence žáků s nejslabšími výsledky, byť tedy s kýženou homogenní vzdělávací dráhou. Ve školách zón prioritního vzdělávání je velká fluktuace učitelů i žáků, poměrně nízká náročnost na vzdělávání a problém s motivací žáků ve vzdělávání obecně.

18.1. Oblasti primárního vzdělávání

Politika prioritního vzdělávání založená od roku 1981 na primární edukaci v rámci ZEP zón, snažící se snižovat podpůrnými opatřeními vzdělávací nerovnosti, nepřináší zatím příliš pozitivní výsledky. Sociální segregace stylu „bydlet mezi svými“ pak determinuje i školy samotné. Učitelé sice mohou dostat umístěnku do „ZEP“, zpravidla tam ale nevydrží dlouho, rodiny ze solidního socio-ekonomického zázemí preferují školy mimo prioritní sekci, byť by bydlely hned před vchodem do školy, rodiče využijí jakýchkoliv prostředků, aby se vyhnuli „spádovému *college*“ se „ZEP kurikulem“.

Snižování kvality výuky žákům z prostředí socio-deprivačního charakteru přispívá jasně k navyšování sociální nerovnosti. Tito žáci jsou na kvalitu poskytovaného vzdělávání v

⁵⁰ Martine Kherroubi, J.-Y. Rocheux: Le recherche en éducation et les ZEP en France, 2016

rámci své školy *vysoce citliví*, těžko si jejich rodiče mohou dovolit doplňkové kurzy či vzdělávací prázdninové tábory v případě malého vzdělanostního fondu, o přípravných modulech ke zkouškám a finálním testům ani nemluvě.

Souvislost s postupem do vyšších vzdělávacích ročníků a nabýváním znalostí a dovedností je v těchto školách slabá. Žáci končících ročníků *college* v ZEP zónách dostávají nadhodnocené známky, což se pak ukáže při finální zkoušce – *brevet*, či u jiných plošných srovnávacích testů, jak ukazují analýzy z DEPP (Stéfanou, 2013). To pak přináší potíže se zvládnutím střední školy, kde se nedostatky naplno projeví. Navíc diferenciací ve vzdělávání dosahuje dnes té míry, že je otázkou, je-li veřejné vzdělávání ještě jednotné. Reforma ZEP z roku 2013, jejíž cílem je redukce nerovností na primární škole, co-by základu vzdělávání, boj proti školnímu neúspěchu a refundace systému prioritního vzdělávání, má pomoci řešit sociální a geografické potíže škol. Zatím se tak neděje.

Na začátku ZEP v osmdesátých letech bylo silné očekávání pozitivního zásahu do komunit s vysokou mírou školního neúspěchu, což bylo děláno společně s navýšenými prostředky do těchto škol. Školy tedy mohly rozvinout projekty zacílené na problémy svých žáků, což představovalo podmínku navýšených finančních subvencí. Tím také došlo k diverzifikaci vzdělávání a k umožnění teritoriálního modu školské politiky.

Zásadní filozofii této „operace“ byla demokratizace systémů vzdělávání a omezení či eliminace školního neúspěchu dětí, pocházejících z prostředí socio-deprivačního charakteru, v realitě však mohlo dojít ke snížení zamýšleného vědomostního a dovednostního kapitálu těchto dětí.

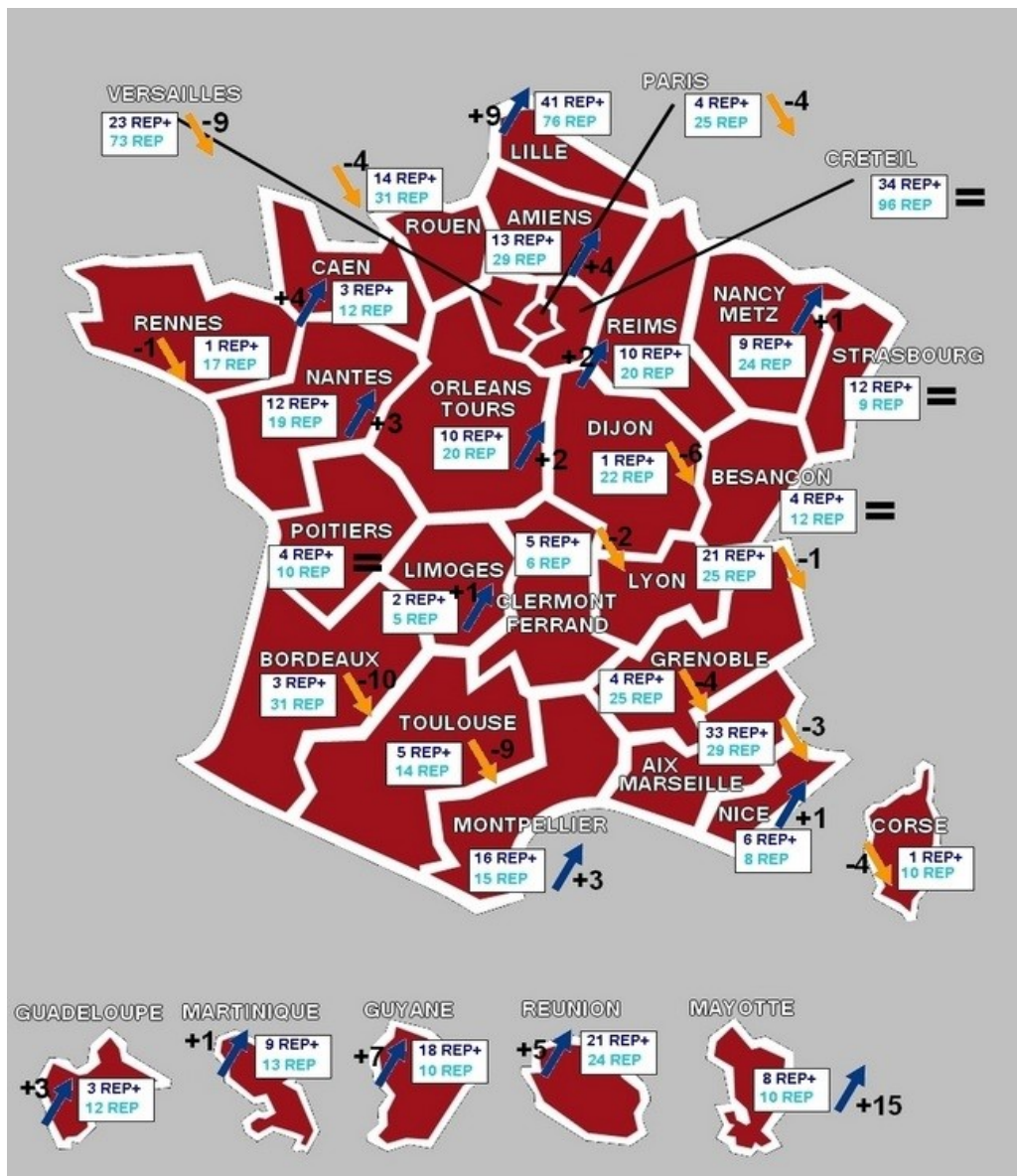
18.1.1. Prioritní vzdělávání v čase

Během své třicetileté existence prošlo prioritní vzdělávání vlnami zájmu politiků a administrativy střídajících se ministrů. Někdy bylo na pokraji finálního stádia, jindy se naopak znovu nastavovaly smělé cíle a měnily názvy, které se na veřejnosti dodnes neujaly.

V každém „renesančním“ procesu těchto zón se pozměnily mapy a upravily cíle. S novým názvem REP místo ZEP je pak projekt viděn možná pozměněnou optikou, ale řeší staré, prosáklé potíže. Jelikož se počet zón příliš navýšil⁵¹, vyčlenilo se 350 zón označovaných REP+, jak jsme již zmínili v předchozích kapitolách, kde se koncentrují děti z chudobou nejvíce ohrožených rodin, většinou s velmi slabými vzdělávacími výsledky. REP+ je pak jedinou možností, jak splnit hlavní cíle povinné školní docházky.

18.1.2. Rozdělení zón prioritního vzdělávání na REP+ a REP od roku 2015

⁵¹ Koncem osmdesátých let byl počet zón prioritního vzdělávání 400 s 8.5 % žáků v primárním cyklu, koncem devadesátých let to bylo 1 100 zón s 20 % v primárním cyklu (Šťastný V., Svobodová Z., Rocheux J.Y.- Školní vzdělávání ve Francii)



Zdroj: SNUipp Haut-Rhin

Původní filozofie kompenzace v ZEP zónách byla vystřídána demokratizujícími vlnami v čele s „bojem proti vyloučení“ a s možností přístupu každého k základnímu objemu vědomostí a znalostí, které by takovému žákovi umožnily vystoupit z bludného kruhu sociální reprodukce.

Nejnovější tendencí je pak „baterie“ opatření a programů zaměřených na čím dál více heterogenní třídy, uznání nadání a potenciálu individuálních žáků a nepochybně prevence rizikového chování. Klíčová je tedy diverzita žáků a potřeba adaptace školského systému na ni, jde o vytvoření dostatečně podnětného prostředí pro žáky zejména ze sociálně slabého prostředí, kde se s jinými vzdělanostními vlivy *nedá příliš počítat*. Podpora a motivace každého takového žáka je šancí, jak efektivně „srovnávat“ nerovné vzdělávací podmínky žáků pocházejících ze socio-kulturně slabého prostředí. Je třeba motivovat je ke studiu prestižnějších oborů, a zejména ke studiu delšímu, než je jen povinná školní docházka (což ale bývá v rozporu s tím, co je preferováno v rodině, pokud jí není přínos vzdělávání dostatečně objasněn).

18.1.3. Prioritní vzdělávání dnes

Současná dotace na žáka v zóně prioritního vzdělávání je přibližně o třináct procent vyšší než na žáka ve škole mimo zónu. (To ale neznamená, že je škola v prioritní zóně „lépe připravena“ ke vzdělávání). Pilotáž a administrativa primárního vzdělávání má mnoho bílých míst, nepodařilo se udělat téměř nic s fluktuací učitelů v ZEP, „nuceně“ se tam nasazují učitelé hned po škole, kteří nemají praxi a zažívají tam nezřídka „křest ohněm“ v doslovné podobě.

Posun vzdělávání těchto žáků směrem do praktického života také nenastal, odchody nadaných žáků jsou velmi časté (v závislosti na zlepšení ekonomické situace rodiny). Společný základ vědomostí a znalostí má poněkud chimérické obrysy, neboť v rámci cíle potření opakování ročníku se úroveň požadovaného penza vědomostí reálně snížila. Jak je vidět na výsledcích „brevetů“ v prioritních zónách (MENESR-DEPP), lepší „průchodnost“ školským systémem se nepojí s lepšími vzdělávacími výsledky a kompetencemi žáků, ale spíše se snížením kritérií evaluace a nižšími nároky na profesní orientaci. To je přesný opak toho, proč byly zóny původně vytvořeny.

Důvodem tohoto neúspěchu může být i to, že zatímco prioritní vzdělávání bylo spuštěno na základě sociodemografických parametrů, v samotné pedagogice a metodologii těchto zón to bylo přítomno málo, většinou se pedagogika opírala o „vztah ke vzdělání“ střední třídy, který je ale většinou rodin žijící v ZEP zónách poměrně vágním pojmem. (Rodiče dětí v ZEP ve škole v Rezé zakončili často vzdělání povinnou školní docházkou, a to v lepším případě, a „také se nějak uživili“. Pak se motivace ke vzdělání hledá dětem těžko a je to zásadní úkol pro jejich učitele, který není jednoduchý).

Poslední „obrození“ politiky prioritních zón, spadající do roku 2012 až 2014 a zavedené do praxe ve školním roce 2014/2015, pak reaguje na nepovzbudivé výsledky dosavadní koncepce zón. Jejich mapa je revidována a nastavuje se dvojitá úroveň prioritních oblastí vzdělávání, jak již bylo řečeno. Stanovuje se čtyřletá lhůta revize těchto map tak, aby mohla politika prioritního vzdělávání včas reagovat na vývoj reality ve vzdělávání v praxi. Opět se vrací původní kompenzatorní princip, který má vyrovnávat sociální nerovnosti žáků a tím podpořit demokratizaci vzdělávání. Jedním z hlavních pilířů „staronového“ směřování zón je princip přidělování dodatečných financí školám v zónách, a to i v rámci specifických odměn pracovníků na „zónových“ školách. Princip diferenciované alokace financí beroucí do úvahy sociální pozadí škol byl dosud sice platný, ale velmi opatrně a pomalu do praxe se promítající, z počtu 320 000 učitelů působících v primárním vzdělávání se fakticky týkal 1400 pozic⁵².

Vzniká také dokument „Manuál pro prioritní vzdělávání“, který čerpá z reflexí učitelů prioritních zón a má sloužit profesní přípravě budoucích učitelů tohoto sektoru. Definiuje šest priorit:

- a) Zaručit osvojení „*socle commun*“
- b) Pracovat na udržení náročnosti školy
- c) Posílit vstřícnost školy
- d) Škola má být místem pro vzdělávání, na kterém se podílejí všichni – žáci, učitelé i rodiče tak, aby byl zajištěn úspěch ve vzdělávání

⁵² Šťastný, V., Svobodová, Z, Rocheux, JY: Školní vzdělávání ve Francii

- e) Posílit společnou práci pedagogického sboru, preferovat kolektivní přístup k řešení problémů
- f) Stálé vzdělávání personálu ve škole
- g) Ověřování technik a přístupů ke vzdělávacím možnostem v rámci sítě prioritních škol
- h) Posílit spolupráci v rámci škol prioritního vzdělávání

Tato metodologická příručka, skýtající poměrně přesné cíle a pokyny pro kompenzaci sociální nerovnosti ve vzdělávání, je prvním „manuálem“ pro práci v prioritních školách. Klade důraz na náročnost školy, která nesmí ustupovat tlakům (například v rámci programu na potření opakování ročníku „*redoublement*“), klade důraz na intelektuálně náročné aktivity žáků, poznatky a rozvíjení klíčových dovedností tak, aby celkové vzdělanostní penzum těchto žáků a studentů z prioritní sekce nebylo zanedbáváno a oni pak nebyli pro další vzdělávání či náročnější pracovní posty těmi žadateli, kteří nedosahují požadované úrovně pro přijetí. Manuál klade důraz na vstřícnost vůči žákům, uznává pozadí soci-ekonomického prostředí rodiny, jejich sociální zkušenost, ale *trvá na dodržení náročnosti výuky*.

Redukce výuky či úprava kurikula žáků, majících problémy s jeho naplněním, se ukázala jako slepá, draze zaplacená cesta. Do popředí se tak dostává profesní příprava učitelů v rámci prioritních zón, která se během tří let dotkne všech pedagogů v zónách, pro něž budou k dispozici „vzdělavatelé“ na úrovni akademií, kteří je budou pilotovat a budou nést zodpovědnost za vzdělávání v konkrétních lokalitách.

Dopady této poslední reformy zón bych ráda v budoucnu sledovala na místě, na již známých školách v nantské aglomeraci, až skončí „doba koronavirová“ a bude možno pobývat na vzdělávacích institucích jako pozorovatel a cestovat bez restrikcí. Akademie spravující školství v Nantes, kde jsem působila, je poměrně „průkopnická“ v opářeních v rámci „ZEP quartiers“ (les ZEPs) - dosud se tam nový termín REP nevžil, „zepkám“ se hodně věnují v úzké spolupráci s CAREP a aktivně organizují vzdělávací akce ve jménu demokratizace vzdělání.

Jelikož zvyšování segregace je faktem a vzdělávací možnosti dětí jsou stále nerovné, koncentrace rodin v zónách prioritního vzdělávání a kumulace dětí z tohoto prostředí na určitých školách bude novým cílům ZEP zón klást velké potíže zřejmě i nadále.

III. Česká republika – žáci s odlišným mateřským jazykem, pocházející z prostředí socio-kulturně deprivativního charakteru Fokus – žáci s OMJ

19. Vzdělávání dětí ze socio-kulturně deprivovaného prostředí v České republice

Hlavní problémy ve školní docházce francouzského modu by jistě našly své „partnery“ i v otázce školství v českém prostředí – jazykové bariéry, neochota rodičů spolupracovat se školou, nepodnětné rodinné prostředí, přeplněné třídy, mezigenerační nezaměstnanostní reprodukce a další faktory. Snad jen problém „laicité“ je tam odlišný od českého prostředí, neboť naši žáci zatím neodmítají hodiny tělocviku či přírodopisu z náboženských důvodů, byť už i tam se ojedinělé příklady vyskytly. Částečně odlišným rysem je i koncentrace velkého počtu imigrantů na některých místech – například v okolí přístavu Marseille, máme ale čtvrti či části měst s koncentrací menšinového obyvatelstva, kde vzdělávání neprochází taktéž cestou z nejhladších.

Francouzský systém vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí ve státních školách je poměrně zřetelný a prostupnost jednotlivých domén pružná. U nás se odehrává v oblasti inkluze a podpory dětí ze znevýhodněného prostředí v poslední době mnoho změn a tento proměnlivý vývoj je poměrně překotný. Zejména plošná inkluze ve školách, založena zákonem z roku 2004, a doplněna procesně pozdějšími vyhláškami (vyhláškou 27 v roce 2016 a dalšími) je stále v praxi „v tvůrčím procesu“.

Pro potřeby této práce jsem nastoupila na tři roky jako učitel do jedné velké a jedné menší základní školy ve Středočeském kraji, abych mohla srovnávat funkčnost podpůrných opatření a jejich dopad do praktického chodu škol v oblasti vzdělávání, zejména pak na skupinu sociálně deprivovaných dětí. Taktéž jsem navázala na svou předešlou dobrovolnickou činnost a nyní pracuji v METĚ, v organizaci pomáhající integraci cizinců do českého prostředí. Osobní zkušenost je dle mého názoru nesrovnatelná s měsíčním stážováním ve škole, či s prací s vyplněnými dotazníky.

V českém prostředí - na rozdíl od francouzského - chybí jasná empirická data ve sledování nerovností ve vzdělávání žáků za delší časový úsek. Vztah mezi vzdělanostní nerovností, tedy sociálním původem, a školní úspěšností, je ve Francii analyzován dlouhodobě a školství se jím od reformy roku 2013 zabývá primárně. U nás jsem cílený okruh žáků z prostředí socio-kulturně deprivativního charakteru vymezila na okruh dětí s OMJ (odlišným mateřským jazykem), poněvadž s nimi, co-by jazykář, přicházím nejvíce do styku. Většina z nich pochází z prostředí kulturně-deprivativního charakteru a potřebuje realizovatelné podpůrné vzdělávací programy a opatření, která prozatím v praxi příliš nepůsobí.

19.1. Historická sonda

Také u nás se děti, které z různých důvodů nesplňovaly nároky a požadavky hlavního školského proudu, vzdělávaly v „pomocných“ školách, jejichž vývoj sledujeme již z dávné historie.

Komenský byl jedním z prvních, kdo prosazoval vzdělávání pro všechny děti, i ty „postižené“, což vzhledem k předešlé historii exorcismu a o poznání horších nápadů, a to i vzdělaných a uznávaných historických postav typu Luthera, bylo vysoce revolučním přístupem. Dalším významnějším bodem je pak Ernestinum Slavojie Amerlinga, vznikající v ruchu konce devatenáctého století již se vší vážností. V učitelské obci se profilují pedagogové, kteří se doměně „dětí s jinakostmi“ chtějí vážně věnovat, s cílem naučit „chovance“ vplout do „normálního“ života a v rámci svých možností se v něm také uplatnit, což pak prosazuje nástupce v Ernestinu Karel Herfort. Jakožto lékař a učitel, viděl přínos praktických stránek výuky (návčik samoobsluhy, drobné řemeslné práce) jako velkou šanci pro „slabomyslné“ děti, které mohly při správném vedení v určité míře „mít normální život“,

být například pomocnou silou ve svých rodinách či v pomocných profesích ve špitálech. Herfort také stane v čele prvního pedologického ústavu v Praze. Jeho jméno ponese první speciální školy, založené v počáteční dekádě nového století, které budou dbát o pracovní výchovu svých žáků, budou potřebovat vybavené dílny, pozemky a zejména své učitele.

Zákon z roku 1929 pak pojednává o povinné školní docházce v pomocných školách, kam se děti dostávaly po projednání komise - lékař, učitel školy, zástupce vzdělávání mládeže ve městě, rodiče žáka. Se vzděláváním učitelů pro tyto školy to šlo o poznání pomaleji. Pomocné třídy byly buď zřizovány samostatně, nebo byly připojeny k obecným školám. Jejich absolventi našli uplatnění především v zemědělství, další následné vzdělávání nebylo řešeno. Učitelé typu Františka Bakule či Jana Mauera neměli snadnou dráhu při prosazování vzdělávání všech, tedy i těch žáků, na které se v „obecném školství“ nehledělo s nadějí.

Pomocné, zvláštní či později praktické školy ale své místo ve vzdělávání postupně získaly, a byť se na ně dnes nehledí vždy „v dobrém“, jejich systém byl propracovaný a měly své nezpochybnitelné výsledky. Od devadesátých let byly mnohde dvouproutové (například Praha 9, Polygrafická), anebo bezproblémově prostupné se školou základní obecnou. Tam také, jako ve většině jiných zemí, docházelo mimo jiné ke vzdělávání dětí nemluvicích českým jazykem, což pak přejímaly také školy pro děti imigrantů při centrech imigrantů. (Situace byla na počátku devadesátých let poměrně složitá, protože vzhledem k předcházející politické situaci se na území Československa mnoho dětí nemluvicích vůbec česky po desetiletí nepohybovalo a děti z romské komunity, mluvící oficiálně česky, plnily zvláštní školy ve velkém kvůli „přílišné náročnosti“ běžné školy.) Vývoj šel po sametové revoluci kupředu, zejména díky obětavému nasazení tehdejší první dámy Olgy Havlové si společnost konečně mohla povšimnout, že není složena jen ze zdravých, silných, lehce vzdělatelných jedinců, a že ve zvláštních školách je poměrně velké spektrum dětí, jejichž zcela různorodé potřeby ani nemůže jedna školní gescce zastřešit. Děti s OMJ se poměrně rychle posunovaly směrem k inkluzi do „normálních tříd“, jakmile byly schopny „se domluvit“. Poslední dvě desetiletí se pak nahlíží na nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka jako na ne zcela problémový bod docházky do „běžné školy“, dle čehož jsou tam také děti bez znalosti češtiny přijímány. Praktické školy pak zůstávají ve školském systému pro vyšší stupně podpůrných opatření. (Z mé praxe mohu citovat například praktickou a základní školu Ružinovská na Praze 4 se zaměřením na PAS, která je vnitřně diferenciovaná dle stupně potřebné podpory, či praktická škola Jindřichův Hradec, zajišťující vzdělávání pro děti s mentálním postižením, PAS či kombinovaným postižením).

Děti s odlišným mateřským jazykem se tedy vzdělávají již leta v běžných základních školách s menšími či většími potížemi, jejich vzdělávání je legislativně uchopeno. To samé se dá říct o dětech, pocházejících z prostředí sociálně a kulturně deprivovaného, což je o poznání větší skupina žáků, do které často právě děti s OMJ profilově patří.

19.2. Zacilení skupiny

Bylo by přínosné aplikovat některé principy vrstvení francouzského školství do našeho školského systému v rámci docházky dětí ze sociálně slabého prostředí, dětí s OMJ, anebo tu jsou, jen jaksi trochu nepřehledně? Zdá se, že porovnání se systémem praktikovaným v České republice není tak složité, mnoho věcí je stejných či podobných, legislativa je poměrně součinná. Faktickou potíží je, že u nás není dostatečná evidence „potřebných“ případů (pokud se nejedná o „vážnější problémy“, kde se zapojuje OSPOD⁵³ atd.), etnická příslušnost se

⁵³ OSPOD – Orgán sociálně právní ochrany dětí dle zákona č.359/1999 Sb.

dokonce uvádět nesmí, a tudíž různě „cílené“ programy mohou mít leckdy efekt Munchova „výkřiku do tmy“. Možné „geografické“ srovnávání se tedy nabízí na úrovni „oblastní – regionální“, například školy pro Nomády v okolí Rennes a Ústí nad Labem v rámci práce a funkce škol problémových zón těchto měst, ale specializovat se v této práci na romskou menšinovou populaci není mým cílem, tím je širší skupina žáků s OMJ, kteří často spadají do skupiny dětí z prostředí deprivativního charakteru.

Jak vlastně u nás vybrat děti ze socio-kulturně slabého prostředí a jak je sociálně slabé prostředí fakticky definováno? Ukazatele nejsou snadno vysledovatelné. Obědy placené státem je chabé brát za „bernou minci“, poněvadž mnoho rodičů je příliš hrdých, než aby požádalo o obědy zdarma pro své děti. *(Dotazovat se „na dítě“ v této oblasti příliš nelze. Pokud já, jako učitel, vidím, že dítě nemá opakovaně svačinu, mohu se poptat u třídního učitele, v čem je problém. Ten většinou má z programu „ovoce do škol“ či „mléko do škol“ nějaké zásoby potravin a dítě raději „nakrmí“, než by riskoval často nepříjemné diskuse s rodiči, častěji rodičem, samoživitelem. Většina třídních učitelů - jak jsem se s nimi setkala - ví poměrně dobře, z jakého je dítě prostředí a co by potřebovalo, ale nejsou nástroje, jak to ověřovat či „měřit“. Je komplikované pouštět se do pátrání po původu potíží dítěte, protože rodiče často raději mění školu, než by měli potíže s OSPOD a učitel stojí na velmi horké půdě, jelikož mnoho věcí je neprokazatelných a dítě je téměř vždy „na straně“ rodičů. Základem rozhodování by měl být zájem dítěte, ale je nesnadné toho v reálných podmínkách dostat.)*

Dle dat společnosti Člověk v tísni je každý sedmý žák ve škole ze sociálně znevýhodněné rodiny a je tedy žákem se sociálním znevýhodněním s konsekvencemi mimo jiné i pro vzdělávací potřeby⁵⁴.

19.2.1 Pojem „sociální znevýhodnění“

Samotná definice žáka „se sociálním znevýhodněním“ je v dnešní době poněkud obtížná, a má za sebou dlouhý, legislativní vývoj. Od roku 2011 do roku 2016 bylo zřetelně definováno vyhláškou (vyhláška č.73/2005 novelizovaná vyhláškou č.147/2011 Sb., paragraf 1, odstavec 6), že žák se sociálním znevýhodněním je „žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému plnění vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí českého jazyka“. Toto vymezení tedy stálo na dvou zřetelných obtížích: *neznalost vyučující jazyka* (co by operativního nástroje vzdělávání obecně) a na *deficitu domácí podpory ve vzdělávání*. Legislativní reforma v roce 2016 ale opouští toto vymezení „diagnóz“ a přiklání se k politice „speciálních vzdělávacích potřeb“, což sebou nese řadu mlhavých kontur, ve kterých se pohybuje možná podpora či nepodpora určitých skupin žáků, k čemuž vede nová definice takového žáka, co by „žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů odlišných kulturních a životních podmínek“⁵⁵. Toto „obecné“ pojetí pak navádí k definování určitých vykreslených skupin, do kterých žáci skutečně potřebující podporu mohou, ale také nemusí spadat:

- Žáci v pěstounské péči či v ústavní výchově
- Žáci z neúplných rodin

⁵⁴ Definice žáka se sociálním znevýhodněním - „je to žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (par.1, odstavec 6, vyhlášky č. 73/2005 Sb. novelizace vyhláška č. 147/2011 Sb.

⁵⁵ Komplexní formy podpory viz Katalog podpůrných opatření – Felcmanová, Habrová a kol., 2015)

- Žáci z rodin, jejichž rodiče z časových a jiných objektivních důvodů nemohou věnovat dostatek času a pozornosti školní přípravě dítěte
- Žáci, jejichž školní výkon může být negativně ovlivněn psychickými dopady způsobenými selháním rodinného prostředí
- Žáci, jejichž psychika (a tím i školní výkon) je ovlivněna dysfunkčními vztahy v rodině
- Žáci z rodin, kde rodiče nejeví zájem o vzdělávání dítěte, ať už z důvodů jiných priorit, nezáměru o dítě, či jiných
- Žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, zejména z rodin cizinců
- Žáci s nedostatečnou úrovní vyučovacího jazyka (*komunikace specifickými variantami češtiny - etnolekt*)
- Žáci z jiného než majoritního kulturního prostředí, kde dochází ke kolizi kulturních vzorců
- Žáci z rodin, kde ekonomická úroveň na bodu chudoby negativně dopadá na žáka (zvýšená absence, školní stravování ...)
- Žáci z rodin se zvýšeným výskytem patologických jevů
- Žáci s kumulujícími faktory⁵⁶ (úroveň chudoby, nedostatečná podpora rodiny, absence vzorů...) a další

Není divu, že je třeba podrobného nástroje k porozumění, kdo je tedy žákem se sociálním znevýhodněním (protože do některých charakteristik se vejde opravdu mnoho dětí), a tudíž vzniká „*Metodika k podpůrným opatřením*“⁵⁷. Neexistují přesné počty těchto žáků, ale pohybujeme se jistě v řádech desítek tisíců (studie Ministerstva práce ČR z roku 2015 GAC, ve vyloučených lokalitách žije kolem 115 000 lidí, z čehož kolem 40 % jsou děti, a to je ovšem odhad před „koronavirovou recesí“, čísla budou dnes již reálně vyšší). Dle organizace Člověk v tísni je to i tak více, kolem 140 000 žáků žije v sociálně deprivovaných podmínkách, z čehož 35 000 má už i závažné vzdělávací problémy (dohled PPP, OSPOD).

Efektivní podpůrné kroky pro řešení nerovných vzdělávacích příležitostí těchto dětí bez domácí podpory a často i zázemí je třeba konat rychle a systematicky. Patří mezi ně například tyto domény:

- Klíčové je pro žáky ze sociálně slabého prostředí preprimární vzdělávání, pravidelná docházka do školek nejen v povinném posledním roce před nastoupením do první třídy, ale již dříve, aby se co nejvíce podpořila školní připravenost dítěte
- Přijetí inkluzivního vzdělávání jako ústřední vzdělávací filozofie, rozvíjení citlivosti a empatie ve školách vůči potřebám sociálně znevýhodněných žáků

⁵⁶ Děti z nepodněného prostředí – problematikou kognitivní deprivace a subdeprivace se úzce zabýval Matějček či Vágnerová. Je způsobena nedostatkem stimulů a omezenými možnostmi a příležitostmi k učení a vzdělávání obecně, z čehož vyplývá nedostatečný rozvoj rozumových schopností a tím jejich značné omezení. Tato situace lze zvrátit v případě, že se dítě dostane do podnětného prostředí a není mu „bráněno“ tohoto prostředí využívat. Sociokulturní handicap se netýká jen dětí pocházejících z menšin, jedná se o jakékoliv dítě pocházející z rodinného prostředí se znaky socio-kulturní deprivace. (S. Štech, Sociálně-kulturní pojetí handicapu, 2000).

⁵⁷ inkluzie.upol.cz/katalog-szn-metodika

- Zlepšit odbornou připravenost učitelské veřejnosti na práci se sociálně znevýhodněnými žáky (postgraduální kurzy, sdílení příkladů dobré praxe mezi školami, hospitace atd.)
- Klima třídy má být přijímající a nápomocné vůči těmto žákům, samozřejmostí je tolerance všech vůči „jinakostem“, prevence šikany a eliminace nežádoucího chování ve třídě
- Posílení zdrojů pedagogického vedení – *navýšení počtu pedagogických pracovníků tak, aby byla umožněna individualizovaná pedagogická práce s potřebnými žáky při vyučování, po něm pak možnost doučovacích modulů či mentoringu, zajistit dostatečný počet asistentů, a tak i lepší systematické vedení žáků se sociálním znevýhodněním*
- Lidský přístup učitele, vzájemná důvěra, vzájemná žakovská podpora (buddy) v rámci školy či třídy
- Poradenská pracoviště – navýšit kapacitu těchto pomocných pracovišť tak, aby se zlepšila dostupnost jejich služeb a co nejvíce zkrátila časová prodleva objednacích termínů, a dále doba mezi objednávkami termíny a reálným výstupem z vyšetření (tzn. moment, kdy je zpráva doručena rodiči škole, potažmo třídnímu učiteli žáka)
- Rozvíjet důvěru a spolupráci mezi všemi zúčastněnými stranami (rodiče - žáci - učitelé), posilovat mimoškolní vazby (všech) rodin a školy v rámci různých mimoškolních akcí
- Navýšit spolupráci mezi externími složkami vzdělávání – neziskovými organizacemi, obecně prospěšnými společnostmi, pedagogickými poradnami, poradenskými středisky a školami tak, aby tato spolupráce byla veřejně známá a byla vstřícně využívána
- Lepší spolupráce s externími institucemi, která je dána zákonem (Orgány sociálně-právní ochrany dětí)

Specifické problémy ve vzdělávání dětí ze sociálně deprivovaného prostředí jsou zejména v oblasti motivace těchto žáků ke vzdělání samotnému – z toho vyplývající také vysoká absence dětí ve škole, a pak nedostatečná spolupráce rodičů s učiteli. V této doméně je rovněž klíčová práce se sociálními pracovníky, poněvadž ti mohou působit „vevnitř“ v rodinách, působit přímo na rodiče žáků v jejich prostředí, mohou poskytnout kontakty na další formy pomoci v rámci neziskových institucí (azylový dům, LATA, „Obědy pro děti“, bezplatné sociální a finanční poradenství atd.).

Bohužel neziskové organizace nejsou dostupné všude, rozvrstvení je značně regionální, chybí i v některých větších městech, natož v těch menších. Vzhledem k finančním

realitím těchto rodin není možné za těmito službami cestovat, jejich síť není zatím příliš rozvinutá.

Konkrétní cílené body praxe vzdělávání těchto dětí:

- Zlepšení spolupráce (a důvěry) s rodiči žáků – působení asistentů, sociálních pracovníků
- Rozvoj atmosféry školy (projektové dny, tematické programy multikulturní výchovy, třídnické hodiny ...)
- Minimalizace absencí těchto žáků – práce asistentů se zjišťováním skutečného stavu, s doháněním látky atd.
- Mechanismy vzájemné žákovské podpory
- Řešení základních životních potřeb žáků (obědy, svačiny – pak se lze účastnit i odpoledních bloků)
- Personální navýšení pracovníků ve škole – školní speciální pedagog a psycholog, zatím jsou jejich počty vysoce nedostatkové

19.2.2. Školní asistent

Asistenti v obecných základních školách začínají u nás v polovině devadesátých let zejména jako „romští asistenti“, za účelem podpory sociálně znevýhodněných žáků romského původu, a pak asistenti u dětí se zdravotním postižením, kteří byli již dříve, zejména při školách speciálních. V roce 2000 – 2001 se pak pozice romských asistentů rozšiřuje na obecně „znevýhodněné“ žáky (bez vazby na etnicitu dětí) a stávají se „vychovateli – asistenty učitele“. Tato terminologie se pak mění s novým školským zákonem v praxi v roce 2005, kdy jak asistenti pracující s žáky se sociálním znevýhodněním, tak asistenti žáků se zdravotním postižením jsou sloučeni pod jednotný název „asistent pedagoga“.

V současné době působí u sociálně znevýhodněných dětí na školách dvě pozice asistentů, a to asistent pedagoga a školní asistent.

Asistent pedagoga – tento asistent je veden „k určitému žákovi“, či ke skupině žáků se speciálními potřebami. Jeho činnost je dána vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde je stanovena náplň této práce, tedy poskytování podpory jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků s postižením, nebo znevýhodněním. K vypsání této pozice je třeba doporučení z pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra.

Školní asistent – tato pozice je zřizována v rámci „šablon“ – projektů financovaných s podporou EU. Práce těchto asistentů se týká podpory dětí ohrožených školním neúspěchem, asistence učitelů ve vyučování v rámci organizace výuky, organizování volnočasových aktivit těchto žáků a zajišťování komunikace mezi rodinami a školou ohrožených žáků (*Přehled šablon a jejich věcný výklad – MŠMT 2014, Školní asistent v projektech OPVTV – MŠMT 2015*).

Formy podpory asistentů jsou různorodé dle specifických potřeb jednotlivých žáků. Jejich hlavní pole působnosti při práci s potřebnými žáky:

a) Podpora učitele při vzdělávání žáků

Pomoc s organizací výukového procesu v hodině (umožnění učiteli věnovat více pozornosti několika potřebným dětem), vlastní spolupráce s žáky v rámci zvyšování jejich školní úspěšnosti, podpora učitele s porozuměním žakovým potížím díky znalosti rodinného a sociálního prostředí těchto žáků,

b) Podpora komunikace mezi rodinami a školou

Asistent může oslovovat rodiče, může zajišťovat komunikaci mezi rodinami a školou, může docházet do rodinného prostředí žáků, oslovovat rodiče v prostředí školy atd.

c) Doučovací modul

Doučování probíhá „dle potřeb žáka“ - zohledňuje školní neúspěšnost a pracuje s ní dle žakova vzdělávacího modu⁵⁸ a dle instrukcí učitele. Může probíhat kdekoliv - ve škole (třída, knihovna, družina atd.), v rodinném prostředí žáka, v nízkoprahovém centru a dalších institucích, kde jsou k doučování vhodné podmínky

d) Zajištění volnočasových aktivit žáků

Většinou se jedná o volnočasové aktivity přímo ve škole, díky nimž mohou děti z prostředí sociálně deprivativního charakteru trávit svůj volný čas smysluplně, v rámci „školních kroužků“ či v rámci aktivit s asistenty

e) Psychická podpora žáků

Tito žáci často nedostávají to základní – zájem a podporu svých rodičů, ať už z důvodů jakýchkoliv. Pozornost asistenta a jeho schopnost naslouchat žakovu se pak může stát kompenzačním faktorem tohoto deficitu, který pomáhá podpořit psychiku dětí, jejich odolnost, a zejména jejich sebevědomí

f) Inkluzivní platforma

Základním cílem asistentké práce je zvýšení efektivity společného vzdělávání všech žáků a zapojení těch „znevýhodněných“ do třídního života a práce. Je preferovaná přímá asistence ve třídě a pouze ve výjimečných, odůvodněných případech (nadměrné narušování výuky, ohrožení ostatních žáků) by se asistence měla odehrávat mimo třídu. *(Pokud se tak děje „normálně“ a dítě s asistentkou jde „mimo“ – do prostoru prázdné*

⁵⁸ Školní úspěšnost, zrcadlí se většinou v klasifikaci, souvisí úzce s chováním žáků a jejich sociálním přijetím. Neboli žáci s problémy ve škole mají většinou prospěch „ve vysokých číslech“. (Do špatného prospěchu se samozřejmě dostávají i děti z vysoce podnětného prostředí, ale to už je jiná záležitost.) Také zde můžeme začít diskusi o výpovědní hodnotě „známek“, do jaké míry jsou skutečným obrazem nabytých vědomostí a dovedností, jak působí různé interferující faktory například při písemné práci či ústní zkoušení na klasifikaci atd., na druhou stranu má-li škola „připravit pro život“, ten bude negativně interferující faktorů připravovat dětem dostatek sám o sobě, pokud nebudou žít v jakési ochranné bublině. Samozřejmě je třeba rozlišovat, mezi klasifikací menších a větších dětí. Faktem ale je, že trvalé a dokola opakované zážitky neúspěšnosti ve škole vedou k rezignaci na jakékoliv pokusy a zlepšení stavu a posilují pocit nevraživosti vůči vzdělávání obecně (Pygmalionský efekt, naučená bezmocnost.)

třídy, kabinetu či chodby, dochází k redukci podpory učitele a k vyčleňování žáků ze třídy. Do „smysluplné výuky“ na školní chodbě či v chladné tělocvičně bychom ovšem také neměli vkládat velké naděje.) V realitě je ale pro asistenta nesnadné plnit tento bod – je obtížné nerušit výuku a zároveň vysvětlovat látku, tišit například reakce dětí s PAS na jim nepříjemné podněty či vést skupinu dětí, které doma slyší, že asistentku přece poslouchat nemusí.

V případě žáků se sociálním znevýhodněním z etnických menšin pak může být výhodou, jak ukazuje praxe, že asistent sám pochází z této menšiny. Sám se pak orientuje v kulturně-sociálním zázemí rodin, lépe s rodinami také komunikuje, zná jazykové specifiky žáků a oni se s ním mohou identifikovat co-by studijním vzorem, jakousi neformální autoritou. Je třeba ale dbát o to, aby se v těchto případech nepřesunula podpora a komunikace etnicky minoritních žáků z domény učitele na asistenta, k čemuž někdy dochází.

Pracovní reflexe asistentů

Klíčovým přínosem práce asistenta se jeví spolupráce mezi rodiči, žákem a školou, kdy asistent přímo dochází do rodin, v případě častých nepřítomností žáka přichází k němu domů a na místě může zjistit důvody potíží žáka a navrhnout možná řešení (zjištění možných sociálních dávek, rychlejší spolupráce mezi rodiči a školou – asistent se stává často „pošťákem“, co se neodbývá, na jehož osobní výzvu se do školy skutečně jde, jeho návštěva je brána vážně).

Na tyto pracovní pochůzky je třeba mít vyčleněný čas, tedy musí být asistent uvolněn ze školního vyučování, kde bude prezenčně například jen dvě první ranní hodiny, s čímž je třeba v rozvrhu předem počítat.

Asistenti se také starají u svých žáků o donášku úkolů domů v případě vysoké absence ve škole, což bývá jeden z neuralgických bodů vzdělávání těchto dětí. Mohou také fakticky pomoci s vypracováváním úkolů, preferenčně v ojedinělých případech. Tím se také dá „stáhnout“ dopad absencí ve škole na faktické vzdělávání těchto dětí. Často musí asistentka také vysvětlovat důležitost omlouvání hodin a jasně detekovat neomluvené hodiny rodin jako vysoce problémové, s možnými dalšími dopady do školní budoucnosti žáka. Tato asistentská „smírčí doména“ je někdy jediným možným komunikačním kanálem mezi školou a rodinou sociálně deprivovaného žáka, která může vnímat školu jako represivní instituci a v kontaktu s takovou se nehodlá raději angažovat, požadavky školy bere jako formu trestu či šikany a požadované chování ve škole jako „peskování“, což následně fakticky znemožňuje učitelů práci. Asistent většinou bývá vnímán odlišně a může se mu povést komunikovat s rodiči srozumitelněji a s pozitivními výsledky, jelikož mu pomáhá znalost rodinného prostředí, zvyků a skrytých rodinných „Achillových pat“.

Co se týká sociálně slabých rodin nemluvicích česky, asistent navazuje komunikaci zejména s česky lépe mluvícím rodičem, pokud sám nevládne jazykem rodiny, a přes tohoto člena rodiny pak vede většinou školní agendu. U těchto dětí s OMJ je pak na místě trvalá podpora učitele během vyučování, což ale naráží na fakt, že děti s OMJ často nemají z poradny doporučení k podpoře s asistentem, většinou mají priznaný jen první stupeň podpory, a to je silně nedostačující. Tyto děti by přitom potřebovaly dlouhodobé, cílené doučování českého jazyka mimo vyučovací blok, aby bylo vůbec možné se vyučování fakticky účastnit.

Po několika letech s asistenty ve školách vidí učitelé jejich působnost jako klíčovou v práci s dětmi z rodin sociálně a kulturně deprivovaného prostředí v realitě inkluzivního vzdělávání.

19.2.3. Speciální pedagog

Speciální pedagog je legislativně veden jako jeden z pedagogických pracovníků, jehož činnost definuje vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školství. Jako takový má poskytovat poradenské služby ve škole, komunikovat v rámci jednotlivých složek školy, diagnostikovat, depistovat žáky a poskytovat metodickou a vzdělávací činnost. Jeho cílovou skupinou jsou jak žáci s již uznanými vzdělávacími potřebami, tak i žáci s rizikem jejich vzniku.

a) Přímá práce s dětmi

Je zde možnost individuální práce s žákem v rámci přímé pedagogické podpory žáků se sociálním znevýhodněním, speciální pedagog se žákovi může věnovat jak v průběhu vyučování, tak v odpoledních hodinách. Vzhledem k individuálnímu přístupu má možnost aktivně pracovat na studijní motivaci žáka, klíčový bod úspěchu ve vzdělávání žáků pocházejících ze sociálně inferiorního prostředí (Šafránková, Zátopková, 2017). Důležitým polem působnosti speciálního pedagoga je podpora komunikačních schopností žáků a logopedická péče, často vysoce potřebný bod u těchto dětí, kde právě logopedická intervence přichází sice se zpožděním vůči „správnému“ preprimárnímu věku, ale stále vhodnému pro nápravu, o kterou se rodiče nejsou často schopni či ochotni postarat.

Neopominutelná role „speckáře“ je také v poli inkluzivní pedagogiky, v podpoře socializační praxe žáka, vytváření odpovídajících vzájemných vztahů ve škole či třídě.

b) Podpora učitelů

Význam podpory učitelů leží zejména ve specifických znalostech a zkušenostech speciálního pedagoga, které učitel „nespeckář“ zkrátka nemá. Pro práci s dětmi se specifickými potřebami nejsou učitelé připraveni a vzděláni, jsou to učitelé, kteří studovali jako obor předmět či předměty, kterými nebyla primárně speciální pedagogika. Ta se studuje jako samostatný obor a bude zajímavé sledovat, jak zareaguje systém vzdělávání učitelů na tento požadavek dnešní pracovní náplně všech učitelů, kteří by měli být jak učiteli oborovými, tak „speckáři“, znalí praxe v heterogenních třídách.

Otázkou také je, zda učitelé chtějí být obojím zároveň, a zda je to vůbec reálné. Speciální pedagogika je velmi rozsáhlý obor a stanovit jakousi povinnou „výseč“ tak, aby byla dostatečná pro dnešní nároky na učitele v našich „běžných třídách“, bude nesnadné. To, co se dnes učí v rámci základu pedagogiky a psychologie na pedagogických fakultách není dostačující a nepodpírá to dostatečně praktický modus fungování současných základních škol, o malé praxi v nich v rámci studia ani nemluvě. Někteří studenti tento nedostatek řeší dobrovolnou činností v neziskových organizacích zaměřených na vzdělávání, kde se věnují jednotlivým dětem, ale je třeba také „znát“ školu zevnitř, vidět děti ve vzájemné reakci po delší časovou stopu, což by měli budoucí učitelé v rámci studia zažít poněkud hlouběji.

Práce speciálního pedagoga také napomáhá proinkluzivnímu klimatu školy, poněvadž právě větší zapojení expertů pomáhá ke zlepšení kvality výuky a snížení rozdílů mezi vzdělávacími rozdíly žáků, vzniklých na základě odlišných sociálních prostředí (Charalambous, Kyriakides, Creemers, 2018).

c) Práce s rodiči žáků se speciálními potřebami

Ze zkušeností z praxe se dá usuzovat, že rodiče sociálně znevýhodněných žáků neumí své děti ke vzdělávání motivovat a sami nemají žádné vzdělávací aspirace jak vůči sobě, tak vůči svým dětem (Collins, Butt, 2015). Tady je pole působnosti speciálního pedagoga, který může děti namotivovat a jejich snahu cíleně podporovat i tehdy, nemá-li v rodině žáka vzdělávací platforma „velkou odezvu“. Tím se může pomoci zastavit sociální reprodukční princip, kdy rodiče předávají svým dětem své postoje a návyky a ti je kopírují, tedy není-li vzdělání „k něčemu“ pro rodiče, ani děti jej nebudou vyhledávat a jevit o něj snahu, čímž zůstanou na sociálně inferiorní pozici, stejně jako jejich rodiče.

Speciální pedagog zde má tedy nesnadnou práci u rodičů, které potřebuje svým poradenským působením přesvědčit o významu vzdělání, zvyšovat jejich motivaci k usilování a vzdělání jejich dětí a preferenčně i toho svého. Nepříznivé postoje rodičů ke vzdělání jsou nesnadnou překážkou pro práci s jejich dětmi a speciální pedagogové zde mají nelehkou práci.

V praktickém chodu práce školního speciálního pedagoga má svou důležitost jak průběžná diagnostika specifických potřeb žáků, tak i návazná intervence, probíhající v potřebné časové sekvenci. Intervence speciálního pedagoga je potřebná také v čase mimo přímé vyučování, o přestávkách, kdy některé děti ze sociálně inferiorního prostředí, nemající vedení od rodičů, ani jejich podporu, chtějí „zazářit“ alespoň v jim dostupnější oblasti, nepřijatelné pro školu a často neslučitelné se školním řádem. Takovým chováním se samozřejmě snaží získat tak jimi ceněnou pozornost. Tu jim speciální pedagog rozhovorem může poskytnout, aniž by bylo nutno zapalovat koule namotané z papíru na toaletách, či přivazovat obuv na dataprojektor.

Speciální pedagog má také stále se navyšující počet dětí ze sociálně slabých rodin v logopedické péči. Převážně se jedná a přípravnou třídu a počáteční třídy prvního stupně, jsou to však i ročníky vyšší. Jedná se o dyslálii, vývojové dysfázie, či opožděný vývoj řeči. Problém je, že doma rodiče většinou nedělají s dětmi potřebná logopedická cvičení, předepsaná speciálně pedagogickým centrem, a zde tedy opět nastupuje speciální pedagog, který si dítě ve škole „najde“ a věnuje se potřebné agendě. Pokud rodiče nespolupracují, je náprava vad řeči zdlouhavá.

Speciální pedagogové mají tedy ve své gesci žáky s různorodými potřebami – děti s OMJ, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí s nedostatečnou znalostí českého jazyka, nebo děti se zdravotním postižením. Ke každému z nich musí přistupovat individuálně. Narůstá také skupina „prvnáčků“, kteří nejsou na dostatečné řečové úrovni v důsledku chabé domácí péče a absence dostatečných řečových podnětů v rodinném prostředí, kde ale odklad školní docházky fakticky mnoho neřeší, pokud se rok navíc „správně nevyužije“ právě speciálním pedagogem či jeho kolegy.

Práce speciálních pedagogů se tedy dá detekovat zejména v těchto oblastech:

- Možnost individuální podpory žáků, prostor pro tuto aktivitu
- Prostor pro vzdělávání žáků ze socio-kulturně deprivovaného prostředí
- Zvyšování a podpora sociálních kontaktů všech žáků
- Zvyšování kreditu vzdělávání zejména u žáků pocházejících z rodin, kde se vzdělání nepřikládá velká důležitost
- Zajišťování pomůcek pro potřebné žáky (granty, rozpočty škol, neziskový sektor)
- Poradenství a mentoring pedagogům, asistentům a rodičům potřebných žáků

- Relace se školskými poradenskými zařízeními (vzájemný přenos důležitých informací mezi jednotlivými aktéry vzdělávání)

d) Volnočasové aktivity žáků

Sociálně znevýhodnění žáci potřebují podporu i mimo vyučovací čas, poněvadž se většinou nemají možnost účastnit kroužků a dalších aktivit, které bývají finančně náročné, většinou se navíc na ně děti musí dovážet v doprovodu rodičů a často o nich rodiče ze sociálně inferiorního prostředí ani neví, či si informace ani nezjišťují.

Jedná se ale i o potřebnou domácí přípravu do školy, která u těchto dětí často probíhá jen parciálně, nebo vůbec neprobíhá a je třeba jim v ní notně pomoci „z jiných zdrojů“.

- Školní příprava a doučovací modus

Práce na školní přípravě je mimo jiné pro žáka (nejen ze sociálně slabého prostředí) významná v tom, že bez ní těžko zažije pocit úspěchu, klíčový pro saturaci motivace k dalšímu vzdělávání. Pomáhá také bojovat s pocitem negativních emocí „ze školy“, kde je strach ze selhání silným zdrojem emoční zátěže právě těchto dětí (Konstantopoulos, 2009)

- Volnočasové aktivity

V oblasti aktivit pro děti ze sociálně inferiorního prostředí jsou klíčové aktivity ve škole, kterou dítě navštěvuje, či v knihovně v místě bydliště dítěte, kam může snadno dojít samo. Nejen že tyto aktivity doplňují školní vzdělávání, pomáhají tak v boji se stálým nešvarem vzdělávání těchto dětí – absencí, také preventivně působí na nežádoucí formy trávení volného času. Dále zde dochází k širšímu sociálnímu začlenění těchto dětí do společnosti svých vrstevníků, což podpoří tvorbu kladného sebepojetí dítěte. Neméně důležité je také rozšiřování možnosti komunikovat s dospělými (pedagogy, vedoucími kroužků, animátory volnočasových aktivit...), což dětem ze sociálně slabých rodin většinou spíše chybí, pomáhá to i s potíráním čtenářské a komunikativní kompetence dětí samotných. Při volnočasových aktivitách, v atmosféře neformální a přátelské, není tak častá emoční bariéra strachu z chyby, ze selhání, jako bývá ve třídě před spolužáky.

- Neziskové organizace v zapojení školy

Bylo by krásné, kdyby školy disponovaly dostatkem pedagogů, asistentů a školních speciálních pedagogů, kteří by se potřebným dětem věnovali po vyučování v rámci volnočasových aktivit, při dostatečném finančním krytí jak lidských zdrojů, tak pomůcek. Situace je ale jiná a školy mají naštěstí alespoň v některých regionech v tomto ohledu pomoc neziskových organizací, které mohou s doučováním a animací volnočasových aktivit, stejně tak jako s finančním krytím potřebných pomůcek. Funguje zde tedy spolupráce mezi školou a doménou „neziskovek“, kdy škola zajišťuje prostory a nezisková organizace poskytuje personál, či napomáhá financování lidských zdrojů či pomůcek.

Vybrala jsem si tedy prostředí mě známé, prostředí vzdělávání žáků s OMJ u nás, jejichž počet ve školách se stále navyšuje a programy reálné podpory pro jejich začlenění silně pokulhávají za požadavky pružné, inkluzivní domény, která byla na papíře sepsána již dávno. Jedná se o děti, které poměrně často pocházejí z rodin ekonomicky deprivovaných, kde sice bývá v pozadí školní historie, ale rozhodně se netýká znalosti českého jazyka. Jako

jazykář, pracující ve školství již dvacet let, považují právě včasné osvojení si češtiny, jazyka velmi těžkého, za klíčovou složku inkluze dětí s OMJ do českých škol. Bohužel k tomu nejsou na školách zatím v praxi plošně funkční možnosti.

19.3. Vzdělávání imigrantů ve věku povinné školní docházky v České republice v dobovém sledu

Po „sametové“ revoluci se mnoho změnilo ve všech doménách společnosti. Školství nevyjímaje. Historie „segregovaného“ školství s důrazem na deficit schopností a dovedností žáka, pro který byl vzděláván ve specializovaných školách, byla neustále probírána mezinárodními institucemi, co by velmi negativní stránka českého vzdělávacího systému. Organizace UNICEF nás umísťovala v minulých desetiletích do zemí s nejvyšším počtem žáků ve speciálních školách (Evans 2000).

Zvláště neřešena v oblasti vzdělávání zůstávala dlouhá léta otázka dětí pocházejících z rodin socio-kulturně deprivativního charakteru, kde byla akcentována zejména oblast romského vzdělávání, ale těchto dětí je mnoho i mimo romské etnikum a jsou to velmi často děti s odlišným mateřským jazykem, pro které je vzdělávání v českých školách velmi náročné zejména kvůli jazykové bariéře.

V roce 2011 komentuje organizace Amnesty International situaci takto:

„Systém běžného základního školství zůstává nepřípraven a často není ochoten poskytovat adekvátní podporu žákům, pocházejícím z odlišného či sociálně a kulturně deprivativního prostředí, a dětem, majícím odlišné schopnosti.“

Na základě rozsudku Evropského soudu pro lidská práva⁵⁹ se pak Česká republika musí s kritikou aktivně vyrovnat a postupně se vydává cestou opatření, která se mají s diskriminací ve školství lépe popasovat v co nejkratším čase. Vznikají rámcové dokumenty a legislativní opatření k tomu směřující, jako například Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) či Centrum pro podporu inkluzivního vzdělávání (CPIV), které má navazovat na aktivitu Střediska pro integraci menšin (SIM). Dalším krokem je pak mimo schválení Školského zákona, zejména paragrafu 16 a 20, vyhláška č. 73/2005⁶⁰ a její novelizace (které budou více projednávány v legislativních kapitolách), od kterých se očekávalo zejména stanovisko k řešení situace žáků se sociálním znevýhodněním, a to i žáků-cizinců, kteří do této kategorie většinou patří. Legislativa tedy měla predikovat, že nedostatečná znalost jazyka není důvodem k zařazení dítěte do vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud, což úzce souvisí mimo jiné s očekávaným kým navýšením počtu vícejazyčných asistentů pedagogů či asistentů a pedagogů se vzděláním ČDJ (očekávání stále platné a stále marné *od r. 2005!*), kteří budou dětem ve školách pomáhat překonávat jazykové bariéry, s čímž legislativa operuje.

Žáci s OMJ ve školách jsou stále narůstající různorodou skupinou, ke které je třeba přistupovat citlivě a individuálně. Odborná literatura (OECD 2010 a, Rutter 2006) uvádí, že tyto žáci často:

- Mají přerušované či nedostatečné vzdělání v rodném jazyce
- Mají menší pravděpodobnost účasti na předškolním vzdělávání
- Častěji vykazují horší školní výsledky

⁵⁹ www.echt.coe.int

⁶⁰ <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

- Mají omezený přístup ke kvalitnímu vzdělání v hlavním proudu v nové zemi
- Žijí ve finančním diskomfortu
- Jsou často obětmi šikany
- Žijí s lidmi, kteří nemají dostatek informací o svých právech a povinnostech
- Žijí v dočasném ubytování
- Mají velmi různé pre-imigrační zkušenosti
- Prochází separací od původní širší komunity

19.4. Předpoklady podpory žáků s OMJ

Pro účely této práce jsem určila pět základních předpokladů k úspěšné školní docházce dětí s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Vychází jak z legislativního rámce⁶¹ (projednávaného v jedné z následných kapitol), tak z prostudované literatury a mé dosavadní praxe na základních školách a v neziskových organizacích.

Hlavními principy tohoto vzdělávání jsou respekt, spolupráce, podpora a účast na vzdělávacím procesu.

- První předpoklad - ***Rovná vzdělávací příležitost všem***

Předpoklad se opírá o základní lidská práva (právo na vzdělání), o princip nediskriminace a participace na vzdělání. Je to předpoklad, o který se opírá demokratická společnost. Dítě má právo být vzděláváno ve fyzicky dostupném a věkově adekvátním prostředí v hlavním školském proudu.

- Druhý předpoklad – ***Dostupná a praktikovatelná podpůrná opatření***

Podpora v inkluzivním vzdělávání se týká v tomto případě akvizice českého jazyka, individualizovaného kurikula a hodnocení. Podpůrná opatření by měla žákovi umožnit lepší motivaci, zažít pocit úspěchu ve vzdělávacím procesu, vitálně důležitý pro úspěšné pokračování vzdělávání.

- Třetí předpoklad – ***Nejlepší zájem dítěte a informovanost***

Možnost být informován o možnostech vzdělávání a jeho podpory, moci se rozhodnout o stylu vzdělávání a jednat v nejlepším zájmu dítěte se opírá o Úmluvu o právech dítěte, i o školská legislativní opatření, definující dimenzi současného vzdělávání. Tento předpoklad se vztahuje k předchozím vzdělávacím zkušenostem dítěte, k jeho kulturnímu zázemí a k postoji školy k inkluzi.

- Čtvrtý předpoklad – ***Spolupráce ve vzdělávacím procesu***

Jedná se o kooperaci všech zúčastněných stran – tedy žáka, učitele, (asistenta), rodičů a školy co-by nezbytného komponentu kvality (a možnosti) vzdělávacího procesu.

- Pátý předpoklad – ***pedagogicko-psychologické poradenství***

⁶¹ <http://www.msmt.cz/dokumenty>

Opírá se o současně platnou legislativu systému podpory ve školách a její detekce. V rámci inkluzivního vzdělávání je šetření v poradenském zařízení a jeho výsledky stěžejním bodem ve stanovení podpůrných opatření v rámci současné výuky. Předpokládá se úzká spolupráce se školou, která by měla být v časově adekvátní rovině.

19.5. Prostředí školy

Prostředí školy usnadňuje dětem s OMJ kontakt s místní komunitou, který by jinak nemusel být snadno navázán, dětem nově či nedávno přichozím do země dodává pocit jakési „normality“, navazuje na předešlé učební a školní historie, podporuje psychosociální vývoj dítěte a jeho samostatnost. U těchto dětí imigrantů (a azylantů) škola představuje „normální“ místo, kde platí jasná pravidla a kde je bezpečí, místo podpory a možnosti postupného zvykání si na „nový život“.

Děti s OMJ k nám přichází z různých prostředí, lišících se jak etnicky, kulturně, tak samozřejmě jazykově. Vytváří tedy poměrně různorodou skupinu, kde každý člen potřebuje jiný přístup, má „svou“ migrační zkušenost a jiné kulturní představy o školním vzdělávání. Je třeba vidět každého žáka-cizince zvlášť, nelze vytvořit jednotný „vzdělávací profil“, dle kterého by šlo praktikovat výuku. Učitelé by měli být více připraveni na současnou heterogenitu třídy v rámci multikulturní platformy vzdělání.

V doméně školní úspěšnosti pak lze dle OECD vysledovat u dětí s OMJ tyto intervenující faktory:

- Etnicita
- Bydliště (přechodné, trvalé)
- Zdraví (dětí i rodičů)
- Doba strávená již v nové zemi
- Zařazení do ročníku
- Zkušenost z předchozí školní docházky
- Jazyk používaný doma, v domácím rodinném prostředí
- Účast v předškolním vzdělávání
- Specifická podpora školy, její míra
- Ekonomická a sociální situace rodiny

Pedagogové by měli při hodnocení zohledňovat tyto vlivy, aby nedocházelo k podhodnocování práce dětí ve výuce, což by neprospívalo k jejímu zdárnému běhu a likvidačně by to působilo na hybnou sílu vyučovacího procesu – motivaci.

..

19.6. Nástup do nové školy

První dny ve škole či období před příchodem do školy (ve Francii se odehrávající v rámci „*Structure d'accueil*“) pak hrají velmi důležitou roli, mohou ovlivnit žákovu úspěšnost i celkové začlenění do třídy, školy a většího společenství.

Příchod žáka spadá jen vzácně do začátku školního roku, kdy by se „úvod“ do školy a pomalejší tempo práce týkalo všech dětí ve třídě, protože po letních prázdninách je třeba období určitého přechodu na jiný systém práce. Žák s OMJ může – stejně jako každý jiný –

přijít kdykoliv v průběhu školního roku a je otázkou, s jakou časovou prodlevou mezi „bývalou školou“ a současnou, do které nastupuje, probíhala školní docházka, a zda vůbec.

Dále pak je zřejmé, že sekvence přijetí takového dítěte ve třídě by měla být promyšlena a připravena, což většinou není, spíše se jedná o „ad-hoc proces“, kdy jeden týden je oznámen třídnímu učiteli příchod nového žáka a ten nastupuje týden následující, což neskýtá mnoho času na přípravu dětí i učitele na příchod nového žáka z cizí země. Škola by měla být o příchodu takového žáka informována s dostatečným časovým předstihem a učitelé jej následně učící by také měli mít časovou rezervu pro metodické přípravy a pro seznámení se se vzdělávací anamnézou daného žáka právě proto, že jeho první dny ve škole mohou rozhodovat a kvalitě a úspěšnosti dalšího vzdělávacího procesu, jeho motivaci a faktické inkluzi do třídního kolektivu.

19.6.1. Škola

Před nástupem žáka s odlišným mateřským jazykem do školy by bylo vhodné zjistit několik důležitých informací:

- a) Jsou zajištěny služby někoho – učitele, asistenta, tlumočníka atd., kdo může pomoci překládat?
- b) Jsou rodiče informováni o svých právech a právech dítěte?
- c) Je poskytnut dostatek informací o přichozím žákovi s OMJ třídnímu učiteli a pedagogickému sboru?
- d) Jsou připraveny materiály – rozvrh hodin, plán školy, informace o stravování atd. - pro žáka ve „srozumitelné“ formě?
- e) Jsou určeni žáci či žák, který bude jeho mentorem pro delší čas a bude mu na začátku „pomáhat“?⁶²

19.6.2. Třída

Také samotná třída, do které žák přichází, by se měla připravit na nového spolužáka, zejména je vhodné naučit se v předstihu vyslovit jeho jméno, což může zabrat nějaký čas. Stejně tak by měl mít nový žák určenu a připravenou svou lavici a židli, svou skříňku v šatně a zejména svého mentora ve třídě.

Děti většinou přijímají otevřeně nového „kolegu“ a berou to jako pozitivní příležitost k obohacení svého školního života, alespoň ze začátku. Mentorem je většinou vybrán někdo,

⁶² Autoři zabývající se touto problematikou často jmenují výčet otázek, kterými by měla škola před nástupem takového žáka vždy projít. Například Rutter uvádí ve své knize tuto „sadu“ návodných bodů:

Jsou pro žáky s OMJ připraveny uvítací materiály?

Má škola připravený systém na podporu žáka?

Jsou učitelé řádně informováni o jeho nástupu?

Je žák a jeho rodiče informováni o svých právech a povinnostech v jazyce, kterému rozumí?

Je škola dobře obeznámena o zdravotních, kulturních a stravovacích potřebách přicházejícího žáka-cizince?

Má škola dispozici tlumočníka v požadovaném jazyce k danému žákovi? (velmi důležité zejména na prvním stupni)

Má škola připravené materiály vysvětlující principy školní docházky tak, aby jim dítě s OMJ rozumělo?

kdo mluví stejným jazykem – v případě žáka s OMJ, kamarád či soused nového žáka, je-li ve třídě někdo takový. Pokud to není možné, je volen někdo s dobrými komunikačními dovednostmi a sociální komunikací, kdo má zároveň zodpovědnost, poněvadž i na něm bude, jak se přichozí žák dokáže „poprat“ s novým prostředím a jak mu v tom dokáže pomoci, bude-li třeba.

Mentor bývá pak tím, kdo „uvede“ nového žáka i do širší sociální sféry mimo školu, nejedná se tedy jen o jakéhosi „překladatele rozvrhu“, ale jde o významného člověka na „nové životní cestě“ přichozího žáka. Důležitost mentora či „buddyho“ je potvrzena mnohými zahraničními výzkumy (Condie 2008) a často je kladena na přední místo procesu školní úspěšnosti žáka s odlišným mateřským jazykem.

Bohužel se v současných českých školách proces nástupu žáka s OMJ v podobě přípravy a pečlivého výběru mentora většinou neodehrává, dle mého osobního pozorování a participace ve výuce je škola většinou špatně informována, v časovém deficitu, učitelé řeší vše „za běhu“ a to i věci výuky se nijak netýkající (pomoc se zdravotní pojišťovnou, pobytovým vízem, různé poplatky a další věci „běžného života“). Proto jsem otázku nástupu nového dítěte – cizince také zařadila do pilotážního dotazníku k legislativnímu rozboru vzdělávacích opatření, poněvadž se mi zdá nesmírně důležitou pro rozklíčování principu školní úspěšnosti dětí s OMJ na českých školách.

19.7. Mezinárodní legislativa v oblasti vzdělávání

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv, ke kterému se vztahuje článek 26 ze Všeobecné deklarace lidských práv. Toto právo je stále ve světě upíráno milionům dětí a dospělých z důvodů ekonomických, náboženských či kulturních. Jejich nezapříčiněná „nevzdělanost“ pak negativně ovlivňuje jejich životy. Lidé, kteří nemají možnost vzdělání ať už z jakýchkoliv důvodů, mají omezenou šanci podílet se na společenském životě, a tím se i omezuje možnost podílet se na rozhodnutí jejich život bezprostředně ovlivňující. Tato nerovnost se projevuje ve všech oblastech života, v nerovnosti výše příjmů, možnosti přístupu ke zdravotní péči, k volbě profese a dalších klíčových domén života a je tedy logické, že je přístup ke vzdělání pilířem klíčové legislativy „vyspělého světa“.

- *Všeobecná deklarace lidských práv (1948)* ⁶³

Každý člověk má právo na základní vzdělání, které je bezplatné a povinné. Vzdělání na vyšších stupních by pak mělo být dostupné a dosažitelné. Základní cíle vzdělávacího procesu dle deklarace jsou:

- 1) Vzdělávání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a posílení úcty k lidským právům a svobodám

⁶³Článek 26 Všeobecné deklarace lidských práv:

„Každý má právo na vzdělání. Vzdělání - necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělávání je povinné. Technické a odborné vzdělávání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle jejich schopnosti.

Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru.

Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti.
(<https://childrenandarmedconflict.un.org/keydocuments/czech/universaldeclara1.html>)

- 2) Vzdělání má napomáhat ke vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy, rasami a náboženstvími a k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru
- 3) Rodiče mají právo volit druh vzdělání svých dětí

- **Úmluva proti diskriminaci ve vzdělání (1960)**

Organizace UNESCO

Tento dokument zakazuje jakoukoliv diskriminaci v přístupu ke vzdělání a ve vzdělávání samotném, dále pak zdůrazňuje premisu bezplatnosti a povinnosti základního vzdělávání pro každého

- **Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech (1966)**

Česká republika ratifikovala tento pakt v roce 1975 (vyhlášky Ministerstva zahraničí č.120/1976Sb). Článek třináct stanovuje v oblasti vzdělávání jeho povinnost a bezplatnost, sekundární vzdělávání a terciární vzdělávání má být všeobecně dostupné.

Jsou zde rozpracovány čtyři základní podmínky, které musí vzdělání na všech stupních splňovat:

- 1) Dostupnost /*availability* - dostatečný počet škol na území státu
- 2) Přístupnost /*accessibility* – přístup fyzický (a jeho praktické umožnění) i ekonomický, princip nediskriminace
- 3) Vhodnost / *acceptability* – vhodnost formy a obsahu vzdělávacího procesu
- 4) Přizpůsobivost /*adaptability* – měnící se potřeby společnosti znamenají i měnící se nároky na vzdělávání

Tento pakt tedy mapuje vzdělávací proces v úrovni přístupu k němu, čili nejen dostatečný počet škol, ale i jejich jak fyzická dostupnost pro děti se zdravotními omezeními, tak i ekonomická dostupnost, pro děti z ekonomicky slabého prostředí. Další úrovní je pak náplň a kvalita tohoto vzdělávání, jeho vhodnost a míra přizpůsobení se stále měnícím se požadavkům společnosti.

- **Úmluva o právech dítěte (1989)**

Jedná se o zásadní dokument stanovující *práva všech dětí*, tedy i dětí imigrantů či uprchlíků. Jedná se potvrzení všeobecného práva na vzdělání jako jednoho ze základních lidských práv. Česká republika jej ratifikovala v roce 1991 (*sdělení MZ č.104/1991Sb.*) Tento dokument potvrzuje úmluvy z roku 1966, v článku 26 potvrzuje právo na vzdělání, povinnou školní docházku a její dostupnost jako základ pro rovných příležitostí.

Tři hlavní principy jsou:

- *Princip nejlepšího zájmu dítěte*

Článek 3 stanovuje, že základním zřetelem při všech činnostech týkajících se dětí, tedy i výběr školy atd., musí být nejlepší zájem dítěte

- *Princip nediskriminace*

Dle článku 4 deklarace mají státy učinit vše potřebné k provádění práv uznaných v dokumentu, tedy opatření správní, zákonodárná, hospodářská a další

- *Princip participace*

Dle článku 12 děti mají právo vyjadřovat své názory a těmto názorům je třeba naslouchat a věnovat jim patřičnou pozornost.

- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (2006)

Tato úmluva se stala součástí českého právního řádu v roce 2010 (*sdělení MZ č.10/2010 Sb.*) Ke vzdělání se pak vztahuje článek číslo 24, který pojednává o inkluzivním vzdělávání na všech úrovních. Smluvní státy tedy zajišťují, aby „osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny se všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly vyloučeny kvůli svému postižení z bezplatné a povinné školní docházky v rámci základního či středního vzdělávání“.

Mezinárodní organizace zabývající se primárně vzděláváním

- **UNESCO** (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)

Tato organizace má koordinační úlohu v hnutí EFA (Education For All) za zpřístupnění základní vzdělání všem lidem. V rámci platformy EFA je šest základních cílů:

- * Rozšíření předškolní péče
- * Zajištění bezplatného povinného školního vzdělávání všem (v dobré kvalitě)
- * Podpora vzdělávacích programů pro děti, mladé lidi i dospělé
- * Zvýšení gramotnosti dospělých o 50 % (*odhad UNICEF z roku 2007 byl, že světový počet negramotných obyvatel je 875 milionů*)
- * Eliminace genderových rozdílů v přístupu k základnímu a dalšímu vzdělávání
- * Zvýšení kvality vzdělání

- **UNHCR** (Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky)

Organizuje vzdělávací programy pro uprchlíky a každé tři roky obnovuje strategii vzdělávání dětí z uprchlických rodin. Současná verze má primární oblastí *zvýšení počtu dětí-uprchlíků v hlavním vzdělávacím proudu, zvýšení kvality vzdělání a jejich bezpečí.*

Toho má být dosaženo pomocí opatření typu *malého počtu dětí ve třídě, dobrého vybavení škol, speciálně edukovaných učitelů v rámci této problematiky, dostupných učebních materiálů atd.*

19.8. Legislativa České republiky v rámci vzdělávání dětí s OMJ

Vývoj legislativního rámce pro vzdělávání dětí s OMJ probíhá od konce devadesátých let dodnes, kdy se projednává úprava vyhlášky z roku 2016.

19.8.1. Zákon č.325/1999Sb

Tento zákon, nazývaný „azylový“, je jedním z prvních právních ustanovení, řešící postavení a vzdělávání dětí s OMJ (cizinců a azylantů) ve školách. Speciální zřetel je zde brán na děti a osoby požívající mezinárodní ochrany. Paragraf 80 odstavec 4 pak zaručuje žadatelům o udělení mezinárodní ochrany přístup k základnímu, střednímu a vyššímu vzdělávání za stejných podmínek, jako státním občanům ČR. MŠMT má pak zajistit podmínky pro úspěšnou integraci těchto žadatelů, pro něž platí povinnost školní docházky stejně, jako pro občany ČR.

Zákon počítá se „*Státním integračním programem*“ (SIP)⁶⁴, který reálně nastupuje o čtyři roky později. V roce 1993 přijímá vláda na návrh Ministerstva vnitra vládní program podpory integrace imigrantů a osob požívající mezinárodní ochrany (uprchlíků). Toto usnesení má upravit proces a podmínky úspěšné integrace do společnosti, která má čtyři hlavní oblasti působení:

- a) výuka českého jazyka
- b) poskytnutí možnosti bydlení
- c) možnost nabídky práce či rekvalifikace
- d) vytvoření sociálního zastřešení v obcích v rámci patřičného úřadu a jeho působnosti

Výuka češtiny byla poskytována bezplatně 400 hodin individuálně a 600 hodin skupinově v rámci jazykové koncepce pro výuku češtiny osob požívajících mezinárodní ochrany. V roce 2011 pak byla sjednocena na 400 hodinách v rámci obou forem výuky a realizace byla v gesci MŠMT.

Novelou z 1.1.2011 se pak výuka češtiny pro uprchlíky dostává do režimu Ministerstva vnitra, a to ji zajišťuje přes smluvního zajišťovatele výuky českého jazyka, kterým je Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) od dubna 2011 (do té doby byla výuka téměř jen v detenčních centrech, většina těchto osob ale žila mimo ně).

19.8.2. Metodický pokyn MŠMT čj.21836/2000-11 ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v ČR.

Pokyn uvádí, že dětem-cizincům je na základních a středních školách poskytnuto bezplatné vzdělávání v rámci povinné školní docházky. Při hodnocení českého jazyka je nutno přihlídnout k dosažené úrovni znalosti českého jazyka. Škola ale nemá povinnost žáka-cizince doučovat mimořádnou formou studia.

⁶⁴ Státní integrační program (SIP)

Funguje od roku 1994 a je pilířem státní integrační politiky zaměřené na cizince, jimž stát udělil mezinárodní ochranu. Jedná se tedy o osoby, jimž byl udělen azyl, či o osoby, které mají tzv. doplňkovou ochranu, což se týká zhruba 200 osob ročně. Do tohoto programu imigrant dobrovolně vstupuje udělením písemného souhlasu se zařazením do programu (tzv. *integrační kontrakt*). SIP se zaměřuje na zajišťování bydlení a bezplatné formy výuky českého jazyka, na rozdíl od západních modelů těchto programů ale už neřeší pomoc při uplatnění na pracovním trhu. Většina azylantů žije na hranici chudoby, nemá zde žádné sociální sítě a nemohou si dovolit nájemní bydlení. V integračním azylovém středisku mohou bydlet maximálně 18 měsíců, pak velmi často končí ve vyloučených lokalitách, na ubytovnách. V rámci SIP se stát snaží přispívat obcím, a městům dotací na ubytování azylantů (ta je ale normativní, většinou se zapojují zejména vsi či malá města bez infrastruktury a možností lokálního pracovního uplatnění).

Kurzy českého jazyka pro azylanty zajišťuje dle programu Správa uprchlických zařízení, pokud bydlí v azylových zařízeních, pokud bydlí často v rámci „doplňkové ochrany“ v „integračních bytech“, je to MŠMT. Od roku 2011 se počet výukových hodin v kurzech navýšil na 400 hodin (ve Švédsku je to 700 hodin jazyka všem imigrantům plošně). Před nástupem do kurzu projde žadatel testem, který jej má zařadit dle úrovně jazyka, je pro něj následně organizátorem kurzu vypracován výukový plán a po úspěšném zvládnutí závěrečné zkoušky získává azylant osvědčení.

Problémem je, že tito cizinci-azylanti nemají ani se základní znalostí češtiny vyhráno a potřebovali by větší, faktickou pomoc státu. Na rozdíl od ostatních imigrantů si odchod ze své země nevybrali, byli často vyhnáni, nemohli se ani připravit na cestu a často se zde ocitají zcela bez prostředků. Pokud je jim v rámci SIP nabízen azylový byt v malé vesnici či městečku, kde nemohou najít práci, do školy je daleko, pro kurzy češtiny nejdou najít dva roky lektor, integrace do komunity je velmi problematická a oni neumí dobře česky, je prováděcí forma SIP otázkou.

19.8.3. Metodický pokyn čj.10149/2002-22 ke školní docházce žadatelů o azyl

Tento pokyn ukládá školám zabezpečit základní jazykovou přípravu, nezbytnou k úspěšnému začlenění dětí s OMJ - žadatelů o azyl - do vzdělávacího procesu. Školám vzdělávajícím tyto děti pak mají být poskytnuty vyšší finanční prostředky na předpokládané neinvestiční výdaje, zejména nadtarifní složky mezd. Základní školy mající tyto žáky mají disponovat dalšími bonusovými finančními prostředky pro vytváření školních klubů pro společné volnočasové aktivity žáků organizované školou, které by přispívaly k rychlejší a úspěšnější integraci žáků s OMJ.

19.8.4. Zákon č.561/2004 Sb. – „Velký“ školský zákon

Školský zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*paragraf 36 odstavec 2 z roku 2004*) říká, že povinná školní docházka se vztahuje na:

- a) státní občany České republiky
- b) občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů
- c) cizince ze třetích zemí, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky po dobu delší než 90 dnů⁶⁵
- d) účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany

Zákonný zástupce nezletilého cizince má jasně danou povinnost pečovat i o to, aby dítě plnilo školní docházku. Porušením tohoto ustanovení se zákonný zástupce dopouští přestupku dle zákona č.200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů, stejně tak jako český občan (zde myšleno zákonný zástupce nezletilého).

Jedná-li se o větší rozsah porušení povinné školní docházky, může dojít k naplnění znaků trestného činu ohrožování mravní výchovy dětí a mládeže podle zákona č.141/1961 Sb., trestního zákona, byť z nedbalosti.

Dále pak dle paragrafu 20 (Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí) se zaručuje dětem – uprchlíkům a dětem cizincům s OMJ (obecně) rovnocenný přístup k:

- a) základnímu vzdělávání
- b) školnímu stravování a k zájmovému vzdělávání
- c) střednímu, vyššímu odbornému vzdělávání
- d) předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám dle tohoto zákona

⁶⁵ Většina imigrantů ale není z EU a bývají to právě ti, kteří si nemohou dovolit platit jazykovou přípravku. Imigranti z Německa či Belgie i tedy nemusí platit doplňující výuku češtiny, imigranti z Ghany či Ukrajiny ano. Právě malí cizinci z třetího světa přichází do českých škol často s velmi malou či žádnou znalostí češtiny a okolí se svízelně snaží o komunikaci metodou pokus-omyl za běžného, časově napnutého režimu školní výuky.

Tyto děti jsou v podstatě v rámci systému státního školství „ponechány svému osudu“, pokud nemají štěstí na velice obětavého a vysoce informovaného učitele, který se snaží „něco vymyslet“ vysoko nad rámec svých povinností (kontaktuje neziskovou organizaci kvůli nabídce možných kurzů zdarma – META, Člověk v tísni, snaží se sehnat tlumočnicka, žáka sám doučuje v rámci svého volného času, protože z projektových „šablon“ se to nezaplatí v dostatečné míře atd.).

Žáci s OMJ patří dle znění tohoto zákona *do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* a stanovuje se, že mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich možnostem a vzdělávacím potřebám, mají právo na vytvoření nezbytných podmínek umožňujících toto vzdělání a na poradenskou pomoc školy a školských poradenských zařízení.

Pokud tyto děti získaly předchozí vzdělávání před příchodem do ČR, při přijímacím řízení na střední školy či vyšší odborné školy se jim promíjí (po podání žádosti) přijímací zkoušky z českého jazyka. Znalost češtiny, nezbytná pro další vzdělávání, pak bude ověřena ústní formou – rozhovorem.

Zákon také pojednává o nostrifikaci již získaného vzdělání a jejích podmínek.

19.8.5. Vyhláška 72/2005 Sb

Tato vyhláška se zabývá dětmi z rodin uprchlických či migrantských (obecně dětmi s OMJ, byť tento termín není použit) a jejich postavením ve školách. Jedná se o využití školských poradenských služeb v práci s těmito dětmi. Obsahem těchto služeb má být také vytváření vhodných podmínek a forem výuky a obecně práce s žáky, kteří jsou příslušníky jiných etnických skupin či národnostních menšin⁶⁶. Dle §3 vyhláška udává, že pedagogicko-psychologické poradny zajišťují speciální vzdělávací potřeby žákům ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

19.8.6. Vyhláška č.73/ 2005 Sb.

Vyhláška stanovuje postupy, dle jakých má probíhat výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci mají dle §1 nárok na podpůrná opatření, mezi která patří speciální formy, metody a prostředky vzdělávání, speciální didaktické materiály, předměty speciálně-pedagogické péče, asistent pedagoga (i multilingvní), úpravy zohledňující potřeby žáka či snížený počet žáků ve třídě.

Vyhlášky 72 a 73 a některá další klíčová legislativa týkající se vzdělávání žáků s OMJ jsou podrobněji rozebírány v kapitole o komparaci francouzské a české legislativy.

19.8.7. Určující vyhláška současného vzdělávacího modu základních škol

⁶⁶ Dle staršího zákona 273/2001 Sb. existuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny. Příslušníci národnostních menšin žijící tradičně a dlouhodobě na území státu mají právo na výchovu a vzdělání ve svém mateřském jazyce ve školách, předškolní sekci a dalších školských zařízeních za podmínek stanovených zvláštními legislativními předpisy. Příslušníci národnostních menšin mohou - dle odstavce 1 paragrafu 11 - zřízovat soukromé školy s vyučovacím jazykem národnostní menšiny nebo s výukou jazyka národnostní menšiny (jako vyučovacího subjektu). Stejně tak je možno zakládat předškolní zařízení a privátní zařízení školská. Pokud se v obci přihlásí k národnostní menšině 10 % a více občanů, musí obec zajistit vyučování v jazyce dané národnostní menšiny. V praxi se ale příslušníci některých národností ke své národnosti z různých důvodů příliš nehlásí. Současná koncepce reformy maturit počítá i se školami s vyučovacím jazykem národnostní menšiny ve své společné části, připravují se standardizované testy z jazyka národnostní menšiny, i v jazyce národnostní menšiny samém.

Novelizovaný Školský zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání dohromady s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, mění situaci na vzdělávacích institucích v České republice, poněvadž je tím zavedena „plošná inkluze“ dětí (do určitého stupně podpory) do základního vzdělávacího proudu a společně je také definována podpora dětem „nadaným“.

Vyhláška je platná od září 2016 a platí i pro žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří by také měli být abonenty podpůrného systému českého školství.

Nově se tedy definuje žák z hlediska potřeby podpory:

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními **potřebuje poskytnutí podpůrných opatření**. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (paragraf 16 odstavec 1 ŠZ)*

Dle přílohy vyhlášky č.27/2016 Sb. **patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a nárokovými podpůrnými opatřeními (PO) i žáci s nedostatečnou znalostí nebo bez znalosti vyučovacího jazyka.**

Tato podpůrná opatření dle paragrafu 16, odstavec 2 ŠZ spočívají v následujících doménách:

- a) poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení
- b) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciální pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky
- c) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání
- d) použití různých kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek
- e) úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovenými rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- g) využití asistenta pedagoga
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených

Vyhláška pak vyjmenovává nárokovou PO, která jsou upřesněna v příloze. Jedná se o pětistupňový systém podpůrných opatření, přičemž první stupeň doporučuje sama daná škola bez nutného doporučení školského poradenského zařízení. Od druhého stupně výše pak je třeba doporučení z této instituce.

19.8.8. Určení stupně podpůrných opatření žáků s OMJ

Žáci s OMJ jsou do systému podpůrných opatření zařazeni do tří stupňů, které definují míru podpory a případné zapojení dalších institucí do procesu vzdělávání žáka či studenta.

Stupeň 1 PO

Žáci mají pokročilou úroveň vyučovacího jazyka, potřebují podporu především v jazykovém rozvoji v rámci jednotlivých předmětů a oborů. Podpůrné opatření zde slouží především ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, u nichž je pak možné prostřednictvím určitých nevelkých úprav očekávat zlepšení v režimu školní a domácí výuky.

Jazyk je třeba rozvíjet dlouhodobě (minimální časová dotace dosažení B2-C1 SERR⁶⁷ je pět let).

Stupeň 2 PO

Děti s nedostatečnou úrovní vyučovacího jazyka (úroveň B1 – B2 SERR v češtině) pak mají mít druhý stupeň podpory, která spočívá v individuálním přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, v úpravě organizace a metod výuky, v hodnocení žákových výstupů a ve stanovení forem nápravy a postupů, jak nápravy docílit. Případně se zde zvažuje využití IVP (individuálního vzdělávacího plánu). Tito žáci mají nárok na tři hodiny týdně ČDJ (čeština druhý jazyk), nejvýše pak 120 hodin ročně na ZŠ a SŠ, dále pak úpravu obsahu vzdělávání, speciální pomůcky (učebnice, slovníky) a další.

Stupeň 3 PO

Zde jsou detekovány děti s malou znalostí až neznalostí vyučovacího jazyka (A0 – A2 SERR). Pro jejich výuku je třeba zahrnout znatelné úpravy metod práce, průběhu vzdělávání a jeho samotné organizace. Stejně tak je třeba upravit ŠVP a hodnocení žáka. Rozsah opatření zahrnuje úpravy ve stylu práce s učivem, ve strategii domácí přípravy, podmínkách a postupu školní práce žáka, dále pak úpravy obsahu vzdělávání, jde-li o vážný důvod, posilování motivace a postoju ke školní práci.

Tito žáci a studenti mají nárok na 3 hodiny týdně ČDJ, maximálně na 200 hodin ročně na základních a středních školách, dále pak na úpravu obsahu vzdělávání, speciální pomůcky atd.

Čtvrtý a pátý stupeň PO se žáků s OMJ týká, pokud se jedná o kombinaci se zdravotními postiženími. Škola má povinnost informovat zákonné zástupce o možnostech nově nastavené podpory. Jejich role je v tomto novém systému klíčová, poněvadž bez jejich souhlasu podpůrná opatření navržená poradenskými zařízeními nemohou probíhat.

19.9. Charakteristiky vzdělávání dětí z prostředí kulturně a ekonomicky deprivativního charakteru

Zmínila jsem tedy legislativní vývoj, vedoucí k dnešnímu inkluzivnímu modu vzdělávání dětí na školách, kde je zastoupena i skupina dětí ze socio-kulturně slabého prostředí⁶⁸. Mnoho těchto dětí bylo dříve umístováno do praktických škol, jelikož

⁶⁷ SERR – dokument Rady Evropy, Společný evropský referenční rámec umožňující mezinárodní porovnání vzdělání, v oblasti jazyků škála A1 až C2

⁶⁸ Děti z nepodnětného prostředí – problematikou kognitivní deprivace a subdeprivace se úzce zabýval Matějček či Vágnerová. Je způsobena nedostatkem stimulů a omezenými možnostmi a příležitostmi k učení a vzdělávání obecně, z čehož vyplývá nedostatečný rozvoj rozumových schopností a tím jejich značné omezení. Tato situace lze zvrátit v případě, že se dítě dostane do podnětného prostředí a není mu „bráněno“ tohoto prostředí využívat. Sociokulturní handicap se netýká jen dětí pocházejících z menšin, jedná se o jakékoliv dítě pocházející z rodinného prostředí se znaky socio-kulturní deprivace. (S. Štech, Sociálně-kulturní pojetí handicapu, 2000).

nesplňovaly obecné nároky na „klasického prvňáčka“. Vedle dětí romského původu je tu poměrně početná – a poslední dobou stále se rozrůstající – skupina dětí také často z prostředí kulturně a ekonomicky deprivativního charakteru, bez znalosti češtiny, ať už jsou to děti imigrantů (zejména ze zemí bývalých sovětských republik), anebo to jsou děti z ekonomicky tak slabého prostředí či z prostředí pro dítě naprosto nevhodného a dokonce nebezpečného, že učební či integrační proces u nich nemůže být úspěšný už kvůli nevyplnění základních životních potřeb (Maslow) a je třeba jim notně pomoci v rámci cílené, dlouhodobé podpory.

U těchto dětí lze obecně vysledovat tři hlavní faktory týkající se problematické vzdělávací cesty:

- * Nedostatečná podpora a komunikace doma a mezi domovem a školou
- * Jazykové bariéry
- * Rizikové chování v blízkosti dítěte

Nelze při výskytu jednoho automaticky implikovat další faktory, stejně tak nelze pojem sociálně znevýhodněného dítěte slučovat s příslušenstvím k národnostní či etnické menšině. Je mnoho romských či imigrantských rodin, které jsou na tom ekonomicky exklusivně, je mnoho zámožných rodin, kde kulturní deprivace je zřejmá, byť pro ně existuje nejširší možná paleta vzdělávací nabídky ... a jsou rodiny, kde matka samoživitelka dá veškeré finance na své dítě proto, aby se „nelišilo“ a mělo také „ten správný mobil“, na školu v přírodě si půjčí peníze na vysoký úrok, což může chvíli klamat prostředí žáka a připravit pro všechny zúčastněné následné tristní období prozření a horečnaté spolupráce školy, sociálního odboru a neziskových organizací ve snaze zabránit pádu dítěte do výsledků dluhové pasti.

Nejčastěji zmiňované problémy školní docházky dětí z prostředí sociálně slabých rodin jsou:

- 1) Česká škola klade velký důraz na **domácí přípravu**, která se ale v těchto rodinách často nedá realizovat – není pod vedením koho a často není ani kde, děti nemají mnohde ani psací stůl, o „klidu na soustředěnou práci“ a podpoře při ní si mohou nechat zdát
- 2) Uznání žáka ze sociálně slabého prostředí **jako žáka se speciální vzdělávací potřebou**, aby mohl dosáhnout na různé druhy podpory.
Samotné mapování sociálního znevýhodnění je velmi složité. Pedagogicko-psychologická poradna nemá způsob „jak to změřit“, neexistuje na to psychotest, diagnóza nepomáhá, a navíc může dojít k velmi nepříjemným pocitům hanby u dětí a rodičů. Pokud ale má být žák ze sociálně slabšího prostředí uznán za žáka se speciální vzdělávací potřebou (dle školského zákona), není jiné cesty než přes poradnu.
Tato cesta je ale od doby plošné inkluze časově poměrně náročná, objednávací termíny jsou velmi dlouhé, což řešení problémů zrovna nepomáhá.
- 3) **Nedostupnost mateřských školek** od nižšího předškolního věku vzhledem k jejich současné přeplněnosti, i přes všechny ministerské vyhlášky a sliby, u školek soukromých vzhledem k platbám. Je ale jasně průkazné, že absence strukturované předškolní přípravy v kombinaci s nedostatečně podnětným domácím prostředím je jasný handicap pro povinnou školní docházku ve smyslu praktických dovedností, přirozeného začlenění do kolektivu, neznalosti základních pojmů, sníženého sebevědomí a dalších faktorů, platících u těchto dětí multiplicitně, neboť *nikde jinde* tyto dovednosti nemohou získat

- 4) **Přípravné ročníky** - je třeba dbát o to, aby jejich existence na škole nezpůsobila postupné navyšování počtu soc. znevýhodněných dětí a nedocházelo k pravému opaku zamýšleného cíle – k segregovanému školnímu zařízení z důvodů neatraktivnosti školy pro rodiče dětí z majority...*bohužel toto je v praxi velmi těžké dodržet, tichá faktická segregace škol již dávno nastala (Kladno, Ustí nad Labem).*

19.10. Formy podpory

Rámcově vzdělávací program je společný pro vzdělávání všech dětí na českých školách. V otázce edukace žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami⁶⁹, tedy i dětmi s OMJ, či dětmi pocházejícími z ekonomicky slabého prostředí, je třeba naplňování RVP přizpůsobit tak, aby vyhovovalo těmto dětem v maximální možné míře, bylo proveditelné v praxi.

Snahou učitelů je tedy vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj každého dítěte ve vzdělávacím procesu tak, aby bylo možno využít vzdělávací potenciál dítěte s ohledem na jeho možnosti.

Je mnoho věcí představujících určitou překážku ve školní docházce těchto dětí, ale je také řada opatření, která fungují s dobrými výsledky a jsou významným pomocným artiklem ve směru inkluze těchto dětí.

⁶⁹ Vzdělávací potřeby - zákon 561/2004 Sb., paragraf 2, odst.1, paragraf 16, odst.6

Pojmové ukotvení v rámci odborného diskursu je vnímáno značně intuitivně, s vědomím celospolečenského porozumění. Je zde mnoho možných, navzájem si podobných definic, například M. Rabušicová vymezuje vzdělávací potřebu jako deficit vědomostí, dovedností, návyků, schopností či způsobů jednání (M. Rabušicová, K. Šedřová – Škola versus rodina, 2004). Pojem lze také chápat logikou „hledání volného místa či skulin“ v systému institucionálního vzdělávání, přičemž to je součástí sociálních služeb, na které má každý právo. Ne vždy si ale „žadatelé“ vzdělávání jsou schopni o samotné vzdělávání systém požádat. Jde o kontext kultury majoritní společnosti, ve které se vzdělávací nabídka připravuje a realizuje, která ale nemusí být blízká či srozumitelná kulturně a sociálně odlišnému prostředí (rodiny nemusí sdílet pohled na vzdělání co by kvalitu, jiná hierarchie hodnot). Je třeba brát zřetel na různá sociokulturní východiska.

Očekávání vzchází z obou stran, protagonistů vzdělávacího systému, i ze strany „klientů“. Ze strany žáků a studentů je třeba zjistit:

- Očekávání od vzdělávacího systému
- Strategie vyvíjející se ve shodě se vzdělávacím systémem
 - strategie vznikající při problematickém plnění vzdělávání, či jeho neplnění
 - detekování oblasti potíží v rámci socializace žáka
 - koncept vzdělání co by hodnoty žákovy komunity

Ze strany představitelů vzdělávacího systému pak je třeba zmapovat:

- představy a očekávání
- nabídky v rámci naplňování vzdělávání
- soubor nástrojů pro naplňování vzdělávání
- soubor zkušeností

Pak je možno detekovat společné body, ve kterých se tyto dva pohledy potkávají a na kterých lze lépe navázat cílenou vzdělávací aktivitu. Jsou to například otázky vzájemné spolupráce, vzájemného rozčarování z nesplnění některých představ, detekce bariér ve vzdělávacím procesu a další.

Jedná se například o tyto formy individuální podpory dítěte:

19.10.1. IVP – Individuální vzdělávací plán

Individuální plán je vymezen ve školském zákoně č.561/2004 Sb.⁷⁰. Dříve se ale spíše než pro děti „s nevýhodou“ používal v rámci žáků sportovců či domácí výuky. Díky IVP dítě může pracovat dle svých schopností, svým tempem a ve spolupráci rodiče-dítě-poradna-učitel, což je právě u dětí ze sociálně slabého prostředí velmi důležité.

Pokud se skutečně povede dobře IVP sestavit pro dané dítě (cíle plánu musí být stanoveny konkrétně, nikoliv vágně a šablonovitě), může se plán stát i jakýmsi „záchranným kruhem“, který udrží žáka v hlavním vzdělávacím proudu i při určitých výkyvech, které nastanou (například v rámci nestálosti rodinného prostředí, neuspokojivé finanční situace rodičů atd.).

IVP má v současné době praktický problém ve své prováděcí části – poradny jsou zahlceny a učitelé nejsou za tuto práci patřičně ohodnoceni, ani na práci s IVP nemají žádný extra časový bonus, nenavyšuje se normativ, a ne všichni kolegové učitelé se tím mají vůli řídit či spolupracovat.

IVP také předpokládá součinnost rodiny (což bývá Achillova pata), pobyt v družině, kde si dítě vypracuje za pomoci učitele či asistenta úkoly, nebo například možnost logopedického kroužku, což není vždy reálné.

Těžko se vychovatelka, mající na starost dvacet dětí v družině, může věnovat jednomu dítěti s doučovacím doporučením. Tento model je víceméně teoretický, na současných českých státních školách nerealizovatelný. Asistentky končí většinou s dopoledním vyučovacím blokem (a to ještě nekompletním), jsou-li přítomny vůbec.

19.10.2. Individuální či skupinové doučování

Dnes je již mnoho neziskových organizací (Hestia, Člověk v tísni, Charita Olomouc, Okna, META), které spolupracují se studenty SŠ a VŠ či „již pracujícími“ dobrovolníky na doučování potřebných dětí (což se studentům pedagogických oborů pak většinou započítává do učitelské praxe). Doučování či vyučování se vyplácí preventivně, ne až když má žák velké problémy, je silně demotivován a ani nabídka takovéto pomoci pak nevede k pozitivním výsledkům. Pro dítě je také velmi klíčové pracovat v klidném prostředí a moci se soustředit na jednu věc, což mnoho z nich doma nemá. Samozřejmě je zde premisa bezplatnosti a fyzické dostupnosti.

19.10.3. Profil na jednu stránku

Jedná se o jakýsi vypracovaný „podklad“ při stanovení cílů výuky, plánování činností a obecně „práce s žákem či studentem“. Je to pozitivní představení dítěte „na jednu stránku“ v rámci jeho zálib, dovedností, co považuje dítě samo za důležité, jakou podporu potřebuje či očekává atd. Profil na jednu stránku se také stává prostředkem k výměně informací při

⁷⁰ Následně ošetřeno par. 3 vyhlášky č.27/2016 Sb.

přechodem v ročnících, školách, či při příchodu nového učitele. (Podobá se francouzskému *livret scolaire*, bohužel u nás není příliš využíván).

19.10.4. Různé výukové metody

Zajímavou metodou inkluzivního vzdělávání je metoda „Grunnlaget“, představující praxi inkluzivního vzdělávání „pro všechny“. Zahrnuje tři po sobě jdoucí procesy – selektivní asociaci, diskriminaci a generalizaci. Tato norská metoda se prozatím u nás realizuje v rámci předškolních klubů (např. předškolní příprava ZŠ v Bílině) s cílem naučit děti nejdříve pojmově uchopit věci v kategoriích jim srozumitelných - jako je barva, tvar, počet a další, a pak se učí mezi nimi hledat podobnosti nebo rozdíly, což se stává základním kamenem dalšího učení. Postupné vytváření takovýchto pamětních vzorců „od základu“ je velmi důležité zejména pro děti ze sociálně slabšího prostředí, které nemají podnětné domácí prostředí, často doma nevidí ani žádné vzory k identifikaci a chybí jim základní pojmosloví, a to i v rámci zcela běžných slov.

U této metody je třeba také dodržovat určitou filozofii učitele a zpětné reakce – co je správné, je potvrzeno, co dítě řeklo špatně, je bráno jako nedorozumění. Učitel se tak stává partnerem, a ne detektorem chyb, což je pro tyto děti velkou přidanou hodnotou, poněvadž selhávání a špatného sebepojetí si zpravidla užívají dost. Jedná se tedy o změnu rétoriky pedagoga, o změnu způsobu, jak nahlížet na věci, jak o nich mluvit. Jakmile se učitel a student naučí tohoto stylu užívat, je možno proces výuky vést uspokojivě u všech dětí bez predestinace rodinného prostředí, kultury či jazyka.

Jako u většiny těchto výukových forem je tato metoda náročnější na čas a vyžaduje menší počet dětí ve třídě.

Oblast základního školství se poslední roky potkává s řadou velkých výzev. Diverzifikace tříd narůstá rok od roku, je vidět velký nárůst různých doporučení a speciálních didaktických požadavků z poraden, jejichž čekací doba od žádosti o vyšetření k termínu a obdržení zprávy je například v okrese Praha-západ dvanáct měsíců, i déle. Běžně se stává, že učitel doporučí vyšetření v říjnu, a zprávu z něj drží v ruce až na konci školního roku či až následující školní rok (pokud si ji rodič vyzvedne, jinak se k ní nedostane vůbec), tedy v podstatě může zareagovat a požádat o asistenta rok poté, co by potřeboval žáka kompenzačními strategiemi saturovat.

Učitelé se s tímto nedostatečným zabezpečením systému podpory musí „za běhu“ nějak vyrovnat, například doporučují rodičům, aby požádali ty rodiče „dítěte s asistentem“ o jeho sdílení, či se snaží u žáka „více být“, což je ale často neproveditelné, neboť mají „papíry“ na mnoho dalších dětí, u kterých „být musí“. Poruchy chování dětí a dalších vzdělávacích obtíží narůstají téměř skokově, jejich diagnostika ve státních pedagogicko-psychologických poradnách je zdlouhavým procesem, na specializované vyšetření na PAS⁷¹, které stojí často

⁷¹ Diagnostika PAS je složitá, zahrnuje několikahodinovou práci s rodičem a dítětem s využitím specializovaných autistických škál (CARS, ADI-R, ADOS). Složitost diagnostiky souvisí s nutností provést podrobnou diferencially diagnostickou úvahu s vyloučením jiných možných psychických poruch u dítěte, což bývá v praxi velmi nesnadné. Pro správné určení diagnózy u dítěte s autismem je důležitá dlouholetá zkušenost vyšetřujícího s autistickými poruchami. Jinak může být stanovena diagnosa dítěte nesprávně nebo vyloučena porucha u dítěte, které autismem trpí. Zvláště ve velmi nízkém či vyšším věku (pod 2,5 roku a nad 10 let) je diagnostika nesnadná, porucha může být zaměněna snadno s jinými typy poruch.

rodiče tisíce korun, a ne každý si jej může dovolit, se opět čeká mnoho měsíců. Pružnost vzdělávací praxe v rámci inkluzivních legislativních opatření není vskutku velká, nejsou k tomu dány reálné podmínky.

19.11. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých základních školách

Do „školního života“ u nás je třeba započítat tedy také stále narůstající skupinu dětí s OMJ (odlišný mateřský jazyk)⁷². V Praze a Středočeském kraji žije kolem 200 000 cizinců, což je v podstatě polovina všech cizinců, žijících (oficiálně) na území našeho státu. Odhadem 42 % dětí cizinců tedy chodí na pražské a přípražské školy, nebereme-li v potaz děti občanů Slovenské republiky.

V roce 2018 – 2019 navštěvovalo pražské školy celkem 8 650 dětí cizinců, přičemž většina z tohoto počtu neměla dobrou znalost českého jazyka, mnozí neuměli česky vůbec, byli tedy v běžných třídách bez znalosti českého jazyka a většinou také bez asistenta.

V průmětu do školního prostředí pražských škol to znamená 35 žáků na jednu školu, kteří jsou v různých třídách a ročnících.

Nárůst dětí s OMJ na základních školách

2013/2014	15 109
2014/2015	16 477
2015/2016	18 281
2016/2017	20 237
2017/2018	21 992
2018/2019	24 026

Zdroj Inkluzivní škola.

19.11.1. Podpora žáků s OMJ

Novelizovaný Školský zákon č. 561/2004Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání dohromady s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání

Definitivní diagnóza PAS by měla být stanovena dětským psychiatrem, s dlouholetou zkušeností s diagnostikou autismu (který může spolupracovat i s psychologem), ten je garantem kvalitní diagnostiky dětí s autismem a dalšího léčebného postupu. (<https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/autismus/>)

⁷² Největší skupinu cizinců legálně žijících na území ČR tvoří Ukrajinci (110 000), Slováci (81 000), Vietnamci (56 000), občané Ruska (23 000), Poláci (19 000), Číňané a Bulhaři. Přibližně 196 000 cizinců zde žijících má uznaný trvalý pobyt, 213 000 cizinců má statut přechodného pobytu (vízum na devadesát dní, jehož obnovení není nárokové)

www.mvcr.cz

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, mění situaci na vzdělávacích institucích v České republice.

To se týká i dětí s odlišným mateřským jazykem, kterým je uznán *status žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*.

19.11.2. Čeština jako „druhý jazyk“ - ČDJ

Naprostá většina dětí s OMJ, přicházejících do českých škol, česky na požadované úrovni neumí. Čeština je jazyk poměrně složitý, bohatý slovní zásobou i gramatikou, bez reálné možnosti použití mimo hranice našeho malého státu. Zároveň je ale kvalitní výuka českého jazyka klíčem k socializaci a inkluzi dětí s OMJ jak do nového školního prostředí, tak do širšího společenství.

V posledních letech stoupá v českých školách procento dětí nemluvících česky, což ovlivňuje jejich školní zdatnost v obecné poloze⁷³. Odhaduje se, že je těchto dětí na základních školách kolem pěti procent. Naučit se český jazyk pouhou přítomností ve třídě, kde se česky mluví, ale není snadné, neboť právě čeština je tím prostředkem učení se a poznávání. Tento „integrační model“ se neobejde bez široké podpory okolí. Proces osvojení si druhého jazyka na požadované úrovni (*SERR B2 – Evropský referenční rámec*) trvá okolo deseti let. Děti bez dostatečné znalosti českého jazyka pak ve škole pociťují pocit ztracenosti, nudu, oddalují práci v hodinách „na doma“, kdy je často dělána osobou, která je přichází doučovat, a to v lepším případě. Často není dělána vůbec. Pouze včasná a poměrně intenzivní výuka češtiny jako druhého jazyka může takového žáka od začátku zapojit do dění ve škole a pomoci mu přirozeně se integrovat do nového prostředí. Jednalo by se pak o v poslední době negativně vnímanou „segregovanou výuku“, na což je někdy poukazováno? Nevrátili bychom se tedy vlastně k principu „speciální“ školy či třídy?

Neosvojení – si klíčového prvku integrace, tedy vyučovacího jazyka, je značným handicapem pro děti s OMJ, který často stojí za nedostatečnou prací ve škole, nízkým sebevědomím dítěte a celkovým narušením procesu učení. Stejně tak je ale důležité, aby žák mohl rozvíjet komplexní vědomosti veškeré školní látky a podržel si také svůj rodný jazyk a „své kořeny“, což je doména multikulturní pedagogiky ustanovené v rámci RVP ve vzdělávacím procesu.

V otázce rozvoje a používání rodného jazyka je mezi vědci určitý rozpor, například Loewen to vidí jako pozitivní akt, Baker se kloní k závěru opačnému, praxe tohoto fenoménu je v každé „vyspělé zemi“ trochu jiná, v těch ostatních často žádná, či dokonce zakázaná.

Proces získávání druhého jazyka ovlivňuje mnoho faktorů, kterých by si učitelé měli být při hodnocení také vědomi. Jsou to například:

⁷³ Školní zdatnost – soubor dispozic ke vzdělávání, k plnění „požadavků školy“ má dle Hrabala tři dimenze:

- úroveň schopností a dovedností zvládat požadavky školy
- struktura školní zdatnosti - jaké schopnosti a dovednosti nacházíme či nenacházíme u žáka ve srovnání s jeho vrstevníky (například ve srovnání s žáky z majority)
- stabilita – přicházející vývojové proměny v rámci průběhu školní docházky, míra „resilience“ (působení vnějších vlivů a určitá odolnost vůči nim, vnější vlivy sociálního prostředí), Hrabal 2002)

- a) Předsudky vůči imigrantům/cizincům
- b) Věk dítěte
- c) Lingvistická odlišnost mezi prvním a druhým jazykem (latinská či jiná abeceda, gramatický princip atd.)
- d) Předchozí vzdělání
- e) Velká etnická komunita v blízkosti dítěte
- a) Programy podpory výuky⁷⁴

Dobrá jazyková praxe při získávání druhého jazyka by pak dle výsledků výzkumů (Holmen, OECD) měla ve vzdělávacím modu obsahovat tyto body:

- *Centrální jazykové kurikulum*
- *Speciálně vyškolené pedagogy*
- *Dlouhodobou nabídku podpory v jazyce*
- *Diagnostické materiály adekvátní k testování dětí s OMJ*
- *Zapojení rodičů*
- *Měla by být ukotvena raná intervence*
- *Zaměření na akademický jazyk*
- *Úcta k mateřským jazykům dětí*

V praktickém „školním“ životě je pak třeba vytvořit přijímající atmosféru v celkovém prostředí instituce, snažit se vnímat různorodost jako šanci poznávat nové, ne jako „*přítěž k řešení*“. Je třeba, aby celá škola dala jasně najevo svým „vyzařováním“, že nebude tolerovat žádné formy nenávisti vůči nikomu, a v případě potřeby měla hybnost k posílení multikulturní stránky výuky, což je průchozí například „průřezovými“ tématy.

Dalším velmi důležitým momentem je spolupráce s rodiči (či opatrovníky) dítěte (případně se sociálním pracovníkem). S rodiči by měl být navázán přátelský a partnerský vztah, měli by dostat všechny informace týkající se školského systému a školní docházky svého dítěte v relevantní formě tak, aby tomu *skutečně rozuměli*.

Tomuto procesu by pak mohla napomoci návštěva učitele v domácím prostředí dítěte, tedy přímo v jeho rodině (*v některých kulturách dokonce velmi žádoucí, bez bližšího „seznámení se“ rodičů a učitelů dítě do výuky ani nenastoupí, byť je to „zákonná povinnost“ - například Nomádi na terrain ve Vendée, Manouchi u Rennes ve Francii atd.*)

⁷⁴ Střediska integrace menšin - síť těchto středisek byla založena na podzim roku 2006 na podstatě pilotního projektu MŠMT a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství za finanční spoluúčasti EU fondů. Smyslem projektu bylo utvořit podpůrný modus péče o děti, které pocházejí z rodin ze socio-kulturně deprivovaného prostředí, který bude mít hlavní akcent ve vzdělávání a jeho podpoře. Bylo vytvořeno několik středisek – dle nejvyšší koncentrace potřebných dětí – SIM Brno, SIM Most, SIM Karviná, SIM Olomouc, SIM Opava, SIM Střední Čechy. Tento projekt byl pak ukončen v roce 2009. Přínos těchto středisek nebyl jen v pedagogicko-psychologické podpoře dětem a jejich rodinám v rámci povinné školní docházky a jejího úspěšného plnění. Projekt měl za cíl celostní přístup, tudíž nabrat už děti čtyřleté do „včasné péče“ předškolní výchovy, a stejně tak pomáhat s kariérou orientací „na druhém konci“ těm, co spějí k ukončení povinné školní docházky a nevidí před sebou možnosti dalšího vzdělávání. Taktéž se projekt věnoval individuálnímu a skupinovému doučování, volnočasovým aktivitám, práci s třídními kolektivy, metodickému vedení učitelů a asistentů, terénní práci atd. V rámci projektu byla zainteresována široká paleta profesí – pedagog didaktik, pedagog volnočasových aktivit, kulturní antropolog, psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog (SIM 2009).

Tyto děti by také měly mít možnost různých volnočasových aktivit v rámci klubů, doučování, tutoringu, tedy neformálního školního programu, stejně tak jako „kroužků“ sportu či hudby, které ale bývají zcela mimo finanční možnosti jejich rodin. To je otázka mající působnost i mimo sektor školství, spíše spadá do sociální oblasti státu a možné sociální podpory dosažitelné i lidem, co například nejsou českými státními občany, ale žijí zde a posílají děti do českých škol.

19.11.3. Aktivita škol

a) Rozvojový program MŠMT „Podpora vzdělávání cizinců ve školách“ (paragraf 20 ŠZ)

Jedná se o zdroj financování bezplatné jazykové přípravy dětí cizinců ve školách. Žádosti o tuto podporu rostou, například v roce 2018 se zapojilo 47 pražských škol z celkového počtu 271, o rok později to bylo již 58 škol.

Intenzita finančního čerpání z těchto zdrojů je různá, největší počet škol žádá o částky nad 100 000Kč, 6 % pražských škol pak žádalo v loňském roce o částky nad 500 000Kč⁷⁵. (Napříč kraji se pak dá říct, že nejvíce peněz z tohoto operačního programu dostal kraj Jihomoravský a Praha, kraje s vysokým procentem cizinců ve školách, jako je Plzeňský, Ústecký a Jihomoravský, nečerpaly téměř vůbec. Největší objem finančního čerpání jednou školou byl 809 565 Kč, kdy na škole bylo 185 žáků s OMJ).

b) Evropské fondy – „Šablony“

Ve školním roce 2018/2019 využívaly školy finance z výzvy číslo 28 „Inkluze a multikulturní vzdělávání v rámci OP PRP ČR. Jedná se již o typizovanou formu podpory, o kterou se žádá a většinou si ji hledají sami učitelé, očekává se od nich alespoň jedna šablona ročně a výběr témat a kurzů schvaluje ředitel školy⁷⁶.

V rámci výuky dětí s OMJ žádaly školy (nejvíce mateřské) o šablonu „dvojjazyčného asistenta pedagoga“ a o dlouhodobé doučování českého jazyka:

MŠ a ZŠ výzva 28 OP PRP	počet škol
Intenzivní výuka ČDJ (až 80 výukových jednotek)	45
Doučování ČJ pro žáky s OMJ	49
Interkulturní pracovník	22

⁷⁵ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1>

⁷⁶ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/moznosti-cerpani-z-fondu-eu-2>

Zdroj META, o.p.s.

c) Podpůrná opatření

Výuka českého jazyka jako druhého jazyka může probíhat i v rámci paragrafu 16 školského zákona. Jedná se o podpůrné opatření druhého a třetího stupně. Tato výuka pak je uznávána v rozsahu jedné až tří hodin týdně a musí být doporučena z pedagogicko-psychologické poradny (preferenčně státní, soukromé poradny a jejich doporučení většina škol či učitelů nebere v potaz. *(Osobně čekám na první právní spory rodičů se školami kvůli tomu, že vzhledem k čekací době na vyšetření ve státní PPP zvolili poradnu soukromou a na její doporučení pak škola nereagovala).*

Pedagogicko-psychologické poradny ale podporu druhého a třetího stupně nevydávají dětem s OMJ často, v roce 2018 byla vydána v rámci žáků s OMJ jen v 24 případech ze všech pražských škol, což je velmi málo afirmativních rozhodnutí vzhledem k počtu dětí cizinců v Praze na školách. *(V dnešní době se v podstatě podpora těchto dětí automaticky doporučuje rovnou „školou“ spíše v rámci neziskových organizací, kde je šance se k ní dostat v akceptovatelném časovém horizontu.)*

19.11.4. Průtoková třída a síť škol v rámci MHMP⁷⁷

Koncepce integrace cizinců hlavního města Prahy vytváří také pole pro určité finanční subvence výuky dětí s OMJ. Detekuje síť 21 škol, tedy v každé městské části vybírá jednu základní školu, kde je nastavena v dopoledních hodinách výuka českého jazyka jako druhého jazyka (čili komparativní forma k systému výuky FLS ve Francii) v rozsahu jedné až dvou hodin týdně. Výhodou je, že této možnosti *mohou využívat i děti nemluvíci dobře (či vůbec) česky a mající přitom české občanství*, což v jiných programech není snadné získat, poněvadž ty se týkají občanů cizí státní příslušnosti. Na druhou stranu tento počet hodin je poměrně nízký pro děti, které by neměly žádnou znalost češtiny, tedy pro nově přichozí děti z rodin imigrantů.

Magistrát Prahy také určil za primární základní školu pro „nově přichozí“ žáky v Praze ZŠ Marjánku na Praze 6, kde se odvíjí intenzivní kurz českého jazyka právě pro děti nově přichozí do země, bez znalosti češtiny, a to v rámci jedné „průtokové“ třídy. Kurz trvá tři až pět měsíců, a co je důležité, je formou běžné povinné školní docházky v dopoledních hodinách. Maximální počet dětí v tomto kurzu je deset, což je pro tento typ výuky velmi vhodné.

Faktem je, že takových tříd by bylo třeba jen v Praze násobně více, než je nyní, poněvadž poptávka je veliká a stále narůstá. Připravuje se zřízení ještě jedné takové třídy na jiné pražské ZŠ, ale ani to situaci nijak zásadně neřeší. *(Z počtu 271 pražských škol bylo v roce 2019 detekováno 216 žáků bez jakékoliv znalosti českého jazyka, chodících do běžných tříd, kde si s nimi učitelé nevěděli rady a děti samy se většinu času na škole cítily „ztraceně“.* V rámci prvního stupně byla jejich integrace poměrně snazší *(byť vysoce náročná), než na tom druhém, ale i tak docházelo často k opakování ročníku či věkové deprivaci při samotném zařazování do třídy).*

⁷⁷ MHMP - Magistrát hlavního města Prahy

Počty zahraničních žáků studentů na různých typech českých škol 2018/2019	
Mateřské školy	11 343
Základní školy	24 026
Střední školy	9 305
Konzervatoře	209
Vyšší odborné školy	705
Vysoké školy	44 846

Zdroj Inkluzivní škola.cz

Počet dětí vcházejících do škol bez znalosti českého jazyka poměrně narůstá a v roce 2021 - 2022 by se dalo uvažovat o poptávce po padesáti takových specializovaných třídách v rámci základního školství, což by znamenalo již solidní podpůrný systém této domény, pokud by byla dostatečná hodinová dotace výuky ČDJ. Třídy by měly být víceúrovňové, dle úrovně znalosti češtiny dětí a dovednosti ji používat, což se zatím příliš nerýsuje, s vysokým osazením asistentů. *(To je samo o sobě velká otázka, vzhledem k potřebám financování tohoto programu a připravované školské novele, která má naopak plošně počet asistentů snížit, na asistenty dětí s OMJ se v ní nemyslí vůbec.)*

19.11.5. Aktivita obcí a městských částí v oblasti integrace dětí s OMJ

Dalším možným zdrojovým polem financí pro integraci dětí s odlišným mateřským jazykem jsou projekty Ministerstva vnitra, realizované v současnosti dvanácti městskými částmi v Praze. Tam je výuka češtiny doprovodnou složkou hlavního cíle – integrace do majoritní společnosti. Jedná se o financování mimoškolních aktivit, prázdninových kurzů, seminářů a dalších aktivit.

Zdroje výuky češtiny jako ČDJ na ZŠ v Praze	
Rozvojový program MŠMT	59 %

„Šablony“	20 %
Projekty obcí	9 %
Podpůrná opatření	7 %
MHMP (<i>Magistrát Prahy</i>)	5 %

Zdroj META, o.p.s.

Skupinou žáků a studentů - stojících mimo návrhy podpor a subvencí - jsou *pak děti cizinců s českým občanstvím, nemluvíci ale dobře, či vůbec, českým jazykem. Počet těchto dětí se nezjišťuje a na podporu pro cizince s odlišným mateřským jazykem nedosahují.*

Dle odhadů ředitelů pražských škol v rámci šetření České školní inspekce v roce 2015 bylo takových dětí o 27 % více, než „dětí cizinců s OMJ“ v pražských školách.

19.11.6. Možná řešení situace žáků s OMJ

Řešení neuspokojivé situace vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, zejména nedostatku finančních a personálních zdrojů, jistě existují. Nejsou však realizovatelná v krátkém časovém úseku a je otázkou, jsou-li finančně realizovatelná v praxi obecně, neboť sektor školství, vzhledem ke svému dlouholetému podfinancování, má kam peníze alokovat.

Například dle neziskové organizace pomáhající imigrantům v integraci – METY - je možno navrhnout tento model:

- a) Mít na každé škole učitele s aprobační ČDJ (čeština druhý jazyk), který by zajišťoval samotnou výuku českého jazyka pro žáky s OMJ a poskytl také metodickou podporu ostatním učitelům, kteří žáky s OMJ učí v rámci dalších předmětů
- b) Mít fluidní finance tak, aby nejpozději do jednoho měsíce od příchodu žáka s OMJ na školu mohla škola zahájit intenzivní výuku češtiny alespoň v rozsahu 10 až 14 hodin týdně. Tak by nedošlo k velké časové prodlevě a žák by se necítil „ztracen“ v klíčovém období začátku svého integračního procesu v novém prostředí
- c) Zajistit celoplošně schéma toho, co funguje v Praze, tedy mít ve větších městech (ideálně i menších) vždy *určenu jednu školu, kde bude probíhat intenzivní výuka češtiny*, nebo alespoň koordinovat výuku češtiny v menších městech se školou „spádovou“ tak, aby byla zaručena její jednotnost a kvalita. (Ideálně by to platilo i pro výuku češtiny pro dospělé.)
- d) Zajistit možnost neplaceného přípravného kurzu českého jazyka pro žáky s OMJ před nástupem na střední školy tak, aby jim nedostatečná znalost češtiny nebyla

bariérou ke vstupu na vybraný druh střední školy. Tyto kurzy by se pak měly opět objevit ve všech větších městech a mít jednotnou koncepci.

V Praze takový kurz pořádá organizace META v Žerotínově ulici na Žižkově a je placen z nadace Dánského království a projektů EU pro rok 2018 až 2021. Bez něj by budoucí středoškoláci neměli velký výběr ve státních středních školách, a pokud by zvládli přijímací řízení, první ročník by je většinou vrátil zpět.

Je patrný rozdíl mezi nárůstem počtu cizinců v mateřských a základních školách, který je velký, a pak na školách středních, kde se prakticky za poslední leta ve státním sektoru nárůst nekoná. Roste ale počet cizinců na privátních středních školách, které nemají tak přísné vstupní požadavky na studenta. Pokud jsou to navíc školy "mezinárodní", odpadá tam i výuka českého jazyka a integrace studentů s OMJ do české společnosti se pak příliš nevede.

Ergo studenti nechodí na státní střední školy zejména z důvodu nedostatečné podpory výuky češtiny jako druhého jazyka jak na škole základní, tak i následně střední. Bez solventních rodičů si navíc soukromé střední školy nemohou dovolit. Takových studentů je mnoho a jejich další vzdělání je tedy často odkázáno na výuční obory, nebo je základní povinnou školní docházkou ukončeno a jdou rovnou na pracovní trh, se všemi důsledky vyplývajícími z dosaženého nízkého stupně vzdělání.

19.11.7. Předpokládaná finanční náročnost podpory žáků s OMJ a její verze

Financování sektoru školství v naší zemi výrazně pokulhává za „západními“ zeměmi, což se také na kondici našeho systému vzdělávání značně projevuje. V oblasti praktického chodu podpůrných opatření to platí dvojnásobně - teorie s legislativou už oběhla stát, zatímco praxe si ještě nenazula boty, jelikož je fakticky neměla.

19.11.7.1. Základní školství

Finanční náročnost ve školství je vždy důležitým bodem, kvůli kterému se také mnoho dobrých opatření nedostane k realizaci, či se realizuje ve formě nedostatečné, polovičaté, často tím pádem i nepřínosné. Náklady na studenty a žáky s "dostatečnou" výukou ČDJ na ZŠ by se pak dle odhadů METY z roku 2019 dostaly na 184 000 000 Kč s tím, že by pokryly potřeby žáků, škol i učitelů uspokojivě. (To znamená mimo jiné fakt, že se tato výuka nedostane do „povinného“ základu učitelů bez nároku na honorář a že si to školy nebudou platit samy například z peněz na osobní ohodnocení učitelů. Teoreticky.)

Rozvrstvení této výuky by mohlo být následovné:

- a) Žáci spotřebou menší intenzity výuky, kteří mají v češtině drobnější obtíže, ale dorozumí se a většinou rozumí řečenému, budou mít dvě hodiny výuky týdně za rok, tedy celkově 80 hodin intenzivního ročního kurzu češtiny
- b) Žáci nově příchozí do země či žáci, mající velké problémy v češtině, by pak měli mít intenzivnější podporu v rozsahu 300 hodin ročně, která by se čerpala po čtvrtletích v sestupném modu (první čtvrtletí 100 hodin, čtvrté čtvrtletí 40 hodin tak, aby s koncem školního roku mohl být žák postupně integrován do „své“ běžné třídy na co nejvíce předmětů).

Počty žáků s různými potřebami výuky češtiny jako druhého jazyka na základních školách byly dle METY v roce 2019 následovné:

* Počet žáků s OMJ bez potíží, či jen s drobnými obtížemi, činil 21 213, což představuje 78 % ze všech žáků s OMJ na ZŠ

* Počet žáků s potřebou menší podpory výuky češtiny se odhadoval kolem 15 %, konkrétně 4200 žáků ZŠ

* Počet nově příchozích žáků s OMJ či žáků s velkými potížemi s češtinou je pak kolem 2000, což představuje přibližně 7 % žáků

Jednalo by se tedy o podporu žáků s OMJ bez určování státního občanství, délky pobytu na území republiky atd., podobně jako ve Francii, kde se také jedná o studenty s potřebou pomoci v jazyce v rámci FLE bez jakýchkoliv dalších podmínek.

19.11.7.2. Střední školství

Oblast středního školství se pak nedá příliš odhadnout, poněvadž počty uchazečů o studium na těchto školách bez znalosti češtiny se nesledují a nevykazují. Jako náповědu k přibližnému odhadu v této věci můžeme brát počet žáků, kteří žádali o prominutí testu z ČJL u jednotných přijímacích zkoušek⁷⁸. V roce 2018 bylo takových žádostí 260. Finanční náklady na zavedení intenzivních jazykových kurzů pro takový počet studentů by pak sahaly k sedmi milionům, bylo by třeba 22 tříd po maximálně 12 studentech a patnácti plných pedagogických úvazků se specializací ČDJ⁷⁹. Tyto třídy by pak měly být rozmístěny kromě Prahy do velkých, či větších měst tak, aby byly dosažitelné běžnou dopravou pro tyto studenty, kteří by chtěli studovat na jimi vybraných státních českých středních školách.

Pro realizaci tohoto podpůrného plánu by bylo třeba vyškolení a zejména solidní ohodnocení středoškolských pedagogických pracovníků (v dnešní době jsou učitelé s aprobací ČDJ většinou v soukromé sféře či na dobře placených kurzech českého jazyka pro cizince na vysokých školách). Druhou důležitou věcí by byla organizace takové výuky, která by měla být jednotná, a zajištění spolupráce se školami a dalšími sesterskými institucemi v daných regionech.

Stejně tak by v této organizaci neměl chybět sociální pracovník, který by studentům pomáhal s přehledem nabídky škol a dalšího studia, která je pro ně poměrně nepřehledná,

⁷⁸ ŠZ 561/2004, paragraf 20 Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí - <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

⁷⁹ Třídy pro jazykovou přípravu jsou pro občany pocházející ze zemí EU (par.20 odst.5 zákona č. 561/2004Sb). Určení škol a tříd pro jazykovou přípravu zajišťuje kraj ve spolupráci se zřizovateli a vedením škol. Ředitel školy pak určuje třídu, která sleduje RVP pro základní vzdělávání. Tyto třídy by měly také podporovat výuku mateřského jazyka těchto dětí a kulturu jejich domoviny. Počet žáků by měl být maximálně deset, nejnižší počet není zákonem stanoven. Žáci zařazení do této přípravné třídy často nejsou žáky školy, ve které se třída nachází. Dokumentace k participaci na kurzu je předávána kmenové škole, v níž je plněna povinná školní docházka. Doporučený je počet 70 výukových hodin v rámci jednoho pololetí.

vzhledem k jejich úrovni českého jazyka i k různým systémům školství v cizích zemích a jejich kompatibilitě. V této oblasti by se dalo využít také služeb Integrovaných center⁸⁰ a dalších již existujících organizací, jejichž vzájemná spolupráce by měla být samozřejmostí a skýtat nové možnosti jak pro žáky, tak pro učitele.

Co se týče podpory již studujícím žákům na českých středních školách, tam se také jedná spíše o odhad než o skutečný počet studentů s OMJ, potřebujících podporu ve zvládnání češtiny. Dle výpovědí ředitelů škol se jedná přibližně o 8 % studentů s odlišným mateřským jazykem, kteří již studují. Odhaduje se, že z počtu 11 126 studentů středních škol s OMJ jich podporu v rámci ČDJ potřebuje kolem 890.

V současné době je jazyková podpora češtiny tohoto typu poskytována 34 žákům s OMJ v rámci podpůrných opatření na středních školách, což tedy není mnoho. Pravděpodobně jsou to asi 4 % z těch, co by reálně podporu potřebovali.

Vedlejšími náklady těchto podpůrných opatření by pak byl vývoj lepších diagnostických nástrojů, upravené testy matematiky jednotných přijímacích zkoušek, které by nebyly zatíženy češtinou, kurikulum ČDJ v rámci MŠ, ZŠ a SŠ, vzdělávání pedagogických pracovníků, infrastruktura a koordinace jazykové přípravy a další.

Je tedy zřejmé, že podpora žáků a studentů s OMJ není velká, její absence pak negativně působí na vzdělávání a tím ovlivňuje i pracovní trh. MŠMT na základě žádostí z různých zainteresovaných stran – neziskových organizací, učitelů, ředitelů atd. – připravuje ve spolupráci s Úřadem ombudsmana a s organizací META novou platformu plošné výuky žáků a studentů s OMJ. Tento nový systém by pak měl fungovat od ledna roku 2022 (s tím, že vzhledem k nastupující ekonomické recesi se jeho spuštění může oddálit).

19.11.8. Pracovní verze nové výuky žáků a studentů s OMJ

Nový návrh vzdělávání dětí s OMJ, který má reagovat na nastalou neuspokojivou situaci ve vzdělávání těchto dětí, vychází z paragrafu 20 ŠZ 561/2004. Obsahuje tyto klíčové atributy práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem:

- a) Rodičům (cizincům) bude hned po nástupu jejich dítěte do školy nabídnuta jazyková příprava v rámci výuky ČDJ. Děti budou dělat jednoduchý test, vyhodnocovaný příjmovou školou, jehož výsledky budou podkladem k zařazení žáka či studenta do určité intenzity jazykové přípravy (operuje se s rozsahem 100 až 400 hodin výuky ČDJ).
- b) Výuku bude možné čerpat v jakékoliv intenzitě maximálně po dobu jednoho školního roku (deseti měsíců). Nebude se zahajovat určitý měsíc či danou časovou

⁸⁰ Centrum pro integraci cizinců – kurz Čeština - metody práce s heterogenní skupinou

Akreditace vzdělávacího programu č.j.: MSMT- 28053/2019-5-757, vzdělávací cíl: Cílem kurzu je nabídnout učitelům základních škol seminář na zkvalitnění a rozvoj metodiky výuky češtiny jako druhého jazyka se zaměřením na práci s heterogenní skupinou. Heterogenní skupinou žáků rozumíme dle místa původu, náboženství, mateřského jazyka, úrovně vzdělání, míry gramotnosti i věku. Workshopy propojují jak teorii, tak praxi – znalosti teoretických konceptů a metodiky lze v rámci workshopů vyzkoušet. V rámci semináře se pracuje s konkrétními příklady, je snaha vyjít vstříc potřebám konkrétních účastníků. Absolventi kurzu si zlepšují schopnosti plánování lekcí a tvorbu učebních materiálů pro heterogenní skupiny. Seznámí se s možnými výukovými aktivitami pro rozvoj komunikačních kompetencí žáků.

sekvenci, ale bude se odvíjet od data nástupu dítěte do školy. Může tedy přesahovat dva "školní ročníky".

- c) Po dobu intenzivní výuky ČDJ bude žák uvolněn z ostatních předmětových hodin. Výuka bude probíhat v dopoledním vyučovacím bloku.
- d) Výuka bude probíhat formou „malotřídky“ pro první a druhý stupeň rozděleně v jedné skupině, čítající maximálně 8 žáků. Takto malý počet žáků bude umožňovat individualizaci výuky a její vysokou intenzitu pro každého jednoho žáka.
- e) Po příchodu žáka do školy si sama škola na základě daného testu „nastaví“ stupeň jazykové podpory ČDJ s navrhovaným rozsahem výukových hodin během následné školní docházky, které se mohou během jejího plnění upravit. Stanoví se také rozvrh žáka, do jaké míry bude uvolněn z předmětů na výuku ČDJ a jaký tedy bude jeho praktický školní režim.
- f) Financování tohoto systému vzdělávání dětí s OMJ pak půjde z rezerv krajů dle směrnice s účinností od 1.1.2022 a nahradí dosavadní RP. *(Otázka **finančních rezerv krajů** je ovšem v „době koronavirové“ vysoce hypotetická, obávám se, že se jedná téměř o eufemistické vyjádření finanční situace těchto správních celků).*
- e) Obec s rozšířenou působností pak bude mít krajem vybranou jednu určitou školu, kde bude realizována intenzivní výuka češtiny (ČDJ) pro všechny cizince s nedostatečnou znalostí jazyka v dané lokalitě.

Pro potřeby logistiky tohoto nového systému je pak třeba určit spádové ZŠ a identifikovat ty, kdy by měly probíhat intenzivní výuky a kde by stačila podpora v rámci individuálních podpůrných opatření. Proto budou školy rozděleny do tří stupňů:

1. Počet dětí s OMJ na škole je vyšší než 2 % všech žáků

(v současné době by se jednalo o 1263 škol, což představuje 30,2 %)

2. Počet dětí s OMJ nižší než 2 %

(v současné době jde o 1206 škol, tedy 28,8 %)

3. Určení spádových ZŠ

Spádová škola bude vybrána ze skupiny škol svíce než 2 % žáků s OMJ a bude v místech s vysokým počtem žijících a pracujících cizinců, tedy blízko či uvnitř průmyslových lokalit či velkých měst, kde se dá předpokládat vysoký podíl dětí s OMJ ve věku povinné školní docházky. Tuto školu pak určuje daný krajský úřad.

19.11.9. Limity nového návrhu výuky žáků s OMJ

V tomto navrženém systému je ale také několik bodů, které by nemusely přispět k dobrému výsledku v praxi a ke zlepšení současné situace cizinců na našich školách. Je zde několik problémových míst:

a) Statut žáka s OMJ, tedy „cizince“

Navržený projekt (*opět*) nepočítá s těmi žáky s OMJ, kteří mají české občanství, ale mají nedostatečnou znalost češtiny. Je jich přitom velká skupina a nemají nárok na danou jazykovou podporu, která je určena žákům a studentům „cizincům“, což je termín, se kterým bude třeba naložit jinak. Reálně by tak z podpory vypadlo mnoho žáků-„ne-cizinců“, nemluvicích česky, a školy budou přibližně tam, kde jsou teď, pokud se v dokumentech MŠMT bude stále operovat s cílovou skupinou „cizinců“. Osobně mám za to, že by daleko přínosnější byl termín „žáků s potřebou podpory s ČDJ – čeština druhý jazyk“, poněvadž primárně o podporu jde a stupeň podpory se dá následně definovat, školy to dle návrhu realizují v jazykových testech.

b) Stávající žáci s OMJ

V plánu je stanoven termín „třída pro nově příchozího žáka“, který se začlení na základě vstupního testu do třídy s určitou intenzitou výuky ČDJ. Předpokládám, že omylem vypadly z plánu všechny ty děti, co už dávno na školách jsou a česky buď vůbec neumí a nerozumí, nebo rozumí a umí velmi málo, jsou věkově „podřazeny“ do ročníku a velké pokroky nedělají. Primárně tyto děti jsou ve školách většinou „ztraceny“, zvláště po zavedení plošné inkluze, kdy na ně „není čas“. Tyto děti by tedy dle nového plánu mohly změnit školu a chodit do školy spádové s posílenou výukou češtiny v rámci ČDJ, ale je tam mnoho otázek – za prvé by musela být volná kapacita (a ta zřejmě bude velmi napjatá), za druhé personální pokrytí těchto tříd je zatím víceméně chimérické, za třetí - většinou se jedná o děti z ekonomicky velmi slabého prostředí a cestování do školy si mnohdy nemohou dovolit. (*Často někam cestovat ani nemohou, protože jim to rodiče nedovolí. Nezřídka chtějí mít rodiče-imigranti děti „v dohledu a dosahu“ kvůli ochraně a bezpečí, což je fakt, se kterým se často setkávají třídní učitelé při plánování školních výletů a jiných akcí, které sice školy těmto dětem zaplatí, ale ty pak přesto na poslední chvíli nejdou z důvodů známých jen jim.*)

c) Následná jazyková podpora

Po absolvování intenzivního kurzu češtiny (deset měsíců maximálně) není jasné, co vlastně bude následovat. Žáci se tedy dostanou na úroveň A2 (když budou hodně šikovni, spíše ale A1, jak současnost ukazuje), ale co pak? S touto úrovní bez následné podpory nemohu stále integrovat běžnou třídu, neboť je tam přetrvávající určitá jazyková deprivace, čeština je velmi těžký jazyk, střízlivý odhad zvládnutí češtiny na úrovni B2 jsou tři roky, a to studia velmi intenzivního. O následné podpoře se ale nový plán zatím nezmiňuje, vnitřní dělení těchto tříd dle dosažené úrovně ČDJ je v mlze též.

Například ve Finsku podporují tyto žáky pak následujících pět let, ve Francii je až dvouletý intenzivní kurz v rámci alofonní třídy a následná podpora časově neomezena v rámci institucí FLS.

d) Učitelé ČDJ

Jak jsme již zmiňovali, personální obsazení základních škol je téměř bez učitelů se vzděláním ČDJ, ti jsou v soukromé sféře. Pokud by tedy byl zaveden tento program do škol, projekt by mohl kolabovat právě na personálním nedostatku učitelů. Změnu podpory žáků s OMJ je tedy potřeba doprovázet také vzděláváním a metodikou učitelů a asistentů, pracujících ve školách, a studentů pedagogiky tak, aby se (do roku 2022!) navýšil počet „odborníků“ pro tuto potřebnou oblast.

Mám ale silnou obavu, že se to již nestihne. Představa, že každý učitel češtiny se hladově vrhne na kurzy a semináře ČDJ, aby mohl pracovat s dětmi nemluvícími česky, je poněkud mylná, a aprobace ČDJ je časově náročná. Navíc pokud se opravdu spádové školy stanou školami „v průmyslových oblastech“, pak učitelé tam působící bude třeba silně bonifikovat, stejně jako například ve Francii učitele v ZEP, s čímž plán také nepočítá, a není jisté, zda by to reálně stačilo a neutíkali-li by stejně, jako francouzští kolegové ze ZEP škol.

e) Koordinace

Navrhované opatření nemá stanovenou koordinaci na všech dotčených úrovních. Je určen velmi silný vliv kraje, ale pak jednotlivé kroky mezi MŠMT, obcemi s rozšířenou působností, zřizovateli, samotnými školami a kraji nejsou nikde definovány. Je to tedy schéma neucelené, kde návaznost jednotlivých bodů zůstává v rovině zbožného přání, založeného na chimérické ochotě vstřícnosti a pracovních přesahů jednotlivých zainteresovaných participantů.

f) Absence solidních dat potřeb dětí s OMJ

Sběr dat a informací je v českém základním školství velkým problémem, učitelé se nesmí na mnoho věcí ptát svých žáků, mnohdy ani rodičů, a většinou se jedná jen o odhady (kdo je Rom, kdo není, kdo je ten, komu se mají platit obědy, kdo potřebuje svačinu „od školy“ atd.). U určení jazykové zdatnosti je to trochu jednodušší, ale i tak je důležité jasně definovat, jaký stupeň podpory je vlastně třeba, a zda dané dítě vůbec chce být v nějaké spádové škole. Chybí data a informace, tedy evaluace a přijímání potřebných opatření je složitá.

Není také řešena otázka, do jaké sféry podpory spadne dítě, které nebude chtít chodit do spádové školy. Předpokládám, že pak bude dál na možné případné přiznané podpoře z pedagogicko psychologické poradny, ale těchto forem podpory v realitě školní praxe není mnoho.

g) Střední školy

Celý navržený plán podpory se týká jen povinné školní docházky, tedy převážně základního školství. Podpora na středních školách není nijak řešena, a jelikož v současné době jen čtyři z deseti „cizinců“ udělají maturitu, je evidentní, že by byla potřeba. (Například u stěžejní maturitní písemné práce z češtiny jsou průměrné výsledky studentů s OMJ horší o

22,5 %.) Dle mého názoru by bylo přínosné zahrnout nepovinný roční přípravný vzdělávací kurz českého jazyka pro vstup žáků s OMJ na střední školy. Ten by byl součástí této navrhované sítě podpory. Je mnoho mladých imigrantů, kteří k nám přichází po ukončení povinné školní docházky ve svých zemích a jejich faktické přijetí a následné působení v prvních ročnících na středních školách je poměrně obtížné. Tento kurz by měl probíhat ve velkých městech, a měl by být státem také financován, jelikož se stále pohybuje v oblasti nízkopříjmových rodin.

Vysoko-příjmové rodiny imigrantů jdou rovnou na soukromé mezinárodní střední školy, či si platí osobního učitele češtiny a formou intenzivního doučování pracují individuálně.

Také by tu bylo možnost samostatného oboru ČDJ pro studenty s OMJ a předpokládanou úpravou jednotných zkoušek. Nemělo by se samozřejmě příliš ustupovat z požadavků na dostatečnou znalost češtiny v rámci komunikačních dovedností, protože cílem má být inkluze do většinové společnosti, kde dovednost jazyka je základním přístupovým kódem. *(Dosavadní průběh zkoušek upravuje jen časovou dotaci – delší čas na maturitní zkoušku - a povolenou práci se slovníkem.)* Zkouška by si musela „držet úroveň“ i vůči vstupnímu modu na VŠ a VOŠ, ale jistě by nebyl problém tuto požadovanou úroveň obecně stanovit.

Na středních školách se samozřejmě učí akademický jazyk a terminologie jednotlivých oborů, je tedy zřejmé předpokládat, že systém jazykové podpory by středoškolské učitelé a asistenti měli vést dál, a měli by k tomu mít také správné vzdělání, což se v daném plánu podpory, která má startovat ve školním roce 2021/2022, ani nezmiňuje.

19.11.10. **Vzdělávání dětí romského původu**

Práce o vzdělávání dětí ze sociálně slabého prostředí, zaměřená na děti s OMJ, nemůže opominout další velkou skupinu, a to děti romského původu. Nejsou sice již dávno imigranty, ale jejich mluvený jazyk je často od korektní češtiny poměrně vzdálen a jejich kulturní a ekonomické rodinné pozadí nese často znaky deprivace.

Jelikož jsem vzdělávání dětí Nomádů, tedy u nás převážně Romů⁸¹, zmínila ve francouzské části práce, ráda bych jej nastínila i v části české.

Vzdělání a kultivovanost představují v tradiční romské kultuře vysokou metu. Jedná se ovšem o vzdělání v rámci romské kultury, zejména v oblasti hudby a „romských“ profesí, které měly ve společnosti své nezastupitelné místo (romské kapely, kováři, brusiči atd.). Bohužel tento „tradiční význam“ vzdělání se časem znehodnotil a společenské změny nabídly možnost jinou, vzdělávání ve škole (mimo rodinu a často i komunitu).

Vzdělávání dětí z romské menšiny má svá specifika zde, stejně jako jinde na světě. Rysy jsou podobné:

- a) Nedostatečná podpora a komunikace mezi domovem a školou

⁸¹ Rom – příslušník etnické skupiny Romů, odpovídá indické kastě džátí Dombů.

- b) Jazyková bariéra⁸²
- c) Rizikové chování v blízkosti dítěte
- d) Česká škola klade velký důraz na domácí přípravu, která se ale v těchto rodinách často nedá realizovat – není pod vedením koho a často ani kde
- e) Jiné uchopení prostoru, času, místa, jiné kulturní vzorce

Tento výčet nelze brát definitivně, ani celoplošně. Při výskytu jednoho vzorce nemusí být automaticky implikovány další faktory, stejně tak nelze pojem sociálně znevýhodněného dítěte slučovat s příslušenstvím k národnostní či etnické menšině.

U nás žijí Romové ze tří subetnických skupin: *Servike Roma* a *Ungrike Roma* jsou u nás dlouhodobě usedlí a nekočují (většina z nich nekočovala ani před zákazem kočování z roku 1958), třetí skupina je tvořena *olašskými Romy* (přibližně deset procent). Před II. světovou válkou byli v Čechách hojně zastoupeni Sintí - „čeští Romové“, bohužel jich většina oblidnost zákonů „rasové čistoty“ nepřežila.

Celkový počet Romů u nás není v současné době zjistitelný, neboť se od r. 1990 neevidují. Přes peripetie vzdělávání ve zvláštních školách je v roce 1997 založena síť přípravných škol pro žáky s jazykově a socio-kulturně znevýhodněného prostředí a roku 1998 zavádí *MŠMT funkci romských pedagogických asistentů s doprovodnou funkcí terénních pracovníků* s cílem změnit školský systém tak, aby romské děti mohly být stejně úspěšné, jako děti z majority.

Situace se za poslední desetiletí ale nijak zásadně nelepší, podle zprávy bývalého ombudsmana Varvařovského tvořili Romové stále 35 % žáků praktických škol (při 2 % pokrytí populace ČR) a k integraci fakticky nedocházelo, což se mělo změnit s vyhláškou 2016, často ale nedostatečně, či spíše jen „kosmeticky“, změnou názvu školy, či faktickou segregací škol či tříd.

Programy typu *Společně do školy*, *Máš na to*, nebo *Domácí učitel* prokazují sice pozitivní výsledky, ale zainteresovaná skupina není zatím dostatečná. Ve školách jsou aplikovány vyrovnávací postupy, nejedná se o pozitivní diskriminaci typu „á la USA“, jde se cestou cílené asistence (např. funkce asistenta pedagoga z romské komunity, možnost bezplatné školní docházky v nultém ročníku co-by povinné se ukazuje jako dobrá volba posledních let v rámci přínosných vyrovnávacích opatření).

V oblasti „předškolního“ věku, mateřské školy a přípravné třídy, se dá ve vzdělávání dětí ze slabého sociálního prostředí položit základ budoucího úspěchu (*jazyková vybavenost - základy se pokládají právě v mateřské škole, ať už je to obsah slovní zásoby, nebo obecné jazykové schopnosti, detaily jako používání děkovaných slov, rituály jídla...to vše je jedním z pilířů „úspěšného vzdělání“*). Odhlédneme-li od faktu, že dnes je nedostatek míst ve školkách (po zavedení míst ve mateřských školách pro děti dvouleté není situace o mnoho lepší) obecně a v podstatě se do státních školek dostávají často až děti čtyřleté, romské děti chodí do školek spíše vzácně i tam, kde mají možnost. (Problémem je placení „školkovného“ a obědů, doprava, nemotivovanost rodičů je tam posílat. Romská kultura je kultura „domova“, kam malé děti patří, do dosahu a dohledu matky.)

⁸² Romština patří mezi indoevropské jazyky, její základ tvoří staroindický jazyk, z něhož mnoho slov přetrvává do dnešního romského jazyka ve formě hindštiny. Současnou romštinu utváří také mnoho slov přejatých z jazyků, kde tito nomádi pobývali či kudy cestovali, existuje mnoho dialektů romštiny, v ČR se mluví v romské komunitě zejména romským etnolektem češtiny (čeština ovlivněna prvky některými romštiny v podobě dialektu). Fonetika romského etnolektu – příloha č.7

Například olašští Romové používají romský etnolekt češtiny, který se postupně vyvinul po stěhování se ze slovenského venkova po II. světové válce do českého vnitrozemí a který vzniká na základě smíšení maďarského, romského, slovenského a českého jazyka s velmi omezeným jazykovým kódem.

Pokud tyto děti nastupují do „vzdělávací instituce“ až v rámci povinné školní docházky, je to již s velkým handicapem vůči dětem z majority. Dítě je tedy mnohdy konfrontováno se svou jinakostí až v první třídě, kdy se dostává z domácího prostředí s častou neschopností soustředit se a nedobrou znalostí češtiny do prostředí zcela neznámého. Není divu, že pak raději chodily leckde tyto děti „bez přípravy“ na první stupeň rovnou do praktické školy, což ale posunulo celou školní docházku do zcela jiné perspektivy vývoje dítěte a jeho budoucího společenského uplatnění.

Základ neúspěchu je částečně zakódován v rodině samé, která nemotivuje dítě, vážně domácí příprava na školu, vybírání školy na bázi vzdálenosti od domova či umístění sourozenců dítěte atd. také nemusí být vhodné. Na druhé straně rozřazování dětí na základě Stanford-Binetova IQ testu, který nezohledňuje interferující socio-kulturní prostředí romských dětí, není také nijak přínosným v odstranění problémů ve vzdělávání romských dětí. Dle své osobní zkušenosti z působení v nadaci Okna Pět P mohu potvrdit, že pro připravenost romského dítěte do školy je tento typ testování naprosto neprůkazný, neboť pojmově je vnímání romského dítěte úplně jiné, a například abstraktní pojmy nejsou v romské slovní kultuře přítomny vůbec.

Sociální a kulturní specifiky těchto dětí - místo a prostředí, kde vyrůstají (prostředí většinou zcela nepodnětné k tvorbě domácích úkolů, děti nemají ani místo k psaní), absence časového režimu, zcela jiné vnímání času a pochopení autorit bohužel koliduje zejména se stylem tradiční evropské školy, o frontální výuce v „tiché“ třídě ani nemluvě.

Dalším problémem vzdělávání romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je také jeho poměrná nepřehlednost. Oficiálně existuje jen několik tisíc romských dětí ve školách, ne každý Rom je ale sociálně znevýhodněn, je mnoho dobře situovaných romských rodin. Řada vládních programů je přitom *výhradně* pro Romy, kteří se k nim ale nedostanou. Jelikož se údaje o počtu Romů neevidují, vládní programy určené výhradně pro Romy jsou bez efektu, neboť se oficiálně k romskému etniku hlásí zlomek.

Například podmínkou vzniku národnostní dvojjazyčné školy je 10 procent občanů přihlášených k národnostní menšině. Je tedy uzavřena i možnost „romských škol“, jejichž přínos v rámci integrace by byl ovšem zřejmě diskutabilní, jednalo by se tím pádem o integraci amerického typu, která ale v rámci České republiky nemůže dost dobře fungovat mimo jiné ze socioekonomických důvodů.

19.11.11. **Multikulturalita v českém vzdělávání**

Za poslední století byla česká společnost téměř monolitní. Od Sametové revoluce si pomalu zvykáme na imigraci zejména z východních zemí a Asie, kde je různá kulturní distance, která se více či méně promítá do soužití ve střeoevropské společnosti. Rozmanitost společnosti je třeba chápat dynamicky, kultury jednotlivých společenství nejsou nijak ohraničené či izolované.

Ze tří modelů interetnických vztahů (asimilace, model tavícího kotle a kulturní pluralismus) vzniká určitá směs, která více či méně akcentuje právě pluralismus kultur, co by cestu vhodnou. Multikulturní výchova ve školách by měla vést k dobrým a kohabituujícím vztahům mezi kulturami, má předně vychovávat k toleranci a ke snášenlivosti. Dílčí cíle pak jsou:

- uvědomit si odlišnost ostatních a tolerovat ji
- umět se dívat na svět pohledem „toho druhého“, tedy vědět něco i o „kořenech“ jiných kultur
- posilovat „svou“ kulturní identitu

Tyto a další body pak zohledňují průřezová témata v rámci Rámcově vzdělávacího programu, kde je řečeno: „*Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující socio-kulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a potřebnou spolupráci.*“⁸³

V reálu se například zařazení výuky romštiny do výukových plánů pedagogických škol, co by nepovinného předmětu, nepotkává s velkou odezvou, různé projekty s cílem pochopení jiných kultur a menšin se často dělají na základních a středních školách klasicky na konci školního roku, mezi školními výlety, či v době předvánoční, kdy se už vnímání žáků pohybuje na zcela jiné než vzdělávací frekvenci. Multikulturní výchova není brána dostatečně vážně a většina pedagogů neví, co si s tímto průřezovým tématem vlastně počít. Lepší pozici má multikulturní výchova v rámci sféry projektů v muzeích, na výstavách, učení se cizích jazyků, či v přípravě a realizaci výměnných pobytů studentů a učitelů.

Boj s hluboko zakořeněnými názory ale není snadný. Například Holanďané mají i přes dlouholetou multikulturní výchovu ve vysoce multikulturní společnosti stále mnoho negativních stereotypů - například vůči Němcům, a to i mladá generace, což se projevuje například velmi vlažným vztahem k výuce německého jazyka. Přes veškeré úsilí školní a mimoškolní multikulturní domény se nedaří odstranit vliv národních a etnických stereotypů obecně.

a) Otázka subjektivních potřeb žáků s OMJ, žáků z prostředí sociokulturně deprivativního charakteru

Vzdělávací potřeby těchto žáků vyplývají primárně z potřeby „se vzdělávat“, která je ovšem v rámci rodinného prostředí deprivativního charakteru interferována mnohými proměnnými. Primárním hybatelem je v tomto ohledu postoj rodičů dítěte, který do jisté míry předurčuje „vzdělávací“ kariéru dítěte.

Rodiny mají od institucionalizovaného vzdělávání také různá očekávání, v případě dětí s odlišným mateřským jazykem, tedy cizinců, to může být podmínka konformizace dítěte, redefinice výchozí identity jedince, či vplynutí do většinové společnosti, což může být rodinami vnímáno pozitivně, i negativně.

Škola je také chápána jako místo budoucích „sociálních kontaktů“, důležitých pro kariéru, může být tudíž vnímána i jako „možnost“ změnit svůj sociální status (nebydlet ve vyloučené lokalitě, na předměstí v HLM).

Subjektivní potřeba „vzdělávat se“ těchto dětí je často limitována ekonomickými podmínkami jejich rodin v rámci nízkého socioekonomického statusu. Sociokulturně znevýhodněné prostředí predikuje absenci základních jistot a často může vést k úplně rezignaci a ztrátě motivace dostát vzdělávacím nárokům, či svým předsevzetím.

Zde je pak velmi důležitá pozice školy a její nabídky vzdělávání, která nabízí možnosti kompenzace a pomoci při detekci vzdělávacích potřeb. Svou roli v této oblasti sehrávají spolužáci, učitelé, asistenti, či vzory, které ukazují cíl vzdělávací trajektorie, vedoucí k dosažení možné, společenské prestiže.

b) Vzdělávací potřeby žáků s OMJ

⁸³ RVP, 2005, str.97

Plné institucionální vzdělávání s rámci rovných příležitostí mohou využívat žáci s nedostatky interferujícími v tomto vzdělávání pouze tehdy, pokud pro ně systém vytvoří platformu podpory v rámci jejich vzdělávacích potřeb. Tyto potřeby také detekují okruh nedostatků těchto žáků ve vzdělávání, odráží tedy například motivovanost – či její absenci – ke vzdělávání, jejich připravenost pro plnění školních nároků, pro úspěšné začlenění se do vzdělávacího procesu.

Klíčovou roli představuje médium, skrze které je vzdělávání realizováno. V otázce dětí s odlišným mateřským jazykem je zde významná bariéra jazyka, co by instrumentu vzdělávání, pro jejíž překlenutí je třeba využít různých forem podpory v rámci vzdělávacích potřeb. Pravidelnost, intenzita a zejména vstřícnost a empatie pak podporují možnost spolupráce i přes nedostatečnou jazykovou výbavu, a to i s rodiči žáka. Ta se nenavazuje někdy snadno. Je však klíčovým bodem vzdělávání.

Jazyková bariéra v rámci českého jazyka, který je poměrně náročným na naučení se, pak může bránit i identifikaci s českou společností, s „národním“ prostorem, což negativně působí na celek inkluzivního procesu. Je třeba v tomto směru společenského diskurzu, který by zahrnoval osobnost žáka, reagoval na jeho postoje k výchozí kultuře, což se ve Francii odehrává skrze institut předmětu ELCO (*Education de la Langue et Culture d'Origine*), u nás je to spíše v rovině doporučení (zákon č. 561, paragraf 16 - 5b).

S tím souvisí i další potřeba – odbourávání „strachu z majoritní společnosti“. Pro adaptační strategie ze strany majority mají vycházet ze znalosti kultury rodin ze sociokulturně odlišného prostředí. Je třeba odkazovat na různé prvky a významy, které jsou v obou kulturách blízké, či dokonce shodné, a citlivě interpretovat významy, které jsou naopak rozdílné.

Pokud je žák nepřipraven na „kontakt s majoritou“, nemůže dobře rozumět jejím nárokům a očekávání a raději upřednostní vyhýbání se kontaktu s ní. V okruhu vzdělávání pak detekujeme časté záškoláctví, či „nemocnost“ právě dětí z ekonomicky a kulturně deprivovaného prostředí, což může mít hlubší souvislosti právě s tímto fenoménem, a působí vysoce negativně na vzdělávací kariéru žáka. V této oblasti má české školské prostředí před sebou velký kus práce.

Žáci s odlišným mateřským jazykem mají také vzdělávací potřeby, vyplývající z příslušnosti k imigrační komunitě, či jejich etnické příslušnosti. Jiné koncepty vzdělávání či výchovy mohou interferovat s konceptem majority. Například odlišná periodizace dětství (Nomádská kultura), její kognitivně-socializační mezníky v podstatě brání (starším) školním dětem projít „normální“ školní trajektorií. Tato nekompatibilita představ vývoje jedince v kultuře majority a určité etnické komunity se zrcadlí zejména v oblasti zapojování jedince (dítěte) do ekonomiky rodiny, či v odlišném zacházení s genderem (participace muslimských dívek na hodinách tělesné výchovy - ESP).

Nalezení „společné“ vzdělávací cesty je v tomto ohledu složité, poněvadž k naplnění vzdělávacích potřeb je nutný předpoklad změny konceptů dané kultury, která je ale má za podstatné, ne-li klíčové.

Detekce a naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je cestou, jak těmto dětem umožnit průchod vzdělávacím systémem. Je třeba si uvědomit, že v řadě případů se vzdělávací potřeby dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich rodičů neshodují s cíli jejich vlastní výchozí kultury. V odlišných kontextech zúčastněných stran – rodičů a žáků na straně jedné, učitelů a školou na straně druhé, je třeba hledat určitý „průnik“ výchozích bodů a pozic obou stran. Ten je primárně třeba nalézt na úrovni rodičů, kteří jsou těmi, kdo finálně určují budoucí směřování svých dětí, jejich potřebu vzdělávání se. Škola, učitelé a asistenti jsou pak platformou, která toto

vzdělávání může pomoci realizovat, mimo jiné díky rozvinutému aparátu funkčních podpůrných opatření.

19.11.12. Učitelé

Heterogenita žáků ve školách je na vzestupu téměř všude na světě a školy se postupně sžívají s novými inkluzivními postupy. Populace učitelů ve školách ale zůstává homogenní, což může vést k určitým problémům v rámci přijímání inkluze či pružnosti a celkové dostupnosti podpůrných opatření. Někteří pedagogové pak mají k inkluzi do hlavního vzdělávacího proudu poměrně hostilní vztah, vidí ji spíše jako faktickou zátěž vyučovacího procesu, než jako možnost (Jordan 2009).

Mezi nejčastější negativní reakce patří:

- a) Studenti se speciálními vzdělávacími potřebami odvádí pozornost pedagoga a tím snižují možnosti kvalitní výuky dětem majícím větší potenciál uspět
- b) Vzdělávání dětí s SVP vyžaduje speciální znalosti a dovednosti
- c) Učitelé nejsou obecně školeni k práci s dětmi s SVP
- d) Podpůrná opatření nejsou dostatečná
- e) Počet žáků ve třídě je příliš vysoký, ve třídách s dětmi s SVP by měl být počet do patnácti žáků
- f) Nedostatek času na všechny žáky
- g) Nedostatek asistentů

Je ale mnoho starších výzkumů (Ainscoe 2006, Foreman 2008) a řada nových, které jasně prokazují důležitost výuky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami společně s ostatními pro jejich lepší vzdělávání a prospěch, což má pozitivně formativní vliv na celou společnost a odráží demokratický princip moderní společnosti. Tyto děti vykazují v běžných třídách vyšší míru sociální interakce, lepší komunikační dovednosti i lepší postup v kurikulární oblasti. Na druhou stranu, ostatní žáci nejsou nijak kráceni na své výuce a učitelé zažívají rozvoj svých profesních a osobních dovedností, *mají – li k tomu správné podmínky.*

(Velkou otázkou ale je, z jakých škol přesně tyto výzkumy vychází – jak vybavených, s jakými učiteli, jak velkými třídami atd., neboť je velký rozdíl už jen učit na malé či velké škole, natož učit třídy s dvanácti, či třiceti dětmi, mít a nemít vybavení, asistenty, co-učitele, tutora atd. Proto jsem také ve svém výzkumném šetření v rámci našich státních základních škol volila školy tak, aby bylo zastoupeno co nejširší spektrum českých základních škol.)

Vztah mezi učitelem a žákem je základním stavebním prvkem vyučovacího procesu a je tedy třeba neignorovat výše zmíněné pocity učitelů, které jsou jistě v mnohém oprávněné. Učitelův postoj k inkluzi a k inkluzivnímu vzdělávání obecně má klíčový vliv na úspěšnost celého procesu. Je také důležité, jaké je klima celé školy, pokud je vůči inkluzi „přijímající“ a bere ji jako možnost k obohacení a rozvoji, či škola má vizi inkluze co by „problému k řešení“, pak je proces takového vzdělávání dosti složitý, až vyčerpávající, a nepřináší užitek žádnému ze zúčastněných.

Učitelé se dle zákona č.563/2001 Sb. mají povinně vzdělávat, což ovšem může probíhat formou samostudia. Povinná účast na seminář není vymahatelná a učitelé jezdící po seminářích a konferencích nejsou v napjatém běhu školy kolegy viděni vždy jako „velký přínos“, neboť za ně musí suplovat, což je aktivita na základních školách až příliš častá. Je to

škoda, protože kdyby byl na základní škole větší zájem podpořený přijímající atmosférou těch, kdo si chtějí aktivně prohlubovat své vzdělání, je poměrně široká nabídka ještě v nedávné době vzácných seminářů, například právě s tematikou dětí s OMJ, jejich vedením, vhodnou metodologií a okolnostmi jejich školní docházky (META, Conzept CZ, AUČCJ), která doplňuje širší téma inkluze v potřebné praktické doméně.

Další intervenující složkou učitelské práce v současném vzdělávacím procesu je působení pedagogicko-psychologických poraden. Ty měly postupně přebírat diagnostiku dětí-cizinců od Center podpory inkluzivního vzdělávání a s platností vyhlášky v roce 2016 o plošné inkluzi jsou tím potvrzeným „hybatelem“ v uznání podpory dítěte s OMJ, bez jehož doporučení bude žák nemluvící česky ve škole, kde čeština je komunikačním médiem, snadno ztracen. Školy samy nemají vhodné diagnostické nástroje k určení způsobu či míry podpory takového žáka, situaci v dnešní době komplikuje i časová prodleva mezi žádostí školy o vyšetření v PPP či SPC a faktické zprávě, která může přesáhnout v některých krajích snadno celý školní rok, ba i více, jak jsme již několikrát zmiňovali.

I přes snahu posledního desetiletí v profesním rozvoji učitelů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců či dětí s OMJ tito odborníci chybí v základních školách a nabízené informace a postupy, včetně legislativy, jsou poněkud nepřehledné. Orientace v nabízených opatřeních je složitá a grantový systém časově tak náročný, že se v provozu základní školy, kde učitelé mají dost práce s výukou a s již existující, stále bobtnající, administrativou, nedá snadno realizovat.

Přesto se učitelé i ředitelé snaží inkluzivní praxi přivést do života doslova jak se dá, ale obávám se, že právě děti s odlišným mateřským jazykem z tohoto procesu poněkud vypadávají.

19.11.13. Mimoškolní sféra pomoci

Dobrovolnická práce se uplatňuje v mnoha doménách po celou historii lidstva. V dnešní době jsme svědky mnoha případů, kdy potřeba pomoci a podpory, ať už v jakémkoliv podobě, nezůstává bez odezvy. U nás, i celosvětově, roste počet neziskových organizací a různých spolků, napomáhajících soužití v dnešní různorodé společnosti. Dobrovolníci jsou hybným motorem v šíření a obraně lidských práv, zpřístupnění lékařské péče, či potírání negramotnosti.

19.11.13.1. Platforma dobrovolnické práce

„Starajice se o štěstí jiných, nacházíme své vlastní.“ Platon

Neziskový sektor pomáhá sanovat v našem školství v současné době různé oblasti, poslední roky například nastavení legislativního rámce vyhlášky o plošné inkluzi, kde praktická proveditelnost zůstává otázkou „světých zítřků“⁸⁴. *(Inkluze probíhala v českém školství i před rokem 2016, praktické školy byly mnohde dvouproudové, prostupné se školami základními a k přestupům také běžně docházelo. Například ZŠ Polygrafická na Praze 6 „jela“*

⁸⁴ <https://english.radio.cz/ministry-slammed-over-failure-prepare-inclusion-schools-8696942>

dle inkluzivního modelu desetiletí. Nedařilo se ale začlenit větší počty dětí s SVP do běžných škol, a to zejména proto, že nebyly k tomuto záměru vytvořeny podmínky. Vyhlášení legislativy ovšem podmínky samo o sobě nevytváří.)

Dále pak je fokusem neziskové práce oblast vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí, která je dlouhodobě problematická. Preventivní regionální programy neziskových organizací (META, Pět P, Společně do školy) a lokální činnosti (nadace OKNA J. Hradec) doplňují sociální a vzdělávací politiku státu a snaží se o kompaktní celek služeb, které by splňovaly premisu spravedlivého vzdělávání. Dobrá primární a sekundární prevence má ambici předejít různým typům sociálního selhání (požívání návykových látek, předčasně těhotenství atd.), ale je „odzbrojena“ předem, pokud hodnotová orientace těch, kterým je určena, není v pořádku.

Fokusovou skupinou preventivních programů v oblasti vzdělávání mohou být například:

- a) Děti zažívající opakovaný školní neúspěch
- b) Děti s poruchami chování
- c) Děti z dysfunkčních rodin
- d) Děti z prostředí rizikového chování rodin
- e) Děti z ekonomicky slabých rodin (žijících pod hranicí životního minima)
- f) Děti z monoparentních rodin
- g) Děti s predeliktivním chováním

Volba cílové skupiny pak určí strategii prevence, její rysy a limity. Čím větší je „záběh“ prostředí (v němž se cílová skupina zdržuje) preventivním programem, tím větší je možnost ovlivnění dalších akcí a postojů. Pouhým poskytováním informací jednotlivým aktérům se ke změně nedojde, důležitý je prožitek věci, přímá zkušenost.

Efektivní dobrovolnické programy mají snahu koordinovat spolupráci všech zapojených aktérů.

19.11.13.2. Typy preventivních programů

1) Předškolní preventivní programy pro děti

Cílem je připravit na školu děti, které z různých důvodů mají potíže se školní realitou již v preprimárním sektoru. Jsou to často děti, pocházející z prostředí kulturně a ekonomicky deprivovaného, kde je velmi důležitá prezence „ve školce“, aby si mohly osvojit určité strategie jednání a chování v novém prostoru.

Tyto programy jsou nabízeny většinou v rozsahu dvou let před nástupem povinné školní docházky, v rámci časové dotace několika hodin týdně a většinou se jedná o systémy „her na školu“, kde se hravou formou dítě dostává do různých situací, které se učí řešit.

2) Programy pro rodiče

Jedná se zejména o poradenskou činnost rodičům s cílem zlepšit rodičovské dovednosti, podpořit a zintenzivnit kontakt mezi rodiči a dětmi, či podpořit rodiče jejich „vzdělávání“

(což se týká i sociálně a finančně ožehavých témat typu rychlé půjčky, nájemné na ubytovnách a podobně).

3) *Komunitní programy*

Programy předcházení sociálního selhání, boj s neúspěchem ve škole, smysluplné trávení volného času a další.

4) *Programy vztažené ke škole*

V posledních desetiletích se na školu hledí „s velkými nadějemi“, neboť s tím, jak slábne vliv rodiny, vidí mnoho lidí náhradu právě v této instituci, která má rodinu částečně „suplovat“ v „plném“ vzdělávání (občanské vzdělávání, morální hodnoty atd.). Škola dnes nese na svých bedrech zejména předávání sociálních dovedností, které jsou pro společnost klíčové, učí schopnosti řešit problémy (pevný rozvrh, předstih v zadávání práce, jasné mantinely chování a jednání, zodpovědnost ...), byť se tato sféra neseťkává vždy s oblibou.

5) *Programy podporující uplatnění na pracovním trhu*

Programy podporující vstup absolventů (či obecně mladých lidí) na trh práce, většinou v podobě kombinace vzdělávání a praktické práce. (U nás je třeba ještě ujit dlouho cestu v posílení vztahů mezi vzdělávacími institucemi a praktickým polem působnosti, například průmyslovými podniky.)

6) *Vrstevnické programy*

„Peer programs“ se osvědčují zejména v oblasti boje proti šikaně a užívání návykových látek. Vychází z myšlenky pozitivního vlivu na „nejsilnější žáky“, kteří pak budou určitým vzorem pro ostatní, například v řešení násilných konfliktů.

19.11.13.3. **Limity dobrovolnické práce**

Preventivní dobrovolnické programy jsou dnes ve velké škále působnosti. Otázkou ale je, mají-li dopad, jaký se od nich očekává. Program by měl být sestaven se střízlivým odhadem reálného průmětu na cílovou skupinu - *externí efektivitou*, která bude odpovídat výstupu.

Program by měl také obsahovat jasná očekávání, přitažlivé podněty a měl by reagovat na více problémů v jedné časové linii, poněvadž například syndrom drogové závislosti je úzce spjat s kriminalitou, záškoláctvím, či předčasným opuštěním vzdělávací dráhy. Otázkou je, jaká je pak realita v samotném provádění dobrovolnické práce, například jsou-li dobrovolníci náležitě proškoleni, nabízejí-li dlouhodobou spolupráci, je-li pilotáž programu dobře připravena ... a další charakteristiky.

19.11.13.4. **Dobrovolnické programy pro děti s OMJ**

Jak jsem již zmiňovala, vzdělávání dětí s OMJ dnes do značné míry „spoléhá“ na působnost neziskových organizací, které vytváří poměrně pestré pole doplňkových „sociálních“ služeb, ve kterých již běžně učitelé hledají „pomoc“. Jedná se ve velké většině o grantové projekty neziskových institucí či projekty nadšenců, které cílí na určitý problém v dané oblasti.

19.11.13.4.1. META

Tato nezisková organizace podporuje od roku 2004 děti a žáky s OMJ v jejich vzdělání na českých školách. Od roku 2009 je pak také otevřena pro poradenské služby a metodickou podporu školám, které mají tyto žáky ve svých vyučovacích procesech přítomny, či se o tento fenomén jen zajímají. Snaží se vytvořit pro školy stabilní oporu ve vzdělávacím systému a pomoci vytvořit rovné vzdělávací příležitosti pro děti nemluvící česky.

Dobrovolníci v METĚ pracující mívají jednoho až tři klienty z řad žáků a studentů s OMJ, které většinou „pošle škola“ s tím, že si s nimi neví rady, jelikož na práci s česky nemluvicím žákem v podstatě fakticky nemá časový prostor a možnosti. Dobrovolník si může určit, s kým bude pracovat, samozřejmě i zde fungují určité kulturní vzorce (*například muslimský chlapec potřebuje dobrovolníka-učitele, bohužel je takových dobrovolníků nedostatek*), ale většinou si dobrovolníci „vezmou toho, kdo přijde“ a pracují se svými klienty po dobu jednoho školního roku. Spolupráci je možno samozřejmě časově prodloužit.

V METĚ je také koordinátor výuky, sociální pracovnice a metodička, kteří s dobrovolníky pracují, scházejí se a řeší případné nastalé potíže v komunikaci s klienty, či hledají společně lepší a účinnější metody zvládnutí výuky češtiny a vzájemné komunikace.

Organizace realizuje také různé projekty v oblasti vzdělávání a obecně inkluze imigrantů do českého prostředí. Jednou za měsíc se konají „sešlosti“, kdy jsou organizovány hry s co nejširším zapojením klientů, dobrovolníků i veřejnosti, nebo zde běží pilotní projekt intenzivního kurzu ČDJ pro „druhý stupeň“ s cílem možnosti lepšího výsledku v přijímacích testech na střední školy.

Tento konkrétní projekt byl realizován v roce 2017/2018 na dvou pražských základních školách. Hlavní náplní projektu bylo učit češtinu žáky s OMJ intenzivně, odučit ve školním roce každého žáka 318 hodin češtiny s tím, že se jejich frekvence bude snižovat po „čtvrtletích“.

Například žák z Vietnamu - prezenčně v šesté třídě - měl učení češtiny nastaveno následovně: první čtvrtletí se odučilo 108 hodin, druhé 90 hodin, třetí 80 hodin a čtvrté čtvrtletí 40 hodin. Podarilo se mu za jeden školní rok postoupit z úrovně českého jazyka A0 na úroveň A2 dle SERR. K dosažení cíleného B2 je sice cesta ještě dlouhá, ale proces v této intenci časové dotace je nadějný.

Žáci absolvovali výuku češtiny namísto povinných předmětů a postupně se začleňovali a nabírali další předměty tak, jak ubývaly hodiny češtiny.

Dále META organizuje již zmiňovaný přípravný kurz pro žáky devátých ročníků, který směřuje k úspěšným přijímacím zkouškám i na náročnější střední školy. Většina dětí s OMJ opakuje devátou třídu právě kvůli českému jazyku, často si ani na přijímací zkoušky „netroufnou“ jít. Problémem je, že ani ono opakování ročníku *není zárukou lepšího výsledku* v horizontu následného školního roku. Není zaručeno, že pak bude úroveň vědomostí a znalostí dostatečná k přijetí na vybranou střední školu a zejména k zvládnutí jejího prvního ročníku, který je klíčový.

Absolventi tohoto kurzu se z velké většiny (68 %) na své „vybrané“ školy dostanou – střední školy mimo gymnázií poskytují v češtině úlevu v tom, že se jedná jen o ústní pohovor (gymnázia vyžadují i formu písemnou). První ročník projdou absolventi tohoto kurzu úspěšně také proto, že je META „nenechá bez pomoci“. Prochází obdobím „následování“ – *follow up period* – kdy jsou kontaktováni většinou „svým bývalým“ dobrovolníkem – mentorem jednou za měsíc a v případě potíží mohou kdykoliv navázat znovu spolupráci. Období „sledování“ svého svěřence trvá většinou dva roky, může se i protáhnout dle potřeby, zkracuje se výjimečně. V případě špatné spolupráce s klientem (předem neomluvené absence, časté pozdní příchody atd.) je spolupráce ukončena.

Nejčastější aktivitou této organizace je v podstatě doplňková sociální služba, doučování dětí s OMJ, a to buď jednoho či dvou dětí v rámci určité časové dotace, nebo v rámci „klubu METY“, kam chodí v daný čas různý počet dětí, jak se ten den sejdou, jen tak si popovídat v češtině, pohrát si, či právě vyhledat pomoc „se školou“.

Práce dobrovolníků je organizovaná – jedná se o spolupráci sociálního pracovníka z METY, který žáky kontaktuje a zjišťuje potřebné, dobrovolníka a žáka samotného, kterého posílá většinou někdo z jeho učitelů s tím, „že *to takhle dál nejde*“ a že škola nemá reálné možnosti navýšené podpory, je na svém limitu.

META nespolupracuje s detenčními centry, ta mají své jazykové kurzy ve speciálním režimu, v praxi většinou nadací kontaktují učitelé „z terénu“. Výhodou je, že v METĚ pracuje vietnamsky či rusky mluvící dobrovolník, který se finálně domluví se všemi zúčastněnými stranami - rodiči, školou i žákem, či zprostředkuje základní porozumění mezi rodiči a školou, které někdy bývá složité. (Bohužel cizojazyční asistenti na školách v Praze a ve větších městech, kde je vyšší zastoupení cizinců, jsou co-by podpůrné opatření, vyplývající z legislativy, stále většinou jen zbožným přáním.) META zde tedy saturuje školský systém doplňkovou sociální službou, kdy vedle samotných dobrovolníků-učitelů má k dispozici svou síť sociálních pracovníků a mentorů, kteří se starají o podporu dětí s OMJ.

Začínající dobrovolník musí splnit určité požadavky této organizace a pak prochází úvodním školením (faktor cizinecké policie, typy pobytů atd.), po jehož skončení začíná samotnou práci. Dobrovolník úzce spolupracuje se sociálním pracovníkem taktéž z METY, který se stará o sociální oblast působnosti žáka či studenta (například vyplňování přihlášek na školu či nějaké osobní záležitosti) a se supervizorem, se kterým má schůzku minimálně jednou za půl roku, v případě potřeby kdykoliv, a s metodikem výuky, s nímž si taktéž může dojednat individuální setkání v libovolné časové sekvenci dle potřeby.

META také pořádá různé akce - například procházku Prahou či piknik v parku, kde je zvána veřejnost právě za účelem inkluzivního působení. Mě osobně práce v METĚ připomíná aktivity komunitních domů ve Francii, například v Dervaillieres, a mám pocit, že je to systém podpory, který by základním školám - při upravených podmínkách výuky - velmi slušel, a byť by si vyžádal určité finanční alokace, vyplatil by se do budoucna mnohonásobně.

19.11.13.4.2. Program Pět P

Jedná se o preventivní program, jehož zkratka pěti P značí *přátelství-podporu-prevenenci-péči-pomoc* všem dětem. Program navazuje na zahraniční formy sociálních programů tohoto typu (Big Brothers v USA), kde dítě v krizové či rizikové situaci potřebuje podporu „staršího kamaráda“, či dospělého. Pocit přátelství s dobrovolníkem má dodat důvěru a sebevědomí dítěti často ztracenému ve své vlastní rodině, která často neplní své funkce.⁸⁵

Například brněnská organizace Ratolest má na programu Pět P navázány děti ve věku 6 až 15 let, pocházející z vysoce problematických sociokulturních podmínek. Děti jsou většinou málo komunikativní, jsou často týrány, zneužívány, ve škole šikanovány, mají velké problémy se svými vrstevníky. Mezi tyto děti patří i ty, pocházející z imigrantských rodin, u nichž nastává ještě problém většího uzavření se v rámci jazykové bariéry.

⁸⁵ Program Pět P je u nás nabízen kromě Prahy a Brna v Ústí nad Labem, Olomouci, Kroměříži, Liberci, Hradci Králové. Navazují se postupně i další větší města.

Proškolený, supervizí pilotovaný dobrovolník se s daným dítětem (klientem) schází pravidelně, většinou jednou týdně na dvě, až tři hodiny. Probírají různá témata, je to zcela v jejich vzájemné „gesci“, věnují se různým volnočasovým aktivitám (*kteří si pak může dobrovolník nechat proplatit organizací, v případě finančního krytí vstupného do bazénu například.*)

Schůzky dobrovolníka s klientem jsou pak ještě doplněny kluby či skupinovými aktivitami, které mají pomáhat rozvíjet sociální dovednosti těchto dětí. Hlavním cílem je, aby se omezil vliv negativního působení prostředí dítěte, a to samo vidělo, že svět kolem může být i jiný - vlídnější, protože alespoň jednou za týden takovým je.

19.11.13.4.3. Program LATA

Tento program je zacílen na podporu dospívajícím, mladým lidem ve věku 15 až 23 let, kteří se ocitli ve složité životní situaci⁸⁶. Většinou se jedná o adolescenty pocházející z nepříznivého rodinného prostředí, kteří nemají patřičné dovednosti problematickou situaci zvládat sami.

Cílem programu je rozvoj, vzdělávání mladého člověka v dovednostech, které pomohou překonat krizi, ve které se často nachází (dluhová past, nezaměstnanost, rizikové chování, opuštění vzdělávacího cyklu atd.). Jelikož tento věk je velice citlivý na „přijetí“ autorit, program nabízí spolupráci s dobrovolníky přiměřeně stejného věku tak, aby mohla vzniknout mezi klientem a dobrovolníkem „přijímající atmosféra“ a pomoc tak mohla být účinná. „Kamarád“ pak může poskytnout podporu v rizikových situacích, kdy se klient nechce z různých důvodů obrátit na „dospělého“ ve svém okolí. Dobrovolník má pak možnost konzultovat danou rizikovou situaci s právním a sociálním aparátem projektu, kde se řešení snáze nalezne, aniž byl klient fakticky zmíněn.

LATA⁸⁷ se snaží pomáhat i těm, kteří již prošli trestním řízením, jsou ve vazbě či ve výkonu trestu a hledají způsob, jak se „vrátit ze šikmé plochy“ zpět. Dvojice se schází většinou jednou týdně, po dobu šesti měsíců, při společně domluvených volnočasových aktivitách, či na společných aktivitách typu stanování v přírodě, sportovní turnaje a další. Oblíbené jsou víkendové výjezdy či prázdninové pobyty, kde se vytváří širší komunita a kde je možnost „pobytu“ mimo městský život, ze kterého většina klientů pochází. Důležitá je možnost alternativní nabídky trávení volného času jinak, než jsou tito mladí lidé ve městě zvyklí.

Klienti s OMJ se projektu účastní, pokud je k dispozici dobrovolník, se kterým „se domluví“ (ne vždy stačí dobrovolníkovi znalost angličtiny). Dobrovolník prochází školením a supervizí, kterou většinou vykonává koordinátor projektu, což bývá psycholog.

Některé další platformy práce s dětmi ve školách (zejména těmi, pocházejícími z prostředí socio-deprivačního charakteru:

* *Výzkumný ústav pedagogický*⁸⁸

Zdroj informací nabízející prostor pro debaty učitelů či výměny zkušeností a výukových materiálů, možnost čerpání nových podnětů pro práci s heterogenní třídou,

⁸⁶ [www. Ratolest.cz/index.php?page=lata-vice](http://www.Ratolest.cz/index.php?page=lata-vice)

⁸⁷ LATA – zkratka slov „laskavá alternativa trestu adolescentům“

⁸⁸ VÚP – www.rvp.cz

s dětmi, potřebujícími zvýšenou podporu z různých důvodů. Metodický portál je přehledný, učitelé hojně využívají kromě zdrojového fondu materiálů také diskusní blogy.

* *Czechkid*⁸⁹

Jedná se o portál zabývající se začleněním multikulturního kurikula do škol a jeho praktickou implementací do předmětů. Témata jsou různá (*Islám, Kde se berou cizinci, Vyloučené lokality ...*) a jsou zpracována zajímavou formou. Jedná se o širší představení dané oblasti. Například sekce „Ukrajinci v České republice“ obsahuje kapitolu terminologie slov známých i v češtině - kozák, step, oligarcha, Podkarpatská Ukrajina – s faktickým vysvětlením původu významu. Dále jsou tak kapitoly jako „Kdo je Rus a kdo Ukrajinec“, „Národní svátky“, „Ukrajinské matky v cizině“ či „Zpátky doma“.

Téma obsahuje většinou i rozhovor a metodologickou pilotáž.

* MŠMT portál – grantový program pro základní školy vzdělávající děti-cizince (školy mohou žádat dotace na investiční i neinvestiční náklady spojené s výukou dětí – cizinců)

* UNHCR – portál (<https://www.unhcr.org/cz/ucime-o-uprehlicich>)

* Poradna pro integraci (PPI - <http://p-p-i.cz/sluzby-pro-skoly/>)

* SIM – Střediska integrace menšin

Sít' těchto středisek byla založena na podzim roku 2006 na podstatě pilotního projektu MŠMT a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství za finanční spoluúčasti EU fondů. Smyslem projektu bylo utvořit podpůrný modus péče o děti, které pochází z rodin ze socio-kulturně deprivovaného prostředí, který bude mít hlavní akcent ve vzdělávání a jeho podpoře. Bylo vytvořeno několik středisek v lokalitách s nejvyšší koncentrací potřebných dětí – SIM Brno, SIM Most, SIM Karviná, SIM Olomouc, SIM Opava, SIM Střední Čechy.

Přínos těchto středisek neležel jen v pedagogicko-psychologické podpoře dětem a jejich rodinám v rámci povinné školní docházky, měl za cíl celostní přístup, tudíž nabrat už děti čtyřleté do „včasné péče“ předškolní výchovy, a stejně tak pomáhat s kariérou orientací „na druhém konci“ těm, co spějí k ukončení povinné školní docházky a nevidí před sebou možnosti dalšího vzdělávání.

Projekt se rovněž věnoval individuálnímu a skupinovému doučování, volnočasovým aktivitám, práci s třídními kolektivy, metodickému vedení učitelů a asistentů, terénní práci a dalším faktorům. V rámci projektu byla zainteresována široká paleta profesí – pedagog didaktik, pedagog volnočasových aktivit, kulturní antropolog, psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog (SIM 2009).

Délka práce s klientem v rámci SIM

Doba spolupráce	Počet klientů	Počet klientů v %	Doba spolupráce	Počet klientů	Počet klientů v %
1	26	12 %	8	3	1 %

⁸⁹www.czechkid.cz

2	25	12 %	9	3	1 %
3	7	3 %	10	16	8 %
4	44	21 %	11	12	6 %
5	30	14 %	12	8	4 %
6	26	12 %	13	2	2 %
7	4	2 %	14	4	4 %
			celkem	210	100 %

Zdroj: SIM 2008

19.11.14. Reflexe vzdělávací praxe (nejen) dětí s OMJ v současnosti

Během tří let výuky na základních školách jsem se snažila vnímat edukační prostředí v celé šíři, zájmy jednotlivých aktérů, jejich výhry i potíže. Bylo to „pracovní“ pole mé zamýšlené práce.

V této kapitole bych shrnula několik neuralgických bodů dnešního základního školství, vybrané z praxe své a svých četných kolegů v rámci výuky na základní škole, dále pak v rámci působení v neziskové organizaci podporující začleňování imigrantů do českého prostředí.

a) Inkluzivní praxe

Mnoho učitelů je pro inkluzivní vzdělávání, avšak s možností vzdělávání „uvnitř škol“, zároveň ve speciálních třídách či jednotkách, v nichž by se děti se speciálními potřebami vyššího stupně PO scházely k výuce určitých předmětů, zejména českého jazyka. Společné vzdělávání by se pak týkalo různých výchov či předmětů s děleným počtem dětí, jako je například cizí jazyk. Průchodnost mezi třídami by byla dozorována speciálními pedagogy (*počty pedagogů se vzděláním v oblasti speciální pedagogiky by na základních školách bylo třeba skokově pozvednout*), kteří by žáka pak převedla do „klasické“ třídy dle svého uvážení a po dohodě s rodiči.

Děti by se tedy vzdělávaly společně, naučily by se spolu vycházet a pracovat a tuto kooperaci by si nesly dál do dalšího života.

Týkalo by se to dětí, kde je společné vzdělávání přínosem, což současný tlak na společné vzdělávání zcela neumožňuje, někdy je „společné vzdělávání“ za každou cenu spíše trápením pro všechny zúčastněné. (*Například děti s některými typy poruch autistického spektra, které potřebují speciální přístup, kterého běžná škola není schopna ze své podstaty. Naopak praktická škola – například Ružinovská v Praze 4 se zaměřením na poruchy PAS - zvládá tuto doména skvěle, zejména díky svému nastavení. Podmínky, jaké mají žáci tam, jsou v současných státních školách zcela nerealizovatelné.*)

Otázka nadaných dětí je v současných základních školách palčivá. Nadání je také uznaná „speciální vzdělávací potřeba“, na kterou je dnes rovněž „papír“. Je ale realizovatelné v dnešních třídách se nadaným dětem opravdu věnovat, rozvíjet jejich potenciál v dostatečné míře? Pro tyto děti by měly být tedy speciální třídy, aby „neutíkaly“ na víceletá gymnázia v páté třídě? Za aktuálního stavu na nadané děti „prostě není čas“ – ty odcházejí a učitelé tomu mohou jen smutně přihlížet. Dle mnohých učitelů je nutno vidět speciální třídy ne jako „separaci“, ale jako podporu, která je přesně zacílená na určitou oblast.

Škola má povinnost informovat zákonné zástupce o možnostech nově nastavené podpory. Jejich role je v tomto novém systému klíčová, poněvadž bez jejich souhlasu podpůrná opatření navržená poradenskými zařízeními nemohou probíhat. Mnoho rodičů ale

vidí podpůrná opatření jako možnost „*nedělat mnoho, ne-li nic*“ s dítětem v rámci domácí přípravy a „papírem z poradny“ začnou mávat vždy, když se v klasifikaci schyluje k „vysokým číslům“. Je ale také část rodičů, která naopak návštěvu poradny odkládá, má ostych i při nejnižším podpůrném opatření od třídního učitele (v podstatě odmítají podepsat plán pedagogické podpory), poněvadž má pocit selhání a frustrace ze samotné potřeby podpůrného opatření.

b) Asistenti

Finanční ohodnocení asistentů je v současné době poměrně nízké, pro obživu téměř nedostačující. Je to ale povolání psychicky náročné a nelze předpokládat, že tito asistenti a asistentky budou po večerech či odpoledne schopni další finančně doplňkové práce. S možnými novými opatřeními v rámci připravované novely má pak docházet k vyššímu stupni sdílení asistentů, tudíž jejich zapojení u dětí „pro ně určených“ bude procentuálně klesat, což zřejmě bude mít negativní dopad na působnost vyrovnávacích opatření v praxi. Situace na „pracovním trhu s asistenty“ se výrazně nelepší, stále je to podobné burze v New Yorku s cennými komoditami. Pokud na to připravovaná novela reaguje tím, že místa asistentů pokrátí, nevidím to jako příliš tvůrčí modus a obávám se, že pak na základních školách nebudou vedle asistentů už ani učitelé.

c) Administrativa

Dalším nepříjemným bodem učitelského života je nárůst administrativy – zejména v souvislosti s plošnou inkluzí. Z rozhovorů s učiteli, se kterými jsem pracovala na obou základních školách, zřetelně vyplývá, že administrativa tvoří až jednu třetinu „práce s dětmi“. Oblast „třídnictví“ nabyla velkého množství administrativní gesce (vykazování podpory, financování, souhlasy rodičů s použitím dopravního prostředku na školní výlet atd.), proto je také třídnictví nepreferováno a bývá často „aktem z donucení“, což je smutné. Po třech letech na základní škole se tomu však nedivím.

(Panuje také nejasnost v legislativě, možnost dvojího vyložení toho samého nařízení je realitou. Výsledkem je pak podepisování preferenčně neprosto všeho a „papírování“ o všem – od odchodu na hřiště ve školce, po podepsaný souhlas s cestou autobusem do muzea pro středoškoláka, nejlépe v kopii.)

Učitelé mají někdy pocit, že vzdělávání je ve škole v systému cílů instituce až v pozadí, nejdříve je třeba „obstarat“ dokumenty. Tento neblahý trend se ovšem netýká jen oblasti školské.

d) Pozice učitele

V současnosti jsme v období, kdy má silně „navrch“ zákonný zástupce dítěte. Učitel například nemůže zlobivé dítě vyloučit ze školního výletu, rodič může téměř vše. Je oficiálně zodpovědný za vzdělání, a má řadu práv. Problém je, že práva by měla přinášet i povinnosti. To je ale v mnohých případech dosti teoretická rovina.

V oblasti vzdělávání dětí s OMJ je proces dorozumívání složitý, pokud rodiče „nemají vůli“ spolupracovat, fakticky nejde vzdělávání jejich dítěte realizovat (OSPOD se zapojuje až v opravdu krajních případech).

Škola má všechno naučit a zajistit, jakýsi „plný servis“. Pedagogové se často vidí v pozici těch, na kterých je možno schladit si žáhu, zařvat si, což přispívá dle mého názoru k syndromu vyhoření a k „malosti“ učitelské prestiže poměrně více než skromná cifra učitelských platů. Materiální zázemí učitelů na školách je také, v porovnání s francouzskými či německými kolegy, poněkud „v molové stupnici“.

f) Věcná diskuse

Naše doba s lákavými masmediálními titulky nefandí věcné diskusi o zásadních otázkách. Je třeba postupně analyzovat a oddělovat dětem prospívající i škodící postupy, aby bylo možno vytvořit kvalitní metodiku, na jejímž základě by dnešní vzdělávací modus mohl lépe fungovat.

Diskuse o inkluzi, tedy ta věcná, tu chyběla, a chybí stále. „Společné vzdělávání“ nese také zvýšené riziko výskytu šikanování. Přitom šikana je sama o sobě ve škole rozšířená značně. Riziko šikany těch inkludovaných nelze přehlížet. (*Výskyt šikany na Českých školách Kolář. M., 2011. Střízlivý odhad je 10 procent žáků, číslo bude ale zřejmě vyšší. Děti s PAS až 70 %. – oblast komunikace a sociální interakce obecně.*) Skupina se proti „odlišnému“ žákovi vymezuje a upevňuje svou soudržnost. Označeného žáka odsouvá a izoluje. Šikana a ignorace tohoto pak udržuje hranice dané skupiny.

Agresori mají navíc často pocit, že plní „vyšší dobro“, šikanují někoho v jeho zájmu, aby se „napravil“. Role devianta je ale pro skupinu cenná, ani po nápravě se to nemění. Útočníci si často stěžují na režim inkluze pro handicapované, on má privilegia, my ne.

Na děti s podpůrnými opatřeními se zdaleka ne vždy pohlíží chápavě a vlídně a ja to obrovské pracovní nasazení pro učitele v očích společnosti, které se v práci s kolektivem samozřejmě očekává, a rozhodně nekončí se zářijovým třídním „tmelícím pobytem“ třídy v chatkách u rybníka.

g) Vzdělávání učitelů

Učitelé se mají dle zákona č.563/2001 Sb. povinně vzdělávat, což ovšem může probíhat formou samostudia. Povinná účast na seminář není vymahatelná a učitelé jezdící na tyto semináře jsou kolegy, kteří za ně musí suplovat, často nevnímání nejlépe. Je to situace, kdy učitel volí raději nejet na konferenci, než obtěžovat kolegy „svými hodinami“. Byť má na základní škole každý učitel určité hodiny „suplovací pohotovosti“, spojování tříd například v rámci jazyka je velmi časté kvůli nemocnosti učitelů, a kdyby jezdili ještě často na konference a semináře, výukový proces by to mohlo negativně ovlivnit.

Učit co nejrychleji, co nejlépe, nejlevněji?

Mnoho učitelů nesouhlasí s tím, že právě tržní dimenze edukace je dnes vlajkovou lodí „moderního vzdělávání“. Jeho „emancipační“ funkce je upozadována, důležitost školy je dnes viděna zejména v přípravě pro pracovní život - v uplatnění na trhu práce.

Diskuse dnešních učitelských blogů jsou podobné těm před desítkami let mezi Otokarem Chlupem a Václavem Příhodou, kdy Příhodovo „učit co nejlépe, co nejrychleji, s co nejmenším vynaložením sil, a přitom co nejlevněji“ zřejmě OECD ve svých doporučeních pro současné školství přímo opsala. Základními idejemi se má zřejmě vzdělávání zabývat v momentech „hluchého času“, kdy není, co dělat jiného. Dle toho ovšem pak společnost také vypadá, a zejména vypadat bude. Komplexní přístup je komplikovaný, ale právě jeho absence se ukazuje jako klíčová v růstu patologických jevů ve společnosti. Dnešní pragmatismus je

jistě výhodným manažerským tahem na „krátkou vzdálenost“, ale ve většině dějů jde právě o míle, spíše než metry. Tlak na vyprazdňování učiva a nové pseudoedukativní směry (eduout, volná škola) pak učitelům „berou vítr z plachet“ a jsou zdrojovým polem potíží v jednání mezi účastníky vzdělávacího procesu, zejména mezi učiteli a rodiči žáků, pokud je diskuse povrchní a trendová.

19.11.15. Srovnávání vybraných sekcí práce s dětmi s OMJ ve francouzské a české vzdělávací praxi

* Francouzský systém vzdělávání dětí ze socio-kulturně deprivovaného prostředí disponuje mnohými systémovými opatřeními, která práci s těmito dětmi podporují. Vytváří tak vhodné podmínky pro učitele s těmito dětmi pracujícími, kteří mohou ze škály možných opatření vybírat ta vhodná, a to z poměrně přehledných struktur, finančně zajištěných státem. Principem opatření je logicky důraz na individuální práci s žákem, individuální pomoc a dále větší časová dotace pro realizaci podpůrných opatření.

* V České republice se podpora dětí ze socio-kulturně slabého prostředí odehrává ve značné části na poli projektových grantů, které vypisovat a sestavovat musí učitelé (bez extra časové dotace pro tuto realizaci či bez stanovené finanční odměny), nebo neziskové organizace. Přece jen jsme vůči Francii v jisté „historické“ nevýhodě malé zkušenosti s tímto polem působnosti, ale vzhledem k narůstajícím počtům dětí pocházejících ze socio-kulturně slabého prostředí, nemluvicích dobře česky, by měl náš školský systém rychle doznat změny, která se nemůže týkat jen „regionálních úprav“. Jsou školy i mimo vyloučené lokality, kde se vyskytují velké problémy s žáky z nepodnětných rodin, a ty se k programům finanční podpory dostávají hůře. Je třeba upozornit na pilíř tohoto systému, tedy učitele a ředitele v českých školách, zejména těch základních a mateřských, kteří nesou oproti svým francouzským kolegům velkou nálož na svých bedrech, aniž by bylo, s kým se o ni podělit. Bylo by krásné mít jako ve Francii ve třídách dva plnohodnotné učitele a kvalifikovaného asistenta na 20 dětí, z nichž maximálně pět je detekováno co-by žák se speciálně-vzdělávací potřebou. Pro většinu státních škol je to velmi, velmi vzdálená budoucnost, která ale bude muset nastat, pokud chceme udržet kvalitu vzdělávání českého školství.

* Větší propracovanost francouzského systému

U nás se tlak na vzdělávání dětí s OMJ projevuje spíše regionálně. Francouzský systém se může zdát více segregující, ale je opravdu velkou výhodou včlenit žáka s OMJ hned do české třídy, kde zpravidla ničemu nerozumí? Je fér házet výuku češtiny na „neziskovku“ a nechat třídního „ať si poradí“? A jak to ovlivní třídní klima? Kdo mu bude neustále pomáhat s pochopením látky? Vysvětlovat? Jak najít mentora? Jaké je faktická realizovatelnost podpůrných opatření v praxi v rámci časové dotace pro realizaci podpůrných opatření? Kde se mají „vzít“ v oboru vzdělání asistenti za ten plat, co je jim u nás nabízen?

Francouzské školské prostředí prošlo plynulým historickým vývojem, například program „Plus de maitres que de classes“ vzešel z bývalého tandemu učitelů, funguje běžně, přináší své výsledky, jeden program plynule navazuje na druhý. Francouzská společnost ovšem chce, aby školství bylo dobře finančně saturováno a dle toho tam také jdou finance, které jsou pomocí široce organizovaného školského aparátu přidělovány (v rámci akademií, departmentů, regionů ...). Tyto formy podpory jsou financovány a také dozorovány státem, jsou jím podporované a je jasně dán předem rozpis alokovaných financí. Stát dohlíží na implementaci jednotlivých programů a opatření a vyhodnocuje v rámci svých školních inspektorátů jejich reálný dopad do vzdělávacího systému a faktický přínos. U nás je zpětná

kontrola opatření nepružná a finanční subvence neovlivňující, takže princip zpětné vazby nefunguje.

* Žáci s OMJ

Otázka vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazyk je ve Francii řešena pomocí speciálních jednotek UPE2A a systému podpory v rámci FLS a různými formami *soutien*. Je zřejmé, že francouzský systém se s „imigranstvím“ ve velké míře setkává již půl století a logicky má širší zkušenosti než my, a také daleko širší záběr těchto dětí ve školách. Právě proto bychom se tam mohli inspirovat, jak tuto doménu vzdělávání lépe zvládat, protože počet žáků s OMJ u nás není vůbec zanedbatelný, vzrůstá rok od roku a systém jejich podpory nevykazuje zatím příliš funkční modus (problém nedostatku pedagogů a asistentů s FLS, testování úrovně jazyka a vědomostí při nástupu do škol, samotný příjem žáků s OMJ do škol a nastavení podmínek jejich vzdělávání atd.). Ne, že bychom neměly školy, kde vzdělávání dětí s OMJ není dobře řešeno (průtoková třída ZŠ Marjánka, Praha 6), ale je jich doslova „jako šafránu“ a v běžných základních školách přídatné hodiny jazyka či plány podpory nejsou prakticky řešitelné.

IV. Výzkumná sonda

19.12. Výzkumná sonda – vzdělávání dětí s SVP v českých základních školách fokus – žáci s OMJ

Jednotící funkční koncepce práce s žáky s OMJ v praxi zatím není. Školy jsou tak nuceny vytvářet si své. Nejednotnost a roztržitost těchto různých koncepcí a podpor, závislých také na financích a vůli zřizovatelů škol, pak může vést k negativnímu vlivu na faktickou podporu žáků s OMJ. Některé školy jsou aktivní a samy se snaží zajistit výuku žáků s OMJ, jiné ji nezajišťují, nechávají to například na neziskových organizacích a čekají, zda dostanou z poradny doporučení podpory druhého a třetího stupně, aby byl k žákovi nemluvícímu česky asistent, nejlépe multilingvní. Většinou se tak nestane.

Reálně se poslední léta v praxi velké specifické podpory těmto žákům nedostává a musí se jejich rodiče „starat sami“, což je pro ně těžký úkol, neboť v možnostech doplňkové výuky se neorientují mnohdy ani školy samotné, natož imigranti s dětmi bez znalosti českého jazyka (a většinou i jazyka anglického).

Podpora dětí s OMJ je nevíce propracovaná v Praze, byť i tam je nedostatečná. Nejlépe čerpají prostředky školy, které si vytvářejí vlastní koncepci této podpory a to tak, aby na ni mohly čerpat finance z co nejširšího pole zdrojů, mohly je kombinovat. Představuje to ale neúměrnou administrativní zátěž pro učitele, jejichž pracovní náplní není ekonomická sféra fungování školy a kteří se pak nemohou dostatečně věnovat přípravám k výuce a výuce samotné. Stejně tak pro ekonomický sektor školy v čele s vedením tato práce není snadná. Školy by měly mít dost financí od svých zřizovatelů k tomu, aby si na tento typ práce mohly najít spolupracovníky, kteří by se věnovali čistě tomuto poli působnosti. *(Pak by snad také mnoho grantů „nepadalo pod stůl“ kvůli špatně vyplněné tabulce či chybějícímu sedmému podpisu v pravém dolním rohu.)*

Pedagogicko-psychologické poradny zatím nemají potřebné možnosti k testování dětí-cizinců, ať už z důvodů personálního zastoupení odborníků v této oblasti, nebo ve vlastní vytiženosti, která je od zavedení plošné inkluze značná. České školy pak nemají k dispozici vhodné diagnostické materiály, které by mohly ověřit kvalitu předešlého vzdělání dítěte s OMJ. Služby tlumočnicka jsou pro současné školy finančně nedostupné, pokud by škola vícejazyčného asistenta chtěla, opět to musí schválit poradna co-by podpůrné opatření (toto opatření třetího stupně se většinou dětem s OMJ neudílí). Pokud se tak stane, je to s takovou časovou prodlevou, že to žákovi už příliš nepomůže. V minulosti vláda nabízela grantové programy vypisované pro děti s OMJ – cizince či uprchlíky – na nákup pomůcek či vybavení, na platy učitelů pro děti s OMJ, ale výše grantu bylo nízká, časové čerpání krátké a často se netýkalo „cizinců z třetích zemí“. Žádat měli učitelé, což nejsou úředníci a nemohou nad každou podporou strávit dny vyplňování formulářů. V podstatě se tak minulo s cíleným účinkem.

Jaká konkrétní opatření v rámci práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem na českých základních školách vidí učitelé, asistenti, i žáci jako přínosná? A kde jsou největší potíže ve vzdělávání v této doméně? Co se jeví jako realizovatelné a prospěšné v podpoře inkluze těchto dětí do většinové společnosti?

19.12.1. Výzkumná doména

Výzkumná sonda se týká vzdělávací praxe dnešních základních škol s fokusem na žáky se speciální vzdělávací potřebou - konkrétně žáci s OMJ - na vzorovém souboru škol a institucí. V rámci rešerše předvýzkumu jsem získala určité penzum teoretických znalostí k tomuto problému a na jeho základě vytvořila soubor dotazníkového šetření a otázek (viz příloha č.5). Byli osloveni učitelé, výchovní poradci, speciální pedagogové, rodiče, pracovala jsem s dětmi, které jsem měla, nebo mám, ve třídách či jsou mými klienty v neziskové organizaci a u nichž se pracuje v rámci domény SVP - OMJ. Zejména jsem cílila na děti z prostředí deprivativního charakteru (které jsou „na seznamu“ mnohdy „neoficiálně“), což se týká často také dětí s odlišným mateřským jazykem.

Zadávala jsem opakovaně dotazník a z výsledků vyplynulo, že bude lepší cestou omezit možnost neutrálních odpovědí, které byly téměř u každé položky. Bylo tedy efektivnější extremizovat znění výroků, tedy označit míru souhlasu s jednotlivými výroky na několikastupňové škále. Tato verze byla zadávána participantům dle dobrovolnosti a zejména dle anonymity, jednalo se o mé kolegy, známé či jejich kolegy na různých školách, kterým byla slíbena anonymita i v rámci názvu školy, přejí-li si. Pro svou práci jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu, co by optimální pro účel mé práce. Pracovala jsem tedy s menším počtem subjektů, což je ale v dané oblasti výzkumu spíše výhodou, neboť jde o hloubku zkoumaného a přesnější popis daných jevů. K dosažení tohoto cíle jsem používala zejména metodu zúčastněného a nezúčastněného pozorování v závislosti na zkoumaném subjektu, dotazníkové šetření, analýzu pedagogických a legislativních dokumentů a narativní rozhovor.⁹⁰

⁹⁰ *Mezi konvenční kritéria kvalitativního šetření patří validita, objektivita a reliabilita. Martens (2010) pak stanovuje jinou škálu hodnocení tohoto druhu výzkumu, a to transferabilita jako paralela k vnější validitě, dependabilita zobrazující spolehlivost a konfirmabilita značící zde objektivitu. Etika výzkumu se řídí obecnými etickými pravidly a principy na vědeckém poli. Základním principem je informovaný souhlas s participací na výzkumu, vysvětlení výzkumného cíle, procesu a použití výsledků. Vše musí být na bázi dobrovolnosti.*

Jedná se o malou sondu do praxe výuky dětí s SVP, tedy i dětí dětí se sociálně deprivativním charakterem rodinného pozadí, hlubší, cílený výzkum bych ráda po odeznění „doby covidové“ dělala v budoucnu, až se bude moci volně chodit do vzdělávacích institucí a také cestovat, poněvadž část tohoto výzkumu bych chtěla praktikovat na francouzských školách v okolí Nantes, kde bych mohla navázat na předešlou práci „v terénu“.

Zkoumaným fenoménem mého šetření je tedy praxe ve vzdělávání dětí s SVP (tedy i OMJ) v českých základních školách, a jejich podpora ve vzdělávacím procesu v praxi českých základních škol v rámci přiznaného statutu žáka se speciální vzdělávací potřebou (*vyhláška č.73/2005, novelizovaná vyhláškou č.147/2011 a 27/2016, ŠZ č.561/2004, par.16*). Pole výzkumného dotazování tvořila samozřejmě doména bohatě diskutovaná v posledních letech – dnešní inkluzivní praxi u nás (téma teoreticky a výzkumně neuspokojivě ošetřené jak z důvodů *legislativních* – například SVP v rámci OMJ či rodinného prostředí deprivativního charakteru - nedá se „sčítat etnikum“, tak i *sociálních*, kdy například rodiče nepřihlásí dítě jako sociálně slabé k obědům zdarma, z důvodů ať už studu, či z obav ze šikany. Tento problém také přináší mnoho limitujících faktorů, zejména pro pozici tazatele, který je „cizí“ a kterému se nesdělují citlivější postřehy, proto jsem také své otázky kladla *jako kolega*, či někdo mě známý a blízký je kladl kolegům ve své škole, čímž odpadla nervózní rozpačitost či nevěle k odpovědím. Hlavním cílem tohoto šetření z praxe bylo zodpovědět otázku, zda tyto děti mají skutečně možnost plné účasti na vzdělání tak, jako jejich soukmenovci bez SVP, jak by bylo záhodno dle základních lidských práv a dalších již zmiňovaných premis demokratického státu. Chtěla jsem představit náš systém vzdělávání těchto dětí v reálné praxi posledních let od doby zavedení plošné inkluze, která byla ohlašována jako *klíč k úspěchu ve vzdělávání právě dětí majících určitý „handicap“*.

Mým záměrem bylo ukázat praxi procesu vzdělávání dětí s SVP, představy a názory participantů tohoto procesu, či případná řešení. Snažila jsem se o zrcadlení jak negativních stránek, tak těch pozitivních, popsat možné příčiny zkoumané situace spolu s nástinem východisek do budoucna.

Z premisy práva každého dítěte na vzdělání a užitku z něj vychází i moje výzkumné otázky, tvořící kostru následného procesu výzkumu:

- 1) *Jakým způsobem a jakými opatřeními zaručují školy v praxi rovné vzdělávací možnosti žákům s SVP - OMJ?*
- 2) *Jakým způsobem mají děti s SVP zaručen přístup k podpurným opatřením, včetně pedagogicko-psychologického poradenství?*
- 3) *Jakým způsobem školy spolupracují s rodiči dětí s SVP (v souladu s „nejlepším zájmem dítěte“)?*
- 4) *Jaké faktory bychom mohli použít ve škole z „doplňkového“ vyučování dětí s SVP v neziskových organizacích?*

Dalším významným aktem je seznámení s možností a právem kdykoliv od výzkumu ustoupit, s čímž jsem předem všechny účastníky informovala, a šest účastníků toto právo také využilo, jejich data jsem nepoužila. Vzhledem k věku participantů výzkumu bylo třeba citlivě postupovat se zřetelem k legislativě dětí se týkající (Úmluva o právech dítěte - článek 3 a článek 12) a také informovaného souhlasu od rodičů s účastí na výzkumu, který byl až na výjimky získán.

Neméně důležitým aktérem výzkumu byl princip anonymity a práva na soukromí participantů. S daty bylo třeba zacházet takovým způsobem, aby nebyla možná pozdější identifikace. Vše bylo zaneseno do formuláře o souhlasu participace na výzkumu. Jména osob, organizací a určující údaje o nich byla z výše zmíněných důvodů při sběru dat kódována.

5) *Jak se v současné škole pracuje s dětmi, které neumí česky na dostatečné komunikační úrovni? Jak jim dnešní škola zprostředkovává vzdělávání?*

Hypotézy tvoří účelnou návodnou linii při práci s daty a pro celkový pohled na výzkumný záměr mé sondy a jeho naplnění. Jsou čerpány z prostudované odborné literatury, z odborné praxe, osobních pracovních zkušeností či souhrnů dílčích výzkumů. Mohou pomoci přesněji nasměrovat předmět výzkumu. Já jsem čerpala jak z odborné literatury, tak z vlastní praxe v rámci výuky na základních školách a v organizacích zabývajících se podporou žáků s SVP se zacílením na rozrůstající se skupinu žáků s OMJ, či jejich vzděláváním.

Hypotézy:

- h) Čím více je škola informována o svých žácích s SVP (fokus – speciálně vzdělávací potřebou je odlišný mateřský jazyk), tím více proinkluzivní bude jejich prostředí a pedagogická praxe*
- i) Postoj vedení školy k přítomnosti žáků s SVP - přítěž versus obohacení – má vliv na míru inkluzivní praxe v dané škole (Jordan 2009, Loreman 2007)*
- j) Čím více zkušeností daná škola má s výukou žáků s SVP (fokus žáci s OMJ) a čím kvalifikovanější jsou v tomto ohledu pedagogové, tím úspěšnější bude aplikovat inkluzivní praxi ve vzdělávání (Taylor 2008)*
- k) Uznání dítěte s OMJ, nemluvícího česky, jako žáka se speciální vzdělávací potřebou, výrazně pomohlo v praxi jeho školního vzdělávání*

Jak již bylo zmíněno, subjektem šetření je výuka dětí s SVP v praxi, s fokusem na děti s OMJ. Důvodů pro výběr této skupiny dětí s OMJ, často dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, je několik. Předně se jedná o téma, kterému se dlouhodobě věnuji, o kterém není u nás mnoho výzkumných výstupů. Dále se jedná se o pevně ohraničenou skupinu, s obdobnými životními a vzdělávacími zkušenostmi. Skupina se sice takto může zdát jako homogenní, ale každý žák či student má svou specifickou životní cestu a své potíže na ní. Tato skupina hovoří různými jazyky, spojuje ji snaha o co nejrychlejší zapojení do českého prostředí (pro rodiče těchto dětí jsme povětšinou zemí cílovou, nikoliv tranzitní), do vzdělávání, kde čeština je hlavním komunikačním médiem⁹¹.

A na druhé straně této platformy pak stojí učitelé a asistenti ze základních škol ze tří krajů, pracovníci dvou neziskových organizací a několik externistů z oboru pedagogicko-psychologického poradenství⁹². Tato výzkumná sonda probíhala v období tří let od roku 2017

⁹¹ V případě těchto dětí jsem problematiku jazykové bariéry řešila využitím jiného komunikačního jazyka. Jsem si vědoma faktu, že nemožnost komunikace v rodném jazyce dětí mohla ovlivnit obsah a kvalitu výpovědi dětských respondentů, byla to jediná možnost, jak získat pohled „obou stran“ na praxi vzdělávacího procesu těchto dětí u nás, tedy jak těch vzdělávajících, tak vzdělávaných. Jelikož názory žáků a studentů na výuku v češtině a její problematiku nejsou příliš slyšet, trvala jsem na této „straně pohledu“, byť si uvědomuji, že pokud by byl můj mini-výzkum dělán jen s učitelskou a asistentskou obcí, byl by časově a prakticky v mnohém schůdnější.

⁹² Soubor: ZŠ Ružinovská - Praha 4, ZŠ a Praktická škola Grafická Praha, ZŠ Bílina, ZŠ Řevnice, ZŠ Zadní Třebáň, ZŠ J. Hradec, nadace Okna Pet, ZŠ Kardašova Řečice, projekt Domáci

do roku 2020, v případě dětí s OMJ a jejich učitelů bylo pozorování zahájeno během mé praxe na dvou základních školách v roce 2017 a v neziskové organizaci, rozhovory pak byly realizovány postupně, po získání bližšího vztahu k dotazovaným. (Rešerše se na počátku neúčastnila valná většina oslovených učitelů a asistentů, až po roce naší společné práce na školách a po upevnění vzájemných vztahů se mi podařilo získat výpovědi od šedesáti procent oslovených učitelů).

Výzkumné šetření vedené s dětmi s OMJ má svá specifika, je poměrně složité se domluvit kvůli jazykové bariéře s rodiči, tudíž jsem u dětí volila metodu pozorování, která se ukázala jako vhodná pro vysvětlení celého procesu rodičům dětí a získání jejich souhlasu, jakožto zákonných zástupců. Z patnácti oslovených rodičů odmítli tři, důvody mi nesdělili. Získání názorů rodičů bylo kvůli jazykové nedostatečnosti na obou stranách neschůdné. Jednalo se o imigranty z Vietnamu, Číny, Ukrajiny, Běloruska, Tuniska, Mexika, Bulharska, Irska a Uzbekistánu.

Máme tedy před sebou spíše explorativní formu výzkumné sondy z praktického působení ve škole, v následném hlubší výzkumu lze použít co by orientační výzkumný předpoklad a pro tvorbu pracovních hypotéz, které dostanou svou formu až v pokročilejší výzkumné fázi, která může být podnětnou pro přidání dalších možných institucí a aktérů. Zejména mám na mysli oblast francouzských škol, až bude realizovatelné stážování na vzdělávacích institucích (například Ecole primaire Ange Guépin, Ecole Ragon-Rezé, Centre Maison de Dervallieres atc.) a oblast našich škol po „úpravách“ platformy společného vzdělávání, které pedagogická obec (a nejen ta) netrpělivě očekává.

19.12.2. Aspekty rešerše

Existují samozřejmě citlivé aspekty a specifika výzkumu s dětmi, klíčové je vytvoření vazby a pocitu důvěry ve vzájemné komunikaci. O totéž jsem se snažila i se všemi aktéry výzkumu, který jsem začala realizovat až po delším působení na vzdělávacích institucích, aby vazba mohla být pevnější a aby byli kolegové sdílnější (tlak na pozitivní politiku škol vůči inkluzi a na „nekritizovatelnost“ této platformy je na mnohých školách patrný - ne každý se tudíž chtěl vyjadřovat otevřeně - pod svým jménem a pod hlavičkou konkrétní školy. Mnoho dotazníků je tedy anonymních, a to i v rámci názvu školy, plně to chápu a respektuji.

Vzhledem ke svému dlouholetému působení ve školství také vnímám, jak je participace na výzkumech neznámých aktérů (například vyplňování dotazníků ve formě přílohy mailů od zcela neznámých autorů) negativně ve školách anticipována a jakým způsobem jsou pak předkládané dokumenty také vyplňovány. Pozitivní proměnou v mé sondě tedy je, že jsem se všemi participanty výzkumu byla v dlouhodobém, užším kontaktu a osobně je znala, či dotazník šel přes osobu mě blízkou, která jeho zpracování vzala „za své“, což pak pozitivně ovlivnilo sdílenou výpověď o zkušenostech týkajících se této mé rešerše.

Ráda bych také přispěla pohledem z praxe své vlastní a svých kolegů k věcné debatě o současné funkčnosti vzdělávání v rámci základního školství, o možnostech úprav praxe soudobé plošně inkluzivní platformy tak, aby její přínos nezůstával jen na papíře. Opakující se komentáře jsem uvedla. Zkušenosti z jednotlivých základních škol mohou mít samozřejmě drobné odchylky (mezilidské vztahy, klima školy, přístup vedení, schopnost komunikace či přizpůsobení se novým podnětům atd.), základní výsledné výstupy však zobecnit lze.

učitel, projekt Společně do školy, LATA, META, ZŠ Na Marjánce Praha 6, ZŠ Prachatice a několik dílčích institucí, jejichž protagonisté upřednostnili anonymitu

19.12.3. Metody sběru dat

Multiplicita metod sběru dat souvisí s požadavkem triangulace, vztahujícím se nejen na metody, ale rovněž na uvážené teorie, počet participantů výzkumu, či zdroje dat. Povaze výzkumu jsem vyhodnotila, jak jsem již předeslala, jako nejvhodnější metodu polostrukturovaného rozhovoru⁹³, který se týkal komunikace s učiteli a asistenty, dále metodu zúčastněného pozorování – v komunikaci s dětmi, ve školách a organizacích zabývajících se podporou dětí s SVP (OMJ), a obsahovou analýzu dokumentů.

Metoda pozorování je pak soustředěna na snahu dozvědět se, co se skutečně děje v daném celku (Hendl 2008), jedná se tedy o jakési bližší, dlouhodobější a systematické pozorování různých aktivit v zamýšleném prostředí za účelem pochopení procesů a života uvnitř.

Jednotlivé metody by neposkytly reálný obraz, proto je důležitá právě jejich kombinace:

- rozhovor je zacílený a hloubkový
- pozorování nás navádí na ukotvení sledu událostí v čase ve vzájemné souvztažnosti – kontextu a široké pokrytí pak zaručují dokumenty

Vzniká tak možnost uchopení celku, o který nám jde. Každá z jednotlivých metod má své slabé stránky, ale jejich vzájemná kombinace vytváří stabilní celek (Yin 2003).

Co se časové osy sběru dat týče, rozhovory a pozorování probíhalo po dva roky, od začátku školního roku 2017 do konce školního roku 2019, s časovým převisem do roku 2020 v pozorování zahrnující práci v neziskové organizaci. Studium a analýza dokumentů k tomuto tématu byla a je spjata zejména s posledními pěti roky, kdy se snažím mapovat legislativní dokumenty, i jejich již předem zamýšlené změny, což je pak téma následné kapitoly. Intenzivní analýza dokumentů k tématu pak trvala od počátku výzkumné práce až po finální sepsání této práce, a jistě se jí budu věnovat vzhledem ke své edukativní práci i nadále.

Rozhovory s učiteli a asistenty byly časově různé, v závislosti na vzájemných časových možnostech a na povaze učitelského úvazku – byl-li učitel zároveň třídní, byla časová dotace delší, vzhledem k možnostem získání klíčových informací z oblasti sociální, školní historie žáka, či náhledu na rodinné prostředí. Nejkratší rozhovor nad dotazníkem trval 20 minut, nejdelší dvě a půl hodiny. Většinou se jednalo o učitele či asistenty, se kterými jsem v předešlé době pracovala, měli jsme tedy k sobě navázán vztah a panovala mezi námi důvěra.

Své respondenty jsem opakovaně ujistila o anonymitě výzkumu a vždy jsem se ptala, zda si přejí vypsát „hlavičku školy“, ve které pracují, odpověď byla neziřdka negativní. Také proto jsou v souboru škol uvedeny jmenovitě jen ty instituce, kde to participantům nevadilo, jak jsem také předem respondentům slíbila. *(Již jsem předeslala, že vzhledem k tlaku na proinkluzivní politiku, jejíž kritika není na mnoha institucích vítána, jsem akceptovala tuto cestu širší anonymity, po nedobré zkušenosti ze svého předvýzkumu s dotazníkem z října 2017, kde mi kolegové odmítali v podstatě odpovídat, neboť se leckde obávali „reakcí vedení“).*

Pozorování na školách a dále v rámci práce v neziskové organizaci probíhalo většinou po celou mou pracovní dobu dle pracovního úvazku na základních školách, což vychází na 18 hodin týdně, neboť v každé třídě byl minimálně jeden žák s OMJ, tři až pět žáků s SVP (učím

⁹³ Hendl (2008) vidí polostrukturovaný rozhovor jako „rozhovor pomocí návodu“, nabízející volnost v tvorbě a formulaci otázek, ve výběru jejich pořadí, reagovat včas na vývoj rozhovoru při udržení jeho zaměření. Přírozenou součástí takového rozhovoru je také vnímání nevyřčeného, jakési čtení mezi řádky, a samozřejmě pozorování. Švaříček (2007) vidí polostrukturovaný rozhovor hlubší průzkum prostředí, ve kterém se stáváme aktéry či jednotlivými členy a můžeme tudíž chápat jednání jednotlivých členů tohoto společenství a jednotlivé události.

poloviny tříd jako jazykář) a dále v rámci mé dobrovolné práce ve škole či v neziskové organizaci zabývající se dětmi s OMJ a jejich podporou – 4 hodiny týdně.

19.12.4. Analýza

Analýza dat

Yin⁹⁴ (2003) navrhuje pět možných přístupů k analýze dat: propojení vzorců (*pattern-matching*), výstavba vysvětlení (*explanation building*). Logické modely, časová analýza a mezi-případová syntéza (*cross-case synthesis*).

Pro mé účely jsem vybrala jako nejvhodnější tři vzájemně se doplňující analytické postupy. První krok zahrnoval mezipřípadovou syntézu za účelem identifikace společných a opakujících se kategorií. Navazující technikou pak byla tvorby logického modelu, tedy nalezení kauzálních vztahů mezi detekovanými a identifikovanými kategoriemi s využitím paradigmatického modelu (příčinné podmínky – jev – kontext – intervenující podmínky – jednání, interakce - následky), který je součástí axiálního kódování při analýze pomocí zakotvené teorie (Hendl 2008). Poslední užitou technikou bylo propojení vzorců s původními propozicemi a následné hledání možných vysvětlení. Toto vysvětlení má velký význam pro zachování validity a kredibility dané výzkumné sondy, tedy pro korektní určení kauzálních vztahů.

19.12.5. Získaná data

Oblast 1 - Společné vzdělávání

(od 1.9.2016)

Participantů - celkem - 74	Učitelé třídní (28)	Učitelé bez třídnictví (38)	Speciální pedagogové (8)
	5	11	2

⁹⁴ Yin vidí šest typů těchto vysvětlení:

direct rival – přímou alternativu (nalezneme jiné vysvětlení než to, které bylo předmětem zkoumání)

commingled rival – smíšená alternativa (jiné vysvětlení spolu se zkoumaným jevem dává výsledek)

implementation rival – implementační alternativa (kdy implementace procesu je příčinou, ne intervence)

rival theory – alternativní teorie (výsledek je vysvětlen jinou teorií)

super rival – super alternativa (větší hybnost než daný jev je příčinou, zkoumaný jev však zahrnuje)

societal rival – společenská alternativa (ne intervence, ale společenské trendy dávají výsledek)

Tato alternativní vysvětlení ve svém zjišťování a zkoumání pak tvoří součást hledání kauzálních vztahů při procesu datové analýzy.

Zavedení společného vzdělávání proběhlo bez větších potíží			
Zavedení společného vzdělávání proběhlo s velkými potížemi	21	23	6
Po zavedení plošné inkluze je situace ve škole stejná, jako před zavedením	1	... 4	1
Po zavedení plošné inkluze je situace ve škole:			
a. lepší, než před ním	1	8	1
b. horší	20	17	2
c. nechci se vyjádřit	6	9	2

Oblast 2 – Klíčové potíže společného vzdělávání
(mohla být zaškrtnuta jen jedna kolonka)

Participantů (86)	Učitelé třídní (28)	Učitelé bez třídnictví (38)	Asistenti (12)	Speciální pedagogové (8)
Zásadní potíží v praxi inkluze je nedostatek financí	1	2	1	0
Zásadní potíží v praxi inkluze je nepřipravená, nedomyšlená koncepce plošné inkluze	24	19	2	0
Zásadní potíží v praxi inkluze je špatná informovanost pedagogů, neinformovanost rodičů	1	2	6	2
	2	3	0	2

Zásadní potíží v praxi inkluze je interpretace ve veřejném prostoru				
... jinde	0	3	5	4
... žádné problémy nejsou	0	2	3	0

Komentáře:

- 1 Téma času a prostoru pro všechny děti
 - *Není čas na „normální děti“, není dostatek času ani na děti nadané, ve třicetičlenné třídě není možno podporovat ještě někoho jiného, pedagog je nucen se věnovat primárně dětem s IVP (SVP).*
 - *Přístup k žákům s SVP je přeceňován.*
 - *Děti nemluvící česky jsou úplně mimo, není čas je učit češtinu. Když se „podřadí“ do nižší třídy, nic to neřeší, a ještě se tam necítí dobře, když jsou o tolik let starší, zejména na druhém stupni by se to dělat ani nemělo.*

- 2 Téma – Asistenti
 - *Kvalitní asistenti – jejich nedostatek, nejsou zdaleka všude, kde je jich zapotřebí. „Rychloasistenti“ s několikatydenním kurzem nejsou na tuto práci připraveni, nezvládnou těžší případy SVP, neumí spoluprást část třídy s učitelem.*
 - *Zkrácený úvazek asistentů – z jakého důvodu, když žák má z poradny nárok na asistenta na plný úvazek. Asistent odejde po čtvrté vyučovací hodině, a co potom? Pak si má učitel „nějak poradit“?*
 - *Sdílení asistentů - při nedostatku asistentů se sdílí asistent přiznaný konkrétnímu žákovi, nejen pro to, že asistentů je nedostatek, ale zejména vzhledem k trvání vypracování nároku na asistenta (PPP objednávací termíny, vyhotovování zpráv atd.)*
 - *Spolupráce mezi samostatnými asistenty*
 - *U cizinců (děti s OMJ) není prakticky možnost získat asistenta, nefunguje to, vícejazyční asistenti nejsou vůbec*
 - *Je rok od roku těžší získat na asistenta nárok, po začátku plošné inkluze je měl i lehčí dyslektik, teď je těžké získat nárok na asistenta pomalu k mentálně postiženému žákovi*

- 3 Téma - Vysoké nároky na vyučujícího
 - *Chybí větší zájem vedení o proveditelnost některých opatření.*
 - *Je třeba zajistit lepší informovanost učitelů.*
 - *Výpomoc zejména třídním učitelům s administrativou.*
 - *Pokud je ve třídách nad dvacet dětí, a to je v naší škole všude, z nichž polovina je s SVP, nemůže to jeden učitel „určit“ tak, aby se věnoval všem stejně. Nemůže se dostatečně věnovat ani těm potřebným vzhledem ke špatnému prospěchu, natož těm nadaným, kteří tak nějak „proplouvají“. Pokud někdo tvrdí, že to lze, neví, jak realita vypadá.*

4. Téma - Nárůst administrativy

- *Vykazování nákupů pomůcek, posudky pedagogicko psychologických poraden, vedení výkazů, sestavování plánů podpor, povolení od rodičů „na vše“, evidence dokumentů ...*
- *Přetažení pedagogové*
- *Administrativní přetíženost - zejména třídních učitelů*
- *Rozdíl v třídnictví – velice nabylo „papírování“, připadám si spíš jako úředník, ráda bych se třídnictví zbavila, ale nikdo to nechce dělat, není, kdo by třídu převzal*

5. Téma chování žáků s SVP

- *„Normální“ žáci musí akceptovat chování žáků s SVP, v podstatě není proti němu obrana, jakmile chci chování žáka s SVP řešit, je mi mácháno lejtrem z poradny (a to i soukromé) před nosem.*
- *Diktatura pedagogicko-psychologické poradny a rodičů.*
- *Některá „doporučení“ jsou přímo proti zájmu ostatních dětí (například odchod všech žáků ze třídy s učebními pomůckami v případě hyperexcitace jednoho žáka s SVP, který zůstává s asistentkou, a pokračování jejich výuky na chodbě či v tělocvičně, dokud se žák neuklidní, protože škola nemá zařízenou volnou, vhodně vybavenou místnost pro tyto případy)*
- *Nevhodnost začleňování žáků i s psych. Poruchami*
- *Protože žáci nemluví česky ve třídě nerozumí, vyrušují a zlobí, nudí se. Nepracují často ani tam, kde jazyk až tak moc nepotřebují (matematika) a svádí to na to, že nerozumí, co mají dělat.*

6. Jiné příčiny

- *Výběr vzdělávacích pomůcek.*
- *Koncepce praktických škol byla pro žáky s mnohými SVP vhodnější.*
- *Strach z „jinakosti“, nepřizpůsobivost, nepružnost některých učitelů.*

7. Různé hodnocení žáků

- *I když vysvětluji třídě často, proč jeden žák (s SVP) má za ten samý výkon jedničku, a jiný čtyřku, děti to „neberou“.*
- *Nevím přesně, jak vlastně hodnotit žáky se vzdělávací potřebou. Vidím často, že prostě dostanou ze všeho dobré známky, většinou se kolegové „bojí“ dát hůř než za dvě.*

8. Finanční ohodnocení učitelské práce

Vadí mi, že práci s dětmi s SVP dělám několik hodin týdně navíc, a přitom není vůbec finančně ohodnocena.

Je velký rozdíl v práci za poslední roky - podstatně více práce po novele o inkluzi, která se stala velice náročnou.

Oblast 3 – Spektrum dětí s SVP

Učím, starám se o děti s těmito vzdělávacími potřebami:
(86 participantů)

SPU	96
Poruchy chování	24
Mimořádné nadání	18
Smyslové postižení	9
PAS	21
Tělesné postižení	9
Odlíšné socio-kulturní prostředí (deprivační charakter, děti s OMJ)	58
Kombinace více než tří kategorií SVP ve třídě	39

Komentáře:

- *Mám ve třídě kombinaci téměř všech těchto kategorií*
- *V mé třídě je deset dětí s SVP z devatenácti. Velmi těžké vzdělávat všechny dohromady. Pět z nich podle mě ale žádné SVP nemá, ale doma se jim prostě nevěnovali, to je celé. Jakmile mají „papír“, rodiče se „cítí na koni“, musím obhajovat každou trojku.*
- *Jako problematickou vidím práci s dětmi s PAS, vývojovou dysfázií a emočními poruchami.⁹⁵*
- *Mnoho rodičů odmítá jít do poradny s dítětem, které by potřebovalo asistenta. Skutečný počet dětí s SVP je jiný, než se oficiálně udává. (Zvláště na malém městě je to „ostuda“ mít asistentku...pokud rodiče do poradny prostě nejdou, nic s tím neudělám.)*
- *Někteří rodiče si neuvědomují, jaké má jejich dítě omezení, nekriticky vyžadují od školy velký „servis“ a účast na všech aktivitách (výlety, škola přírodě, plavecký výcvik ... sami ale jet jako doprovod nechtějí, či nemohou. Někdy se raději pak tak aktivita pro celou třídu nekoná vůbec, lze-li „vypustit“.)*

Oblast 4 – Žáci s SVP – zaměření na odlišné sociokulturní prostředí, žáci s OMJ.

Počet – 58 žáků (u dvou asistentů, tří SP a 49 učitelů)

Komentáře:

⁹⁵ třídní učitel, zároveň výchovný poradce

- Bohužel žáci s OMJ nemají přiděleného asistenta, komunikace je složitá.
- Odkázala jsem rodiče žáků na neziskovou organizaci s doučováním češtiny, nemohou si dovolit doučování platit a já nemám čas jej doučovat. Doučuji již šest jiných dětí.
- Doučuji děti s OMJ sama v rámci šablon⁹⁶, nemám ale dostatek času, počet těchto žáků nám roste i během jednoho školního roku.
- Po vyučování dělám s těmito dětmi jejich domácí přípravu, snažím se o upevnování učiva, které jinak neprobíhá.
- U žáků s OMJ je těžší začleňování do kolektivu, i když se snažím najít někoho, kdo by byl ve třídě „kamarádem“ mentorem, ne vždy to vyjde.
- Snažím se zejména o citlivější a více empatický přístup.
- Rodiče žáka s OMJ mají pocit, že nemusí nic, nemají žádné povinnosti vůči škole a vzdělávání svého dítěte. I když vím, že mi rozumí, dělají, že ne.
- Obzvlášť děti s OMJ z azylového domu jsou těžko motivovatelné ke vzdělávání, je tam znát silná emoční deprivace. Uvítala bych školního psychologa pro tyto případy, ale škola ho nemá a dojíždět do krajského města rodiče s dítětem nebudou
- Vyučuji jako školní speciální pedagog češtinu děti cizinců v prvním a druhém ročníku individuálně, potřebovala bych s nimi pracovat častěji. Většinou u nich doma neprobíhá žádná podpora v tomto doučování. Součástí mé práce je i intervence v rodině dítěte, spolupráce s OSPOD, s policií ČR, či se zdravotnickými zařízeními (funguji často jako překladatel či zařizuji registraci u zdravotních pojišťoven atd.)
- Než bych se dohadovala s matkou (samoživitelka s třemi exekucemi) o svačiny a obědy dětí, saturuji je z programů ovoce do škol či mléko do škol. Obědy zdarma matka nepochopitelně odmítá. Víam, že pokud v tom začnu šetření s OSPODEM, zase se přestěhuje jinam, vzhledem k předešlé historii. Děti nedochodí jedno pololetí ve stejné škole. Takto je mám aspoň trochu „na očích“
- Nedaří se mi své dva žáky-sourozence s OMJ donutit k nošení pomůcek do školy. Vždy předpokládají, že budou mít pro ně vše naxeroxované. Když nemám, zlobí celou výuku. S rodiči se nejde domluvit, na výzvu zatím ani nepřišli do školy, domluvit se s nimi po telefonu nelze, neumí česky. Již tři měsíce čekám na jejich spolupráci s poradnou, nelze se rozumně dohodnout na termínu. Osobně mám pocit, že kdybych byla učitel, a ne učitelka, jednání s rodiči i jejich dětmi by bylo o poznání lepší. Bohužel nemáme v týmu kolegu ani jednoho, jinak bych mu agendu hned předala.

Oblast 5 – Náhled žáků s OMJ na situaci ve školní praxi

Počet participantů – 11 (sekce klientů neziskových organizací ve věku základní povinné školní docházky)

Participantů (11))	První stupeň ZŠ (5)	Druhý stupeň ZŠ (6)
Rozumím ve škole dobře, chápu zadání práce a domácích úkolů	2	2

⁹⁶ Šablona 2.II/18 Doučování žáků ohrožených školním neúspěchem, Šablona 2.II/7 Vzdělávání pedagogického sboru ZŠ zaměřené na inkluzi, Šablona 2.II/10 Tandemová výuka v ZŠ, Šablona 2.II/12 Nové metody ve výuce v ZŠ

Nerozumím ve škole dobře, mám problémy pochopit, co se po mně chce, úkoly většinou nemám vypracované dobře (nebo vůbec)	3	4
Mám ve škole asistentku v rámci SVP - OMJ	1	0
Mám možnost doučování češtiny ve škole	2	3
Rodiče mi doma mohou s češtinou pomoci	2	2
Chtěl bych mít přidané hodiny češtiny ve škole (navíc k rozvrhu)	4	5

Komentáře:

- *Nevím, co se po mně chce. Často se ptám, ale nemám asistentku a učitelka nemá vždy čas. Chtěl bych, aby se mnou do třídy chodil „A....“, který mluví stejně, jako já. Ale takhle nás rozdělili. Vysvětlili mi, že je to tak lepší, abych se líp naučil česky. Ale já stejně nerozumím. Učitelka na jazyky mě doučuje dvakrát týdně hodinu, děláme spolu úkoly.*
- *Vím, co asi mám dělat, ale třeba číst mi nejde. Nerozumím moc, co čteme. Snažím se učit slovíčka, jako se je učíme v angličtině. Učitelka si mě bere někdy stranou o velké přestávce a vysvětluje mi to.*
- *Dělám úkoly, ale často špatně. Rodiče neumí česky, a nejsou hodně doma. Nemám asistentku. Někdy mi pomůže asistentka od „B.....“, který ji má. To je fajn. Chodím sem (do neziskové organizace), protože mě sem poslala třídní.*
- *Sedím vzadu, sám, moc mě to nebaví. Když jsem ale seděl s „D.....“, tak jsme pořád rušili a učitelka nás rozsadila. Mluví, stejně, jako já. Ted' mě škola nebaví.*
- *Chtěla bych si povídat se spolužáky, ne se pořád jenom usmívat a kývat. Jenže váš jazyk je těžký. Mám teď jít na střední školu, asi půjdu na kadeřnici, tam snad tolik češtiny nebude. Dělán kurzy po internetu, ale písmena s háčky neumím přečíst a gramatika, hlavně psaní i/y je strašná.*
- *Děti ve třídě jsou přátelské, často se mi snaží vysvětlit něco, když se zeptám. Já se zas tak moc ptát nechci, pořád nemůžu za někým chodit. Ale je fajn, že mám asistentku⁹⁷, ta mi pomůže vždycky a dvakrát týdně s ní odpoledne po škole dělám úkoly, nebo mi pomáhá se čtením. Když je zle, mám hodně věcí nevypracovaných, přijde i k nám domů a doděláváme věci spolu.*

Oblast 6 – Hodnocení práce ve školství

⁹⁷ Žák má souběh SVP – OMJ a SPU

Participanti (86)	Učitelé třídní (28)	Učitelé bez třídnictví (38)	Asistenti (12)	Školní pedagogové (8)
Je rozdíl v práci ve škole před a po zavedení plošné inkluze.	25	21	-	7
Práce ve školství mě baví a naplňuje	5	7	9	5
Práce mě sice baví, ale jsem často frustrovaný/á a vyčerpaný/á	21	25	6	6
Práce mě baví, ale uvažuji o odchodu	8	16	4	2
Postavení učitele v českých školách je dobré	2	3	6	4
Postavení učitele v českých školách je nedostatečné (nízký sociální status)	20	22	2	6
Své vzdělání na VŠ považuji pro svou praxi za dostatečné	18	20	-	7
Své vzdělání na VŠ považuji pro svou praxi za nedostatečné	9	6	-	1
Práce „navíc“ s dětmi s SVP mě vyčerpává a frustruje	15	17	2	2
Práce „navíc“ s dětmi s SVP baví, stíhám se věnovat celé třídě stejně	2	4	-	2

Komentáře:

Téma – Rozdíly
- Rozdíl je v jiném přístupu k žákům

- Na práci s talentovanými dětmi zásluhou inkluze nezbyvá čas, ta se zcela odsunuje na jiný druh škol
- Před zavedením inkluze patřila pozornost zejména dětem, které byly nadané nebo průměrné, nyní se většina energie soustřeďuje na děti, které mají ve vzdělávání potíže
- Větší zásahy pedagogických poraden do výuky
- V dalším vzdělávání bych se ráda zaměřila na inovativní přístupy při práci s dětmi
- Přípravy na hodinu jsou teď daleko náročnější, pomalu každému „na míru“. Tedy každému s SVP, ostatní musí „jet klasiku“, tam inovace nestíhám

Téma - Práce „navíc“

- Práce „navíc“, která se týká dětí s SVP, mě naplňuje a baví, ale mám velkou výhodu, že mám ve třídě 14 dětí a asistentku
- Dvakrát týdně doučuji děti s SVP (v rámci šablon)

Téma - Postavení učitele

- Nedostatek respektu ze strany rodičů, chybí jejich podpora
- Učitel by měl mít větší pravomoc vymýtit nevhodné zasahování rodičů do procesu
- Učitelé jsou často bráni společností jako „placená síla, která se nepředře“, lidé obecně neoceňují naši práci, přínos pro společnost.
- Každý rodič si na nás může přijít zařvat, a třeba před třídou, někdy si připadám, jak fackovací panák.
- Někteří žáci velmi silně „oceňují“ movitý majetek, učitel jezdící ve starším voze se dle nich nemusí brát vážně, je to smutné... Jelikož to tak mají evidentně „v rodině“, těžko s tím něco udělám...
- Mrzí mě, že rodiče, kteří se ani neobtěžují přijít na třídní schůzky, neustále telefonují a mailují, vyžadují konzultace v extra časech, a já jim v podstatě musím vyhovět, jinak by si šli stěžovat ke zřizovateli školy, nemáme před takovým chováním žádné zastání, musíme být komunikativní, flexibilní a zřejmě nemít čas ani se napít mezi hodinami
- Postavení učitele v Čechách je smutné, říct na veřejnosti, že jsem učitel, je pomalu bráno jako životní prohra.
- Učím tři roky a práce mě baví, jen bych byla ráda, kdyby byli učitelé bráni více vážně, jako v jiných vyspělých zemích

Téma - Vzdělání učitele

- Chybí podstatně vzdělávání ve speciální pedagogice, to by dnes měl mít každý učitel ZŠ, všichni bychom měli být „speckaři“, mít větší základ v metodice a didaktice, a až pak mít obory...
- Další vzdělávání bych viděla zejména v technické sféře, abych mohla používat nové technologie ve výuce účelněji...
- V dalším vzdělávání bych se ráda zaměřila na inovativní přístupy při práci s dětmi s SVP, nepotřebuji stále slyšet o „individuálním přístupu a vyšší časové dotaci“ ...Které dítě individuální přístup nepotřebuje?
- Kdyby byly menší třídy, bavilo by mě to a mělo by to i výsledky, takhle jsou nové metody ve vzdělávání k ničemu, když počítají se třídami kolem patnácti dětí (a ještě asistentkami). Někdy mě „školící“ personál na kurzech docela štve. Evidentně neviděli poslední roky sídlištní školu z blízka.
- V dalším vzdělávání bych se ráda věnovala vzdělávání žáků – cizinců, ráda bych se více účastnila seminářů a konferencí, ale nechci, aby za mne musel pořád někdo suplovat.
- Ráda bych se více věnovala metodice výuky a způsobům hodnocení
- Chci se věnovat více podpoře talentovaným dětem, nedaří se mi teď najít na ně čas

19.12.6. Shrnutí výsledků výzkumné sondy

- a) Většina tříd dotazovaných měla mezi 25 a 30 dětmi, jen deset učitelů učilo ve třídách s počtem okolo patnácti žáků, což by byl pro třídy s žáky s SVP ideální stav, a i tak by neměl počet dětí s SVP přesahovat tři žáky na jednotku. To se však děje běžně. Realitou jsou téměř třicetičlenné třídy s deseti žáky s SVP.
- l) Zajímavé je, že většina dotazovaných považuje společné vzdělávání za nosné a principiálně správné (67 z počtu 86). Tedy správný koncept, avšak za určitých podmínek, které ale v realitě nejsou.
Celoplošně není inkluze vhodná, pokud je třída nad dvacet dětí a je tam příliš velká koncentrace dětí „s poruchami“, třída je pak „slabší“ jako celek. Chytřejší děti nutně odejdou na víceletá gymnázia, zůstane podprůměrná třída bez motivace.
- m) Problémem je také, že většina učitelů neví, jak k dětem s různými SVP přistupovat, nestudovali speciální pedagogiku. Rozšíření běžné pedagogické práce o platformu sociální pedagogiky se většině mých kolegů zdá jako „nefér jednání“, poněvadž speciální pedagogika je samostatný obor, který kdyby studovat chtěli, učinili by tak při studiu na VŠ. Jsou tedy vrženi někam, kde se často necítí solidně připraveni na nové pracovní podmínky, na které fakticky neměli prostor se připravit. (*Učitel základní školy, odjíždějící na několik vzdělávacích kurzů během školního roku, je kolegy přímo zbožňován*). Při nástupu plošné inkluze, která souvisela se zrušením části praktických škol, se mělo za to, že speciální pedagogové tedy přejdou do základních škol pro posílení inkluzivní praxe. Nikdo zřejmě nečekal, že v tom budou učitelé ponecháni bez dostatečné supervize svých v oboru speciální pedagogiky vzdělaných kolegů, snad jen s nabídkou několika hodinových kurzů pro doplnění vzdělání v této oblasti (o jejichž kvalitě bychom mohli vést také jistě podnětné diskuse).
Největší potíže pedagogové uvádějí v oblasti vzdělávání dětí s PAS, kdy si učitel musí rychle osvojit rozsáhlý soubor specializovaných postupů a metod, které navíc nemusí na konkrétní dítě také působit efektivně, a je třeba pak nalézat vlastní cesty, což bývá časově náročné, ne vždy úspěšné, avšak klíčové pro běžné fungování třídy.
- n) Výchovným poradcům narostla vysoce práce nejen v administrativě, jedná se o intervence u asistentů pedagogů, projednávání IVP s třídními učiteli a další. Poradci ale většinou učí svůj pracovní předmětový úvazek, kterému musí dostát.
- o) Očekávání rodičů dětí s SVP je někdy poněkud nerealistické. Mají pocit, že škola se musí plně jejich dítěti přizpůsobit a „donutit“ ostatní žáky, aby s jejich dítětem spolupracovali a „brali ho“. To je naprosto mimo možnosti pedagoga, který se může snažit a často velmi snaží o plné začlenění tohoto žáka do kolektivu, ale tady je také důležité vychování dětí „z rodiny“, chování samotného žáka s SVP vůči ostatním ve třídě a mnoho dalších faktorů.
- p) Nárůst administrativy je od začátku školního roku 2016 exponenciální, učitelé jsou vedle příprav na výuku či přímé výukové povinnosti vnořeni do stohů papírů z poraden, individuálních vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory, evidence pomůcek a dalších itinerářů. Nebyla jim na to uvolněna poměrná (či žádná) časová dotace – snížen úvazek, a nabyta najata ani externí síla, která by pomohla administrativu zvládat.

- q) Zřejmý je i poměrně prudký nárůst počtu dětí s SVP. Mnoho žáků, majících drobné výchovné či výukové potíže, či dokonce bez nich, přišlo po 9/2016 s tím, že jsou žáky s SVP. Dnes je běžně kolem deseti dětí s SVP třídu, což je samo o sobě silně proti-inkluzivní schéma.

(Není žádným tajemstvím, že „poradenskou turistiku“ mají v oblíbenosti často rodiče žáků, kteří mají se svou výchovou doma již značně negativní zkušenosti.)

- r) Prostředí ve škole se postupně stává poměrně diskomfortním pro všechny zúčastněné. Zvyšuje se procento dětí s poruchami chování, což je často vysoce rušivý element výuky, samotní asistenti pedagoga pak také nepřidávají ke klidu ve třídě, poněvadž musí mluvit a jednat při výuce tak, aby „jejich“ dítě prošlo vzděláváním na požadované úrovni. Občas to ve třídách vypadá spíše jako nepřipravená, zmatená tandemová výuka.

Ve třídách by měl zasahovat školní psycholog či školní speciální pedagog, zajišťovat supervize učitelům i asistentům, monitoring, individuální terapie atd. – což v edukační realitě státních základních škol funguje velmi sporadicky, nejsou ani dnes zdroje, které měly být zajištěny dávno před nastolením plošné inkluze v edukačním prostředí.

- s) V některých školách jsou třídy „vyčleněné“ pro práci s intelektově nadanými dětmi (pro nadané prvňáčky, nadační fond Qiido⁹⁸). Je zjevné, že na nadané děti v dnešních třídách není dostatek času, ale je jejich vyčleňování zdravé pro klima třídy a celé školy? Samotné vytěžování „nadaných“ dětí na víceletá gymnázia základním školám příliš neprospívá. Učitel by měl mít prostor k tomu věnovat se všem dětem ve třídě, tedy i těm nadaným, jimž jejich nerovnoměrný vývoj často připravuje potíže v sociálně emoční oblasti (hypersensitivita, hyperexcitabilita), ve vztazích ve třídě a dalších rovinách. Potřebují svůj přístup, svůj čas. Je to ale v dnešních třídách reálné?

Cílem inkluze je rozvoj potenciálu *každého žáka* na jeho možné maximum. Je třeba se zamyslet, co vlastně „hlavní vzdělávací proud“ obnáší v současné realitě, a co by obnášet měl. Nevzniká-li nám zde poněkud značný nesoulad. Otázka nadaných dětí v základní škole je problematická také tím, že pedagogicko – psychologické poradny nestíhají diagnostiku, o přímé intervenci ve školách, v třídním kolektivu nelze dnes ani mluvit. Mohou předepsat obohacující didaktické pomůcky a zejména individuální přístup se zvýšenou časovou dotací, což vzhledem k dnešní realitě ve školách je doporučení dosti sarkastické, navíc jej čteme v téměř každém výstupu z poradny. (*Jsou třídy, kde je na 27 dětí takových doporučení patnáct i více, jaké má pak takové doporučení smysl?*). Od roku 2016 v podstatě skončilo opatření pro nadané děti v rámci dispozic hodin pedagogické intervence a speciálně pedagogické péče, na to mají nárok už jen děti s „dvojí výjimečností“⁹⁹. Nadprůměrných a „jen“ nadaných dětí se to již netýká. Navíc „oficiálně rozpoznáno“ je zřejmě poměrně malé procento nadaných dětí.

- t) Velmi podhodnocena byla přípravná fáze inkluze, chyběla věcná diskuse, informování pedagogů, časový prostor, detekce reality připravenosti škol a poradenských struktur na plošnou inkluzi. Ještě pár týdnů před jejím spuštěním měla pro pedagogy poměrně mlhavé obrysy, chyběla věcná příprava ve formě vzdělávání pedagogů, osvěty, vysvětlování „proč a jak“ v reálném kontextu praktického chodu školy, kde třídy s dvaceti žáky jsou často utopií, stejně jako doporučovaný počet maximálně tří dětí s SVP na třídu. Přitom se jedná o klíčovou změnu ve školství, která je skutečnou změnou pro všechny zúčastněné ve vzdělávacím procesu státních škol.

⁹⁸ Například ZŠ Černošice, ZŠ v Krátké ulici Klášterec nad Ohří, ZŠ Hálkova Olomouc

⁹⁹ Jedná se o děti s kombinací některé formy handicapu (ADHD, Aspergerův syndrom, problém PAS) a vysokého IQ

Financování této reformy bylo od začátku také mlhavé, peníze do začátku chyběly a často se na ně dlouho čekalo, byť byly v podstatě nosným pilířem reformy. *(Pochopitelně příliš nepříspělo k „přijetí“ inkluzivní myšlenky, pokud se někde musely prostředky na asistenty vzít z provozu školy či osobního ohodnocení učitelů.)* Poradenská zařízení dostala již v průběhu prvního roku realizace inkluze nařízení s některými podporami „šetřit“, tudíž druhým rokem inkluze a dále se pak přehodnocovala již schválená opatření, získat nárok na asistenta je dnes téměř bojová meta.

- u) Dopady na děti, které se ocitly v „hraničním“ pásmu rozumových schopností a povinně nastoupily do běžné základní školy se již ukazují – ostatním dětem ve třídě „nestačí“, což je vidět zejména při přechodu na druhý stupeň, pocit úspěchu je jim vzdálený a pokud nejsou dostatečně ošetřeny podmínky jejich vzdělávání a prakticky provedeny, v podstatě je pro ně „společné“ vzdělávání nepříjemnou cestou, neboť neustále zakouší srovnávání sebe sama se „zdatnějšími“ spolužáky. Být dostávají tyto děti známky „dle svých schopností“, realitě třídy těžko uniknou. Přemostit rozhodování na rodiče není také řešením, často nejsou schopni rozhodnout, kam své dítě s SVP dát, často sami ani neví, jak škola funguje, co si může dovořit v prostředí velké třídy, bez asistenta či s asistentem sdíleným, s vysokým počtem dětí s SVP ve třídě atd. Poradny, které v tom byly ponechány úplně a zcela, byť bylo předem jasné, že vzhledem k legislativě bude inkluze zcela opřena o jejich vyjádření k vyšším stupňům podpory, mají zase takovou časovou prodlevu ve finálních doporučeních, že „rada“ přichází rok po žádosti o ni („kolečko“ získání termínu, testy psychologické a pedagogické, každá část separátně, v jiný den, o vypracování zprávy ani nemluvě) a to už je dítě dávno „někam“ zařazeno. *(Na poradny samotné je poslední roky kladen takový nápor, že z nich zaměstnanci houfně odcházejí. Přitom již dávno před plošnou inkluzí byl problém dostat termín pro „budoucího“ prvňáčka, zda má či nemá nastoupit do školy. S inkluzivním vzděláváním, které se často odvíjí od náhledu a doporučení těchto odborníků, určujících vše kolem dítěte s SVP od druhého stupně PO, jim nebyl dostatečně (či vůbec) posílen stav, pořízeno lepší vybavení, prostory atd.)*
- v) Výchovným poradcům narostla vysoce práce nejen v administrativě, jedná se o intervence u asistentů pedagogů, projednávání IVP s třídními učiteli, poradci ale většinou učí svůj pracovní předmětový úvazek, což je téměř neslučitelné.
- w) Podpora dětí ze socio-kulturně slabého prostředí, tedy i dětí s OMJ, je učiteli vnímána pozitivně, její praktická stránka je však krkolomná. Kolegové nechtěli příliš kritizovat, obecně se vyhýbali negativním reakcím, a to i přes anonymitu výzkumu, přesto byly některé domény prováděcího opatření výuky dětí s OMJ a dětí ze sociálně slabého prostředí hodnoceny většinou negativně.

Je přínosné o této doméně více mluvit, nesnažit se o líbivou politiku „vše zvládneme“, „dáme to“ a ozvat se, pokud situace není „pro-výuková“. Počet dětí s OMJ ve třídách narůstá, mají svůj významný potenciál a je třeba nalézt lepší cestu k jejich vzdělávání. Očekávalo se to od novely vyhlášky o inkluzi, ale realita je stále nepřívětivá. Děti s OMJ se cítí ve školách často „ztraceny“, bez funkční podpory, ve většině případů nemají dlouhodobé doučování češtiny a pokud ani doma nemají v tomto podporu, jejich šance na patřičné vzdělávání nejsou příliš velké. Snaží se pak ve škole „přežít“ a jít na střední školu takovou, kde je jejich úroveň českého jazyka nebude příliš limitovat, čímž výrazně omezí svůj potenciál pro celý život.

Já zcela chápu, že učitel opravdu nemůže při vyučování stále „překládat“ a vysvětlovat české výrazy žákovi, který česky neumí, a asistentku k SVP - OMJ nedostane. A tak mnoho z těchto dětí „stále tápe“. Mohli bychom se alespoň podívat, jak se s dětmi s OMJ pracuje směrem „na západ“, například právě v zemi galského kohouta. Je nefér to u nás plně házet na učitele přeplněných

základních škol v dnešní formě „nadvazkového provozu“, ve kterém by se francouzský učitel nezdržel déle, než do „velké“ přestávky. A to by ještě musel být Bretonec.

Shrnutí

Z mé výzkumné sondy zřetelně vyplynulo, že princip společného vzdělávání je brán jako správný, ale jeho praktická realizace nebyla dobře připravena a stále, po pěti letech „provozu“, jsou v jeho chodu značné třecí plochy. Současnému vzdělávání také silně neprospívá feminizace školství, podhodnocení učitelé s provázaností k nízkému společenskému statusu a forma zavedení plošné inkluze do nepřipraveném prostředí poradenských zařízení a škol. *Většina dotazovaných tedy považuje společné vzdělávání za nosné a principiálně správné (67 z počtu 86), avšak za určitých podmínek.*

Jedním z hlavních problémů je, že velká část učitelů v podstatě neví, jak k dětem s různými SVP přistupovat, nestudovali speciální pedagogiku. Kde vzít rychle kvalifikované učitele, kteří jsou schopni pečovat a zvládat třídu složenou z dětí nadprůměrných, s průměrným intelektem, s různými SPU, tělesnými handicapami či poruchami chování, když dnes ředitelé základních škol musí brát toho jednoho jediného, kdo projeví zájem o místo, a často i na něj dlouho čekají? V mé výzkumné sondě bohužel vychází poměrně vysoké číslo těch pedagogů, co jsou frustrovaní svou současnou prací, či chtějí rovnou ze školství odejít. Často zmiňovaný „výběr nejvhodnějších uchazečů“ na posty učitelů (učitelek, abychom byli přesnější) v základních školách se mi jeví jako jako pověstný anglický humor.

Inkluze je bezpochyby sama o sobě myšlenkou nosnou, pro společnost prospěšnou, podporující humanitu a empatii. Pokud by měla jasná pravidla, včasné, dostatečné financování a kvalitní realizaci a podmínky pro ni, jistě by její zvuk byl na českých školách jiný. A nejen tam. V celé společnosti, poněvadž by šetřila náklady společnosti samé, jak říkala před téměř půlstoletím britská premiérka, nazývaná „Železná lady“. Obávám se, že „naše inkluze“ dle novely z roku 2016 nebyla připravena odborníky a praktiky z reálného prostředí, nereflektovalo se praktické „plnění“ paragrafu 16 zákona 561, jeho prováděcích vyhlášek 72 a 73, faktické možnosti stávajících školských zařízení. Její reforma, kterou považuji za nezbytnou, doufám už bude brát více zřetel na slovo a názor těch, kteří ví, jak škola vypadá zevnitř a co si dnes učitel ve třídě může a nemůže dovolit. Dosavadní výsledky této „reformy“ nemají dle mé výzkumné sondy poměrný přínos právě pro ty, kvůli kterým byla implementována.

Jistě se v budoucnu budu této tématice věnovat, poněvadž je to velmi živá platforma, kterou čekají (doufám) inventivní opatření.

V. Přehled školských legislativ Francie a České republiky – fokus žáci s OMJ

19.13. Komparace školských legislativ Francie a České republiky

V poslední kapitole se budu věnovat vybraným klíčovým legislativním dokumentům, týkajících se dnešní podoby vzdělávání dětí z prostředí deprivativního charakteru, zejména žáků s OMJ, a vývoji, který k jejich dnešním podobám dospěl jak ve francouzském prostředí, tak u nás.

Většina následně probíraných zákonů již byla zmíněna v legislativních částech jednotlivých vzdělávacích systémů. U komparace legislativ obou zemí jsem se snažila také

zohlednit kontext analyzovaných školských zákonů a systémů (v rámci ISCED I a II)¹⁰⁰, které se vyvíjely na odlišném historickém a kulturně-sociálním pozadí, z čehož vyplývá například i různá forma podpůrných modů ve vzdělávání a jejich časové a praktické provedení.

Na základě provedené komparace je eventuálně možno navrhnout další opatření pro vyšší efektivitu našeho vzdělávacího systému, opatření, která by mohla zlepšit stávající inkluzivní praxi základních škol, kde se žákům s OMJ zatím nedostává dostatek pozornosti a prostoru.

19.13.1. Výběr Francouzské legislativy zaměřená na žáky s FLS z prostředí deprivačního charakteru

Předmětem užší komparace bude francouzský oběžník o vzdělávání alofonních dětí (*circulaire n. 2012-141 du 2 octobre 2012*) a naše vyhláška č.27/2016 v zápoji na školských zákonech, dle kterých se ubírá jak ve Francii, tak v České republice, vzdělávání všech dětí, tedy i těch s odlišným mateřským jazykem.

Abychom lépe uchopili podstatu těchto současně platných legislativních opatření, je třeba si připomenout jejich vývoj, který jsem se snažila zachytit na výřezu již probíraných starších legislativ obou zemí, ve kterém jsem prezentovala pasáže vztahující se ke zkoumané tématice žáků se speciálními potřebami.

La Loi Haby - zákon č. 75 – 620 ze dne 11.7.1975¹⁰¹

Zákon „Haby“ můžeme považovat za důležitý krok k dnešní legislativě specializovaného podpůrného sektoru francouzského školství, který působí uvnitř škol a je dostupný s běžnými třídami. Potvrzuje jednotnou povinnou školní docházku mezi šestým a šestnáctým rokem. Jeho význam tkví také v akcentu na přípravný ročník od pěti let v rámci předškolní péče (*des classes préparatoires*). Přípravný ročník je uznán klíčovým zejména pro děti pocházející z prostředí nefrankofonního, či z prostředí sociálně deprivačního charakteru.

V zákoně „Haby“ je stanoveno, že věk pěti let pro nástup do školní nepovinné docházky by měl být dodržen všude, jak v zemědělských oblastech, tak v městských aglomeracích (*en milieu rural comme en milieu urbain*). Jelikož děti formované již v předškolní výchově mohou předejít výukovým obtížím, tato forma vzdělávání pak pomáhá se včasnou depistáží různých handicapů, pomáhá také srovnat nerovnosti pocházející například z různého kulturně-socioekonomického prostředí.

¹⁰⁰ ISCED 0 a ISCED 1 (primární vzdělávání – první stupeň)

Vytváření základní gramotnosti a klíčových vzdělávacích dovedností, rozvoj základních postojů a vědomostí o světě.

Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2 – druhý stupeň základního vzdělávání)

Dokončení základního vzdělávání – nabytí základních vědomostí a dovedností v rámci všeobecného vzdělávání k dalšímu postupu.

Oba dva sledované vzdělávací systémy se tvořily v historickém kontextu obou zemí. Oba systémy taktéž sledují linii rovnosti přístupu ke vzdělání a respektování specifických potřeb.

- vazba na pracovní trh
- schopnost komunikace a ICT
- začlenění ekologických či environmentálních modulů do výuky
- kompetence pro reálné řešení problémů... a další

¹⁰¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000334174/>,

<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg75-620-du-11-juillet-1975-relative-l-education-3716>

Elementární škola má šest stupňů, během kterých je třeba získat základní nástroje školního vzdělávání (psaný a mluvený projev, počítání, rozvoj uměleckých vloh atd.). College (CM2 – 3eme) mají mít linii společného vzdělávání, a to ve čtyřech následujících cyklech, s tím, že dva poslední cykly mohou být již přípravou k získání specializace v dalším postupu, ať už pracovním, či studijním.

Hlavní myšlenkou zákona tedy je „**škola pro všechny**“ (*College pour tous – Ecole pour tous*) a **homogenita učebního obsahu** (namísto tří podob druhého stupně – *filiere generale, filiere courte a filiere apprentissage* byla ustanovena jedna podoba druhého stupně – *socle commun* – článek 4¹⁰²). Každé dítě věku povinné školní docházky tedy patří do, bez ohledu na status (heterogenita tříd).

Společně s tímto zákonem se oficiálně nastavují podpůrná opatření pro žáky, mající problém s francouzštinou, poněvadž je to pro ně cizí jazyk, či pro žáky ohrožené školním neúspěchem

Art. 7. - Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté. Par ailleurs, des activités d'approfondissement dans les disciplines de l'enseignement commun des collèges sont offertes aux élèves qui peuvent en tirer bénéfice. L'hétérogénéité des classes est établie, des actions de soutien et des activités d'approfondissement sont organisées“¹⁰³).

Legislativa týkající se dětí s handicapem ve svém vývoji byla určitou dobu směrodatná i pro děti s FLS, například poskytování podpůrných vzdělávacích struktur (*soutien pédagogique*) nese podobné rysy i v doméně speciálních tříd pro nefrankofonní žáky a studenty.

* **Circulaire du 29 janvier 1982**

Tento oběžník definuje politiku integrace ve školách vzhledem k žákům s hendikepem a potvrzuje vazbu na zákon u roku 1975 (Haby). Zejména v bodě sociálního začlenění dětí potřebných podpory do základního vzdělávacího modu („*objectif est avant tout l'insertion sociale de l'enfant handicapé avant de le faire bénéficier d'une formation scolaire adaptée*“¹⁰⁴).

Cílem je mít co nejširší počet dětí v „*réseau scolaire ordinaire*“, tedy v běžných třídách – bez specializací (speciální třídy a jejich učitelé mohou být technickým mostem a podporou integrace těchto dětí do tříd normálních - *les institutions spécialisées et leurs*

¹⁰² La loi constitue le support de formations générales ou professionnelles ultérieures, que celles-ci la suivent immédiatement ou qu'elles soient données dans le cadre de l'éducation permanente. Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs. Les deux derniers peuvent comporter aussi des enseignements complémentaires dont certains préparent à une formation professionnelle; ces derniers peuvent comporter des stages contrôlés par l'État et accomplis auprès de professionnels agréés. La scolarité correspondant à ces deux niveaux et comportant obligatoirement l'enseignement commun peut être accomplie dans des classes préparatoires rattachées à un établissement de formation professionnelle (Art.4 La loi Haby 1975)

¹⁰³ <https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique>,
<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg75-620-du-11-juillet-1975-relative-l-education-3716>

¹⁰⁴ <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page120.htm><https://documentation.ehesp.fr/memoires/2002/iass/metzger.pdf>

*personnels doivent être associés à cette évolution et peuvent par ailleurs constituer le support technique de l'intégration*¹⁰⁵

Potřebuje-li žák s handicapem širší podporu (psychologickou, pedagogickou, lékařskou) po delší časové období, je možno využít skupinové integrace (*inregration collective*), kdy mohou být tyto děti seskupeny ve speciální třídě, se sdílenými aktivitami v některých předmětech, či participací na projektových programech školy. Cílená je ale **individuální integrace** s personalizovaným pomocným aparátem.

Ať už je forma integrace jakákoliv, je třeba pro ni mít připraven individuální plán integrace, na kterém spolupracují všechny zainteresované strany a který jasně stanovuje podmínky vzdělávání dítěte.

Formy pedagogické a psychologické podpory, lékařské vstupy – *soutien medical et paramedical* a další poskytuje *multidisciplinární tým*, jedná se o všestrannou podporu, která nekončí ani po ukončení školní docházky¹⁰⁶.

Circulaire du 29 janvier 1983

Oběžník se věnuje konkrétním případům specializované pomoci v rámci vzdělávání dětí s nějakou formou handicapu. Rozšiřuje se skupina těch, kteří specializovanou pomoc v rámci běžné školy potřebují (žáci a studenti s problémy v chování, se zdravotními problémy po dlouhodobé nemoci, s osobnostními problémy psychologického pozadí atd.).

Oběžník popisuje postup integrace ve všech formách – integrace v rámci běžné třídy, společná integrace v rámci školního celku, integrace menších celků v rámci školního prostředí. Tato integrace může být časově omezená (děti z prostředí nomádského), či permanentní.

Zmíněné postupy mají být založeny na individualizovaném výukovém projektu, jinak nemohou být funkční, a mají fungovat s dostatečným personálním a materiálním zastřešením (*une prise en charge cohérente et un suivi multidisciplinaire et collégial au sein de l'école*¹⁰⁷). Předpokládá se rovněž vysoká kooperace mezi specializovanými zařízeními a běžnou školou (SESSAD¹⁰⁸).

V případě žáků s problémy chování či s problémy osobnostními (psychologickými) je možné podporu čerpat i mimo vzdělávací instituci, na specializovaných pracovištích, při co nejužší spolupráci se školou a s rodiči.

Pro vypracování úspěšného projektu integrace je vždy třeba předem zajistit specializovanou podporu, která bude mít delší časové trvání, a zejména dostatečné finanční zastřešení (*domaine budgétaire*). Pokud se jedná o malý počet dětí, které by v rámci školy využívaly multidisciplinární pomocný tým, je možná intervence specialistů z jiných pracovišť, o kterou žádá škola společně s rodiči na základě podmínek uvedených v individualizovaném plánu integrace žáka.

19.13.1.1. Circulaire du 13 mars 1986

¹⁰⁵ <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page120.htm>

¹⁰⁶ Ces personnels, qui peuvent également être mis à la disposition des établissements scolaires par des administrations, des collectivités locales, des services hospitaliers ou des associations, interviennent auprès des élèves handicapés dans le cadre de conventions passées entre l'établissement scolaire d'accueil et leur organisme employeur qui continue à assurer leur rémunération¹⁰⁶.

¹⁰⁷ http://dcalin.fr/textoff/integration_1983.html

¹⁰⁸ SESSAD – Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (možnost vzdělávací péče v rámci rodinného prostředí)

Tento oběžník¹⁰⁹ stanovuje zřetelné kontury práce s alofonními dětmi v rámci francouzských škol. „Schopnost komunikovat ve francouzštině je stanovena základní podmínkou integrace (dětí cizinců) do francouzské školy a přístupu k informacím, jako premisa úspěšnosti ve škole daného dítěte, bez níž se nedá edukace provádět.

*La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire.*¹¹⁰

Otázka dětí nemluvicích francouzsky je řešena skrze strukturu přijímání dítěte do nové školy a třídy - institut *accueil* - ve spojení se speciálními vzdělávacími strukturami (CRI, CLIN etc.), pokud nemá žák dostatečnou úroveň vědomostí, znalostí a zejména francouzského jazyka pro integraci do běžné třídy (*classe ordinaire*). Tyto speciální vzdělávací jednotky (*unités spéciales*) mají časový plán vzdělávání takového žáka s cílem finálního umístění v běžné třídě (*classe ordinaire*) na plný počet výukových hodin v co nejkratší časové sekvenci. Speciální struktury, kde nesmí být více než patnáct žáků, jsou určeny zejména dětem nově přichozím do země, či dětem vůbec francouzsky nemluvicím (což nemusí být totéž). Děti s částečnou či slabou znalostí francouzštiny pak využívají pomocných pedagogických struktur (*pédagogie différenciée, études dirigées, cours spécifique pour l'apprentissage du français* ...) v rámci běžných tříd, stejně jako ostatní děti, mající problémy s francouzským jazykem, či děti ohrožené školním neúspěchem.

První stupeň má dvě koncepce podpory žáků se „vzdělávacími potížemi“ ve školském francouzském prostředí – CRI a CLIN.

*** CRI - Le cours de rattrapage intégrés**

Jedná se o speciální jednotku – *unité pédagogique*, kam chodí žáci s potřebou větší podpory ve vzdělávání (zejména FLE), navštěvující většinou třídu klasickou (*classe ordinaire*). Do CRI přechází na několik hodin týdně v rámci malé pracovní skupiny dětí a svého individualizovaného studijního plánu.

*** CLIN – Les classes d'initiation**

Tyto specializované třídy mají stanoven koncept výuky se základem vzdělávání v rámci FLS - zvládnání úrovně B1 francouzštiny, aby mohly tyto děti přejít do běžných tříd. Jedná se o menší skupinu žáků ve třídě, ve které probíhá výuka zaměřená vedle FLS na základní fundus vzdělání – čtení, psaní a počty (v rámci rozsahu učebních plánů tříd „přidružených“, tedy těch, kam jsou žáci zapsáni v rámci tříd „normálních“ (*classe ordinaire*)).

Tato podpůrná doména se drží filozofie otevřené struktury vůči běžným třídám, se kterými žáci speciální třídy tráví společné školní volnočasové aktivity a do kterých mohou přestoupit po dosažení požadované úrovně kdykoliv během školního roku.

Do obou „pomocných“ struktur se děti zapisují *dle věku „své“ školní třídy, ne dle dosaženého stupně vědomostí a dovedností*. Dochází tedy k administrativnímu zápisu do běžné třídy a souběžně s tím k časově omezenému zápisu do pomocné pedagogické struktury,

¹⁰⁹ Ministerstvo školství vydává předpisy nižší právní síly (například *circulaire*) skrze svůj „Zpravodaj“ (*Bulletin officiel*), které jsou podřízeny zákonům, tedy předpisům „vyššího práva“ (například *Code de l'Éducation*), nemohou jej logicky rozporovat. Dalším právním podkladem pro francouzské školství je Evropské právo, neboť to je nadřazeno právu jednotlivých zemí. Oficiální věstník EU je pak složen z části informativní a legislativní, která je závazná.

¹¹⁰ http://dcalin.fr/textoff/clin_1986.html

což pomůže snazšímu přechodu do běžné třídy v rámci školního roku. Pokud se většina žáků přesune z CLIN do klasické třídy, CLIN se stává podpůrnou složkou působící v normální třídě pro děti „s obtížemi“ ve vzdělávání.

V rámci druhého stupně již nenavštěvují žáci pomocné struktury CLIN, ale chodí do „příjmových“ tříd - *classe d'accueil* (bývalé třídy *classes d'adaptation pour les élèves non francophones*), či navštěvují speciální kurzy francouzského jazyka (přidané do rozvrhu na úkor například výchov). Žáci jsou zapsáni do třídy kmenové v rámci *classe ordinaire* a chodí do různých tříd na předměty, které si buď potřebují „doplnit“, aby mohli integrovat normální třídu kompletně.

Pokud není dostatek žáků na vytvoření specializovaných jednotek, speciální pedagogové (vyučující zpravidla FLS) pomáhají v normálních třídách *dle dispozitivu žáků s potřebou pedagogické podpory*. Opět je základní filosofií začlenit tyto děti v co nejkratším čase do běžných tříd.

Nefrankofonní studenti „lycée“ navštěvují také *classe d'accueil* na druhém stupni (*college*), v případě většího počtu žáků je zřízen na škole *cours de rattrapage* nebo *classe d'accueil*. Jelikož je u těchto starších žáků rozvrh již složitější, je třeba v jejich integračních plánech myslet na pohyblivé složky výukových hodin, aby tito žáci mohli přecházet mezi jednotlivými mody vzdělávacího aparátu, což následně usnadní jejich integraci.

V případě potíží se začleněním do běžných tříd, je třeba se obrátit na specializované organizace v oblasti didaktiky cizích jazyků (CREDIF – *centre de recherches et d'études pour la diffusion du français*, univerzitní vzdělávací didaktická centra centra, BELC – *bureau pour l'enseignement de la langue et de civilisation française à l'étranger* atd.).

Podmínka působení učitele ve třídě „*accuei*“ je minimálně tříletá učitelská praxe, preferenčně s oborem FLS.

19.13.1.2. Circulaire du 18 novembre 1991

Oběžník akcentuje důležitost integrace pro děti mající speciální vzdělávací potřeby a zmiňuje také vzdělávání učitelů v rámci potřeb heterogenních tříd, kdy učitel musí ve třídě počítat s nehomogenní skupinou dětí (jedná se o handicapované děti, integrované do běžných tříd, o děti špatně mluvící jazykem, o děti s PAS atd.) a přístupovat k nim individuálně s cílem omezit či potířit výukové potíže. Školní integrace žáků a studentů s nějakou formou handicapu je klíčem k uplatnění se ve společnosti.

Pro dosažení tohoto cíle je třeba upravit vzdělávání budoucích pedagogů („*réaménagement des formations initiales et continues en vue d'harmoniser les pratiques pédagogiques avec les situations d'intégration*“¹¹¹). Každý žák, který je schopen plnit minimální nároky školního života, je schopen komunikace se svými spolužáky a učiteli, má být vzděláván v hlavním vzdělávacím proudu.

*Il demeure que l'élève doit être capable, d'une part, d'assumer les contraintes et exigences minimales qu'implique la vie scolaire et, d'autre part, d'avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication et de relation aux autres compatible avec les enseignements scolaires et les situations de vie et d'éducation collective.*¹¹²)

Integrace žáků s handicapem je velmi individuální. Je třeba zohledňovat speciální požadavky jednotlivých žáků a jejich potřeb. Může být částečná, výběrově jen na některé

¹¹¹ <https://documentation.ehesp.fr/memoires/2002/iass/metzger.pdf>

¹¹² http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/textes_creteil/handicap/181191c.html

předměty, žák může být ve specializované třídě či ve třídě běžné s vhodným, podpůrným aparátem.

19.13.1.3. Circulaire du 19 novembre 1999

Jelikož vzdělávání je ustanoveno právem dětí a dospívajících školního věku, mají tito právo na takové vzdělávací prostředí, které se umí účinně vyrovnat s jejich vzdělávacími potřebami.

*La scolarisation de tous les enfants et adolescents, quelles que soient les déficiences ou maladies qui perturbent leur développement ou entravent leur autonomie est un droit fondamental. L'école a pour mission de préparer chaque génération à façonner un monde plus juste, plus tolérant et plus solidaire.*¹¹³.

Přijetí dítěte s handicapem do vzdělávacího cyklu v „normální“ škole je povinnost, je třeba mít předem připraven systém podpory takový, který usnadní a umožní jeho plnou integraci. Projekt integrace musí sledovat celkový vývoj dítěte, žádné rozhodnutí není nezvratné. Všichni účastníci tohoto procesu musí dělat vše potřebné k dovršení úspěšného integračního procesu každého jednotlivého dítěte.

Pro potřeby handicapovaných dětí jsou ustanoveny pracovní koordinační skupiny „Handiscol“, které mají koordinovat a usnadňovat spolupráci jednotlivých zúčastněných složek (přidružené administrativní služby, asociace rodičů a učitelů, místní sociální služby) tak, aby integrace probíhala v rámci okresu co nejlépeji. Budou vytvářet funkční schéma spolupráce mezi jednotlivými složkami v rámci každého departmentu, zjišťovat speciální vzdělávací potřeby handicapovaných žáků v rámci vzdělávacích institucí celého departmentu. Dále bude jejich cílem dbát o dostupnost speciálního vzdělávání v domácím prostředí u žáků, kde jiná forma vzdělávání není možná, budou dbát o „rozumnou“ dostupnost vzdělávacích zařízení pro tyto žáky a další (spolupráce s mateřskými školami, napojení na pracovní místa pro hendikepované absolventy atd.).

Tento oběžník je tedy komplementem k oběžníku z 13.3.1986, reflektuje časovou zkušenost s platností inkluzivního vzdělávání a jeho faktickou potřebu specifikované podpory pro některé žáky.

(Samozřejmě i mezi alofonními žáky jsou fyzicky handicapovaní, častý je rachitismus - u dětí s kořeny v subsaharské Africe častý vzhledem k potravinové insuficienci).

19.13.1.4. Circulaire n. 2002-100 du 25 avril 2002

Oběžník číslo 2002-063 ze dne 20.3.2002 nahrazuje starší legislativu o přístupu dětí ke vzdělání (*circulaire n. 86-119 du 13 mars 1986*), ať už jsou to rodilí Francouzi, či cizinci.

Přijetí žáka do školy ve věku povinné školní docházky nepodléhá legislativním opatřením (získání pracovního povolení atd.) rodičů žáka, je tam přímá povinnost školní docházky od doby příchodu na území Francie (ve shodě s La loi Haby – 1975 a následnými legislativami).

Děti imigrantů ve věku již mimo povinnou školní docházku (15–18 let) jsou preferenčně pod dozorem příslušné školy a po vzájemné dohodě zařazovány do tříd po prozkoumání školních znalostí a dovedností. Taktéž je doporučeno ověřovat jejich rodinnou a

¹¹³ <https://www.education.gouv.fr/bo/1999/42/ensel.htm>

sociální situaci. Toto vzdělávání pak může mít různou formu – prezenční, či distanční v instituci, v rámci CNED atd. (stejně jako vzdělávání dětí z rodin Nomádů – *non sédentaire* – Oběžník 2002-101 z 25. dubna 2002 / *Circulaire n. 2002-101 du 25 avril 2002, abrogée par circ. n. 2012-142 du 2 octobre 2012 – Scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires*).

Tento administrativní oběžník potvrzuje znění školního zákona o povinné školní docházce a navazuje na mezinárodní úmluvu o právech dítěte, kterou Francie ratifikovala 20. listopadu 1989, stvrzující právo na vzdělání všem dětem.

Rovněž připomíná, že dle platné legislativy nesmí být dělán rozdíl v přístupu ke vzdělání mezi dětmi francouzské či jiné národnosti. Tomu se také podřizuje politika vydávání pobytových víz, kde v době před vydáním této legislativy student dostával vízum do výše věku povinné školní docházky, teď je řešeno i překlenutí kritických dvou let – od šestnáctého do osmnáctého roku.

Legislativní dokumenty *Code de l'Éducation de 2003 a Circulaire n. 2012-141 du 2 octobre 2012* budou předmětem bližší interpretace v samostatné kapitole, zde bych je ráda jen zmínila v rámci dobové sekvence současné školské legislativy.

19.13.1.5. *Code de l'Éducation* (Velký školský zákon)

Legislativní rámec vzdělávání ve Francii stojí dnes na pilíři školského zákona z roku 2003 (*Code de l'Éducation*), kde je vzdělávání žáků s nedostatečnou znalostí francouzského jazyka, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řešeno primárně v rámci sekcí L.111-1, L.122, L131-1.L.321-4, L. 332-4.

Tento klíčový zákon je pak upřesňován v dalších legislativních opatřeních (oběžníky/*circulaires*, vyhlášky/*decrets*) nižšími správními celky (*académie*) do praktických „provozních“ manuálů.

Circulaire n. 2012-141 du 2 octobre 2012 - Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés

Oběžník „*Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*“ (Organizace vzdělávání alofonních dětí), potvrzuje návaznost na předešlé praktiky vzdělávání dětí imigrantů či dětí nemluvicích francouzsky (*Circulaire n. 2002-100 du 25 avril 2002*).

Circulaire n. 2012-142 du 2 octobre 2012- Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs – Vzdělávání dětí z nomádských rodin

Oběžník navazuje na dřívější legislativu (*circulaire n. 2002-101 du 25 avril 2002*), pojednávající o vzdělávání dětí z nomádského prostředí. Je projednán v kapitole o vzdělávání těchto dětí (kapitola č.16).

19.13.1.6. *Loi n 2019-791 du 26 juillet 2019*

„*Ecole de la confiance*“ – Škola - místo důvěry“

Zákon pojednává o šikaně, zmiňuje opatření s tímto jevem spojená. Týká se to úzce skupiny dětí nemluvicích francouzsky, či mluvících špatně, které jsou často předmětem školní šikany. Je zde zdůrazněna role institutu přijetí nového žáka do třídy - „*l'accueil*“ a důležitost postu budování důvěry mezi žákem a učitelem, či asistentem.

Tento zákon je pak doplněn velkou kampaní „Jedna minuta proti šikaně“ (*Une minute contre harcelement*), kde prezident Macron, jeho manželka a ministr školství Francie mluví o šikaně a boji s ní, o modu, jak se jí lze postavit a jak nebýt tím „přihlížejícím“ v pozadí.

Byl také stanoven první čtvrtek v listopadu jako „Den proti šikaně“ (*Non au harcelement*), kdy se na školách mluví vzdělávání věnuje tomuto rozšířenému negativnímu jevu na školách, v dnešní době se probírá zejména oblast kyberšikany. Program „Dne proti šikaně“ a má praktickou složku v rámci „nácviku“ možných postupů a řešení při jejím potlačování. (Hrané scénky v rámci tříd v programu školního odpoledne tento den většinou uzavírají).

19.13.2. Výběr české školské legislativy zaměřená na žáky z prostředí deprivativního charakteru (*fokus žáci s OMJ*)

Prvním „porevolučním“ legislativním dokumentem, zabírající sféru vzděláváním dětí „cizinců“ na území republiky, je již zmiňovaný zákon č. 325/1999 Sb. nazývaný „azylový“. Hlavní zřetel je v něm brán na *děti a osoby požívající mezinárodní ochrany*. Paragraf 80 odstavec 4 pak zaručuje žadatelům o udělení mezinárodní ochrany přístup k základnímu, střednímu a vyššímu vzdělávání *za stejných podmínek, jako státním občanům České republiky*. MŠMT je delegováno zajištěním *podmínek pro úspěšnou integraci těchto žadatelů* s tím, že pro ně platí povinnost školní docházky stejně, jako pro občany ČR.

Zákon počítá se „Státním integračním programem“ (SIP), který reálně nastupuje o čtyři roky později, v roce 1993 přijímá vláda na návrh Ministerstva vnitra vládní program podpory integrace imigrantů a osob požívající mezinárodní ochrany (uprchlíků). Toto usnesení má upravit proces a podmínky úspěšné integrace do společnosti, která má čtyři hlavní oblasti působení:

- *výuka českého jazyka*
- *poskytnutí možnosti bydlení*
- *možnost nabídky práce či rekvalifikace a vytvoření sociálního zastřešení v obcích v rámci příslušného úřadu a jeho působnosti*

Výuka českého jazyka byla poskytována bezplatně v rámci časové dotace 400 hodin individuálně a 600 hodin skupinově. Jednalo se o program jazykové koncepce pro výuku češtiny osob požívající mezinárodní ochrany. V roce 2011 pak je výuka sjednocena na 400 hodin v rámci obou forem výuky. Realizace tohoto vzdělávání je v gesci MŠMT.

Novelou z 1. ledna 2011 se pak výuka češtiny „pro uprchlíky“ dostává do režimu Ministerstva vnitra, zajišťující ji přes smluvního zajišťovatele výuky českého jazyka, kterým je Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) od dubna 2011. Do té doby probíhala výuka ve velké většině v detenčních centrech, přičemž většina těchto osob žila mimo ně, bez faktické možnosti těchto státních kurzů.

Metodický pokyn MŠMT čj.21836/2000-11 ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice je pak další legislativou, zabírající se vzděláváním dětí bez znalosti češtiny na našem území. Uvádí, že dětem-cizincům je na základních a středních školách poskytnuto bezplatné vzdělávání v rámci povinné školní docházky.

Při hodnocení z českého jazyka je nutno přihlídnout k dosažené úrovni znalosti českého jazyka. Škola ale nemá povinnost žáka-cizince doučovat mimořádnou formou studia.

Následuje Metodický pokyn čj.10149/2002-22 ke školní docházce žadatelů o azyl, ukládající školám zabezpečit základní jazykovou přípravu, nezbytnou k úspěšnému začlenění dětí s OMJ (se statutem azylanta) do vzdělávacího procesu.

*Školám vzdělávajícím tyto děti pak mají být poskytnuty vyšší finanční prostředky na předpokládané neinvestiční výdaje, zejména *nadtarifní složky mezd*. Základní školy vzdělávající tyto žáky mají disponovat dalšími bonusovými finančními prostředky pro vytváření školních klubů, či společné volnočasové aktivity žáků organizované školou, které by přispívaly k rychlejší a úspěšnější integraci žáků s odlišným mateřským jazykem.*

19.13.2.1. **Zákon číslo 561/2004 Sb.**

Zákon nazývaný „Velký školský“ z dílny MŠMT¹¹⁴ o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání cílí systematické zavádění inkluze a nastolení rovného přístupu ke vzdělávání všech dětí, žáků a studentů v rámci České republiky¹¹⁵. Vytváření rovných příležitostí pro všechny je pilířem demokratické, soudržné společnosti.

Tento zákon má pomoci nastavení funkčních podpůrných opatření a podmínek pro úspěšné vzdělávání žáků tak, aby se jejich co největší počet mohl vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu a byl plně využit tento potenciál.

Plánování a realizace této invence je dlouhodobý proces, zabírající celý systém vzdělávání (zřizovatele škol, děti, žáky, studenty, asistenty, učitele, rodiče a další. Inkluzivní vzdělávání cílí vjem kvalitního vzdělávání, umožňujícího rovný přístup každému, podporu zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků bez vytváření tlaku na snižování nároků tohoto vzdělávání, či vytváření bariér pro některé skupiny žáků či studentů.

Bližší pojednání o legislativních částech ŠZ, týkajících se vzdělávání dětí s OMJ, je v následující kapitole. V příloze 6a je pak tento zákon zpracován ve zkrácené formě s akcentem na vzdělávání fokusové skupiny dětí.

¹¹⁴ *Klíčové dokumenty MŠMT k legislativám 2004 - 2017:*

- * Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*
- * Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*
- * Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015 – 2020*
- * Operační program výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014 – 2020*
- * Akční plán Dekády romské inkluze 2005 – 2015 (mimorezortní dokument)*
- * Národní strategie ochrany práv dětí (mimorezortní dokument)*
- * Strategie boje proti sociálnímu vyloučení (mimorezortní dokument)*
- * Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015-2020 (mimorezortní dokument)*
- * Národní program reforem 2015 (mimorezortní dokument)*
- * Strategie romské integrace do roku 2020 (mimorezortní dokument)*
- * Strategie sociálního začleňování 2014-2020 (mimorezortní dokument)*

¹¹⁵ *„právo ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (znění ke dni 13.10.2020 web MŠMT legislativa)*

19.13.2.2. Vyhláška 72/2005 Sb. - Poskytování poradenských služeb

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních - novelizována vyhláškou č. 116/2011 Sb.¹¹⁶

Vyhláška jedná o využití školských poradenských zařízení v rámci poskytování poradenské pomoci směřující k:

- a. Zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání žáka
- b. Doporučení vhodných podpůrných opatření a vyhodnocení poskytování těchto opatření žákům s SVP
- c. Doporučení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, studijní skupiny, jeho převedení do vzdělávacího programu *odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka*
- d. Podpoře žáků s SVP jakož i zmírňování důsledků znevýhodnění a prevenci jeho prohlubování

Citace

(6) *Poradenská služba se začne poskytovat bez zbytečného odkladu, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti, nestanoví-li jiný právní předpis jinak. Podmínkou poskytnutí poradenské služby je, že žadatel poskytl součinnost potřebnou k naplnění účelu poradenské služby. Krizová poradenská intervence, kterou se poskytuje pomoc v naléhavých ohrožujících situacích, se poskytuje bezprostředně po přijetí žádosti.*

d) *prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací,*

e) *vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona,*

f) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo žijí v odlišných životních podmínkách,

i) *rozdílení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních*

k) *metodické podpoře pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,*

l) *metodické podpoře výchovných poradců a školních metodiků prevence, asistentů pedagoga a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří se podílejí na zajišťování podpůrných opatření ve vzdělávání žáků,*

m) *posílení kvality poskytovaných poradenských služeb zejména prostřednictvím součinnosti školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť*

(7) Škola

2 – *Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícímu počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené zejména na:*

a - *poskytování podpůrných opatření pro žáky s SVP*

b - *sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených opatření*

c - prevenci školní neúspěšnosti

e - podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami

¹¹⁶ file:///C:/Users/ANTECA~1/AppData/Local/Temp/72-2005-1.1.2021-2.pdf

g – průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými a vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení

i – předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace

j – průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou

k – metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy

Konec citace

Školské poradenské zařízení poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření, poskytuje žákům kariérové poradenství.

Důležitým bodem poradenského centra je také *role informační a konzultační vůči zákonným zástupcům žáka a jejich metodická podpora.*

Prostřednictvím metodika prevence se pak zajišťuje prevence rizikového chování, realizace preventivních opatření a koordinace školních metodiků prevence.

Vyhláška tedy předurčuje rozšíření „klientely“ poraden o žáky zdravotně a sociálně znevýhodněné, kteří by měli v poradně nalézt potřebný rozsah doporučené podpory pro svou „běžnou školu“ (odstavec 3-d o zmírnění důsledků znevýhodnění a prevenci jeho prohlubování).

Stanovují se také časové lhůty plnění poradenských služeb – poradenství musí být zahájeno *tři měsíce od doručení doporučení z poradenského školského centra*, zpráva z vyšetření pak musí být vypracována do lhůty jednoho měsíce od skončení (posledního) vyšetření (někdy se jedná jak o část speciálně pedagogickou, tak část psychologickou – v různých časových rovinách).

Jedná-li se o *krizovou intervenci*, kterou se poskytuje pomoc v naléhavých ohrožujících situacích, *jedná se bezodkladně.*

Informace by měly být podávány klientům srozumitelně a jednoznačně, ti pak mohou využít „institutu výhrad“ ke stanoveným doporučením.

19.13.2.3. Vyhláška č.73/2005 Sb.

Vyhláška č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů s SVP (včetně žáků a studentů mimořádně nadaných) – novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb.

Tato legislativa stanovuje postupy, dle jakých má probíhat výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci mají dle §1 nárok na podpůrná opatření, mezi která patří speciální formy, metody a prostředky vzdělávání, speciální didaktické materiály, předměty speciálně-pedagogické péče, *asistent pedagoga (i multilingvní)*, úpravy zohledňující potřeby žáka či *snížený počet žáků ve třídě.*

Jedná se o druhou provádějící vyhlášku k zákonu č. 561. Vyhláška **specifikuje blíže žáky se sociálním znevýhodněním**, stanovené paragrafem 16 zmiňovaného velkého školského zákona, jako žáky pocházející z „*rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáky ohrožené sociálně patologickými jevy*“.

Ve znění následné vyhlášky 147/2011 Sb. je *sociálně znevýhodněným žákem žák pocházející z prostředí takového, kde se mu nedostává podpory potřebné k řádnému průběhu vzdělávání (spolupráce se školou, pomoc s obsahem vzdělávání atd.) a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*

Žáci s SVP mají právo na takové vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím možnostem a potřebám, mají právo na vytváření nezbytných podmínek k jejich vzdělávání, na poradenskou pomoc školského poradenského zařízení a školy.

Stejně tak mají žáci s SVP nárok na zohlednění svých speciálních vzdělávacích potřeb při hodnocení žáka (561/2004, paragraf 16, odst.6)

Vyrovňovací opatření pro žáky s SVP jsou pak dle novely vyhlášky z roku 2011 primárně zacílena na potírání školního neúspěchu těchto žáků. Jedná se o využívání speciálně pedagogických postupů a metod vhodných pro tyto žáky, poskytování individualizované podpory nejen v rámci výuky, ale také přípravy na ni, využití individuálních vzdělávacích plánů a služeb asistentů pedagogů, využívání služeb školských poradenských zařízení.

Vyhláška rovněž stanovuje podpurná opatření pro žáky s mimořádným nadáním jako jsou:

- * speciální, metody, prostředky a formy vzdělávání
- * úprava organizace vzdělávání zohledňující potřeby těchto žáků
- * využití vhodných didaktických materiálů
- * poskytování pedagogicko-psychologických služeb

Ani ve vyhlášce č.73, ani v její legislativní obrodě z roku 2011 ale nejsou detailně zpracována vyrovňovací a podpurná opatření, kterých je možno při vzdělávání jednotlivých cílových skupin žáků využít, nejsou definovány standardizované postupy pro naplnění uvedeného práva na přizpůsobení vzdělávání potřebám žáků s SVP.

Horizontální členění žáků s SVP dle školského zákona a následné vyhlášky z roku 2011 na kategorii žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a žáků se sociálním znevýhodněním bylo podrobováno kritice vzhledem k faktu, že v mnoha případech se jedná o kombinaci těchto kategorií, či nelze přesně určit, která kategorie vlastně u daného žáka je „ta správná“. S tím se „má vyrovnat“ navazující legislativa.

Jedná se v neposlední řadě o přiznání nároku na příplatek k normativu školy. Za zdravotní postižení (na které je normativ přiznáván) se považuje pouze specifická porucha chování, porucha chování (nespecifická) v souvislosti s psychiatrickým onemocněním dítěte (například epilepsie) **nepředikuje nárok na příplatek k normativu**, což fakticky znamená omezení možností poskytování vhodných podpurných opatření takovému dítěti (pokud ne na úkor jiných finančních toků, o což se mnoho zoufalých ředitelů také pokoušelo a zvuku „inkluzí“ to příliš dobrého nepřineslo). Školy tak nedostávaly finanční krytí nároků dětí například s cystickou fibrózou, s PAS, či s onkologickým onemocněním, to vše spadalo do kategorie „pouze“ zdravotního znevýhodnění, která znamenala nulové přídatné finance.

Stejně tak nebyly přesně stanoveny **parametry kategorie žáků se sociálním znevýhodněním**, což bylo označení samo o sobě vnímané jako značně stigmatizující. Nebylo jak tyto žáky „určit“, jakou diagnostiku na sociální znevýhodnění vlastně použít.

Školy tedy pobíraly příplatky k normativu výlučně na žáky se zdravotním postižením, ne na žáky se zdravotním či sociálním znevýhodněním – což byla a je daleko větší skupina dětí, potřebující často velmi intenzivní a dlouhodobou podporu, **na kterou mají ze zákona právo a nárok**, která ale v podstatě nemohla být uskutečňována.

Logicky tedy vznikala tlak na „přerazování“ těchto dětí do základních škol praktických, poněvadž cílená podpora ve škole nebyla realizovatelná, výsledky jejich vzdělávání měly sestupnou tendenci a školní neúspěch se tudíž u mnoha z nich postupně generoval do té míry, že praktická škola byla logickou možností k plnění povinné školní docházky.

Je třeba také podotknout, že došlo k podivné kolizi kategorií „zdravotního postižení“, uvedené ve školském zákonu, a kategorií používaných resorty zdravotnictví a sociálních věcí – což se naplno projevilo například v zařazování romských žáků do základních škol praktických v rámci „lehkého mentálního postižení“. Byla značné nesourodost mezi jednotlivými stanovami hranice této kategorie dětí – rozpětí 85 až 70 IQ – což by znamenalo vysoké procento takto postižených dětí. Je to také v rozporu s Mezinárodní klasifikací nemocí (<https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70>).

Vyhláška č.73/2005 Sb. definovala také **parametry speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením**, kteří se měli vzdělávat těmito formami:

- individuální integrace v běžném školním prostředí – tedy v běžné třídě, ve třídě speciální, či integrace ve škole určené žákům s jiným druhem postižení
- skupinová integrace ve škole či třídě běžné či speciální
- začlenění dítěte do speciální školy, případně do kombinace uvedených forem speciálního vzdělávání

Vyhláška 73 tudíž stanovovala „integraci“ i začlenění žáka do speciální třídy či školy určené žákům s jiným druhem postižení, což popírá princip integrace, co by začlenění žáka s handicapem právě do hlavního vzdělávacího proudu. Tento rozpor pak klarifikuje následná vyhláška č.147/2011 Sb., v níž je odstraněno ustanovení o individuální integraci, co by preferované formě vzdělávání dětí s nějakým druhem handicapu (což byl v podstatě „krok zpět“).

Počet individuálně integrovaných žáků se zdravotním postižením na běžnou třídu je stanoven množstvím pěti žáků. Ve školním roce 2012 – 2013 se v rámci základních škol vzdělávalo v ČR 72 110 žáků se zdravotním postižením, z čehož bylo 40 888 žáků vzděláváno právě formou individuální integrace. V roce 2015/2016 to bylo z počtu 78 717 žáků 49 225 a v roce 2017/2018 z počtu 95 631 bylo individuálně integrováno 68419 žáků¹¹⁷. Nárůst je zřetelný.

Od roku 2011 je také v platnosti ustanovení znemožňující žákům bez zdravotního postižení vzdělávat se dle programů upravených právě pro žáky s tímto postižením (což se týkalo zejména domény žáků s mentálním postižením – RVP- ZV, RVP pro základní školu speciální). Do speciální třídy či školy je možno zařadit žáka s jiným druhem zdravotního postižení, než pro který je určena, nebo žáka se zdravotním znevýhodněním. Žáci jsou tam zařazeni na základě žádostí svých zákonných zástupců a dle výsledků písemného doporučení školského poradenského zařízení. Počet těchto žáků nesmí přesáhnout 25 % horního limitu počtu žáků dané vzdělávací instituce.

Tato novela ponechává možnost vzdělávání žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním ve speciální škole či třídě¹¹⁸, zpřisňuje však možnosti jejich umístění, tzn. tito žáci mohou být zařazeni do speciálních struktur tehdy, pokud i přes poskytovaná vyrovnávací

¹¹⁷ MŠMT Hlavní závěry implementace společného vzdělávání v období 2016/2017

¹¹⁸ Ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením je od šesti do čtrnácti žáků. Třída určená žákům s těžkým zdravotním postižením má minimálně čtyři, maximálně šest žáků (v. 73/2005 Sb., paragraf 10)

opatření dlouhodobě ve škole selhávají. Pak by měli být tito žáci zařazeni ve speciální třídě či škole po tu dobu, než se uspokojivě vyrovná jejich znevýhodnění.

Tito žáci musí být nadále vzdělávání dle běžného vzdělávacího programu. Škola má uloženu povinnost nejméně jednou za rok vyhodnocovat, zda důvody pro zařazení do speciální vzdělávací struktury trvají, či zda je „čas“ navrhnout zařazení do běžné školy.

Základní vzdělávání dle upravených vzdělávacích programů může mít deset ročníků (zákon č.561/2004 Sb.).

Jedná-li se o případ přeřazení žáka do speciální třídy či školy kvůli sociálnímu znevýhodnění, je časově omezeno jeho vzdělávání ve speciálním modu na dobu nejdéle do pěti měsíců. Pojem „sociální znevýhodnění“ přiznaný touto vyhláškou je sice definován, ale takové dítě fakticky není detekovatelné.

*** Novela vyhlášky č. 74/2005 o zájmovém vzdělávání**

Umožňuje poskytovat zájmové vzdělávání ve školní družině a ve školním klubu též *dětem z přípravné třídy základní školy a přípravného stupně základní školy speciální* (tj. předpokládá se větší zájem o zařazování sociálně znevýhodněných dětí do přípravných tříd, které jim poskytnou přípravu na vstup do hlavního vzdělávacího proudu).

* Současně se mění **vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech**¹¹⁹ - doplňuje se nová jednotka výkonu odpovídající rozšíření možných účastníků zájmového vzdělávání ve školní družině.

*** Novela zákona č. 109/2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních:**

- novela zákona staví na zdůraznění preventivní (resp. preventivně-výchovné) péče
- posiluje se úloha a činnost středisek s tím, že jsou vymezena jako školská poradenská zařízení;
- upřesňují se kompetence zařízení preventivně-výchovné péče (preventivní péče) a ústavní a ochranné výchovy

*** Vyhláška č. 27/ 2016 – O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**

Vyhláška je platná od září 2016 a platí i pro žáky s OMJ, kteří by také měli být abonenty podpůrného systému českého školství. Upravuje pravidla vzdělávání dětí s SVP dle paragrafu 16 zákona 561/2004.

Tato vyhláška, která bude řešena v následující kapitole, ukončuje přehled legislativního vývoje obou zemí, směřujícího k dnešní praxi vzdělávání žáků s OMJ na prvním a druhém stupni veřejných škol.

¹¹⁹file:///C:/Users/ANTECA~1/AppData/Local/Temp/Vyhl%C3%A1%20ka%20o%20krajsk%C3%BDch%20normativech.pdf – paragraf 3, odstavec 6

19.13.2. Komparace vybraných současných školských legislativ Francie a České republiky

Nosnou platformou pro vzdělávací soustavu v České republice je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. velký školský zákon). Vzdělávací soustavu mimo klasické školy tvoří také školská zařízení, která poskytují vzdělávání a služby, doplňují či podporují vzdělávání, nebo zajišťují ústavní, ochrannou či preventivně-výchovnou péči.

Počty žáků ve třídách jsou upraveny vyhláškou č.48/2005 Sb. Ředitel „spádové školy“ je povinen přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu, a to do výše povoleného počtu žáků (zákon č.561/2004 Sb., par.36, odst.5). Ředitel tedy nemůže odmítnout žáka s SVP, není-li naplněna povolená kapacita školy. Školy mají povinnost žáka přijmout a poskytnout mu vzdělávání formou respektující jeho speciálně vzdělávací potřeby.

Do roku 2011 byla v platnosti vyhláška č. 73/2005Sb, ve které bylo stanoveno, že žák s SVP se primárně vzdělává formou integrace v běžné škole, pokud to odpovídá podmínkám a možnostem školy. Novela vyhlášky z roku 2011 toto tvrzení odstranila, co by zdroj záminek, proč někteří žáci s SVP nebyli přijati do svých spádových škol.

Při základních školách fungují přípravné třídy, které byly primárně určeny dětem se sociálním znevýhodněním, fungují také jako sesterské třídy státních školek, kdy mnoho dětí má odklad povinné školní docházky a školky se každoročně po období „zápisu“ blíží nadlimitním počtům svých svěřenců. V těchto přípravných třídách se žáci vzdělávají dle RVP pro předškolní vzdělávání.

Zásadou, na které je vzdělávání postaveno v rámci inkluzivní platformy, je *rovný přístup a zohledňování vzdělávacích potřeb jedince*. Ustanovení paragrafu č.16 v zákoně 561 zaručuje dětem s SVP právo na vzdělávání v souladu s jejich potřebami. Mezi tyto žáky patří žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním, a také žáci se sociálním znevýhodněním. Mezi žáky se zdravotním postižením se řadí vedle mentálního, zrakového či sluchového postižení také postižení souběžná, vývojové poruchy učení, poruchy chování, nebo žáci s PAS.

Definice sociálního znevýhodnění žáků prošla také svým vývojem. Tato speciální vzdělávací potřeba je definována prostředím socio-kulturně deprivativního charakteru, ze kterého žák pochází, či v něm vyrůstá, prostředím, přinášejícím i možné ohrožení sociálně patologickými jevy. Může se jednat o osoby požívající postavení azylanta nebo doplňkové ochrany, osoby mající uloženou ústavní či ochrannou výchovu.

Tato definice je pak společně s jinými faktory, určujícími vzdělávání dětí se speciálními potřebami, stanovena ve vyhlášce č. 27/2016, která je dnešním operativním nástrojem vzdělávání dětí těchto dětí.

Zmíněné dva klíčové dokumenty bych v této kapitole ráda porovnála s jejich francouzskými protějšky – Školským zákonem z roku 2003 a oběžníkem – circulaire – O organizaci vzdělávání alofonních dětí z roku 2012.

19.13.3.1. Velký školský zákon 2003- *Code de l'Éducation* 2003 *fokus – allofonní žáci*

Legislativní rámec současného vzdělávání ve Francii stojí na pilíři školského zákona z roku 2003 (*Code de l'Éducation*), kde vzdělávání žáků se „speciálními vzdělávacími potřebami“ se týká zejména L.111, L 122, L131.L.321, a L. 332.

Tento klíčový zákon je pak upřesňován v rámci oběžníků a vyhlášek nižšími správními celky (académie) do praktických „provozních“ manuálů, odkazuje se na něj i následně probíraná vyhláška z roku 2012.

Article L. 111-1

Vzdělání je prioritou státu. Je to organizovaná veřejná služba, přispívající k rovnosti šancí. Kromě šíření vědomostí je úkolem školy také sdílet s žáky hodnoty Francouzské republiky. Škola zajišťuje všem žákům znalost a dovednost francouzského jazyka. Pro zajištění práva na vzdělání v rámci rovnosti šancí je poskytován **system podpurných opatření ve vzdělávání žáků a studentů dle jejich možností a schopností**.

Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites.

Rozdělování veřejných prostředků v oblasti vzdělávání musí zohledňovat danou sociální a ekonomickou situaci, **posilovat institut vzdělávání v místech sociálně defavorizovaných**, či řídce osídlených, **a nastavit vhodný systém podpory v rámci vzdělávání žáků se vzdělávacími potížemi**.

Article L.111-2

Každé dítě má právo na vzdělání. **Pro zaručení rovnosti šancí je třeba zajistit vhodné vzdělávací dispozice zpřístupňující vzdělávání všem**. Stát garantuje respekt vůči osobnosti dítěte a vzdělávání rodiny.

Article L. 111-4

Rodiče žáků jsou členy vzdělávací komunity. Je jim zaručen dialog s učiteli a dalšímu pracovníky vzdělávací instituce jejich dítěte, je jim rovněž zaručena účast na školním životě.

Article L. 113-1

Třídy pro děti předškolního věku či mateřské školy se otevírají všude, v prostředí venkovském i městském, pro děti nedosahující věku povinné školní docházky. **Přijímání těchto dětí je prioritní zejména v sociálně defavorizovaných oblastech**.

Article L. 121-2

Národní prioritou všech aktérů vzdělávání veřejného prostoru je **boj s iletrismem**.

Article L. 121-3

Ovládnání francouzského jazyka a dvou dalších cizích jazyků **patří mezi základní prvky vzdělávání**. To je vedeno ve francouzštině, výjimkou je nutnost používání jiného jazyka v rámci výuky regionálních jazyků¹²⁰ a kultury, či jazyků cizích.

Article L. 121-5

Tělesná výchova přispívá také ke zmírňování sociálních a kulturních nerovností.

¹²⁰ Příloha č. 1a

Article L. 122-1-1¹²¹

Povinná školní docházka garantuje každému žákovi možnost získání penza znalostí a dovedností (***un socle commun***) nutných k úspěšnému vzdělání ve škole, k vytváření své osobní a profesní budoucnosti. Tento soubor znalostí a dovedností obsahuje:

- * znalost francouzského jazyka
- * znalost základních principů matematiky
- * znalost kulturních tradic umožňující svobodné praktikování občanství (*le libre exercice de la citoyenneté*)
- * znalost alespoň jednoho cizího jazyka
- * znalost komunikační a informační techniky

Získání tohoto souboru dovedností a znalostí a je předmětem evaluace žáků a studentů při postupu ve školních ročnících. Vláda předkládá parlamentu každé tři roky zprávu o zvládnání „*socle commun*“ žáky a o jeho zahrnování do jednotlivých učebních školních programů.

Vedle tohoto souboru vědomostí je součástí povinného vzdělávání mnoho dalších disciplín.

Article L.122-2

Každý žák, který dosáhl věk povinné školní docházky a nenabyl požadované úrovně základního vzdělání by měl v tomto pokračovat. Stát zaručuje prostředky a možnosti k takovému prodloužení vzdělávání.

Každé dítě ve věku šesti let má právo nastoupit do vzdělávacího systému. Pokud osoby zodpovědné za nezletilé dítě nechtějí vzdělávání tohoto umožnit, je třeba zajisti realizaci práva na vzdělání dítěte dle článku 375.

Article L. 131-1

Vzdělání je povinné pro děti obou pohlaví, Francouze či cizince, věkem mezi šesti a šestnácti lety.

Article L. 131-2

¹²¹ *Article L. 122-1-1 CE - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend:*

- *la maîtrise de la langue française ;*
- *la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;*
- *une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;*
- *la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;*
- *la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.*

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation. L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. (http://dcalin.fr/textoff/code_education.html#partie1)

Povinné vzdělání může probíhat ve školách státních či soukromých, v rodinách vedeným rodiči či osobou dle jejich výběru. Vzdělávání v dálkové formě je preferenčně pro děti, které nemohou být vzdělávány ve škole či vzdělávacím zařízení.

Article L. 131-4

Osobou zodpovědnou za vzdělávání v rámci povinné školní docházky jsou rodiče, osoby mající dítě ve svěřené péči, či tutoři. Tito zmínění jsou zodpovědní za zápis dítěte do vzdělávací instituce veřejné či soukromé, nebo musí deklarovat jinou formu vzdělávání v rámci rodiny (každý školní rok).

Article L. 132-1

Vzdělávání v mateřských školách a v rámci povinné školní docházky definované dle L. 131-1 není zpoplatněno, je veřejnou službou. Stejně tak vzdělávání na veřejných školách v rámci lyceí a třetího stupně, přípravných kurzů na veřejné vysoké školy a vzdělávání na veřejných vysokých školách.

Article L. 311-3-1

Pokud se žák dostane do problémů se splněním požadavků na ukončení školního ročníku kdykoliv během školního roku, ředitel školy navrhne rodičům žáka či jeho zákonným zástupcům individualizovaný podpůrný program.

Article L. 321-2

Nepovinná předškolní docházka v rámci mateřských škol či jiných vzdělávacích zařízení je vysoce žádoucí, může zabránit pozdějším vzdělávacím problémům ve škole, včas rozpoznat a pracovat s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb, může kompenzovat nerovnost kulturní či sociální.

Article L. 321-4, 332 - 4

V rámci primárního a sekundárního vzdělávání jsou nastaveny speciální programy pro nefrankofonní děti, týkající se jejich přijetí do škol a následného vzdělávání¹²².

19.13.3.2. Circulaire n. 2012-141 du 2 octobre 2012 - Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (Oběžník č.141/2012)

Oběžník „*Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*“ (Organizace vzdělávání alofonních dětí), potvrzuje návaznost na předešlé praktiky vzdělávání dětí imigrantů či dětí nemluvicích francouzsky (*Circulaire n. 2002-100 du 25 avril 2002*).

Stejně jako předešlá ustanovení se i on opírá o povinnost školní docházky pro všechny děti na území Francie (*Code d'Education* L. 111, L. 122, L. 131, L.321, L. 332). Škola je zde zdůrazněna, co by **klíčové místo pro rozvoj inkluzivních a integračních principů a návyků dětí nemluvicích francouzsky, či mluvících francouzsky na nedostatečné úrovni pro**

¹²² *Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France. Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées.*

vzdělávání ve třídě „svého věku“. Institut výuky francouzštiny je znovu potvrzen jako klíčový prvek inkluzivního vzdělávání – a to vedle jazyka mateřského, s jehož znalostí se počítá v didaktice výuky francouzského jazyka.

L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible.

Škola je zde dále místem bezpečí nejen pro děti – žáky samotné, ale i pro jejich rodiče, často se nacházející ve složité ekonomické situaci (je zde zmíněn aparát pomocných institucí a služeb v sociální oblasti – jak je patrné v dokumentech Casnav^{viii}). Primární školství je pak cíleno jako priorita vzdělávací politiky.

Přijímání těchto žáků – **accueil** – a vytváření podmínek ke vzdělávání, které bude úspěšně, je zodpovědností školy, kam žák přichází. (*Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École*).

Doplňkové pedagogické aktivity (Actions pédagogiques complémentaires – APC) pak mají za cíl podpořit vytváření společného penza vzdělávání -socle commun v jeho samotných základech, v rámci společného nabývání dovedností a znalostí všemi dětmi „bez rozdílů“ pomocí doučovacíh programů (vedle institutu UPE2A – speciální struktury vzdělávání alofonních dětí), kdy žáci prochází navýšenými hodinami výuky zejména v rámci primárního školství.

V oblasti vzdělávání dětí nemluvicích francouzsky působí zejména učitelé s oborem FLE a s „rozšiřujícím“ vzděláním z instituce Casnav (*Centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*).

Při **accueil** je třeba rozlišit, zda se jedná o úplného začátečníka, či žáka znalého alespoň základů psaného a mluveného jazyka. Dále jsou pro další nastavení vzdělávání důležité kompetence žáka v jiných jazycích, dovednost psaní, čtení (například v angličtině, francouzštině relativně blízké), v matematice a v dalších disciplínách, ve kterých by se snáze „napojovala“ výuka v novém prostředí. Tyto stávající dovednosti v různých disciplínách a body zájmu žáka jsou „odrazovým můstkem“ pro nastávající pedagogickou práci s „novým členem školy“.

Pedagogické podpůrné jednotky UPE2A pro alofonní žáky pracují s prostupností do *classe ordinaire* v rámci svých rozvrhů, aby děti měly vazby v „běžné třídě“ dřív, než se tam finálně začlení na „plný“ rozvrh. K lepšímu přehledu pak slouží *livret personnel de compétences* – kurikulum dovedností žáka. Samozřejmě se také na tyto žáky vztahuje legislativní premisa Školského zákona o nabytí společného obsahu vzdělávání – *socle commun*– a o inkluzi v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

První stupeň:

Žáci jsou zapsáni v běžné třídě, kterou také navštěvují na některé předměty. Jinak jsou vzdělávání ve speciální třídě (*unité pédagogique*) určené alofonním dětem, kde probíhá primárně **výuka francouzštiny**, co by instrumentu vzdělávání, a to denně, s různou hodinovou dotací.

Děti bez předešlé školní docházky prochází déle strukturou *accueil* a také déle zůstávají při svém vzdělávání v sekci UPE2A, přičemž cílem je, aby nemusely opakovat ročník speciální třídy a mohly být alespoň koncem školního roku začleněny do běžné třídy – *classe ordinaire*. (Pracuje se zde s pojmem **désinvestissement progressif de ces élèves dans**

les apprentissages, který zachycuje zklamání či demotivaci z marné snahy uspět a postoupit dále.)

Druhý stupeň:

Žáci jsou také zapsáni v běžné třídě dle svého věku, je zde ale možnost dvouletého posunu (zejména pro žáky, kteří nemají za sebou školní historii, či mají jen velmi krátkou, či velmi dávnou). Žáci, kteří byli vzdělávání v institucích před příchodem do stávajícího školského zařízení, chodí do běžné třídy na hodiny cizího jazyka či matematiky, tedy na předměty, kde neznalost francouzštiny neovlivňuje vzdělávací proces.

Alofonní děti bez předešlé školní historie jsou soustředěny ve speciální třídě (*unité pédagogique*) na větší časovou plochu svého vzdělávání, které se odehrává na bázi trivia a učení se francouzštinou. Třída by neměla přesáhnout patnáct žáků.

Cílem je opět integrace do běžné třídy, kam také tito žáci dochází na některé předměty v rámci svých dovedností (*musique, art plastique, EPS* atd.). Žák s rodiči se také několikrát zúčastňuje sezení s psychologem, speciálním pedagogem a poradcem z Casnavu, kteří společně analyzují předchozí a současné vzdělávání žáka. Společně s učiteli probírají jeho další vzdělávací cestu, budoucí orientaci, možnosti dalšího vzdělávání a výchovný poradce z Casnavu společně s ostatními provádí pedagogickou evaluaci a kooperuje na doporučeních pro individualizovaná podpůrná opatření.

U dětí starších 16 let je třeba je nasměrovat na podpůrné existující programy v rámci *lycée général* a *lycée technologique*, či návazné a doplňkové kurzy (MGIEN¹²³, Casnav), aby mohli dosáhnout určité kvalifikace.

Alofonní třídy druhého i prvního stupně samozřejmě participují na aktivitách školy.

Výuka v UPE2A

Jelikož francouzština je základním instrumentem vzdělávání, je její výuka hlavním předmětem tohoto specializovaného vzdělávání, při kterém se střídá více pedagogů (*l'ensemble de l'équipe enseignante*). Není stanoven jednotný psaný model praktického fungování tohoto typu třídy, dají se ale určit **společné principy**:

- zápis do běžné třídy (*classe ordinaire*) dle věku (může být posun až o dva roky, zejména u dětí bez předešlé vzdělávací historie)

- výuka francouzštiny co by instrumentu vzdělávání (*langue instrumentale*) probíhá během celého vyučování (i v rámci nejazykových předmětů)

- v prvním roce žák zapsaný do pomocné jednotky UPE2A absolvuje na prvním stupni minimálně 9 hodin výuky francouzštiny, na druhém stupni 12 hodin, což je rozvrhově ošetřeno tak, aby rozvrh UPE2A a rozvrh běžné třídy refletovaly vzájemnou prostupnost

- v rámci alofonního vzdělávání má žák povinně kromě hodin francouzštiny také matematiku a jím zvolený (živý) cizí jazyk

Vzdělávání žáka v rámci jednotky UPE2A by nemělo přesáhnout dobu jednoho školního roku s tím, že po „vplynutí do běžní třídy“ může žák dál využívat podpůrný pedagogický aparát (*soutien pédagogique*). Přejít do běžné třídy na plný počet výukových

¹²³ MGIEN - Mission Générale d'Insertion et de l'Education Nationale

hodin je možný kdykoliv během roku dle dispozic žáka (dostatečná znalost francouzštiny, sžití se se školním prostředím atd.).

Vzdělávání žáka v alofonní třídě a dále jeho následné vzdělávání ve třídě normální s pedagogickou podporou je řízeno a dozorováno pedagogickým sborem školy a ředitelem za použití expertizy Casnav (evaluace jazykových kompetencí žáka, určení nejlepších podpůrných opatření atd.).

Vedle pomocné jednotky UPE2A existují další možnosti pedagogické podpory (*dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisés, l'accompagnement éducatif*), které jsou běžně ve třídách realizovány, a kteřé pomáhají žákům po roce stráveném v alofonní třídě s jejich vzděláváním ve třídě běžné, pokud jejich úroveň jazyka stále není na požadované úrovni. Tyto formy pedagogické podpory jsou cílené, individualizované a jsou určitými „pákami“ na dovršení potřebné jazykové úrovně žáka tak, aby přestal být závislý na pomoci okolí a mohl nabýt ve frankofonním prostředí svou autonomii.

Aby tento systém podpory fungoval, je třeba úzkých vazeb a pravidelné informovanosti mezi jednotlivými pedagogy tříd (*classe ordinaire, unité UPE2A, pédagogues du soutien*), což platí duplicitně v případě, že jednotka UPE2A není v místě školy, kam pak alofonní žák míří.

Je rovněž „silně doporučeno“, aby pedagogové učící v alofonní třídě učili také několik hodin ve třídě normální a vice versa. K tomu je třeba získat patřičné vzdělání v rámci požadavků na výuku v alofonní oblasti vzdělávání – dispozitiv FLS, které by měli mít všichni učitelé na prvním stupni. Nastupující učitelé bez praxe jsou pak k vzdělávání v oblasti FLS vedeni. Na druhém stupni mají mít vzdělání v rámci FLS všichni učitelé humanitních předmětů a pro učitele alofonní třídy je velmi příhodné učit i v běžné třídě - *classe ordinaire* - jelikož pak mají přesné představy, co „jejich“ žáci musí zvládat pro integraci do běžné třídy, a zejména po ní¹²⁴. Tyto učitelé posty - *postes à exigences particulières* – jsou finančně (i jinak) bonifikovány.

V prostředí s malou koncentrací obyvatelstva (venkov) nebude vytvořena speciální alofonní třída, ale budou akademií *pověřeni učitelé* (specialisté) z UPE2A při nejbližší škole či odborníci na FLS vyslaní přímo akademií skrze Casnav na intervenci v rámci podpůrných metod a specializovaného vzdělávání k těmto žákům.

Forma vzdělávání alofonních dětí je součástí veřejně dostupných vzdělávacích plánů školy. Je principem, že nedostatečná znalost jazyka nesmí interferovat s orientací žáka v dalším vzdělávání a neměla by také mít vliv na předměty, ve kterých se jazykové dovednosti v rámci francouzštiny nehodnotí (matematika, cizí jazyk, výchovy atd.). Zejména u druhostupňových žáků je klíčové mít na zřeteli *livret scolaire*, sledovat každý posun žáka v jeho kompetencích a jeho individualizovaný vzdělávací plán (*projet de formation adapté*).

Na stránkách Eduscol¹²⁵ je k dispozici zdrojový materiál v rámci organizování *accueil* a dalších faktorů alofonního vzdělávání:

¹²⁴ *La pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires de collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer. Il est vivement souhaitable que l'enseignant responsable de l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants soit nommé dans le cadre des postes à exigences particulières.* (http://dcalin.fr/textoff/primos-arrivants_2012.html)

¹²⁵ <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-eana>

- * dokumenty popisující vzdělávací systém ve Francii, určené žákům i jejich rodičům (v několika jazycích)
- * didaktické a pedagogické dokumenty pro učitele působící v této oblasti
- * nástroj evaluace kompetencí žáků

19.13.3.3. Zákon číslo 561/2004 Sb.

Zákon nazývaný „Velký školský“ z dílny MŠMT o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání cílí **systematické zavádění inkluze a nastolení rovného přístupu ke vzdělávání všech dětí, žáků a studentů v rámci České republiky**¹²⁶, neboť vytváření rovných příležitostí pro všechny je pilířem demokratické, soudržné společnosti.

Tento zákon má pomoci nastavení funkčních podpůrných opatření a podmínek pro úspěšné vzdělávání žáků tak, aby se jejich co největší počet mohl vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu a byl plně využit tento potenciál.

Plánování a realizace zmíněné invence je dlouhodobý proces zabírající celý systém vzdělávání (zřizovatele škol, děti, žáky, studenty, asistenty, učitele, rodiče a další aktéry). Inkluzivní vzdělávání cílí vjem kvalitního, demokratického vzdělávání, umožňujícího rovný přístup každému, podporu zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků bez vytváření tlaku na snižování nároků tohoto vzdělávání, či vytváření „bariér“ pro některé skupiny žáků či studentů.

Není cílem zde rozebírat všechny body tohoto legislativního opatření, budu tedy – stejně jako v jiných legislativách této kapitoly – vybírat body spojené se vzděláváním dětí s SVP týkající se sociálně inferiorního prostředí v kombinaci s dětmi s OMJ.

Paragraf 4 – Rámcově vzdělávací program - RVP

Rámcově vzdělávací program stanovuje cíle, formu, povinný obsah a délku vzdělávání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, *podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* s nezbytným materiálním a personálním zastřešením.

Paragraf 5 – Školní vzdělávací program - ŠVP

Školní vzdělávací program musí být v souladu s Rámcově vzdělávacím programem. Stanovuje konkrétní cíle vzdělávání, jeho délku, obsah, formu, podmínky přijetí uchazečů a další. Stanovuje popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek, za nichž se v dané škole vzdělávání uskutečňuje.

Paragraf 13 – Vyučovací jazyk

Vyučovacím jazykem je jazyk český. Příslušníkům národnostních menšin se se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny za podmínek stanovených v paragrafu 14. Ministerstvo může povolit vyučování některých předmětů v cizím jazyce. (Ve vyšších odborných školách může pak být vyučovacím jazykem cizí jazyk.)

Paragraf 14 – Vzdělávání příslušníků národnostních menšin

¹²⁶ „právo ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (znění ke dni 13.10.2020 web MŠMT legislativa)

V obcích, kde je zřízen v souladu se zvláštním právním předpisem¹²⁷ výbor pro národnostní menšiny, zajišťuje ministerstvo, obec, kraj pro příslušníky národnostních menšin výuku v jazyce národnostní menšiny ve školách mateřských, základních a středních při splnění zákonem daných podmínek.

Třída mateřské školy se může zřídit, pokud se ke vzdělání v jazyce národnostní menšiny přihlásí alespoň 8 dětí s příslušností k národnostní menšině. Třída základní školy lze zřídit, pokud se přihlásí ke vzdělání v jazyce nár. menšiny alespoň 10 dětí s příslušností k nár. menšině. Školy základní či mateřské lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou naplněny v průměru nejméně 12 dětmi nebo žáky s příslušností k národnostní menšině. U střední školy je to pak naplněnost nejméně 15 žáky na třídu s příslušností k národnostní menšině, aby se zřídila střední škola s jazykem národnostní menšiny, pro zřízení třídy příslušného ročníku střední školy je pak nutný počet 12 žáků s příslušností k národnostní menšině.

Při organizaci tohoto vzdělávání přihlíží ministerstvo, kraje, obce k dostupnosti tohoto vzdělávání. Vzdělávání v jazyce národnostní menšiny může zajistit i svazek obcí, popřípadě se na způsobu a financování tohoto vzdělávání mohou domluvit obce mezi sebou či obec s krajem.

Nejsou-li naplněny podmínky ke zřízení tříd či škol s vyučováním v jazyce národnostní menšiny, může ředitel školy se souhlasem zřizovatele školy stanovit v ŠVP předměty nebo jejich části, v nichž se vzdělávání bude uskutečňovat dvojjazyčně, tzn. jak v jazyce českém, tak v jazyce národnostní menšiny.

Paragraf 16 - Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných

Paragraf 16 je klíčovou částí k práci s dětmi s SVP na školách, kdy poprvé byly zřetelně dány formy vzdělávacích potřeb a jejich průmět do praxe do legislativy, která nese mnoho stop francouzského modelu práce s dětmi ze sociálně slabého prostředí. Je třeba brát zřetel na fakt, že historie českého školství šla v druhé polovině minulého století poměrně odlišnou stopou než v zemi galského kohouta, a proto je cenné, že již rok po vyhlášení školského zákona ve Francii se povedlo oficiálně „pronést“ do legislativy heterogenitu tříd a škol, spjatou s filozofií demokratizace českého školství.

Citace

(1) Dítětem, **žákem** a studentem **se speciálními vzdělávacími potřebami** se rozumí osoba, která k **naplnění svých vzdělávacích možností** nebo k **uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními** **potřebuje poskytnutí podpůrných opatření**. **Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta**. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

(2) Podpůrná opatření spočívají v:

a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

¹²⁷ paragraf 117 odst. 3 zákona č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení), ve znění zákona č. 273/2001 Sb.

- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

(3) Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.

(4) Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.

(5) Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

(6) Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.

Konec citace

Paragraf 18 - Individuální vzdělávací plán - IVP

Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit žákovi s SVP nebo s mimořádným nadáním vzdělání dle IVP.

Na střední či vyšší úrovni vzdělávání tak může být i jiných závažných důvodů (např. sportovní reprezentace ČR).

Paragraf 20 – Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí

(1) Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek.

(2) Osoby, které nejsou uvedeny v odstavci 1, mají za stejných podmínek jako občané Evropské unie přístup:

a) k základnímu vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky,

b) ke školnímu stravování a k zájmovému vzdělávání poskytovanému ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání v pravidelné denní docházce, pokud jsou žáky základní školy, odpovídajícího ročníku střední školy nebo odpovídajícího ročníku konzervatoře,

c) ke střednímu vzdělávání a vyššímu odbornému vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají oprávněně na území České republiky,

d) k předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám podle tohoto zákona, pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany, nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.

(3) Osoby uvedené v odstavci 2 písm. c) a d) se stávají dětmi, žáky nebo studenty příslušné školy nebo školského zařízení za podmínek stanovených tímto zákonem, pokud řediteli školy nebo školského zařízení *prokáží* nejpozději při zahájení vzdělávání nebo poskytování školských služeb *oprávněnost svého pobytu na území České republiky*. Oprávněnost pobytu na území České republiky se prokazuje dokladem podle zvláštního právního předpisu).

(4) Osobám, které získaly předchozí vzdělání ve škole mimo území České republiky se při přijímacím řízení ke vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách promíjí na žádost přijímací zkouška z českého jazyka, pokud je součástí přijímací zkoušky. **Znalost českého jazyka, která je nezbytná pro vzdělávání v daném oboru vzdělání, škola u těchto osob ověří rozhovorem.** Osoby, které se vzdělávaly alespoň 4 roky v přecházejících 8 letech před příslušnou zkouškou ve škole mimo území České republiky, **mají právo na úpravu podmínek a způsobu konání zkoušky ze zkušebního předmětu český jazyk a literatura u společné části maturitní zkoušky tak, aby byla zachována rovnost přístupu ke vzdělání.** Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem podrobnosti.

(5) Pro žáky, kteří *jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie*, a kteří na území České republiky, kde taková osoba vykonává nebo vykonávala pracovní činnost v základním pracovněprávním vztahu nebo samostatně výdělečnou činnost, nebo na území České republiky studuje, anebo získala právo pobytu na území České republiky z jiného důvodu¹³⁾ dlouhodobě pobývají a kteří plní povinnou školní docházku

podle tohoto zákona, *zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy:*

a) **bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,**

b) **podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.**

(6) Krajský úřad vykonává činnosti uvedené v odstavci 5 písm. a) i pro ostatní cizince.

(7) Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou uskutečňovat vzdělávání podle odstavce 5.

(8) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy podle odstavce 5 písm. a)

Konec citace

Je zde tedy zákonem stanoven rovný přístup těchto dětí k základnímu vzdělávání, k zájmovým činnostem a školnímu stravování, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání a předškolnímu, základnímu uměleckému vzdělávání. Stejně tak je zaručen *nárok na jazykové vzdělávání* a ke školským službám dle tohoto zákona, přípravu k začlenění do tohoto vzdělávání nevyjímaje.

Paragraf 27 – Učebnice, učební texty, školní potřeby

Citace

(5) Ředitel střední školy zřizuje fond učebnic a učebních textů, a to nejméně pro 10 % žáků střední školy; tyto učebnice a učební texty jsou bezplatně zapůjčovány žákům s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, **žákům s postavením azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany nebo účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky, žákům v hmotné nouzi,** jakož i v dalších případech **hodných zvláštního zřetele.**

Paragraf 33 - Cíle předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. **Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.**

Paragraf 44 - Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si všichni žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní

zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, **být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám**, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

Paragraf 55 – Ukončení základního vzdělání

(2) *Žákovi uvedenému v § 16 odst. 9 může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu základní školy speciální pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku. V uvedených případech, pokud jde o přípravu na výkon povolání nebo pracovní činnosti, spolupracuje ředitel školy s Úřadem práce České republiky - krajskou pobočkou a pobočkou pro hlavní město Prahu.*

(3) Pro osoby, které nezískaly základní vzdělání, může základní a střední škola po projednání se zřizovatelem a krajským úřadem organizovat v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání kurzy pro získání základního vzdělání. Krajský úřad ve spolupráci se zřizovateli a řediteli škol zajistí ve svém správním obvodu *dostupnost kursů pro získání základního vzdělání v dálkové formě vzdělávání.*

Paragraf 110 - Jazykové vzdělávání

(1) Jazykové vzdělávání poskytuje jazykové vzdělání v cizích jazycích. *V případě vzdělávání cizinců se za cizí jazyk považuje také jazyk český. Jazykové vzdělávání podle tohoto zákona se uskutečňuje v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky.*

Paragraf 161 - Společná ustanovení pro financování škol a školských zařízení zřizovaných územními samosprávnými celky nebo svazky obcí

(1) Ministerstvo vyhlásí na kalendářní rok a zveřejní ve Věstníku

a) *příplatky na jednotlivá podpůrná opatření podle § 16 stanovené se zřetelem k normované finanční náročnosti podpůrných opatření stanovené jiným právním předpisem 63)*¹²⁸

¹²⁸ *Financování zmiňovaných proinkluzivních opatření je pak řešeno v několika dalších předpisech:*

** Přejícná ustanovení zavedena zákonem č. 82/2015 Sb. Čl. II - Pro roky 2017 až 2019 stanoví krajský úřad pro případy, kdy ve školní matrice příslušné školy nebo školského zařízení není pro dítě, žáka nebo studenta ještě uvedeno podpůrné opatření podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí*

Žáci s odlišným mateřským jazykem tedy dle znění tohoto zákona **patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** a stanovuje se, že mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich možnostem a vzdělávacím potřebám, mají právo na vytvoření nezbytných podmínek umožňujících toto vzdělání a na poradenskou pomoc školy a školských poradenských zařízení.

19.13.3.4. Vyhláška č.27/ 2016 – O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška je platná od září 2016 a platí i pro žáky s OMJ, kteří by také měli být abonenty podpůrného systému českého školství. Upravuje pravidla vzdělávání dětí s SVP dle paragrafu 16 zákona č.561/2004Sb. a sbírá podněty z vyhlášek č. 72,73 a jejich novelizovaných podob, které jsme již rozebírali.

Nově se zde definuje žák z hlediska potřeby podpory, poněvadž se od vydání zákona č.561 ukázalo v praxi, že dané určení SVP je třeba upřesnit. Dle vyhlášky č.27/2016 Sb. **patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a nárokovými podpůrnými opatřeními (PO) i žáci s nedostatečnou znalostí nebo bez znalosti vyučovacího jazyka.**

Vyhláška vyjmenovává nároková opatření, která jsou upřesněna v příloze (6c). Jak jsme již zmiňovali, jedná se o pětistupňový systém podpůrných opatření, přičemž první stupeň doporučuje sama daná škola bez nutného doporučení školského poradenského zařízení. Od druhého stupně výše pak je třeba doporučení z této instituce.

Vztáhneme-li tato opatření dle vyhlášky 2016 (přehledně v dodatkové sekci 6b dané legislativy) **na žáky s odlišným mateřským jazykem**, ti jsou do systému podpůrných opatření zařazeni do tří stupňů, které definují míru podpory a případné zapojení dalších institucí do procesu vzdělávání žáka či studenta.

Stupeň 1 PO

Tento stupeň slouží **ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka** (pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, v koncentraci pozornosti atd.). Žáci mají

účinnosti tohoto zákona, příplatky ke krajským normativům na speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů.

** Přejížděná ustanovení zavedena zákonem č. 101/2017 Sb. Čl. II - 1. Školy a školská zařízení jsou do 31. prosince 2019 financovány ze státního rozpočtu podle ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona. 2. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásí a zveřejní ve Věstníku ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školy zřizované krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství, příplatky podle § 161 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona, na speciální vzdělávací potřeby pro dítě, žáka nebo studenta uvedeného v § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona, kterému není poskytováno podpůrné opatření podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. 3. Finanční prostředky odpovídající součinu příplatků podle bodu 2 a počtu jednotek, na které uvedené příplatky připadají, spolu s finančními prostředky podle § 161 odst. 3 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, rozepisuje a poskytuje krajský úřad v přenesené působnosti. Příplatky se poskytují do dne zahájení poskytování podpůrného opatření podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.*

pokročilou úroveň vyučovacího jazyka, potřebují podporu především v jazykovém rozvoji v rámci jednotlivých předmětů a oborů.

Podpůrné opatření zde slouží především ke vzdělávání žáka v rámci „dotažení“ potřebné úrovně komunikačního jazyka vzdělávání. U těchto žáků je pak možné prostřednictvím určitých nevelkých úprav očekávat zlepšení v režimu školní a domácí výuky. Podpůrná opatření směřují k naplňování speciálně vzdělávacích potřeb žáka, které nevyžadují opatření s normovanou finanční náročností. Tato opatření mohou podporovat žáka v dlouhodobém horizontu. *(Jazyk je třeba rozvíjet dlouhodobě, minimální časová dotace dosažení B2 - C1 SERR¹²⁹ je pět let).*

V rámci metod výuky se klade důraz na individualizaci výuky – zohledňují se individuální potřeby žáka, jeho pracovní specifika, styly učení, přiměřenost vyučování, nastavují se dílčí cíle tak, aby žák mohl **prožívat úspěch**.

Při zadávání domácích úkolů je třeba realisticky vzít v úvahu podmínky, které žák k jejich plnění v rámci rodinného prostředí má. (Je třeba zohledňovat sociální status a vztahovou síť žáka s prostředím, ze kterého pochází.)

V rámci organizace výuky je třeba zvážit postavení žáka ve skupině, možnou nabídku volnočasových aktivit - dostupných ve škole, podpora rozvoje zájmů žáka, stejně jako organizační podpora mimoškolního vzdělávání.

Stupeň 2 PO

Děti s nedostatečnou úrovní vyučovacího jazyka pak mají mít druhý stupeň podpory, která spočívá v individuálním přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, v úpravě organizace a metod výuky, v hodnocení žákových výstupů a ve stanovení forem nápravy a postupů, jak nápravy docílit. Případně se zde zvažuje využití individuálního vzdělávacího plánu.

Tito žáci mají nárok na tři hodiny týdně ČDJ (čeština druhý jazyk), nejvýše pak 120 hodin ročně v rámci základní a střední školy, dále pak úpravu obsahu vzdělávání, speciální pomůcky (učebnice, slovníky) a další. Při detekci druhého stupně podpůrných opatření je záhodno jít do nejvyššího možného počtu vyučovacích hodin pro posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího už v předškolní přípravě, a to v objemu 4krát 15 minut týdně, nejvýše 80 hodin ročně, nespoléhat na „mýtus“, že dítě samo „češtinu nasaje“ v česky mluvícím prostředí školního zařízení. To sice u některých dětí (zejména hudebně nadaných) vyjít může, ale u většiny je třeba na této doméně dlouhodobě pracovat, poněvadž pochází z rodinného prostředí, kde se česky nemluví, korektní formu jazyka mohou načerpat často jen ve školském prostředí.

Metody výuky by měly pomoci k překonání bariéry nepřipravenosti na školu a z toho plynoucího selhávání ve školních dovednostech, měla by být jasně stanovena a zejména zajištěna možnost (*včasné*) intervenci poradenského školského modulu v rámci podpory oslabených kompetencí a dovedností žáka, aby nedošlo k dlouhodobému školnímu neúspěchu (a dále by pravděpodobně nastalo opakování ročníku či k odchodu žáka ze školy ať už do struktury školy „speciální“, či do školy jiné).

U žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek je potřeba podpořit rozvoj jeho školních dovedností na počátku samotného vzdělávacího procesu, posílit přípravu na školní práci. V rámci organizace výuky je třeba zacílit *podporu sociokulturní adaptace v zapojení do třídního kolektivu u žáků*.

Hodnocení pak vychází ze zjištěných specifík žáka, tudíž například z neznalosti vyučovacího jazyka. Je třeba nastavit **taková kritéria**, která **umožní žákovi dosáhnout osobního pokroku**. Intervence v druhém stupni zahrnuje podpůrná opatření v rámci předmětu

¹²⁹ SERR – dokument Rady Evropy, Společný evropský referenční rámec umožňující mezinárodní porovnání vzdělání, v oblasti jazyků škála A1 až C2

speciálně pedagogické péče (v rozsahu jedné hodiny týdně), zajišťovanou pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy nebo školními psychology.

Stupeň 3 PO

Stejně jako u druhého stupně podpory je stanovení třetího v gesci školského poradenského zařízení. Zde jsou detekovány **děti s malou znalostí až neznalostí vyučovacího jazyka** (A0 – A2 SERR). Pro jejich výuku je třeba zajistit **znatelné úpravy metod práce, průběhu vzdělávání a jeho samotné organizace**. Stejně tak je třeba upravit ŠVP a hodnocení žáka. Rozsah opatření zahrnuje úpravy ve stylu práce s učivem, ve strategii domácí přípravy, podmínkách a postupu školní práce žáka, dále pak úpravy obsahu vzdělávání, jde-li o vážný důvod, posilování motivace a postojů ke školní práci. Je zde palčivé doporučení využít u žáků s OMJ „v odůvodněných případech“ asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka, které ale zůstává doporučením nemajícím prozatím odraz v praxi.

Tito žáci a studenti mají nárok na **3 hodiny týdně ČDJ, maximálně na 200 hodin ročně** na základních a středních školách, dále pak na úpravu obsahu vzdělávání, speciální pomůcky a další. V rámci předškolního vzdělávání jde o maximálně 4krát 15 minut týdně (110 hodin ročně).

Délka poskytovaných opatření podpory se řídí charakterem SPV žáka, pohybuje se od několika měsíců po celek školní docházky, závisí na posouzení aktuálního stavu žáka a na výstupech kontrolního vyšetření. Intervence zahrnuje postupy podobné jako při druhém stupni opatření s prohloubením speciálně pedagogické péče v rozsahu 2 hodin týdně.

Čtvrtý a pátý stupeň PO se žáků s OMJ týká, pokud se jedná o kombinaci se zdravotními postiženími. Škola má povinnost informovat zákonné zástupce o možnostech nově nastavené podpory. Jejich role je v tomto novém systému klíčová, poněvadž bez jejich souhlasu podpůrná opatření navržená poradenskými zařízeními nemohou probíhat.

Vývoj nové právní úpravy s upravenými definicemi jde pak cestou stanovení míry potřebné podpory při vzdělávání, tedy žák s potřebou podpůrných opatření určitého stupně podpory. Tento model by měl být spravedlivější, poněvadž predikuje uvolňování finančních prostředků na žáka na základě stanovení jeho skutečných potřeb, nikoliv na „číslo diagnózy“ (a je zřejmé, že v rámci jedné diagnózy mohou být velké rozdíly v potřebě podpůrných opatření). Jde tedy o novou cestu přístupu, jehož základem je stanovení konkrétního postupu intervence a praktické pomoci přímo ve vyučovací praxi. Jako výchozí vzor pro posuzování míry potřebnosti podpory ve vzdělávání je zvolena Mezinárodní klasifikace funkčních schopností a disability, čímž se řídí i resorty mimo sektor školství.

Paragraf 3 – Individuální vzdělávací plán

Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků, vychází z ŠVP. Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka.

Musí být zpracován do jednoho měsíce od doby, co škola obdržela doporučení a žádost zákonného zástupce či zletilého žáka. Může být upravován dle potřeb žáka během celého školního roku.

Paragraf 4 - Škola zodpovědná za zhotovení a provádění IVP s ním také seznájí všechny zainteresované strany. Dle IVP lze žáka vzdělávat jen se souhlasem žáka či jeho zákonného

zástupce, je-li žák nezletilý (*paragraf 16 odst.1*). Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje, a minimálně jednou za rok také vyhodnocuje, plnění IVP.

Paragraf 4a – Pedagogická intervence

Tato intervence slouží k podpoře vzdělávání žáka s SVP ve předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, *ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku* a k rozvoji učebního stylu žáka.

Pedagogickou intervenci poskytuje základní škola, školní družina, školní klub nebo střední škola jako podpůrné opatření prvního stupně. Tuto intervenci souběžně využívá více žáků, je-li to možné a vhodné.

Paragraf 5 – Asistent pedagoga

V zákoně 561 (*paragraf 16, odst. 2 g*) je stanoven **školní asistent jako význačný bod celkové koncepce vzdělávání dětí s SVP**. Má poskytovat podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka s SVP v rozsahu podpůrného opatření, pomáhá při organizaci a realizaci tohoto, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole.

Asistent pracuje ve škole podle potřeby s žáky třídy, oddělení či studijní skupiny dle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

Paragraf 22 – Převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální

Realizuje se na základě doporučení školského poradenského zařízení k **převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální na dobu platnou v doporučení, nejdéle však na dobu dvou let**. (V odůvodněných případech lze stanovit platnost až čtyři roky.)

Je-li žákovi doporučeno vzdělávání dle programu základní školy speciální, informuje se žák či jeho zákonný zástupce o dopadech tohoto na možnosti dalšího vzdělávání či profesního uplatnění.

Paragraf 23 – Přezkoumání podmínek

Školské poradenské zařízení vyhodnocuje, zda vzdělávání ve škole, třídě, oddělení či studijní skupině odpovídá SVP žáka. Toto vyhodnocení se provádí nejpozději do jednoho roku po zařazení či převedení žáka.

Dojde-li k významné změně SVP žáka, dochází také k přezkumu a úpravě vzdělávání tohoto žáka v rámci jeho zařazení do určité vzdělávací jednotky a programu.

Při zařazení žáka do školy, třídy, oddělení či studijní skupiny, která není zřízena dle paragrafu 16 odst.9 zákona, *zařadí ředitel školy žáka do ročníku, který odpovídá dosaženým znalostem a dovednostem žáka s přihlédnutím k jeho věku*.

Nadaný a mimořádně nadaný žák (Paragraf 27 – 31)

Pro tuto vyhlášku se **za nadaného žáka považuje takový žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň rozumových schopností či pohybových, manuálních, uměleckých či sociálních dovedností**. Mimořádně nadaný žák pak dosahuje ve zmiňovaných položkách vysoké úrovně. Zjišťování těchto vlastností zajišťuje pro potřeby školy poradenské školské zařízení.

Pro nadané žáky může ředitel vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků školy v některých předmětech. Nadaným žákům lze rozšířit nad rámce stanovený příslušný vzdělávací program nebo *umožnit účast na výuce ve vyšším ročníku*, mohou se se souhlasem ředitelů příslušných škol *vzdělávat formou stáží v jiné škole* či *mohou sledovat svůj IVP*.

Ředitel školy může mimořádně nadaného žáka přefadit do vyššího ročníku na základě zkoušek vykonaných před komisí.

19.13.3.5. *Bilance legislativ*

Spojovacím bodem francouzské a české školské legislativy je snaha o demokratizaci školství a utváření rovných příležitostí ve vzdělávání. Od zákona „Haby“, který stojí na filozofii unitární „školy pro všechny“, až po *Code de l'Éducation* a jeho prováděcí vyhlášky, se vyrovnávání šancí v rámci základního školství nese každou francouzskou legislativou. Víze možnosti „lepšího života“ skrze dobré vzdělání i přes složité rodinné zázemí žáků je správnou cestou, kterou právě legislativa dláždí. Je důležité vytvářet funkční inkluzivní strategie, ze kterých mohou čerpat všichni žáci a studenti. Je podstatné také zákony a vyhlášky realizovat tak, aby se jejich dobrý úmysl projevil i v praxi, což už může být problém.

V této dikci byl připravován obsáhlý dokument prezentující kvalitní inkluzivní strategie - Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV), který ale nebyl realizován ani ve své přípravné fázi, což se pak také odrazilo na praxi inkluze samotné.

Náš „Školský zákon“ tenduje zřetelně k proinkluzivní pedagogické praxi, ale dopad do reality nebyl takový, jaký by mohl být, kdyby byl sektor školství dostatečně saturován a mohl poskytnout tomuto zákonu dostatek faktických možností k naplnění myšlenek a strategií zákonem zmíněných. Ukotvování konceptu inkluze v rámci základní školské legislativy byl nejen správný, ale také nutný krok, který měl být následně pokryt opatřeními a přípravou širšího inkluzivního záběru v praxi. Tato fáze ovšem nebyla dostatečně podchycena.

Je pěkné popisovat v roce 2004 v legislativě povinnost krajských úřadů zajistit učitele vyučující ČDJ pro cizince do základních škol, dodnes tam nejsou, a budou-li kdy, je to poněkud delší horizont. Taktéž je pěkné, doporučit školám výuku ČDJ v rámci tří hodin týdně, ale pokud je to jen doporučení bez finančního a zejména personálního krytí, v reálném běhu věcí nezmůže mnoho, a nezmění to ani o čtrnáct let novější novela, která má snahu pojmenovat schéma podpory, ale už nevládně praktickým nástrojem k jejímu zajištění.

Francouzské a české školství mají mnoho shodných bodů, a mnoho rozdílných, což je vzhledem k velmi odlišným historickým etapám vývoje obou zemí více než logické. Je patrné, že legislativní rámec obou základních školských zákonů (*Code de l'Éducation*, Školský zákon 561) má mnohé shodné rysy, potvrzující filosofii společného vzdělávání za podmínek rovných příležitostí, což je klíčovým bodem demokratické společnosti.

Srovnávat vyhlášky vztahované ke vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pak není snadná cesta, jelikož Francie má v této doméně značnou historickou zkušenost i praxi, kdežto naše vzdělávání dětí s nedostatečnou, či žádnou znalostí instrumentálního jazyka v českých školách, začíná teprve „prosakovat“ do školské praxe poslední desetiletí, a jeho legislativní stopu je třeba vyhledávat v oblasti domény práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami velmi bedlivě.

Proto jsem poslední kapitoly pojala v rámci *bilance témat* obou školských zákonů a jejich prováděcích vyhlášek.

Jak se tedy liší vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem ve zmíněných legislativních dokumentech, jaký je jejich dopad do reálného běhu škol a v čem nás může nám historicky spřízněná země inspirovat v oblasti této domény edukace?

19.13.3.5.1. *Francouzská specifika*

Výchova k občanství a úcta k republice se prolíná každou francouzskou školskou legislativou. (*Article L. 111-1* – „Kromě šíření vědomostí je úkolem školy také sdílet s žáky hodnoty Francouzské republiky“.

Francouzi jsou hrdými občany své země i proto, že už od mateřské školy je v nich *pocit občanství třiben a pěstován*, jsou uváděni do „věcí veřejných“ stylem zřejmě efektivnějším, než to dokážeme v našich školách, kde bývalá „občanská výchova“ let minulých přenáší dodnes hořkou pachut' i na svého následovníka - základy společenských věd, jehož prestiž se musí teprve zvednout z popela. Je to velká škoda, ale zároveň i velká výzva.

Ve francouzském školském zákoně je jasně stanoven cíl vést žáky a studenty k občanství, ve vyhlášce o vzdělávání alofonních dětí je úprava podmínek vzdělávání těchto dětí definována jako „*úkol republiky*“. Tyto státotvorné trendy, prolínající se prakticky komplexním vzdělávacím spektrem, tvoří pomyslné stavební kameny dnešní heterogenní francouzské společnosti, jehož další složkou je inkluzivní paradigma francouzského vzdělávacího prostoru.

Dalším specifikem je pak vnímání předmětu tělesné výchovy (ESP). Dle *Code de l'Education* (L. 121-5) „*Tělesná výchova přispívá ke zmírňování sociálních a kulturních nerovností*“.

„*L'éducation physique et sportive et le sport scolaire et universitaire contribuent à la rénovation du système éducatif, à la lutte contre l'échec scolaire, à l'éducation à la santé et à la citoyenneté et à la réduction des inégalités sociales et culturelles*“.

Participace na hodinách tělesné výchovy je ze zákona povinná a je prostředkem ke kulturní a sociální emancipaci.

(Praxe této legislativy je zajímavá. Již jsem zmiňovala poněkud schizofrenní realitu muslimských dívek, které jsou často dle své preference – či spíše preference rodičů - místo tělesné výchovy na hodinách ELCO (předmět Education de la Langue et Culture d'Origine), aby se diplomaticky „vybruslilo“ z potencionálních nepříjemných situací. Diplomacii zákon nevyklučuje, francouzská linie jednání upřednostňuje v této doméně strategii malého, trvalého tlaku na změnu postojů.)

V současné době probíhá k tématu poměrně bouřlivé projednávání nové legislativy o separatismu, což se francouzského školství velmi úzce týká, a jedná se právě i o tento bod povinné účasti na tělesné výchově pro všechny bez rozdílu pohlaví. Uvidíme, jak se situace v rámci „laicité“ bude dále ve francouzských školách vyvíjet.

Pro řešení palčivé **otázky šikany na školách** vzniká ve Francii samostatný zákon – *Loi n. 2019-791* v roce 2019, francouzské školství se snaží o šikaně veřejně mluvit, pokud jsem si mohla všimnout při svých stážích, šikana se řeší striktními opatřeními, a kvůli možné kyberšikaně nesmí žáci nosit do škol mobily, chytré hodinky a další zařízení s možností fotodokumentace a nahrávání. Pod názvem „*Ecole de la confiance*“ se řeší opatření proti šikaně, legislativa neopomíná specificky zmínit širší skupinu alofonních dětí, která je často terčem tohoto patologického jevu na školách.

I u nás nese společně vzdělávání zvýšené riziko výskytu šikanování, byť se o tom příliš nemluví, šikana je sama o sobě ve škole rozšířená značně. Riziko šikany „těch inkudovaných“ nelze přehlížet. V naší legislativě tomuto jevu ale příliš prostoru dáno není. Jedna větší zmínka o tomto patologickém jevu je ve vyhlášce č. 72 z roku 2005 (*paragraf 7 i* – Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícímu počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na *předcházení všem forem rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace.*) Školy tedy řeší otázku šikany svými školními řády, které ale ne vždy dostačují pokrýt celkový záběr tohoto problému.

Architektura školních budov je ve Francii také zajímavým legislativním momentem, kterým se stanovují požadavky na školní architekturu vzhledem k jejímu potenciálnímu dopadu na rozvoj uměleckého cítění žáků.

Art. 17. Loi Haby - L'architecture scolaire a une fonction éducative. Elle est un élément indispensable de la pédagogie et favorise le développement de la sensibilité artistique.

Stejně tak odlišné je i pojetí školního prostředí, které má být **bezpečným místem i pro rodiče žáků** (Circulaire 141-2012 *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*), což úzce souvisí s postavením imigrantů, jejichž děti vstupem na francouzské území mají právo a povinnost školní docházky a stávají se oficiálně žáky, jejich rodiče mohou mít ale postavení nejisté jak ve vztahu k úřadům státní správy, tak ve vztahu k sociální a zdravotní oblasti.

Škola je také místem širokého sociálního dění, různých aktivit pro širší okolí, některé školy jsou otevřeny i během letních prázdnin, nabízejí „letní programové aktivity“, aby děti z ekonomicky slabých rodin netrávily čas jen potulováním se po sídlištních ulicích.

U nás tento prostor zatím vyplňují spíše neziskové organizace, bohužel nedostatečně, a ve vysoce regionálním modu.

19.13.3.5.2. Podpora rovných podmínek ve vzdělávání

Francouzský systém vzdělávání dětí ze socio-kulturně deprivovaného prostředí disponuje mnohými systémovými opatřeními (*accueil*, program *plus de maitres que de classes*, UPE2A, APC, PPRE, *soutien individualisé pédagogique*, *accompagnement pédagogique* a další), která práci s těmito dětmi podpirají. Vytváří tak *vhodné podmínky pro učitele* s těmito dětmi pracujícími, kteří mohou z přehledu možných opatření vybírat ta vhodná, a to z poměrně jasných struktur, apriorně finančně zajištěných. Principem opatření je logicky důraz na individuální práci s žákem, individualizovanou pomoc a potřebná větší časová dotace pro realizaci podpůrných opatření.

Tyto formy podpory jsou financovány a také dozorovány státem, jsou jím podporované a je jasně dán předem rozpis alokovaných financí. Stát dohlíží na implementaci jednotlivých programů a opatření a vyhodnocuje v rámci svých školních inspektorátů jejich reálný dopad do vzdělávacího systému a faktický přínos.

U nás je zpětná kontrola opatření nepružná a finanční subvence neovlivňující, tudíž princip zpětné vazby nefunguje, o přesné a smysluplné alokaci financí na některé programy bychom mohli dlouze polemizovat.

Ve francouzské legislativě je jasně znát tón péče o vzdělání dětí bez školní historie staršího školního věku, se kterými „se počítá“ a o které se republika chce postarat (CE – L. 121-2 „Národní prioritou je boj s iletrismem“, CE – L. 131-1 „Vzdělávání je povinné pro děti obou pohlaví, Francouze či cizince, mezi 6 a 16 lety“. Děti imigrantů ve věku již mimo povinnou školní docházku (15–18 let) jsou preferenčně pod dozorem příslušné školy a po vzájemné dohodě zařazovány do tříd po prozkoumání školních znalostí a dovedností. Taktéž je doporučeno ověřovat jejich rodinnou a sociální situaci. Toto vzdělávání pak může mít různou formu – prezenční, či distanční v instituci, v rámci CNED a další.

Je jasně a stručně stanoveno povinné penzum vzdělání pro všechny (CE - L.122-1-1 *Socle commun*), a pokud se žák kdykoliv během školního roku dostane do potíží, řeší se promptně možnost podpory v rámci individualizovaného plánu výuky, který navrhuje ředitel

školy (CE- L. 311-3-1). Pro žáky druhého stupně jsou stanoveny speciální formy podpory (*PPRE, peogram La lutte contre décrochage, dispositif d'accueil...*) v rámci vzdělávání v „normálních třídách“ – *classes ordinaires*.

Nezastupitelné místo v podpoře rovných vzdělávacích příležitostí má pak ve Francii **předškolní příprava** (CE- L.321 -2 „Nepovinná předškolní docházka může kompenzovat kulturní či sociální nerovnost“), kdy se poukazuje nejen na kompenzaci sociální nerovnosti a odlišností kulturního zázemí žáků, ale také na *včasnou detekci speciálních vzdělávacích potřeb a zejména včasnou práci s nimi*. Tento *modus operandi* je posledních pár let znát i u naší předškolní vzdělávací péče¹³⁰, není ale dostatečně personálně a materiálně zastřešen (velký počet dětí na třídu, nedostatek volného prostoru ve školkách, kde by se dalo s některými dětmi individuálně pracovat, nedostatek pedagogů specializovaných na SVP, nedostatek kvalifikovaných asistentů).

Otázka realizovatelnosti podpůrných opatření uvedených v zákoně či pozdější vyhlášce je tedy zřejmá. Například v našem Školském zákoně (paragraf 16 - Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných), který staví na demokratizaci školství, a tudíž heterogenitě tříd, je psáno:

„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“.

Vztáhneme-li to na děti s odlišným mateřským jazykem, jsou školy, kde se pro tyto děti skutečně zákonem doporučené tři hodiny týdně ČDJ vyučují. Je jich ovšem velmi málo, spíše by se daly označit třídami „pilotními“. Rovněž jsou vysoce regionálně rozprostřeny.

Asistent pedagoga se vzděláním v ČDJ je pak vysloveně ojedinělým zjevem (z mé výzkumné sondy jsem z vyplněných dotazníků od učitelů nedetekovala ani jednoho, sama jsem také žádného v rámci své praxe a výzkumu na základních školách nepotkala). Ne, že bychom neměli v České republice učitele s oborem ČDJ, či s oborem ČJ, učící Český jazyk pro cizince, ovšem ti nepracují se zjevných důvodů na státních základních školách (a tuším, že se k tomu ani v dohledné době nechystají).

V České republice se podpora dětí s OMJ ze socio-kulturně slabého prostředí odehrává často na poli projektových grantů, které vypisovat a sestavovat musí samy učitelé (bez extra časové dotace pro tuto realizaci či bez stanovené finanční odměny), nebo neziskové organizace. Jsou školy i mimo „vyloučené lokality“, kde se vyskytují velké problémy s žáky s OMJ z nepodnětných rodin, a ty se k programům finanční podpory dostávají hůře.

Francouzský systém práce s dětmi nemluvicími francouzsky se může zdát více segregující, neboť vyděluje alofonním dětem speciální třídy */unité pédagogique UPE2A*. Je třeba si ale položit otázku, zda je opravdu velkou výhodou včlenit žáka s odlišným mateřským jazykem přímo do „české třídy“, kde často nerozumí, jeho vzdělávání na požadované úrovni tudíž ani neprobíhá. Je třeba racionálně zhodnotit současnou výuku českého jazyka co by

¹³⁰ paragraf 33 ŠZ – „Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“

podpurný modus těchto žáků, její skutečný rozsah a možnosti. Sféra „neziskových organizací“ může být v této doméně nápomocná, ale situaci neřeší.

Časová dotace pro práci s žákem nemluvícím česky není legislativně podmíněna. Jsou určitá doporučení, pracující s modely tandemů učitelů se speciálními pedagogy, vyučování předmětu speciální pedagogické péče, či vícejazyčných pedagogických asistentů, která ovšem nemají v praxi zatím velký odraz. (Například v paragrafu 16 ŠZ 561/2004 je stanovena možnost prodloužení středního vzdělávání až o dva roky, ale nikde není podmínka výuky ČDJ, byť je to právě nedostatečná znalost češtiny, která stojí za propady vzdělávacích výsledků středoškolských studentů s odlišným mateřským jazykem).

19.13.3.5.3. Žáci bez znalosti instrumentálního jazyka vzdělávání ve Francii a v České republice

Dle francouzského Školského zákona (CE L 321 – 332) a předchozích legislativ¹³¹ jsou součástí vzdělávací soustavy specializované třídy (*structures spéciales, kterým předcházely třídy CLIN, CRI a CLAD*), určené alofonním dětem bez předešlé školní docházky, či dětem mluvícím francouzsky na nedostatečné komunikační úrovni. Jejich současnou strukturou a náplní se zabývá oběžník z roku 2012 (*Circulaire n. 2012-141 du 2 octobre 2012 - Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*). Výukové schéma je tedy nastaveno dle předešlé školní historie žáka a jeho jazykových schopností v rámci francouzštiny, jak jsem již několikrát popisovala. **Bud' se jedná o integraci do normálních tříd** se specializovanou podporou (*soutien*), **nebo je žák vzděláván v jednotce UPE2A** a integruje běžnou třídu na předměty, kde neznalost francouzského jazyka není překážkou vzdělávání (výchovy, živý cizí jazyk).

Alofonní třídy si udržují počet dětí mezi dvanácti a patnácti s tím, že do deseti až dvanácti žáků se třídy v září naplní a tři místa jsou volná pro případné příchozí a jejich sourozence. Počet dětí ve třídě je odlišný v rámci měst i regionů, někde alofonní třídy navštěvují nomádké děti, pro které se nechává klasická tříměsíční kapacita s případnou prodloužením.

Alofonní žáci se vidají v pravidelných intervalech při sezení se všemi participanty svého vzdělávání – učiteli, psychologem, speciálním pedagogem, tutorem z Casnavu. Dohromady s rodiči pak debatují o plnění individuálního vzdělávacího plánu, prochází *livret scolaire*, radí se o možnostech dalšího postupu či orientaci ve vzdělávání.

V rámci třídy UPE2A se vyučuje na prvním stupni devět hodin týdně FLS (francouzština druhý jazyk) a na druhém stupni dvanáct hodin. Páteřní učební plán alofonní třídy je tvořen vedle francouzštiny také matematikou a jedním cizím jazykem. V této třídě by se měli žáci naučit francouzsky do konce jednoho školního roku natolik, aby mohli integrovat běžnou třídu. Dále pak mají k dispozici pedagogickou podporu v potřebném rozsahu (*accompagnement personnalisé pédagogique, soutien*) v rámci své třídy „cílové“ – *classe ordinaire*.

¹³¹ Circulaire du 13 mars 1986 - Tento oběžník stanovuje jasné kontury práce s alofonními dětmi v rámci francouzských škol. „Schopnost komunikovat ve francouzštině je dána jako základní podmínka integrace (*děti cizinců*) do francouzské školy a přístupu k informacím, jako premisa úspěšnosti ve škole daného dítěte, bez níž se nedá edukace provádět.

La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire.

Důležitým faktorem potřebného, co nejrychlejšího začlenění žáka do klasické třídy je také hledisko ztráty motivace žáka (*désinvestissement progressif*), k čemuž se využívá zejména podpůrného modu APC - *Actions pédagogiques complémentaires*, navýšených hodin vzdělávání v rámci doplňkových pedagogických aktivit.

V rámci vzdělávání alofonních dětí je vytvářeno psané kuriulum dovedností žáka – *livret/carnet personnel de compétences*, které slouží k přechodu do nové třídy jako zdroj informací, pro žáka samotného pro lepší přehled svých dovedností a rezerv. ve kterých je třeba vyvinout větší úsilí. Carnet slouží také co by podkladový materiál k sezení s psychologem, speciálním pedagogem a tutorem z Casnavu, jak jsem již zmiňovala. Zejména je potřebný v případě, že žák navštěvuje alofonní speciální jednotku jinde, než je jeho budoucí „běžná“ třída (*classe de rattachement*).

„Accueil“ – dispozitiv přijetí nového žáka a jeho uvedení do školního prostředí - má zajistit co nejlepší podmínky integrace alofonních dětí do nové školy. Je to „úkol republiky“ a jejího vzdělávacího aparátu. Eduscol poskytuje na svých stránkách zdrojový materiál v mnoha jazycích (všechny jazyky bývalých francouzských kolonií, DOM regionů, zdrojových emigračních zemí), aby se rodinné zázemí nového žáka mohlo spolu s ním zorientovat v základních právech a povinnostech francouzské školní docházky (například povinná participace dívek na hodinách tělesné výchovy, zákaz náboženských symbolů ve škole, uznání rovnoprávnosti obou pohlaví atd.).

Vzdělávání učitelů pracujících v alofonních třídách je specializované pro tuto práci (Casnav, FLS), učitelé alofonní tříd jsou bonifikováni za tuto práci, která je považována za vysoce náročnou.

U nás se výuka dětí s OMJ fakticky dostává do legislativy až s vyhláškou 27/2016, ale již zákon „azylový“ z roku 1999 zmiňuje výuku dětí v rámci azylových center a Střediska integrace menšin. Školský zákon z roku 2004 pracuje se **vzděláváním dětí „cizinců“** v paragrafu číslo 20:

„pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie, a kteří na území České republiky, kde taková osoba vykonává nebo vykonávala pracovní činnost v základním pracovněprávním vztahu nebo samostatně výdělečnou činnost, nebo na území České republiky studuje, anebo získala právo pobytu na území České republiky z jiného důvodu, plní povinnou školní docházku podle tohoto zákona ... zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy:

a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,

b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.

(6) Krajský úřad vykonává činnosti uvedené v odstavci 5 písm. a) i pro ostatní cizince.

(7) Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou uskutečňovat vzdělávání podle odstavce 5.“

Je zde zmíněna bezplatná příprava dětí – cizinců k začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka (ČDJ). Dále zákon stanovuje spolupráci se

zeměmi původu v kulturní oblasti. U této legislativy je uvedena formule „podle možností“, což můžeme najít i u našich dalších školských legislativ, a je to také důvodem, proč je situace v mnohém stejná, jako před vyhlášením nového právního předpisu.

Jak jsem již zmiňovala, nepočítá se příliš v legislativě s těmi žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří mají české občanství, ale mají nedostatečnou znalost češtiny. Je jich přitom velká skupina a nemají nárok na danou jazykovou podporu, která je určena žákům a studentům „cizincům“.

Dalším momentem promítnutí potřeby podpory žáků s OMJ do školského legislativního prostředí je pak novela vyhlášky č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů s SVP (včetně žáků a studentů mimořádně nadaných) č. 147/2011 Sb., kde je *sociálně znevýhodněným žákem žák pocházející z prostředí takového, kde se mu nedostává podpory potřebné k řádnému průběhu vzdělávání (spolupráce se školou, pomoc s obsahem vzdělávání atd.) a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*

Ve vyhlášce číslo 27/2016Sb. se definuje žák z **hlediska potřeby podpory**, poněvadž se od vydání zákona č. 561/2004 ukázalo v praxi, že dané určení SVP je třeba upřesnit¹³². Dle vyhlášky **patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a nárokovými podpůrnými opatřeními (PO) i žáci s nedostatečnou znalostí nebo bez znalostí vyučovacího jazyka.**

Problémem v praxi se ukazuje být fakt, že většina žáků s odlišným mateřským jazykem je zahrnutá do podpůrných opatření prvního stupně, mající „velkou důvěru“ ve zlepšení výukových potíží „v rámci domácí práce a přípravy do školy“. Tedy očekává se zlepšení prostřednictvím určitých nevelkých úprav v režimu školní výuky a poměrně značný záběr v oblasti domácí výuky.

Podpůrná opatření prvního stupně směřují k naplňování speciálně vzdělávacích potřeb žáka, které *nevyžadují opatření s normovanou finanční náročností.*

Otázka „finanční náročnosti“ zmíněné podpory je zásadní. Učitelé, kteří vyčerpají grantové „šablony“ a potřebují logicky dále žáka doučovat, nemají tedy nárok na finanční ohodnocení své práce. Pokud žák potřebuje doučovat dále, není z čeho učitele odměnit za jeho práci. Je naivní si myslet, že ředitelé škol mají dostatek odměn na osobní ohodnocení těch, co dělají tuto práci, navíc podobná opatření mají podporovat žáka v dlouhodobém horizontu, měla by tedy mít schéma, finanční krytí a vizi, kdy mohou skončit a kdo je může vykonávat. Tato teorie by pak měla být ukotvena legislativně, a také by měly být předem zajištěny „prostředky“ pro její realizaci (personální a materiální zdroje) i v rámci prvního stupně podpůrných opatření.

V oblasti metod výuky žáků s SVP se klade důraz na individualizaci výuky – zohledňují se individuální potřeby žáka, jeho pracovní specifika, styly učení, přiměřenost vyučování, nastavují se dílčí cíle tak, aby žák mohl prožívat úspěch. Při zadávání domácích

¹³² „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními **potřebuje poskytnutí podpůrných opatření**. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školských zařízení“ (paragraf 16 odstavec 1 ŠZ)

úkolů je třeba **realisticky zohlednit podmínky, které žák k jejich plnění v rámci rodinného prostředí má.**

Žákovi (a jeho rodičům) je třeba také vysvětlit a nabídnout volnočasové aktivity dostupné ve škole, podporovat rozvoj jeho zájmů, postarat se o mimoškolní vzdělávání, které bude kvůli absenci výuky ČDJ potřebovat a další. To vše leží u nás na bedrech jednoho třídního učitele, majícího na starost kolem 25 dětí, z nichž průměrně devět je v dnešní době s SVP (*žáků s přiznaným podpůrným opatřením druhého a vyššího stupně může být maximálně pět na třídu, počet žáků s PO prvního stupně ale není limitován*), tedy s nárokem na individuální, speciální přístup s vyšší časovou dotací. Je to poměrně značný rozdíl oproti francouzskému školskému prostředí v rámci praktikování systému podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pokud je doporučení z pedagogické poradny s vyššími požadavky a žák s OMJ spadá do stupně 2 podpůrných opatření (vyhláška 27/2016), má nárok na **tři hodiny týdně ČDJ** (čeština druhý jazyk), **nejvýše pak 120 hodin ročně** v rámci základní a střední školy. Dále pak je zde právo na úpravu obsahu vzdělávání, vyšší časová dotace na vypracovávání zadání, či speciální pomůcky (učebnice, slovníky).

Je jistě záhodno v rámci druhého stupně podpůrných opatření jít do nejvyššího možného počtu vyučovacích hodin pro posílení výuky českého jazyka, nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího už v předškolní přípravě, a to ve shodě s vyhláškou v objemu 4krát 15 minut týdně, nejvýše 80 hodin ročně. Nespoléhat na mýtus, že dítě samo „češtinu nasaje“ v česky mluvícím prostředí školního zařízení. Ale jen menšina dětí s odlišným mateřským jazykem se do naší školské soustavy dostává v tomto „vhodném věku“, kdy učení se „novému“ a přejímání podnětů od okolí je snazší.

Pedagogická intervence v rámci prvního stupně podpůrných opatření může být v rozsahu jedné hodiny týdně (paragraf 4 vyhlášky 27/2016). Je určena ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka. Intervence v druhém stupni zahrnuje podpůrná opatření v rámci zajištění předmětu speciálně pedagogické péče (v rozsahu 1 hodiny týdně), zajišťovanou pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky - speciálními pedagogy, nebo školními psychology.

Pedagogickou intervencí poskytuje základní škola, družina či školní klub. Pokud je to možné, není individuální, využívá ji více žáků souběžně.

U dětí s OMJ je ovšem jedna hodina týdně pro kompenzaci často absentující domácí přípravy silně nedostatečný podpůrný modus.

Stejně jako u druhého stupně podpory je stanovení třetího v gesci školského poradenského zařízení. Zde jsou detekovány děti s *malou znalostí až neznalostí vyučovacích jazyků* (A0 – A2 SERR¹³³).

Pro jejich výuku je třeba zahrnout znatelné úpravy metod práce, průběhu vzdělávání a jeho samotné organizace. Stejně tak je třeba upravit ŠVP a hodnocení žáka. Rozsah opatření zahrnuje úpravy ve stylu práce s učivem, ve strategii domácí přípravy, podmínkách a postupu školní práce žáka, dále pak úpravy obsahu vzdělávání, jde-li o vážný důvod, *posilování motivace a postojů ke školní práci.* Je zde palčivé doporučení **využít u žáků s OMJ „v odůvodněných případech“ asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka,** které ale často zůstává doporučením nemajícím odraz v praxi.

Tito žáci a studenti mají nárok na **3 hodiny týdně ČDJ**, maximálně na 200 hodin ročně na základních a středních školách, dále pak na úpravu obsahu vzdělávání, speciální pomůcky a další. V rámci předškolního vzdělávání jde o maximálně 4krát 15 minut týdně

¹³³ <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

(110h ročně). Délka poskytovaných opatření podpory se řídí charakterem SPV žáka, pohybuje se od několika měsíců po celek školní docházky, závisí na posouzení aktuálního stavu žáka a na výstupech kontrolního vyšetření.

V případě výukových potíží je opět možno využít (dle paragrafu 16 - 4a ŠD 561/2004 Sb. a vyhlášky č.27/2016) pedagogické intervence, která „slouží k podpoře vzdělávání žáka s SVP v předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, a zejména ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku. I zde pedagogickou intervenci poskytuje základní škola, školní družina, školní klub nebo střední škola. (Intervenci souběžně využívá více žáků, je-li to možné a vhodné.

Tuto oblast má ve francouzských školách vedle speciálních pedagogů s FLE částečně na starosti dokumentaristka (CDI), která právě odpolední „soutien“ dětem poskytuje. Poskytovat podporu žákům s OMJ v rámci našich přelidněných odpoledních „družin“ – v souladu s legislativou – se mi jeví zatím nepříliš realizovatelné na větších školách, nejsou k tomu reálné možnosti. V rámci „malotřídek“ je to funkční opatření, které je realizováno v současné době běžně (například program odpolední pedagogické intervence v ZŠ Zadní Třebaň).

Není pravdou, že bychom v české školské legislativě nenalezli od roku 1989 žádnou oporu pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Základ tohoto vzdělávání tvoří paragraf 16 a 20 Školského zákona č.561 z roku 2004, dále jeho prováděcí vyhlášky č. 72 a 73 a poslední vyhláška č. 27 z roku 2016, jejíž novelizace se poslední dva roky připravuje. Jednotlivé koncepty práce s žáky s OMJ ale zatím není, systém podpůrných opatření tyto žáky neřeší uspokojivě. Školy jsou tak nuceny vytvářet si své mechanismy práce s těmito dětmi. Někde se to vede (ZŠ Marjánka Praha 6), jinde se zařadí žák s OMJ „o dva roky níž“ k svému „školnímu věku“ a třídní učitel jej (v lepším případě) odkáže na neziskovou organizaci, zabývající se doučováním dětí s OMJ.

Reálně se poslední léta v praxi žádné specifické podpory těmto žákům nedostává a musí se jejich rodiče „starat sami“, což je pro ně těžký úkol, neboť v možnostech doplňkové výuky se neorientují mnohdy ani školy samotné, natož imigranti s dětmi bez znalosti českého jazyka (a většinou i jazyka anglického).

Pedagogicko-psychologické poradny zatím nemají potřebné možnosti k testování dětí-cizinců, ať už z důvodů personálního zastoupení odborníků v této oblasti, nebo ve vlastní vytíženosti, která je od zavedení plošné inkluze značná. České školy pak nemají k dispozici vhodné diagnostické materiály, které by mohly ověřit kvalitu předešlého vzdělání dítěte s OMJ. Služby tlumočnicka jsou pro současné školy finančně nedostupné, pokud by škola vícejazyčného asistenta chtěla, opět to musí schválit poradna co-by podpůrné opatření (toto opatření třetího stupně se většinou dětem s OMJ neudílí). Stane-li se tak, je to se značnou časovou prodlevou.

Oproti francouzskému alofonnímu vzdělávání mají děti s OMJ o poznání **menší časovou dotaci k výuce instrumentálního jazyka** vzdělávání, **tři hodiny** na obou stupních základní školy **oproti devíti a dvanácti ve Francii** - a to jen u přiznaného stupně číslo 2 a 3 podpůrných opatření, který je ale většinou mine a zůstanou na PO 1 *s akcentem na důležitost domácí přípravy*, která se leckde podobá čekání na Godota.

19.13.3.5.4. Učitelé

Pilíř vzdělávacího systému, tedy učitelé a ředitelé v českých školách, zejména těch základních a mateřských, nesou oproti svým francouzským kolegům velkou náloží na svých

bedrech. Bylo by krásné mít jako ve Francii ve třídách dva plnohodnotné učitele a kvalifikovaného asistenta na 20 dětí, z nichž maximálně pět je detekováno co-by žák se speciálně-vzdělávací potřebou, a vedle toho mít uvnitř školy specializovanou třídu, kde by probíhalo pod vedením speciálních pedagogů v malém počtu žáků vzdělávání těch, kteří z různých důvodů nemohou integrovat běžnou třídu, se vzájemnou propustností těchto struktur speciálních a „normálních“. Nebylo by vůbec od věci začínat výuku v devět hodin ráno, mít pauzu na oběd dvě hodiny a střídát se s druhým hlavním učitelem ve třídě po dvou dnech, či mít po deseti letech učení „rok dovolené“.

Jistě by také přišlo vhod opatření, kdy suplující učitelé jsou externisté se smlouvou na tuto činnost, a dozory na chodbách a v jídelně drží jen „neučící personál“. Také by bylo přínosné mít za dobrovolnou činnost pro žáky či školu navýšenou časovou dotaci na dovolenou a další bonusy. O materiálním zázemí učitelů na francouzských školách se vůbec nehodlám zmiňovat, porovnání s našimi učiteli prvního stupně, kteří si často musí kabát a svačinu skladovat ve třídě, neboť nemají ani svou skříňku, natož pak kabinet, by bylo poněkud tristní.

Divíme se malé učitelské prestiži u nás? Vážíme si učitelů? Je třeba si uvědomit, jaké podmínky k práci naši učitelé mají, a jaké by mít měli. Tam by se dle mého názoru měl hledat jeden z kořenů problémů českého školství, a tudíž i české společnosti, kterou právě vzdělání formuje.

O vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách již bylo řečeno mnohé, rozbor této domény by vyšel na samostatnou práci. Přípravenost učitelské obce na inkluzivní prostředí škol, kterou NAPIV zmiňoval, co by klíčový element inkluzivního procesu, byla před rokem 2004 a dále pak v mezidobí do roku 2016 silně nedostatečná, což ovšem není vina pedagogů. U mnohých je nedostatečná dodnes, šest let po zavedení plošné inkluze, poněvadž dostudovávají si „při práci“ obor Speciální pedagogika či Český jazyk pro cizince je věcí poněkud nelehkou, stejně jako stále výjezdy na kurzy doplňkového vzdělání v rámci školního roku. Heterogenita tříd se u dnes studujících budoucích učitelů pomalu do vzdělávací praxe dostává, ale je to stále spíše okrajové téma, (řešené převážně v teoretické rovině), pokud studují obory mimo Speciální pedagogiku. *(Dle mého výzkumného šetření má větší záběr speciálně pedagogické péče někdy spíše negativní dopad na již tak nízký počet těch, co jdou po absolutoriu do praxe, někteří mají obavy z práce s dětmi s SVP).*

O vzdělávání francouzských učitelů působících v alofonních třídách jsem se již zmiňovala několikrát, tyto pedagogové musí získat patřičné vzdělání v rámci požadavků na výuku v alofonní oblasti vzdělávání (*Français Langue Etrangere - FLS*), což by měli mít všichni učitelé na prvním stupni povinně. Nastupující učitelé bez praxe jsou pak ke vzdělávání v oblasti FLS vedeni. Na druhém stupni mají disponovat vzděláním v rámci FLS všichni učitelé humanitních předmětů.

Pro učitelé alofonní třídy je velmi příhodné učit i v běžné třídě - *classe ordinaire* - jelikož tak získají přesnější představu, co „jejich“ žáci musí zvládat pro integraci do běžné třídy, a zejména po ní.

Aby systém podpory alofonních žáků fungoval, je třeba úzkých vazeb a pravidelné informovanosti mezi jednotlivými pedagogy tříd (*classe ordinaire, unité UPE2A, pédagogues du soutien*), což platí duplicitně v případě, že jednotka UPE2A není v místě školy, kam pak alofonní žák míří (*cas de classe de rattachement*).

Náš školský systém specializované jednotky pro děti nemluvící česky v běžné praxi nemá. Počet těchto dětí není zanedbatelný a stále narůstá. Předpokladem by bylo mít na školách učitele a asistenty vzdělané v oboru ČDJ s přiměřenou časovou dotací právě pro výuku těchto dětí, či alespoň pravidelnou možnost (odpolední) výuky ČDJ v rámci školy (což

ale není výuka předmětu Český jazyk a literatura, to je velmi častý omyl). Není vhodným řešením zařazovat příchozího žáka, nekomunikujícího česky, o dva roky níže, než by měl být. Neřeší to problém komunikace v českém jazyce, žák se necítí mezi o tolik mladšími spolužáky komfortně, často dochází i k negativní interferenci morivace k výuce.

19.13.3.5.5. Společné rysy obou školských soustav

Jak jsem již uváděla, společných legislativních rysů je mnoho. Mezi ty fundamentální můžeme zařadit důraz na podporu demokratického přístupu ke vzdělání, nastavení vyrovnávacích opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, či cíle předškolního vzdělávání¹³⁴. Mezi dílčí legislativní shody pak patří například možnost dálkového vzdělávání, či prodlužování školní docházky v případě potřeby¹³⁵. Stejně tak, jako kolegové ve Francii vedou boj se školním neúspěchem a opakováním ročníků (MLDS, *redoublement*) různými programy (APC, PPRE) a individualizovanou formou pomoci (IVP, Carep, CNED), i naši třídní učitelé se za asistence speciálních pedagogů a školních psychologů v zápoji speciálně pedagogických center snaží děti se vzdělávacími potížemi „dostat na správnou cestu“ doučováním či sestavováním IVP, aby nemusely opakovat ročník a neztratily motivaci k učení skrze časté zažívání neúspěchů a proher.

U práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem nám ale k tomu chybí praktické nástroje, neboť i ta malá forma posílení výuky operativního jazyka v české škole, ty nedostačující tři hodiny týdně, se většině dětí s OMJ vyhne, poněvadž nedosáhnou na druhý a třetí stupeň podpůrných opatření (vyhláška č.27/2016).

Ovšem i kdyby jim tato opatření byla umožněna, není na základních školách často personál, který by je prováděl, což je další neuralgický bod této domény.

Podobně jako francouzské děti pocházející z deprivovaného prostředí chodí do CDI a *Maisons du quartiers* trávit smysluplně odpoledne, mohou i ty české navštěvovat školní kluby, družinu (paragraf 16 ŠZ 561), či neziskové organizace, byť úroveň potřebné péče a podpory ve vzdělávání nemusí být vždy dostačující. Bohužel je síť působnosti neziskových

¹³⁴ Paragraf 33 ŠD - Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. *Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*

¹³⁵ Paragraf 55 ŠD – Ukončení základního vzdělání (2) *Žákovi uvedenému v § 16 odst. 9 může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu základní školy speciální pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku. V uvedených případech, pokud jde o přípravu na výkon povolání nebo pracovní činnosti, spolupracuje ředitel školy s Úřadem práce České republiky - krajskou pobočkou a pobočkou pro hlavní město Prahu.*

(3) Pro osoby, které nezískaly základní vzdělání, může základní a střední škola po projednání se zřizovatelem a krajským úřadem organizovat v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání kurzy pro získání základního vzdělání. Krajský úřad ve spolupráci se zřizovateli a řediteli škol zajistí ve svém správním obvodu *dostupnost kursů pro získání základního vzdělání v dálkové formě vzdělávání.*

organizací v rámci vzdělávání dětí s OMJ u nás zatím značně regionálně laděna, školní kluby nevznikají v každé škole, stejně tak v nich není personál s adekvátním vzděláním v rámci doučování dětí s OMJ. O možnostech odpoledních družin - co by podpůrného modu - je možno polemizovat, ale jelikož ve většině velkých škol jsou družiny nad svými kapacitními limity, nedá se zde příliš s možnostmi souvislé pedagogické podpory dětí nemluvicích česky příliš počítat.

Také francouzská společnost zná problém nivelizace školství, který je dle mnohých spjat se zákonem Haby (zpochybnutým často co by zdroj úpadku francouzského školství), potíže s převisem žáků v prvních ročnících, nebo řeší palčivou otázku vzdělávání učitelů. Současné francouzské pedagogické vzdělávání označuje například J. Lang za příliš empirické a formální, bez dostatečné praxe a bez schopnosti senzibilizace vzdělávání žáků s hendikepem. Dokonce upozorňuje otevřeně na fakt, že mnoho učitelů prostě nechce inkluzivní třídy, vyznává heslo „*integration, c'est pour l'autre*“ (integrace není nic pro mě). Učitelé si také jako u nás stěžují na přeplněné třídy, neustále stížnosti některých rodičů, absenci výsledků práce s dětmi s SVP, či na nedostatek informací o nově příchozím žákovi s OMJ.

Francouzští kolegové vidí jako častý problém práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami *absenci detailního projektu integrace dítěte se vzdělávací potřebou do běžné třídy*, který by měl být hotov nejpozději v momentě faktického nástupu. (*Podotknu, že když jsem s nimi mluvila o „našem“ roce čekání na vyjádření našich naprosto přehlcených PPP, nutného k určení podpůrných opatření druhého až pátého stupně, opakovaně se mě ptali, kde přesně se geograficky nacházíme*).

Podobná je také myšlenka, že ne každé dítě by se nutně mělo integrovat do běžné třídy, pro některé je to velký stres, zvláště při velké nesourodosti původní a stávající kultury. Francouzi si ale ponechali strukturu speciálních tříd pro děti s SVP (primárně v rámci dětí ohrožených školním neúspěchem a dětí nemluvicích francouzsky na dostatečné úrovni pro integraci do běžné třídy – *circulaire* 2012 UPE2A), my jsme zrušili možnost speciálních tříd na praktických školách, které byly prostupné s běžnými školami a paradoxně se podobaly dnešnímu francouzskému modelu daleko více, než současné české školské prostředí stylu „*vše v jednom*“. Uvnitř škol žádné „speciální jednotky podpory“ nemáme. Nebyl ani výrazně posílen aparát speciálně pedagogické péče, který by mohl v tomto bodě představovat jeden z pilířů podpory dětí s OMJ. Naopak, dispozitiv speciálně pedagogické péče se tiše stáhl na minimum, u nadaných dětí se zrušil zcela.

19.13.3.5.6. Čím nás tedy Francie může inspirovat?

Vývoj integrovaného školství je běh na dlouhou trať. Pilotní integrované třídy v osmdesátých letech, které byly ve Francii či Rakousku, měly schéma postupného nabírání větších počtů dětí ze speciálních škol do škol běžných *za podmínek předem připraveného podpůrného modulu*. Třídy pak měly podporu více pedagogů a asistentů, v Rakousku disponoval jeden či dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami přímo ve třídě podporou speciálního pedagoga v rozsahu několika hodin týdně.

Vedle inkluzivních „běžných“ tříd existovaly také „třídy spolupracující“, jako je francouzský model CLIN, CRI či pozdější UPE2A, s prostupným rozvrhem vůči „normální“ třídě, a s pomalu narůstajícím integračním tempem.

Jelikož jsme polovinu minulého století měli třídy homogenní struktury, může být pro nás prostor francouzského pedagogického paradigma v otázce práce s heterogenní třídou v

rámci inkluzivního rámce potencionálně přínosným komponentem, který nás může v mnohém inspirovat.

- *Doména předškolního vzdělávání*

Školský systém Francie je komplexní, vnitřně propojený, stojí na hodnotách sociálního konsenzu a prosazování rovnosti šancí a podmínek už od předškolního věku. Předškolní příprava má ve Francii klíčové místo právě v působnosti vyrovnávání socioekonomického handicapu dětí a detekci speciálních vzdělávacích potřeb (*Code de l'Education L. 321 -2*).

Tato rovina *včasné detekce speciálních vzdělávacích potřeb, a zejména včasné práce s nimi*, může být pro nás *inspirací*.

Schéma předškolní péče, povinného ročního předškolního vzdělávání před nástupem do školy, je již ukotveno v systému vzdělávání i u nás. (Paragraf 33 ŠZ – „*Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami*“), není ale dostatečně personálně a materiálně zastřešeno. (Jedná se primárně o velký počet dětí na třídu, nedostatek volného prostoru ve školkách, kde by se dalo s některými dětmi individuálně pracovat, nedostatek pedagogů specializovaných na SVP, nedostatek kvalifikovaných asistentů, malá časová dotace například pro nácvik logopedických cvičení atd.).

V praxi se u nás většina speciálně vzdělávacích potřeb saturuje až během primárního stupně školní docházky.

- *Doména vzdělávání žáků s OMJ*

Pokud se zaměříme na fokusové vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem ve francouzském vzdělávacím prostředí, sledujeme postupný vývoj od šedesátých let, kdy klíčovým je oběžník z roku 1986 (*Circulaire du 13 mars 1986*), ukotvující schéma této edukativní domény. Schopnost komunikovat ve francouzštině „na určité úrovni“ je stanovena základní podmínkou integrace (*děti cizinců*) do francouzské školy, a tudíž i jejich přístupu k informacím. Je to premisa úspěšnosti ve škole daného dítěte. (*La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire*).

Vývoj specializovaných tříd pro alofonní žáky je plynulý, ze tříd CRI, CLIN a CLAD se stává specializovaná jednotka UPE2A, která je většinou vytvořena v rámci struktury běžné školy, v jejím „středu“ tak, aby inkluzivnímu procesu nefrankofonních žáků nebyly činěny bariéry. Speciální alofonní třídy mají maximálně patnáct žáků, kteří jsou současně zapsáni i do běžné, cílové třídy, kam také následně přecházejí.

Ve francouzské legislativě je jasně znát tón péče o vzdělání dětí bez školní historie staršího školního věku, o které se „republika chce postarat“. Je exaktně stanoveno povinné penzum vzdělání pro všechny (CE - L.122-1-1 *Socle commun*), a pokud se žák kdykoliv během školního roku dostane do vzdělávacích problémů, je zde možnost podpory v dispozitivu individualizovaného plánu výuky, který navrhuje ředitel školy (CE- L. 311-3-1), či speciální formy podpory (*PPRE, program La lutte contre décrochage, accompagnement individualisé, APC dispozitiv ...*) v rámci vzdělávání v „normálních třídách“ – *classes ordinaires*.

Celkové výukové schéma je nastaveno dle dispozitivu „*accueil*“, předešlé školní historie žáka a samozřejmě jeho jazykových schopností v rámci francouzštiny. Dle daných

markantů se se jedná o integraci do normálních tříd se specializovanou podporou (*soutien pédagogique*), nebo je žák vzděláván v jednotce UPE2A a integruje běžnou třídu na předměty, kde neznalost francouzského jazyka není překážkou vzdělávání (cizí jazyky, matematika, tělesná výchova atd.).

Alofonní žáci mají v pravidelných intervalech „sezení“ se všemi participanty svého vzdělávání – učiteli, psychologem, speciálním pedagogem, tutorem z Casnavu. V rámci třídy UPE2A dohromady s rodiči pak probírají plnění individuálního vzdělávacího plánu, diskutují o možnostech dalšího postupu ve vzdělávání, či budoucí orientaci.

Výukový plán této třídy stanovuje na prvním stupni *devět hodin týdně FLS* (francouzština druhý jazyk) a na druhém stupni *dvanáct hodin*. Jedná se o intenzivní výuku francouzského jazyka, v jejímž rámci je vyučována také matematika a jeden cizí jazyk. Tato speciální struktura cílí časové pásmo jednoho roku - do konce školního roku by se žáci měli naučit francouzsky natolik, aby mohli integrovat běžnou třídu, do které chodili po celý rok na některé předměty, tudíž její prostředí dobře znají, mají tam již vytvořeny sociální vazby. I po integraci je těmto žákům k dispozici pedagogická podpora v potřebném rozsahu (*accompagnement personnalisé pédagogique*).

Pozornost pedagoga a školního psychologa je zaměřena více na žáky, kteří nemohou ani po roce stráveném v UPE2A integrovat běžnou třídu. Snaha o co nejrychlejší začlenění žáka do hlavního vzdělávacího proudu je opřena také o hledisko ztráty motivace žáka.

Jak jsem již zmiňovala, významným orientačním bodem schématu vzdělávání alofonních žáků je dispozitiv „*accueil*“ – přijetí nového žáka a jeho uvedení do školního prostředí. V rámci tohoto dispozitivu probíhá i evaluace jeho znalostí. Cílem „*accueil*“ je zajistit co nejlepší podmínky integrace alofonních dětí do nové školy.

V rámci starších školních dětí se již systém UPE2A nevyužívá, jedná se preferenčně o integraci v běžných třídách, s individuálními vzdělávacími plány a systémem cílené podpory (*Actions pédagogiques complémentaires – APC, accompagnement individualisé*).

Alofonní žáci bez předešlé školní historie jsou soustředěni ve speciální třídě (*unité pédagogique, classe d'accueil*) na větší časovou plochu svého vzdělávání, které se odehrává na bázi „trivia“ a učení se francouzštině. Stejně jako v rámci schématu alofonního vzdělávání na prvním stupni integrují běžné třídy (*classe ordinaire*) na hodiny cizího jazyka či matematiky, tedy na předměty, kde neznalost francouzštiny neovlivňuje markantně vzdělávací proces.

Žáci starší 16 let, tedy ve věku již mimo povinnou školní docházku, jsou preferenčně pod dozorem příslušné školy a po vzájemné dohodě dochází k jejich zařazování do tříd po prozkoumání školních znalostí a dovedností (CAREP, CASNAV evaluace).

Taktéž je doporučeno ověřovat jejich rodinnou a sociální situaci. Toto vzdělávání pak může mít různou formu – prezenční (podpůrné existující programy v rámci *lycée général* a *lycée technologique*), či distanční (v rámci CNED, doplňkové kurzy MGIEN), aby mohli tito žáci dosáhnout určité kvalifikace.

Alofonní třídy druhého i prvního stupně samozřejmě participují na aktivitách školy, jsou její integrální součástí.

V České republice je současné vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem řešeno Školským zákonem 561/2004 Sb., paragraf 16 a 20, a dále pak vyhláškou číslo 27/2016, která stanovuje systém podpůrných opatření v rámci vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, tedy i dětí s odlišným mateřským jazykem.

Systém podpůrného modu je pětistupňový. Problémem v praxi se ukazuje být fakt, že většina žáků s OMJ je zahrnutá do podpůrných opatření prvního stupně, mající „velkou důvěru“ ve zlepšení výukových potíží „*v rámci domácí práce a přípravy do školy*“. Očekává

se tedy jistě zlepšení prostřednictvím určitých nevelkých úprav v režimu školní a domácí výuky, což nereflkuje reálné možnosti domácího prostředí žáků s OMJ. Je stanoveno, že podpurná opatření prvního stupně směřují k naplňování speciálně vzdělávacích potřeb žáka, které nevyžadují opatření s normovanou finanční náročností, což negativně působí na jejich dostupnost v realitě škol.

Systém podpory žáků s odlišným mateřským jazykem má s naším systémem několik kompatibilních bodů - například oblast podpory ve vzdělávání v rámci pedagogické intervence. (U nás v rámci prvního stupně PO - slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka.) Jedná se ale o výrazně menší časovou dotaci než ve francouzském vzdělávacím modu, navíc s preferovaným konceptem výuky více dětí.

Dalším důležitým bodem inspirace je pedagogicko-psychologická diagnostika, ve Francii zpravidla dostupná (časově i místně) a propracovaná i vůči dětem s odlišným mateřským jazykem (evaluace CAREP, Casnav). Francouzský poradenský systém je spíše zaměřen na hledání individuálních potřeb dítěte, ne na nalezení „správné kategorie speciálně vzdělávacích potřeb“.

Systém vzdělávací podpory je také četnější, s vyšší časovou dotací, než je tomu u nás. Více prostoru dostávají učitelé, speciálně v rámci tandemové výuky, schéma vzdělávání zahrnuje daleko vyšší napojení na spolupráci se speciálními pedagogy a školními psychology, což je opět otázky „praktické dostupnosti“, čili také financí, které ve školství jsou alokovány, a jejich konkrétního využití.

Otázkou kvality vzdělávání dětí v hlavním vzdělávacím proudu v rámci českého edukačního prostředí je také časná selekce dětí ze státních základních škol. Například finský školský systém praktikuje princip jednotné školy, kde pro lepší prostupnost školy neodděluje ani první a druhý stupeň, nejnadanější žáci nejsou ze systému „vybírání“ a nechodí na „více specializované“ – čtème „lepší“ – školy.

Na druhou stranu vyšší individualizací výuky (a podmínkami k ní) se postarají o „růst“ i děti nadaných, což je nás v rámci základního vzdělávání zatím problematické, jak vyplynulo z mé výzkumné sondy.

Francouzský model jednotné školy má tendenci v rámci „*socle commun*“ udržet stejný základ vzdělání pro všechny v rámci základní školy, byť na některých vyšších stupních vzdělání (*Grandes Ecoles*) je již značně elitářský přístup.

Je otázkou, do jaké míry, a zda vůbec, se českému systému vyplácí oddělovat v tak raném věku – na konci páté třídy - ty „méně dobré“ žáky od „těch lepších“, a zda není na vině tohoto trendu nedostatečná péče o děti nadané v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v českých školách je vysoký a stále narůstá. Zatímco v Rakousku počet žáků s SVP v roce 2012 činil 3,8 %, ve Finsku 8 %, v České republice to bylo hluboce před plošnou inkluzí 8,8 %, přičemž ve všech zemích se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami týkají výlučně základních škol státních. (*Ve sféře soukromé jsou to spíše jednotlivci, v roce 2011 bylo v českých základních veřejných školách 69 521 žáků s SVP, v soukromých školách jich bylo 2 902 – zdroj MŠMT*).

Česká republika má také vysoký počet dětí na jednoho učitele (19,2) například oproti Rakousku (12,9), Francii (16,1) či Finsku. Jak jsem již několikrát zmiňovala, jsou zde didakticko metodické nedostatky v praktickém chodu inkluze (metodika práce s dětmi s PAS, pracovní doba asistenta u žáka nepokrývá celkovou vyučovací dobu žáka, odpolední program ve škole), vysoká míra akcentu na domácí práci, chybí plošná podpora stávajících učitelů při přípravě na vzdělávání v rámci heterogenních kolektivů.

Z těchto důvodů je v našem školském prostředí omezen prostor k individuální práci s žákem, ve Francii je větší zastoupení a využití asistentů pedagogů či dalších pedagogů ve třídě. Role asistenta pedagoga je ve francouzském vzdělávacím prostředí exaktně vymezena, je trvalá, ne „nárazová“, jako u nás. Dělbá rolí v rámci práce ve třídě je ve Francii zřejmá, vzdělávání asistentů je též na jiné úrovni než v českém edukativním systému.

Systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měl působit včas a preventivně, aby nedocházelo k vyčleňování těchto dětí z programu jednotné školy. (V otázce žáků s odlišným mateřským jazykem to platí duplicitně). Měl by také obsahovat užší propojenost se sociálním pozadím výuky žáků (například zajištění dopravy do školy, stravování, pomůcek a další).

Jako neuralgický bod našeho inkluzivního klima ve škole, a zároveň francouzský input, detekují zajištění dostatečného počtu speciálních pedagogů a psychologů ve vnitřním „prostoru“ škol, s dostatečnou časovou dotací nejen pro potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i jejich učitelů, kteří potřebují konzultovat své postupy.

* *Doména multikulturního vzdělávání*

Vzdělávání v rámci výuky původního jazyka a kultury (*Education de la Langue et Culture d'Origine*), či multikulturní vzdělávání, tvoří významnou entitu vzdělávání ve Francii. Je patrná potřeba společenského diskurzu, co-by vzdělávací potřeba žáků, který by zahrnoval osobnost žáka ve své komplexnosti (východiska emanující ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, z prostředí kulturně a sociálně odlišného) a který by zároveň citlivě reagoval na žákovy postoje k výchozí kultuře. Ty mohou být různé, může docházet s identifikací s kulturou původu, či naopak jejímu popírání, určité distanci.

Stejně tak může mít alofonní žák velmi různý vztah ke své „nové“ kultuře, s čímž souvisí i důležitost empatického, citlivého přístupu k němu, či komplexní práce v doméně multikulturního vzdělávání s centrací na řešení „migračního trauma“, či potírání „strachu z majority“. Je třeba detekovat různé markanty a významy, které jsou v obou kulturách blízké, či dokonce shodné, a citlivě interpretovat jejich projevy.

V našem vzdělávacím prostředí se multikulturní vzdělávání opírá o Školský zákon (zákon číslo 561/ 2004 Sb., paragraf 16-5 b - „*podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka škola zajistí podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.*“). Je součástí školních vzdělávacích programů, vyplývajících z RVP, v praxi se jedná zejména o metodické schéma „průřezových témat“.

Je třeba výrazněji pracovat na vytvoření školního ethosu v rámci přijímacího, různorodosti nakloněného prostředí, které nebude vykazovat segregáční tendence a nebude tolerovat žádné formy diskriminace, či rasismu.

Multikulturní doménu je třeba posilovat také v doméně volnočasových aktivit dětí, či odpoledního programu ve škole. Jedná se o školní kluby, „peer“ či mentorské programy, nebo komunitní aktivity – doména ve Francii velmi aktivní – které nejsou součástí formálního vzdělávacího systému, ale hrají stejně významnou roli. Zprostředkovávají dětem - pocházejícím ze sociokulturně deprivovaného prostředí (tedy často i dětem s odlišným mateřským jazykem) - důležitý „kontakt s okolím“, tedy i s kulturními markanty majoritní společnosti.

Volnočasové aktivity pak u těchto dětí pozitivně interferují v oblasti vzdělávací kariéry, neboť pomáhají kompenzovat neadekvátní pomoc rodičů se studiem (neznalost akademického jazyka či probíraného učiva, či se zpracováním domácích prací a obecné

přípravy na školu). Pro tyto děti je přístup k odpoledním aktivitám kruciólním bodem nejen jejich vzdělávání, ale i celkového inkluzivního modu. Mají nezřídka velmi omezené finanční možnosti, participace na placených aktivitách často není realizovatelná. Smysluplně strávený čas v rámci doučovacího modu v CDI s dokumentaristkou, či v „domě Dervy“ pod vedením tutora u Casnavu jsou významnou složkou, nabývající důležitosti obzvláště vzhledem k realistickým možnostem trávení volného času dětí pocházejících z prostředí nízkého socioekonomického statusu.

V České republice je třeba rozšířit poměrně regionální strukturu podpory vzdělávání neziskových organizací, a implementovat větší zapojení „školního“ prostředí – a jeho aktérů - do volnočasových aktivit.

- *Otázka šikany*

Francouzské školské prostředí je v otázce šikany poměrně striktní. Zákon_číslo 2019-791 z roku 2019 je jistou platformou pro posun od předchozího stavu, kdy se o šikaně vědělo, ale nalézt funkční aparát vyrovnávání se s tímto značně patologickým jevem se dlouhodobě nedařilo.

Aktéři francouzské školní praxe se snaží o šikaně veřejně mluvit, pokud jsem si mohla všimnout při svých stážích v regionu Pays de la Loire, šikana se řešila striktními opatřeními již před vydáním tohoto zákona. Kvůli možné kyberšikaně nesmí dnes žáci nosit do škol mobily, „chytré hodinky“ a další zařízení s možností fotodokumentace a nahrávání.

Pod názvem „*Ecole de la confiance*“ se řeší opatření proti šikaně, legislativa neopomíná specificky zmínit širší skupinu alofonních dětí, která je často terčem tohoto patologického jevu na školách.

I u nás nese společně vzdělávání zvýšené riziko výskytu šikanování, a byť se o tom příliš nemluví, šikana je sama o sobě ve škole rozšířená značně. Riziko šikany „těch inkludovaných“ je explicitní, v naší legislativě tomuto jevu ale příliš prostoru dáno není. Jedna větší zmínka o tomto patologickém jevu je ve vyhlášce č. 72 z roku 2005 (*paragraf 7 i* – Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícímu počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na *předcházení všem forem rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace.*)

- *Doména vzdělávání učitelů*

O vzdělávání francouzských učitelů působících v alofonních třídách jsem se již zmiňovala. Tito pedagogové musí získat patřičné vzdělání v rámci požadavků na výuku v alofonní oblasti vzdělávání (*FLS – Français Langue Etrangere*), což by měli mít všichni učitelé na prvním stupni povinně. Nastupující učitelé bez praxe jsou pak ke vzdělávání v oblasti FLS vedeni. V rámci druhého stupně mají mít vzdělání v oblasti FLS všichni učitelé humanitních předmětů.

Pro pedagogy alofonní třídy je velmi příhodné učit i v běžné třídě - *classe ordinaire*, jelikož získají přesné představy o tom, co „jejich“ žáci musí zvládat pro integraci do běžné třídy, a zejména pak po ní.

Aby systém podpory alofonních žáků fungoval, je třeba úzkých vazeb a pravidlené informovanosti mezi jednotlivými pedagogy tříd (*classe ordinaire, unité UPE2A, pédagogues du soutien*), což platí duplicitně v případě, že jednotka UPE2A není v místě školy, kam pak alofonní žák míří (*cas de classe de rattachement*).

Sociální status učitele ve Francii je poměrně odlišný od toho našeho. Stejně tak je v četných komponentech odlišná jeho práce ve třídě.

Francouzský systém hledá, jak pedagogy podpořit, poněvadž heterogenní třída je velice náročná, jak učitele namotivovat a rozvíjet, jaké podmínky mu k tomu nastavit.

Domnívám se, že v tom má české prostředí ještě značný „kus práce“ před sebou.

Francouzské schéma vzdělávání nás může v mnohém oslovit. Pokud nechceme ze vzdělávacího proudu vyčlenit některé děti, ať už nadané, nemluvíci česky, či děti s nějakým druhem handicapu, musí být inkluzivní škola schopna nabídnout vhodné vzdělávání všem.

Jako možnou cestu bych viděla prolnutí našeho a francouzského modelu tak, aby to v našich podmínkách bylo v dohledné době realizovatelné. Bazálním rámcem by bylo zajištění těchto neuralgických bodů:

- *Včasná, časově a regionálně dostupná diagnostika*
- *Intenzivní, dlouhodobá podpora, na kterou bude vymezena korektní časová dotace*
- *Maximální počet dětí s SVP na třídu – 5 (preferenčně třída do 20 dětí)*
- *Navýšení počtu speciálních pedagogů na školách*
- *Zpřesnit vzdělávání pedagogů v rámci požadavků dnešních heterogenních tříd*
- *Pravidelné „kulaté stoly“ zástupců všech zúčastněných stran s cílem tvorby školských legislativních opatření, která budou fungovat ve stávající praxi a jejichž implementace bude nejen předem připravena, ale také zpětně kontrolována*
- *Různé modely práce ve třídách, například tandemová výuka*
- *Lepší a přesnější sestavování IVP (a utváření podmínek ve školách takových, aby doporučení v individuálním vzdělávacím plánu mohla být dodržována)*
- *Eliminovat segregované školství, zavádět podpůrná opatření snižující školní neúspěšnost z důvodů sociální inferiority rodinného prostředí žáka*
- *Pracovat na celospolečenském uznání učitelské profese*
- *Angažovat více rodiče v procesu příprav dětí na vyučování, v jejich kontrole, ve spolupráci s učiteli*
- *Rozvinout formy školních asistencí, nastavit užší spolupráci a vzájemnou informovanost všech zúčastněných stran v rámci úspěšné intervence ve prospěch dítěte*
- *Spolupráce s neziskovými organizacemi či studenty z pedagogických fakult ve smyslu pravidelné „pomoci“ s realizací podpůrných opatření*
- *Zaměřit pozornost na eliminaci nerovností ve vzdělávání na období předškolního vzdělávání*

Závěr

„Je lepší zažehnout byt' jen malou svíčku, než proklínat temnotu.“
Konfucius

Mým záměrem bylo napsat komplexní práci o vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem ve francouzském a českém prostředí s centrací na praktickou doménu této edukace. Chtěla jsem poukázat na mnohé podobné rysy obou soustav, na společné platformy práce v oblasti vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, patřících často do širší skupiny dětí z prostředí sociokulturně deprivativního charakteru.

Dnešní inkluzivní vzdělávání má mnoho důležitých komponent, které se v současné vzdělávací realitě nenaplnují lehce. Moje práce má za cíl zmapovat inkluzivní systémy vzdělávání dětí ze socio-kulturně slabého prostředí ve francouzském a českém milieu, jeho vývoj a dnešní funkční schéma. Dále pak porovnat podpůrná opatření obou systémů v rámci patřičné legislativy, cílené na žáky s odlišným mateřským jazykem, implementaci těchto opatření v praxi a jejich případné rozšíření v českém školském prostředí v rámci potenciálního obohacení o některé propracovanější francouzské prvky tohoto inkluzivního vzdělávání.

Cílem výzkumné sondy, centrované na naše základní školy, pak bylo zjistit, jak probíhá vzdělávací praxe žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a jak je náš vzdělávací systém připraven na žáka ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Studie byla zaměřena na institucionální vzdělávání žáka nemluvícího česky, či mluvícího česky na nedostatečné komunikační úrovni, zařazeného do běžné třídy, kde se vzdělávání odehrává v českém jazyce. Chtěla jsem zjistit, do jaké míry si tento „typ“ žáka vynucuje specifický přístup ze strany systému – v rámci speciálních vzdělávacích potřeb (SVP) a jim příslušným podpůrným opatřením.

Na základě komparace klíčových znaků francouzského a českého systému vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem mohu formulovat závěry, směřující k doméně platformy *nastavení edukačního systému, detekce subjektivních potřeb žáků s odlišným mateřským jazykem*, ve Francii žáků alofonních, a dále pak *stanovení vzdělávacích potřeb* této skupiny žáků.

c) *Otázka nastavení systémů*

Je zřejmé, že Francie má velkou „historickou“ výhodu v oblasti nastavení systému podpory dětí s odlišným mateřským jazykem. Naše společnost se s fenoménem vzdělávání těchto dětí potkává posledních dvacet let. (Zatímco legislativní prováděcí dokument francouzského alofonního vzdělávání jde do praxe v roce 1986, naše školská legislativa přichází s otázkou vzdělávání dětí „cizinců“ v roce 2004, žáků „s odlišným mateřským jazykem“ pak v roce 2016.)

Připravenost systému vzdělávání na žáky pocházející ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vidím v několika rovinách – jedná se o samotné aktéry systému, bariéry výuky žáků s odlišným mateřským jazykem, stereotypizaci, zájem rodiny a spolupráci

se školou, podporu motivace žáka, přístupné atributy pedagogické podpory, možnost doplňujícího vzdělávání a další).

Jako zásadní bod obou legislativ vidím diferencovaný přístup k žákovi jako jedinci, a dále důraz na individuální práci a potřebu podpůrných vyrovnávacích opatření. Klíčoví aktéři systému – učitelé, jsou si této charakteristiky vědomi. Plnění didaktických cílů a nabývání akademických dovedností není v heterogenní třídě snadné. Je zapotřebí maximální individualizace výuky, aby učitel dokázal plnit potřeby studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, k čemuž je potřeba specifických kompetencí, a také vhodných podmínek.

Ve Francii je podpůrný systém vzdělávání propracován v rámci schématu speciálních tříd UPE2A i pedagogické podpory v rámci tříd normálních. Systém podpůrného modu je velmi pestrý, personálně saturovaný. Pozice i práce učitele ve francouzském prostředí vykazuje některé odlišné komponenty, než v prostředí českém.

Na našich školách je vzdělávací proces v diverzifikovaných třídách náročný, učitelé se mnohem učí po zavedení „plošné“ inkluze až při své školské praxi. Legislativní opatření týkající se vzdělávání žáků se speciálními potřebami v rámci odlišného mateřského jazyka predikují některé markanty, jejichž realizace je prozatím diskutabilní.

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě vyžaduje také asistenta pedagoga a pedagogické intervence speciálních pedagogů.

Klíčová je pak v inkluzivní doméně práce v rámci postojů žáků, s psychosociálním klimatem třídy. Negativistické postoje ve škole obecně mohou ovlivňovat psychosociální klima ve třídě, což může v krajních případech vyústit v rozvoj šikany.

d) Otázka subjektivních potřeb žáků s OMJ, žáků z prostředí sociokulturně deprivativního charakteru

Vzdělávací potřeby těchto žáků vyplývají primárně z potřeby „se vzdělávat“, která je ovšem v rámci rodinného prostředí deprivativního charakteru interferována mnohými proměnnými. Primárním hybatelem je v tomto ohledu postoj rodičů dítěte, který do jisté míry předurčuje „vzdělávací“ kariéru dítěte.

Rodiny mají od institucionalizovaného vzdělávání také různá očekávání, v případě dětí s odlišným mateřským jazykem, tedy cizinců, to může být podmínka konformizace dítěte, redefinice výchozí identity jedince, či vplynutí do většinové společnosti, což může být rodinami vnímáno pozitivně, i negativně.

Škola je také chápána jako místo budoucích „sociálních kontaktů“, důležitých pro kariéru, může být tudíž vnímána i jako „možnost“ změnit svůj sociální status (nebydlet ve vyloučené lokalitě, na předměstí v HLM).

Subjektivní potřeba „vzdělávat se“ těchto dětí je často limitována ekonomickými podmínkami jejich rodin v rámci nízkého socioekonomického statusu. Sociokulturně znevýhodněné prostředí predikuje absenci základních jistot a často může vést k úplné rezignaci a ztrátě motivace dostát vzdělávacím nárokům, či svým předsevzetím.

Zde je pak velmi důležitá pozice školy a její nabídky vzdělávání, která nabízí možnosti kompenzace a pomoci při detekci vzdělávacích potřeb. Svou roli v této oblasti sehrávají spolužáci, učitelé, asistenti, či vzory, které ukazují cíl vzdělávací trajektorie, vedoucí k dosažení možné, společenské prestiže.

e) Vzdělávací potřeby žáků s OMJ

Plně institucionální vzdělávání s rámci rovných příležitostí mohou využívat žáci s nedostatky interferujícími v tomto vzdělávání pouze tehdy, pokud pro ně systém vytvoří platformu podpory v rámci jejich vzdělávacích potřeb. Tyto potřeby také detekují okruh

nedostatků těchto žáků ve vzdělávání, odráží tedy například motivovanost – či její absenci – ke vzdělávání, jejich připravenost pro plnění školních nároků, pro úspěšné začlenění se do vzdělávacího procesu.

Klíčovou roli představuje médium, skrze které je vzdělávání realizováno. V otázce dětí s odlišným mateřským jazykem je zde významná bariera jazyka, co by instrumentu vzdělávání, pro jejíž překlenutí je třeba využít různých forem podpory v rámci vzdělávacích potřeb. Pravidelnost, intenzita a zejména vstřícnost a empatie pak podporují možnost spolupráce i přes nedostatečnou jazykovou výbavu, a to i s rodiči žáka. Ta se nenavazuje někdy snadno. Je však klíčovým bodem vzdělávání.

Jazyková bariera v rámci českého jazyka, který je poměrně náročným na naučení se, pak může bránit i identifikaci s českou společností, s „národním“ prostorem, což negativně působí na celek inkluzivního procesu. Je třeba v tomto směru společenského diskurzu, který by zahrnoval osobnost žáka, reagoval na jeho postoje k výchozí kultuře, což se ve Francii odehrává skrze institut předmětu ELCO (*Education de la Langue et Culture d'Origine*), u nás je to spíše v rovině doporučení (zákon č. 561, paragraf 16-5b).

S tím souvisí i další potřeba – odbourávání „strachu z majoritní společnosti“. Proadaptační strategie ze strany majority mají vycházet ze znalosti kultury rodin ze sociokulturně odlišného prostředí. Je třeba odkazovat na různé prvky a významy, které jsou v obou kulturách blízké, či dokonce shodné, a citlivě interpretovat významy, které jsou naopak rozdílné.

Pokud je žák nepřipraven na „kontakt s majoritou“, nemůže dobře rozumět jejím nárokům a očekávání a raději upřednostní vyhýbání se kontaktu s ní. V okruhu vzdělávání pak detekujeme časté záškoláctví, či „nemocnost“ právě dětí z ekonomicky a kulturně deprivovaného prostředí, což může mít hlubší souvislosti právě s tímto fenoménem, a působí vysoce negativně na vzdělávací kariéru žáka. V této oblasti má české školské prostředí před sebou velký kus práce.

Žáci s odlišným mateřským jazykem mají také vzdělávací potřeby, vyplývající z příslušnosti k imigrační komunitě, či jejich etnické příslušnosti. Jiné koncepty vzdělávání či výchovy mohou interferovat s konceptem majority. Například odlišné periodizace dětství (Nomádská kultura), její kognitivně-socializační mezníky v podstatě brání (starším) školním dětem projít „normální“ školní trajektorií. Tato nekompatibilita představ vývoje jedince v kultuře majority a určité etnické komunity se zrcadlí zejména v oblasti zapojování jedince (dítěte) do ekonomiky rodiny, či v odlišném zacházení s genderem (participace muslimských dívek na hodinách tělesné výchovy - ESP).

Nalezení „společné“ vzdělávací cesty je v tomto ohledu složité, poněvadž k naplnění vzdělávacích potřeb je nutný předpoklad změny konceptů dané kultury, která je ale má za podstatné, ne-li klíčové.

Detekce a naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je cestou, jak těmto dětem umožnit průchod vzdělávacím systémem. Je třeba si uvědomit, že v řadě případů se vzdělávací potřeby dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich rodičů neshodují s cíli jejich vlastní výchozí kultury. V odlišných kontextech zúčastněných stran – rodičů a žáků na straně jedné, učitelů a školou na straně druhé, je třeba hledat určitý „průnik“ výchozích bodů a pozic obou stran. Ten je primárně třeba nalézt na úrovni rodičů, kteří jsou těmi, kdo finálně určují budoucí směřování svých dětí, jejich potřebu vzdělávání se. Škola, učitelé a asistenti jsou pak platformou, která toto vzdělávání může pomoci realizovat, mimo jiné díky rozvinutému aparátu funkčních podpůrných opatření.

Porovnáváním obou systémů vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem vyvstalo několik charakteristik, kterými francouzská invence může ovlivnit české edukační prostředí, cílené na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

Výukové schéma francouzské speciální třídy UPE2A a UPE2A NSA je založeno na intenzivní výuce FLS (první stupeň devět hodin, druhý stupeň dvanáct hodin týdně francouzštiny statutu *Francais Langue Etrangere*).

Ve Francii integrují klasickou třídu tito žáci až tehdy, kdy dosáhnou požadované jazykové úrovně, která jim umožní plně participovat na vzdělávacím procesu této třídy (*classe ordinaire*). My máme v českém systému tři hodiny týdně, a to pouze u žáků s přiznaným podpůrným opatřením druhého a třetího stupně. Většinu žáků s OMJ je ale přiznááno podpůrné opatření prvního stupně, jehož atributem je zvýšená domácí příprava do školy. Považuji tuto škálu PO za negativně ovlivňující samotný inkluzivní a vzdělávací proces dětí s odlišným mateřským jazykem

Nemáme robustní francouzský systém podpory těchto dětí, což je zcela logické, vzhledem k vývoji a potřebám obou školských soustav. Ale není pravdou, že děti s OMJ jsou u nás tak malého počtu, že by se celkové schéma implementovat nemuselo. Pokud bychom se tedy inspirovali francouzskou cestou, postup by mohl být následovný:

V rámci nástupu do školy bude žák s OMJ dělat test, vyhodnocovaný příjmovou školou, na jehož základě bude zařazen do programu určitého stupně jazykové přípravy pro vzdělávání v českém jazyce. Rozsah by měl být minimálně sto hodin ročně, maximálně 400 hodin ročně, s případným přesahem do dalšího školního roku (čerpáno dle doby nástupu dítěte do školy). Nejvyšší stupeň podpory pak bude v rámci každodenní výuky v modu specializované třídy na škole, která má minimálně 2 % dětí s OMJ (spádová škola).

Nastavitelný stupeň detekce podpory ČDJ na základě vstupního testu (komplexní evaluace) s průměrným rozsahem výukových hodin nebude závislý na doporučení z PPP, evaluaci bude zpracovávat škola sama v součinnosti s příslušným poradenským centrem. V této třídě bude nastavena premisa „plovoucího“ rozvrhu, kdy student nebude mít „profilové“ hodiny v časech výuky ČDJ, která může probíhat i v odpoledním bloku - větší část by měla být směřována preferenčně do dopoledního vyučování.

Ve francouzském systému vzdělávání dětí s OMJ se jako zásadní období jeví etapa nástupu do školy - dispozitiv „accueil“. U nás je přijímání nového studenta s OMJ často nepřipraveno, doba, kdy se dostane tento žák do pedagogické poradny, je poměrně dlouhá. To také přímo souvisí s dalším důležitým bodem zlepšování vzdělávacích podmínek dětí s OMJ – navýšení počtu pracovníků působících v podpůrné sféře speciálně vzdělávacích potřeb a vyrovnávacích opatření tak, aby například při příchodu nového žáka mohl tento speciální pedagog či asistent s ním trávit potřebnou časovou epizodu.

Francouzský systém podpory dětí nemluvicích dostatečně instrumentálním jazykem vzdělávání nás může v mnohém inspirovat – například ke zvýšení časové dotace pedagogické intervence (u nás je stanovena součástí prvního stupně podpůrných opatření, a to na jednu hodinu týdně), dále k nastavení individualizovaných programů podpory (stylu *PPRE*, *program La lutte contre décrochage*, *accompagnement individualisé*, *APC dispositif*).

Stejně tak pro nás může být přínosný model stálé participace speciálních pedagogů na výuce v rámci prvního a druhého stupně (s rotací tříd) a dostatečným časovým plánem (do kterého by spadala i určitá „časová výseč“ pro pedagogy a asistenty v pravidelných intervalech).

Podpory žáků s OMJ na druhém stupni by se také měl týkat dlouhodobý kurz ČDJ ve finálním roce. Zahnout nepovinný roční přípravný vzdělávací kurz českého jazyka pro vstup těchto žáků na střední školy, co by součástí „sítě podpory“, vidím jako krucióální prvek v

navýšení možností studia žáků s OMJ na kvalitních státních středních školách. A jelikož se tam učí „akademický jazyk“ a terminologie jednotlivých oborů, je tedy zřejmé předpokládat, že systém jazykové podpory v doméně ČDJ by středoškolští učitelé a asistenti měli vést i nadále.

Počet dětí na jednoho učitele v našich základních školách je poměrně vysoký, což nepřispívá k vhodnému inkluzivnímu modu vzdělávání. Počet žáků s SVP na třídu je pak silně přesahující tento modus.

Francouzský systém pracuje s pojmem „alofonní žáci“ – bez detekce občanství, stanovení, zda mají středoškolští studenti pobytové vízum a dalších parametrů. Jsou to žáci, nemluvíci operativním jazykem vzdělávání. Naše legislativa se opírá o status žáka – cizince, což nepovažuji za šťastné, jelikož mnoho žáků ve školách má české občanství, ale česky neumí na potřebné úrovni pro vzdělávání v naší klasické třídě základní či střední školy.

Podpora v rámci ČDJ by měla být dlouhodobá, implementovaná na základě individuálních potřeb žáků a studentů s OMJ. Ve Francii se s podporou FLE počítá na každém stupni školské soustavy, není nijak omezována.

Je mnoho společných znaků mezi francouzským a českým systémem vzdělávání dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Mnoho jevů vzdělávací platformy je téměř shodných, je sdílená filozofie mezi výukovými schématy obou zemí, cílicí zlepšení podmínek ve vzdělávání dětí pocházejících z prostředí deprivativního charakteru.

V obou systémech se najdou i velmi podobné překážky. Bude zajímavé dále tyto systémy porovnávat a sledovat jejich výstupy, poněvadž politika obou zemí se v tomto ohledu vyvíjí a uvidíme, co dobrého či špatného to přinese v budoucnosti.

Já osobně bych velmi ráda přispěla svou prací k tomu, aby moje práce pomohla lépe zmapovat český systém práce s dětmi se socio-kulturně slabšího prostředí s akcentem na děti s odlišným mateřským jazykem a pojmenovala některá jeho úskalí. Porovnání s francouzským systémem pak zrcadlí mnohé atributy, které jsou funkční i v praxi českých základních škol, jiné, které jsou akceptovatelné a zavedeny by být v našem vzdělávacím prostoru v dohledné době měly.

Byla bych velmi ráda, kdyby moje práce přispěla k tomu, aby byla cesta českého školství zřetelnější a schůdnější zejména pro ty, co podporu a pomoc ve vzdělávání nejvíce potřebují.

Bibilografie

Zdroje I

Ainscoe, M. (2006). Improving schools. Manchester. GB

Balvín, J. (2007). Metody výuky romských žáků. Radix. Praha.

Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales. Paris. Edition de minuit

Bittnerová, E.D. (2009). Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných - Příklad SIM. Praha: Ermat

Bizeuil, D. (1990). Civiliser ou banir? Edition Hartmann, Paris

Booth, T. – Ainscow, M. (2007) Ukazatel inkluze. Rytmus o.s.
(www.rytmus.org/produkty/Index_inkluze.pdf)

Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). La Reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement. Paris. Edition de Minuit

Broccholichi, S., Ben-Ayed, Ch., Trancart, D. (2010). École: les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française. Paris

Caille, J.P. (2001). Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix: caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. Éducation et formation, vol. 61, 111-140

Cannizzo, M. (1996). D'ou viens-tu, Gitane? Avignon

Celce-Murcia, M. (1990). Teaching English as ESL, Newbury House

Colin Ar. Ex., Schor R. (1996). Histoire de l'Immigration en France. Besancon.

Colmant, M. (2019). Evaluation internationale des élèves de CM1. DEPP. France.

Collins, M. – Collins, G. and Butt, G. (2015) *Social Mobility or Social Reproduction? A Case Study at the Attainment Patterns of Students According to Their Social Background and Ethnicity*, NY, USA

Collot, A. (2009). *La pluralité culturelle dans les systemes educatifs européens*, CNDP, Paris

Combesque, M. (1997). *Le silence et la haine*, Edition Syros, Paris

Condie, S.S. (2014) *When are There Natural Limits Inequality*. Brigham.

Condorcet, Jean A.N. (1781). *Réflexions sur l'esclavage des Negres*. Paris.

Delahaye, J.P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à la Ministre de l'Éducation nationale. IGEN-MEN.

Dubet, F. (2000). *Education et Societes 5*. Art. L'école et exclusion. 2000

Eisner, E. (1999). *The Educational Imagination*. NY

Felcmanová, L., Habrová M. (2015). *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc.

Fiero, Gloria K. (1995) *The Humanistic Tradition*, London, Great Britain

Freire, P.: *Pedagogy of the oppressed* (1970). New York. Seabury Press

Foreman, P. (2001) *Integration and inclusion in action*. Newcastle.

Gillnerová, I., Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada

Hájková, V., Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada. Praha.

Hébrard, J. (2002). *La mixité sociale a l'école et au college*. Paris

Hendl J. (2006). *Kvalitativní výzkum*. Praha.

Holmen, H. (2015). Continuous Collective Development as a Road to Success in Primary School. NY.

Holt, J.C. (2001). How Children Fail, NY, USA

Hrabal, V. (2002). Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata. Praha: Karolinum

Charalambous, E., Kyriakides, L. (2016) Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools, Educational Evaluation. London.

Chartier, A.M. (1990). Le métier d'enseigner. Colloque de La Rochelle

Chartier, A.M. (1995). Enseigner en ZEP. Versailles. CRDP

Jirásková, V. (2006). Multikulturní výchova, Epoque, Praha

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire de l'école maternelle., Revue Française de Pédagogie, 169

Kasíková, H., Straková, J. (2011). Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání. Karolinum Praha.

Kherroubi, M., Rocheux, J.Y. (2016). La recherche en éducation et les ZEP en France, vol.2 Apprentissages et exercice professionnel en ZEP, Revue française pédagogique, vol. 146, 115-190

Kolář, M. (2005). Bolest šikanování. Praha. Portál

Kolář, M. (2011). Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál

Konstantinopoulos, S. (2010). Effects of Teachers on Minority and Disadvantaged Students Achievement in the Early Grades, Elementary school journal.

Labudova, Z. a kol. (2018) Odlišnost inspiruje. Os. beseda. 2018

Malique, F. (2003) Tsiganes à l'école. Pédagogie interculturelle pour l'entrée dans les apprentissages, CRDP de Ac. De Versailles

- Matějček, Z. (1992). Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha: SPN
- Merle, P. (2002). La démocratisation de l'enseignement. Paris. La Découverte
- Moisan, C. (2001). Les ZEP: bientôt vingt ans. Education et Formation. No 61
- Němec, Z. (2019) Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání. Praha.
- Petr Šafránková, A. – Zátopková, K. (2017). Teachers Evaluation of importance of Selected determinants of Education of Socially Disadvantaged Pupils. (10.7160/eriesj.2017.100104)
- Pervillé, G. (1993). De L'Empire français á la décolonisation, Hachette, Paris
- Pretceille, M. Abdallah. (1990). Vers une pédagogie interculturelle, Presse de la Sorbonne, Paris
- Pretceille, M. Abdallah. (2006). Quelle école pour quelle intégration? CNDP, Rennes
- Patterson, S. (1992). The Social Psychology, Denver, Colorado, and USA
- Průcha, J. (2006) Multikulturní výchova, Praha
- Rabušicová M., Šed'ová K. (2004). Škola a (versus) rodina. Muni Press. 2004
- Ricroch, L., Bouhia, R. a col. (2011). Etre sans diplome aujourd'hui en France. Economie, Année 2011, c. 443, p. 29 - 50
- Rinvoluceri, M. (2002). Humanising Your Coursebook, Surrey, England, GB
- Rutter, M. (1983). School Effects on Pupil Progress. London.
- Říhova, M. (2000). L'éducation des enfants issus des minorites, Prague, CR

- Sedlar, J. W. (2001). *A Study in the Transmission of Culture*, Totowa, New York
- Stéfanou, A. (2008). Les caractéristiques des colleges des l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves. *Éducation et formation*, vol.61
- Stéfanou, A. (2007) *L'éducation prioritaire. État des lieux. Note d'information*, 13-2007.
- Strouhal. M. (2013). *Teorie výchovy*. Grada.Praha.
- Šafránková P., Zátopková K. (2017) Teachers' evaluation of importance of selected determinants of education of socially disadvantaged pupils. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 2017, vol. 10, issue 1, p. 24-33
- Šotolová, E. (2001). *Vzdělávání Romů*.Grada. Praha.
- Šťastný, V., Svobodová, Z, Rocheux, JY. (2017): *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*.UK. Praha.
- Štverák, V. (1999) *Obecná a srovnávací pedagogika*. Karolinum. Praha.
- Tapernoux, P (2006). *Mes enseignants face aux racismes*, Anthropos, Paris
- Taylor, S. (2014). *Thinking of research supervision*. Durham.
- Vágnerová, M. – Hadj Moussová, Z. – Štech, S. (2000). *Psychologie handicapu*. Praha. Karolinum.
- Valenta, M. (2003). *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice*. UP Olomouc.
- Váňová, M.(2009). *Srovnávací pedagogika*. UJAK. Praha.
- Van Zenten, A.(2009) *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris.
- Yin, R.K. (2003). *Application of Case Study Research*. CA.

ZDROJE II.

Internetové zdroje

<http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-ecoles-ouvertes>

www.persee.fr

<https://www.ozp.fr>

<https://www.snuipp.fr>

<https://journals.openedition.org/hommesmigrations/562>

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

www.inkluzivniskola.cz

www.rvp.cz

www.echt.coe.int

http://68.snuipp.fr/spip.php?page=articleaimprimer&id_article=3342

<http://p-p-i.cz/sluzby-pro-skoly/>

<https://www.preventionweb.net/organizations/3576>

www.czechkid.cz

<https://www.unhcr.org/cz/ucime-o-uprchlicich>

<https://kisaitou.snuipp.fr/Unite-Pedagogique-pour-Eleves-Allophones-Arrivants-UPE2A-2795675>

<https://english.radio.cz/ministry-slammed-over-failure-prepare-inclusion-schools-8696942>

<https://eduscol.education.fr/>

<https://www.education.gouv.fr>

<https://eduscol.education.fr/experitheque>

<http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article2274>

<https://www.education.gouv.fr/le-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-projet-et-mise-en-oeuvre-pedagogique-5825>

<https://www.api-saintmaur.com>

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

<http://www.msmt.cz/dokumenty>

<https://eduscol.education.fr>

http://dcalin.fr/textoff/integration_1983.html

[https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique,](https://www.vie-publique.fr/eclairage/38483-le-debat-sur-le-college-unique)

www.czechkid.cz

<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg75-620-du-11-juillet-1975-relative-l-education-3716>

<http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page120.htm>
<https://documentation.ehesp.fr/memoires/2002/iass/metzger.pdf>

<http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page120.htm>

[www. Ratolest.cz/index.php?page=lata-vice](http://www.ratolest.cz/index.php?page=lata-vice)

<https://documentation.ehesp.fr/memoires/2002/iass/metzger.pdf>

<https://www.unhcr.org/cz/ucime-o-uprchlicich>

<https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/autism>
https://www.eps.ac-aix-marseille.fr/textes_creteil/handicap/181191c.html

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/moznosti-cerpani-z-fondu-eu-2>

<https://www.education.gouv.fr/bo/1999/42/ensel.htm>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1>
<https://www.oriane.info/formation-initiale/unite-pedagogique-pour-eleves-allophones-arrivants-en-college-ex-classe-pour-non-francophones-upe2a>

<http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-ecoles-ouvertes>
www.ozp.fr

<https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10246.pdf>

<http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article2274>

<https://documentation.ehesp.fr/memoires/2002/iass/metzger.pdf>

http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/textes_creteil/handicap/181191c.html

<https://www.education.gouv.fr/bo/1999/42/ensel.htm>

<https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F7>

Základní legislativní dokumenty

** Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018, MŠMT, dokument rozpracovávající strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*

** Vyhláška č.27/2016 Sb.*

** Zákon č.561/2004 Sb.*

** Vyhláška č.73/ 2005 Sb.*

** Vyhláška č. 27/2016 Sb.*

** Zákon č.325/1999 Sb.*

** 2003 Code de l'Éducation*

** Circulaire n. 2012-141 du 2 octobre 2012*

** Circulaire n. 2002-100 du 25 avril 2002*

** Loi n 2019-791 du 26 juillet 2019*

** Circulaire2012-142 du 2 octobre 2012*

Seznam příloh:

1a - Systém vzdělávání ve Francii

1b – Systém vzdělávání ve Francii a v Maroku

1c - Regionální jazyky ve Francii

2 – Eduscol – Charte de la laïcité

3 – Ukázky „bricolage pédagogique“

4 - Carnet de suivi

5a – Dotazník

5b – Pozorovací arch

6a - Zákon č. 561/2004 Sb.

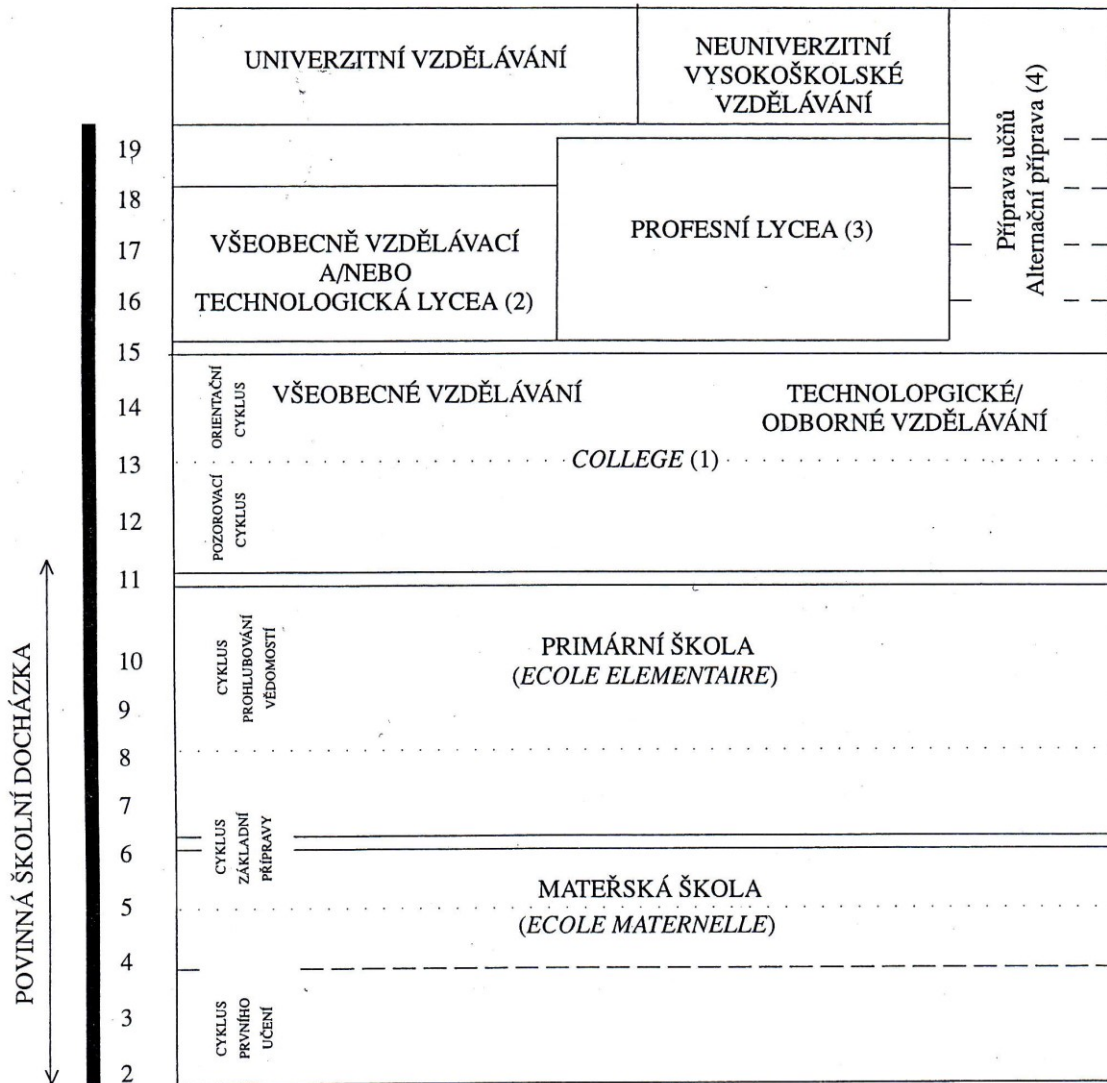
6b – Vyhláška č. 27/2016 Sb.

7 – Fonetika romského etnolektu

1a - Systém vzdělávání ve Francii

1a

FRANCIE



1. Collège poskytuje všeobecné sekundární vzdělávání, které vede k získání národního vysvědčení (*brevet*). Orientační cyklus se týká všeobecného vzdělávání a technologického (odborného) vzdělávání.
2. Všeobecně vzdělávací a/nebo technologické lyceum poskytuje vyšší sekundární vzdělávání, které umožňuje vstup do vysokoškolského vzdělávání nebo do praktického života. Žáci se připravují na všeobecnou maturitu (*baccalauréat général*), která většinou vede k vysokoškolskému studiu, nebo na technologickou (tedy odbornou) maturitu (*baccalauréat technologique – BTn*), která vede hlavně k vysokoškolskému studiu nebo ke studiu zakončenému získáním diplomu technika (*brevet de technicien – BT*), jenž otevírá vstup do praxe. Přípravné třídy pro „velké školy“ (*CPGE*) a sekce pro vzdělávání vyšších techniků (*STS*), které jsou začleněny do lyceí, poskytují pomaturitní přípravu.
3. Profesionální lyceum je sekundární vzdělávací instituce, jejímž cílem je pomoci mladým lidem získat všeobecnou, technickou a profesní přípravu. Studium na odborném lyceu vede po dvou letech k získání diplomu o odborné způsobilosti (*CAP*) nebo diplomu profesního studia (*BEP*) a po dalších dvou letech k profesní maturitě.
4. Tyto kurzy jsou určeny mladým lidem ve věku 16 až 25 let. Příprava učňů trvá 2 roky. Alternanční příprava: Smlouva o kvalifikaci je uzavírána nejméně na 6 měsíců a nejvíce na 24 měsíců; smlouva o zapracování nejméně na 6 měsíců a smlouva o orientaci na povolání na 3 až 6 měsíců.

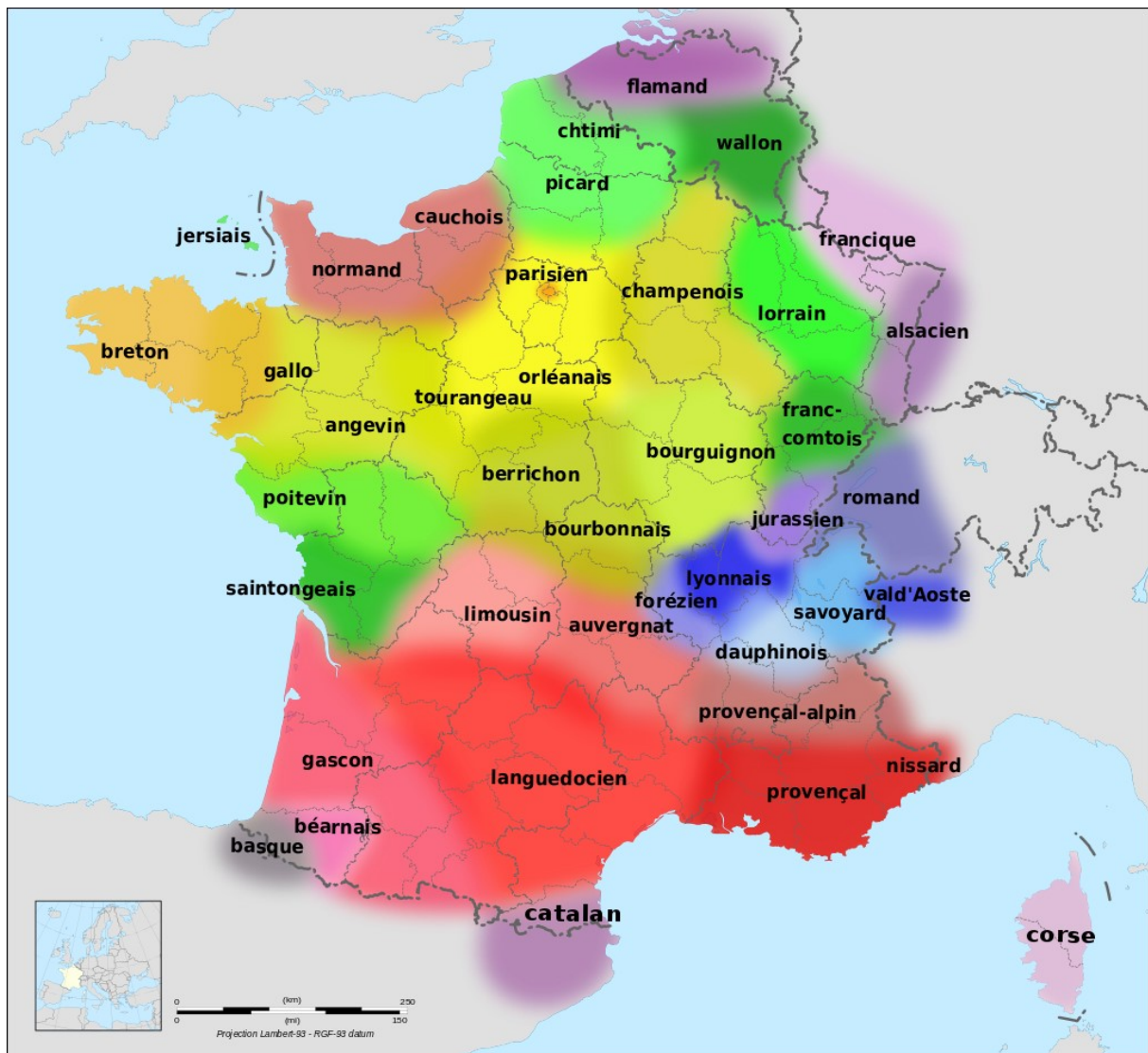
--- = rozdělení uvnitř úrovně/typu vzdělávání
 — — = začátek alternativy nebo konec úrovně/typu vzdělávání

Příloha 1b – Systém vzdělávání ve Francii a v Maroku

? 16

Systeme français		Systeme marocain			
Age des élèves à la rentrée	Ecole maternelle jusqu'à 6 ans	Préscolarisation jusqu'à 7 ans. Ecoles coraniques ou Ecoles maternelles privées.			
6 ans	CP				
7 ans	CE1	PRIMAIRE	CE1		ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL I
8 ans	CE2		CE2		
9 ans	CM1		CE3 (*)		
10 ans	CM2		CE4		
11 ans	6 ^e		CE5		
12 ans	5 ^e	COLLEGE	(1) 1 ^{re} AS	(2) CE6	
13 ans	4 ^e		2 ^e AS	1 ^{re} AS	
14 ans	3 ^e		3 ^e AS	2 ^e AS	
15 ans	2 ^{de}		4 ^e AS	3 ^e AS	
16 ans	1 ^{re}	LYCEE	5 ^e AS	4 ^e AS 2 ^e langue	ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL II
17 ans	Terminale		6 ^e AS	5 ^e AS	
18 ans			7 ^e AS	6 ^e AS Bac	

(*) Début de l'étude du français (9h/semaine) – (1) Jusqu'en 1990 – (2) A partir de la rentrée 1990



Langues régionales

Une carte des langues et dialectes de la [France](#) et de la [Belgique](#) et des régions frontalières.

La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

1 La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances. 4

1 La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général. 5

1 La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes. 6

1 La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs

propres choix. 7

1 La laïcité assure aux élèves l'accès à une culture commune et partagée. 9

1 La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture

du respect et de la compréhension de l'autre. 12

1 Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme. 13

1 Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République. 3

1 La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions,

dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public. 2

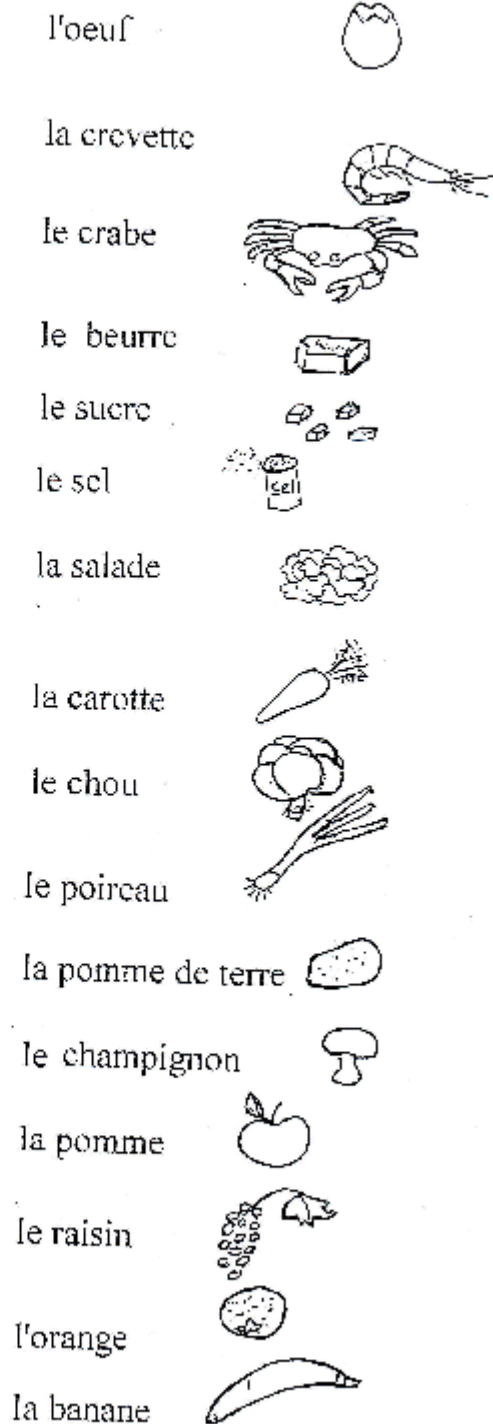
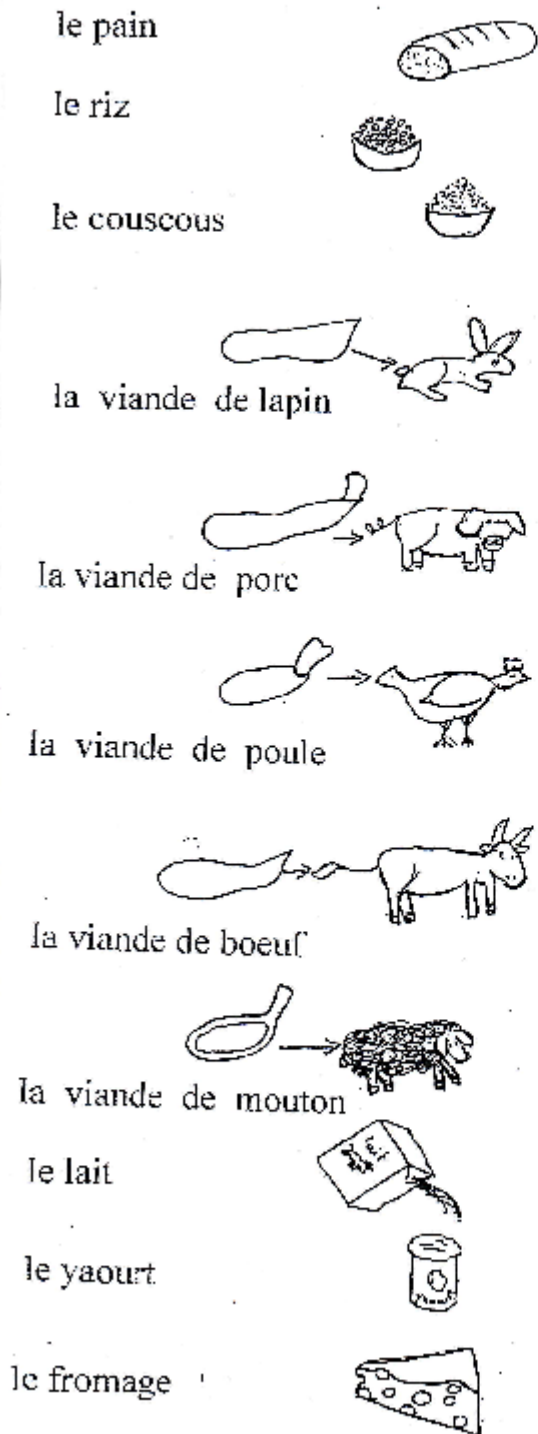
1 La République laïque organise la séparation des religions et de l'État. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État. 14

1 Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance

religieuse est interdit. 15

1 Par leurs réflexions et leurs activités, les élèves contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement.

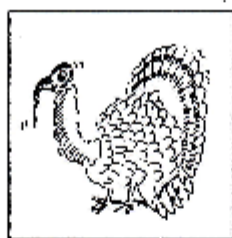
les aliments



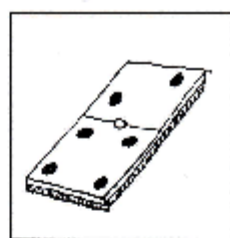
10. Lis les mots, puis écris-les à la bonne place.



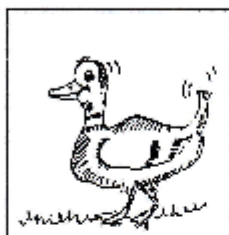
un daim



un dindon





un domino



un canard



un crapaud


	 [d]	 [d]
d	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



11. Entoure les **d**

d b p q p d d b q p d b d

12. Entoure les mots quand tu entends [d].

de . les . malade . dans . cabane . mordu . madame .
jardin . docteur . chien . des . bureau . dit .

N°06	Compléter	
Compléter Complète / Complétez	Pictogrammes 	
"Ajouter ce qui manque"	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver quelque chose qui va. - Boucher les trous. 	
Tous niveaux	Exemple : Complète les égalités suivantes :	Exercice réalisé : $3 + 6 = 9$ $11 - 9 = 2$
1 ^{er} degré	Exemple : Complète avec un sujet qui convient :	Exercice réalisé : Les élèves écoutent le maître. Le chat court après la souris.
2 nd degré	Exemple : Complète avec un pronom relatif :	Exercice réalisé : Est-ce le professeur dont tu m'as parlé ? Termine l'exercice que tu as commencé.
Exercice à réaliser : Complète avec "et" ou "est" : Alex un garçon sérieux très gentil. Aline moi, on dans la même classe. C' un exercice qui n' pas trop difficile.		

N°05		comparer	
Verbe à l'infinitif : comparer Verbes à l'impératif : compare comparez			
« Reformulations possibles » « On peut dire aussi » Synonymes : Définition :		Mettre en parallèle opposer : voir les différences raprocher : voir les ressemblances examiner les ressemblances et les différences	
Tous niveaux	Exemple  - comparez le paysage en hiver et en été	Exercice réalisé En été les arbres ont des feuilles et l'herbe est très verte. En hiver on ne voit que les branches des arbres et il y a de la neige sur le sol.	
	1 ^{er} degré Exemple - compare tes camarades de classe en utilisant les comparatifs de supériorité, d'égalité et d'infériorité	Exercice réalisé Momo est plus grand que Pedro Pedro est aussi brun que Léandro Léandro est moins gros que Mustafa	
2 nd degré	Compare les terminaisons du verbe chanter à l'imparfait, au futur et au conditionnel. Que remarques-tu?	Je remarque qu'au conditionnel le verbe a la forme du futur, mais la terminaison de l'imparfait	
Exercice à réaliser Compare le petit déjeuner entre la France et ton pays? Quelles sont les ressemblances? Quelles sont les différences?			

MON CARNET DE SUIVI

des apprentissages à l'école maternelle



NIVEAU	ANNÉE SCOLAIRE	ÉCOLE	ENSEIGNANTS
	20..... - 20.....		
	20..... - 20.....		
	20..... - 20.....		

Carnet mis en place le

Příloha 5a - Dotazník

Dotazník – děti se speciálními vzdělávacími potřebami, fokus – děti s OMJ

1. *Postoj ke konceptu společného vzdělávání*
Koncept společného vzdělávání, podle nějž se mají vzdělávat všechny děti v dané lokalitě společně, považuji v principu za: a/ *správný*
b/ *nesprávný*
c/ *nevím*
d/ *nechci se k tomuto vyjadřovat*

Pzn:

2. *Plošné zavedení inkluze v roce 2016/2017 jsem:* a/ *podporoval/a*
b/ *nepodporoval/a*
c/ *nechci se vyjadřovat*

Pzn:

3. *Realizace plošné inkluze 2016/2017 proběhlo:* a/ *plynule, bez komplikací*
b/ *bez větších komplikací*
c/ *s komplikacemi*
d/ *s velkými komplikacemi*

Pzn:

4. *Po zavedení inkluze se situace ve škole:* a/ *nezměnila*
b/ *zlepšila*
c/ *zhoršila*

Pzn:

(v čem konkrétně, pro jaké skupiny žáků)

5. *Příčinu problémů vidím v, ve:* a/ *nedostatku financí obecně*
b/ *neinformovanosti či špatné informovanosti pedagogů*
c/ *nepřipravené koncepci realizace*
d/ *neinformovanosti či špatné informovanosti rodičů*
c/ *interpretaci ve veřejném prostoru*
d/ *jinde*

.....

e/ žádné problémy nejsou

Pzn:

9. Vzdělávání dětí s SVP ve školách:

- a/funguje díky snaze učitelů, rodičů, poradenských zařízení a vedení*
- b/funguje díky snaze zejména učitelů a poradenských zařízení*
- c/funguje z jiného důvodu (jakého)*
- d/ nefunguje kvůli počtu dětí ve skupinách*
- e/nefunguje kvůli nedostatku pomůcek, asistentek (financí)*
- f/ nefunguje kvůli neochotě vyučujících*
- g/ nefunguje kvůli špatně spolupráci s rodiči*
- h/ nefunguje z jiného důvodu (jakého)*

Pzn:

10. Učím, starám se o děti s těmito speciálními vzdělávacími potřebami:

- a/ SPU*
- b/poruchy chování*
- c/mimořádné nadání*
- d/ smyslové postižení*
- c/poruchy autistického spektra*
- d/odlišné socio-kulturní prostředí*
- e/žák s OMJ (počet -)*
- f/tělesné postižení*
- e/ jiné (jaké)*

Poz:

11. Při současné realizaci inkluze jsem pro:

- a/ponechání současného stavu*
 - b/částečnou úpravu tohoto konceptu*
 - c/zásadní úpravu tohoto konceptu*
 - d/ zrušení společného vzdělávání v aktuální*
- prováděcí formě*
- e/*
-

Pzn:

12. Vliv realizace společného vzdělávání na kvalitu školní práce a vzdělání:

- a/ pozitivní
- b/spíše pozitivní
- c/spíše negativní
- d/negativní
- e/žádný

Pzn:

10. Hodnocení práce ve školství:

a/Před zavedením inkluze (1.9.2016) a po zavedení – je/není rozdíl, v čem

.....
.....
.....

b/práce ve školství mě baví a naplňuje

c/ práce ve školství mě baví, ale jsem často vyčerpaný (á) a frustrovaný(á)

d/práce ve školství mě baví, ale uvažuji o odchodu z důvodů

.....
.....

e/chci ze školství odejít, protože

.....
.....
.....

f/ postavení učitele je v českých školách (slabé, silné, mělo by se zlepšit – v čem...)

.....
.....
.....

g/své vzdělání na VŠ považuji pro svou praxi za dostatečné, nedostatečné – proč

.....
.....
.....

h/ V dalším vzdělávání bych se rád zaměřil(a) na

.....
.....
.....

ch/Práce „navíc“, která se týká dětí se spec.vz. potřebami, mě:

a/naplňuje a baví, stíhám to

b/ frustruje a vyčerpává

c/nevím, nemám na ni čas

d/ nechávám to na asistentce

e/věnuji se celé třídě „stejně“

f/ jiné

Poz:

Můj počet dětí s SVP se kterými pracuji ve třídách je:

11. Má práce s dětmi s SVP – zaměřeno na odlišné sociokulturní prostředí (žáci s OMJ, jejich příchod do školy, spolupráce s poradenským aparátem atd.) či prostředí socio-deprivačního charakteru:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. Třídní učitel jsem /nejsem

13. Práci třídního učitele by kompenzovalo:

a/ snížení prac. úvazku o:

2h 4h 6h

b/ finanční ohodnocení ve výši

1000Kč/měs 2000Kč/Měs

..... Kč/měs

jiné/

.....
.....

Děkuji velice za Váš čas, všechny dotazníky jsou zpracovány anonymně z hlediska jmen i institucí.

Příloha 5b – Pozorovací arch

POZOROVACÍ ARCH

Datum:	<input type="text"/>	Třída:	<input type="text"/>	Učitel:	<input type="text"/>
Předmět:	<input type="text"/>	Hodina:	<input type="text"/>	Téma:	<input type="text"/>
Žáků:	<input type="text"/>			Číslo:	<input type="text"/>
Pozorovatel:	<input type="text"/>	Funkce:	<input type="text"/>		

	Sledované ukazatele	Hodn.	poznámka
individualizace	Přítelský a zdvořilý způsob hovoru s dětmi na úrovni jejich očí, oslovování dětí křestním jménem. Učitel slouží jako facilitátor, podporuje individuální růst každého dítěte s chladnou jako efektivní úroveň.		
Učební prostředí	Učitel dává přiměřené podněty dětem s rozdílným nadáním, různou mírou sociálního znevýhodnění, dětem se SPU a mimořádně nadaným dětem. Vyhýbá se neefektivní komunikaci (obviňování, nálegování, výčitky, moralizování, vyhrožování, srovnávání, tláčení za vzor, urážky, ironie, křik, konverzáce na dálku), používá popsaného jazyka. Zapojuje děti do ustupově jasných očekávání, které se týkají chování a řízení v třídních aktivitách prostřednictvím vytvoření třídních nebo předmětových pravidel a vyvození případných postihů. Rozpoznává a vytváří pro děti příležitosti, aby si mohly volit (žinnosti, věci, partnery, skupiny aktivit apod). Jasně sděluje své očekávání, myšlenky a cíle - věří si, zda žáci rozumí. Učitel účelně upravuje učební prostor (dostupnost pomůcek, centra skrývat, ...) a dbá na hygienické podmínky (osvětlení, úklid, výška lavic, ...)		
Smysluplné učení / hodnocení	Učitel vnímá chybu jako přirozenou součást učení a vede žáky k tomu, aby se snažili chybu najít a odstranit, nežli izolovaná data jednotlivých úloh, ale snaží se vytvořit ucelený obraz světa. Dává dětem zvláštní nastavení pracovat a řešit problémy společně, aby dosáhly společného cíle. Podporuje děti v myšlení, argumentování, kladení otázek, experimentování. Učitel dává žákům dostatečný prostor pro kladení otázek. Učitel využívá metody aktivního učení (kooperativní výuka, metody RWCT, projektní učení ...) a efektivně je střídá. Učitel využívá dostupných pomůcek a technologií (knihovna, PC učebny, mediální učebny, internet, školní časopis, www stránky školy, třídní nástěnky...)		
Plánování a evaluace	Učitel respektuje stanovená pravidla hodnocení, převažuje hodnocení motivující, pozitivní, učitel vede žáky k vlastním hodnocením. Učitel pracuje kontinuálně se školním kurikulem - zuá jej, pod vedením koordinátorů ŠVP (vedoucích PS) jej průběžně aktualizuje. Učitel vytváří evaluační rámec (číslo-číl-indikátor-nástroj), pracuje metodou SMART		
Sociální inkluze	Prostřednictvím her učitelka nabízí dětem příležitosti k rozvoji tvořivosti, úcty k jiným názorům, sdílení, přizpůsobování, řešení problémů a konfliktů i dalších dovedností, které děti potřebují k tomu, aby se mohly stát aktivními členy demokratické občanské společnosti.		

Zapojení rodiny	Informuje rodiče dětí o dění ve třídě/školě prostřednictvím rozmanitých, přecenných materiálů (např. žákovská knížka, sdělení rodičům, osobní pozvánky, školní časopis, www stránky, nástěnky školy).		
Profesní rozvoj	Průzkumává silné i slabé stránky svých výukových metod a podle potřeby vytváří plán dalšího zlepšování.		
	Hodnotí průběžné výsledky své práce a systematicky se snaží o získávání informací z nejrozumnějších zdrojů (evaluační údaje dětí, kolegové, supervizorů, vedení školy, rodiče i dětí).		
	Vítá nové myšlenky a experimentálně je využívá při plánování výukových strategií.		
	Využívá odborné literatury, různých organizací, informačních zdrojů a dalších příležitostí pro získání nových poznatků.		
	Studuje aktuální vývoj v pedagogické sféře a v oblasti vývoje osob, který má vliv na podobu knižky.		
	Je efektivním členem týmu, který usiluje o dosažení společného cíle, např. při plánování tematických jednotek, projektů ...		

Hodnocení a závěry hospitace

Hodnocení, závěry, doporučení:

Pozorovatel:

hodnocení: pozorovatelný

Seznamte
Občas
Základ

Zpracování: evaluační rámec vzdělávací (projekt ESF), ISSA standardy

Klíčová legislativy pro vzdělávání dětí s OMJ – zpracováno ve zkrácené formě s fokusem na žáky s OMJ

Zákon číslo 561/2004 Sb.

Zákon nazývaný „Velký školský“ z dílny MŠMT¹³⁶ o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání cílí systematické zavádění inkluze a nastolení rovného přístupu ke vzdělávání všech dětí, žáků a studentů v rámci České republiky¹³⁷. (Vytváření rovných příležitostí pro všechny je pilířem demokratické, soudržné společnosti).

Tento zákon má pomoci nastavení funkčních podpůrných opatření a podmínek pro úspěšné vzdělávání žáků tak, aby se jejich co největší počet mohl vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu a byl plně využit tento potenciál. Plánování a realizace této invence je dlouhodobý proces zabírající celý systém vzdělávání (zřizovatele škol, děti, žáky, studenty, asistenty, učitele, rodiče a další. Inkluzivní vzdělávání cílí vjem kvalitního vzdělávání, umožňujícího rovný přístup každému, podporu zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků bez vytváření tlaku na snižování nároků tohoto vzdělávání, či vytváření bariér pro některé skupiny žáků či studentů.

Není cílem zde rozebírat všechny body tohoto legislativního opatření, budu tedy – stejně jako v následujících legislativách – vybírat body spojené se vzděláváním dětí s SVP týkající se sociálně inferiorního prostředí v kombinaci s dětmi s OMJ.

Paragraf 4 – Rámcově vzdělávací program - RVP

Rámcově vzdělávací cíle stanovují konkrétní cíle, formu, povinný obsah a délku vzdělávání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, *podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s nezbytným materiálním a personálním zastřešením.*

Paragraf 5 – Školní vzdělávací program - ŠVP

Školní vzdělávací program musí být v souladu s RVP, stanovuje konkrétní cíle vzdělávání, jeho délku, obsah, formu, podmínky přijetí uchazečů a další. Stanovuje popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek, za nichž se v dané škole vzdělávání uskutečňuje.

Paragraf 13 – Vyučovací jazyk

¹³⁶ *Klíčové dokumenty MŠMT k legislativám 2004 - 2017:*

- * *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*
- * *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*
- * *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015 – 2020*
- * *Operační program výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014 – 2020*
- * *Akční plán Dekády romské inkluze 2005 – 2015 (mimorezortní dokument)*
- * *Národní strategie ochrany práv dětí (mimorezortní dokument)*
- * *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení (mimorezortní dokument)*
- * *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na léta 2015-2020 (mimorezortní dokument)*
- * *Národní program reformy 2015 (mimorezortní dokument)*
- * *Strategie romské integrace do roku 2020 (mimorezortní dokument)*
- * *Strategie sociálního začleňování 2014-2020 (mimorezortní dokument)*

¹³⁷ „právo ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (znění ke dni 13.10.2020 web MŠMT legislativa)

Vyučovacím jazykem je jazyk český. Příslušníkům národnostních menšin se se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny za podmínek stanovených v paragrafu 14. Ministerstvo může povolit vyučování některých předmětů v cizím jazyce. (Ve vyšších odborných školách může pak být vyučovacím jazykem cizí jazyk.)

Paragraf 14 – Vzdělávání příslušníků národnostních menšin
V obcích, kde je zřízen v souladu se zvláštním právním předpisem¹³⁸ výbor pro národnostní menšiny, zajišťuje ministerstvo, obec, kraj pro příslušníky národnostních menšin výuku v jazyce národnostní menšiny ve školách mateřských, základních a středních při splnění zákonem daných podmínek.

Třída mateřské školy se může zřídit, pokud se ke vzdělání v jazyce národnostní menšiny přihlásí alespoň 8 dětí s příslušností k národnostní menšině. Třída základní školy lze zřídit, pokud se přihlásí ke vzdělání v jazyce národnostní menšiny alespoň 10 dětí s příslušností k nár. menšině. Školy základní či mateřské lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou naplněny v průměru nejméně 12 dětmi nebo žáky s příslušností k národnostní menšině. U střední školy je to pak naplněnost nejméně 15 žáky na třídu s příslušností k národnostní menšině, aby se zřídila střední škola s jazykem národnostní menšiny, pro zřízení třídy příslušného ročníku střední školy je pak nutný počet 12 žáků s příslušností k národnostní menšině.

Při organizaci tohoto vzdělávání přihlíží ministerstvo, kraje, obce k dostupnosti tohoto vzdělávání. Vzdělávání v jazyce národnostní menšiny může zajistit i svazek obcí, popřípadě se na způsobu a financování tohoto vzdělávání mohou domluvit obce mezi sebou či obec s krajem.

Nejsou-li naplněny podmínky ke zřízení tříd či škol s vyučováním v jazyce národnostní menšiny, může ředitel školy se souhlasem zřizovatele školy stanovit v ŠVP předměty nebo jejich části, v nichž se vzdělávání bude uskutečňovat dvojjazyčně, tzn. jak v jazyce českém, tak v jazyce národnostní menšiny.

Paragraf 16 - Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných

Citace z.561/2004 Sb.:

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, *kteřá k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.* Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

(2) Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky

¹³⁸ paragraf 117 odst. 3 zákona č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení), ve znění zákona č. 273/2001 Sb.

středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,

e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

g) využití asistenta pedagoga,

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

(3) Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.

(4) *Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.*

(5) Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

(6) Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.

Paragraf 16 a - Poradenská pomoc školského poradenského zařízení

(1) Školské poradenské zařízení poskytne poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu.

(2) Vyžaduje-li to zájem dítěte nebo nezletilého žáka, doporučí škola nebo školské zařízení jeho zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení spolupracuje před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi zejména se školským poradenským zařízením, se zřizovatelem, lékařem a orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

(3) Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, *kteřá odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání.*

(4) Školské poradenské zařízení poskytuje zprávu a doporučení tomu, komu je poskytována poradenská pomoc; škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává, poskytuje pouze doporučení. Školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském. Nejedná-li se o případ podle věty druhé, školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu sociálně-právní ochrany dětí, pokud je o to orgán sociálně-právní ochrany dětí písemně požádá.

(5) Pokud má zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka pochybnosti o tom, že škola nebo školské zařízení postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, může řediteli školy nebo školského zařízení navrhnout, aby s ním případ projednal za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení, a ředitel je povinen jednání bez zbytečného odkladu svolat.

(6) Projednáním podle odstavce 5 není dotčeno právo zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 6.

Konec citace

Paragraf 17 – Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů
Školy a školská zařízení vytvářejí podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů.
K rozvoji jejich nadání lze uskutečnit rozšířenou výuku některých předmětů.

Paragraf 18 - Individuální vzdělávací plán - IVP
Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit žákovi s SVP nebo s mimořádným nadáním vzdělání dle IVP. Na střední či vyšší úrovni vzdělávání tak může být i z jiných závažných důvodů (např. sportovní reprezentace ČR).

Paragraf 19
Citace
Ministerstvo stanoví vyhláškou

a) konkrétní výčet a účel podpůrných opatření a jejich členění do stupňů,

- b) u podpůrných opatření druhého až pátého stupně pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením a normovanou finanční náročnost pro účely poskytování finančních prostředků ze státního rozpočtu podle tohoto zákona,
- c) postup školy nebo školského zařízení před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi,
- d) organizaci poskytování podpůrných opatření,
- e) organizaci a pravidla vzdělávání ve třídách, odděleních a studijních skupinách a školách zřízených podle § 16 odst. 9,
- f) průběh a organizaci poradenských služeb školy a činnosti školských poradenských zařízení, základní zásady používání diagnostických nástrojů a pravidla spolupráce školských poradenských zařízení se školami, školskými zařízeními a dalšími osobami a orgány veřejné správy
- g) náležitosti zprávy a doporučení vydávaných školským poradenským zařízením,
- h) podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,
- i) náležitosti individuálního vzdělávacího plánu,
- j) náležitosti informovaného souhlasu s poskytnutím podpůrného opatření podle § 16 odst. 4 a 5 a žádosti podle § 16 odst. 9,
- k) pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb nadaných dětí, žáků a studentů, úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování jejich vzdělávání a podmínky pro přeřazování do vyššího ročníku.

Paragraf 20 – Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí

- (1) Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek.
- (2) Osoby, které nejsou uvedeny v odstavci 1, mají za stejných podmínek jako občané Evropské unie přístup:
 - a) k základnímu vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky,
 - b) ke školnímu stravování a k zájmovému vzdělávání poskytovanému ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání v pravidelné denní docházce, pokud jsou žáky základní školy, odpovídajícího ročníku střední školy nebo odpovídajícího ročníku konzervatoře,
 - c) ke střednímu vzdělávání a vyššímu odbornému vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají oprávněně na území České republiky,

d) k předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám podle tohoto zákona, pokud mají právo pobytu na území České republiky¹³⁾ na dobu delší než 90 dnů^{13a)}, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu^{13b)}, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany^{13c)}, žadateli o udělení mezinárodní ochrany^{13d)} nebo osobami požívajícími dočasné ochrany^{13e)}.

(3) Osoby uvedené v odstavci 2 písm. c) a d) se stávají dětmi, žáky nebo studenty příslušné školy nebo školského zařízení za podmínek stanovených tímto zákonem, pokud řediteli školy nebo školského zařízení prokáží nejpozději při zahájení vzdělávání nebo poskytování školských služeb oprávněnost svého pobytu na území České republiky. Oprávněnost pobytu na území České republiky se prokazuje dokladem podle zvláštního právního předpisu^{13f)}.

(4) Osobám, které získaly předchozí vzdělání ve škole mimo území České republiky se při přijímacím řízení ke vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách promíjí na žádost přijímací zkouška z českého jazyka, pokud je součástí přijímací zkoušky. **Znalost českého jazyka, která je nezbytná pro vzdělávání v daném oboru vzdělání, škola u těchto osob ověří rozhovorem.** Osoby, které se vzdělávaly alespoň 4 roky v přecházejících 8 letech před příslušnou zkouškou ve škole mimo území České republiky, **mají právo na úpravu podmínek a způsobu konání zkoušky ze zkušebního předmětu český jazyk a literatura u společné části maturitní zkoušky tak, aby byla zachována rovnost přístupu ke vzdělání.** Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem podrobnosti.

(5) Pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie, a kteří na území České republiky, kde taková osoba vykonává nebo vykonávala pracovní činnost v základním pracovněprávním vztahu nebo samostatně výdělečnou činnost, nebo na území České republiky studuje, anebo získala právo pobytu na území České republiky z jiného důvodu¹³⁾ dlouhodobě pobývají a kteří plní povinnou školní docházku podle tohoto zákona, *zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy:*

a) **bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přízpůsobenou potřebám těchto žáků,**

b) **podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.**

(6) Krajský úřad vykonává činnosti uvedené v odstavci 5 písm. a) i pro ostatní cizince.

(7) **Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou uskutečňovat vzdělávání podle odstavce 5.**

(8) **Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy podle odstavce 5 písm. a)**

Konec citace

Je zde tedy zákonem stanoven rovný přístup těchto dětí k základnímu vzdělávání, k zájmovým činnostem a školnímu stravování, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání a předškolnímu, základnímu uměleckému vzdělávání. Stejně tak je zaručen *nárok na jazykové vzdělávání* a ke školským službám dle tohoto zákona, přípravu k začlenění do tohoto vzdělávání nevyjímaje.

Paragraf 27 – Učebnice, učební texty, školní potřeby

Citace

(5) Ředitel střední školy zřizuje fond učebnic a učebních textů, a to nejméně pro 10 % žáků střední školy; tyto učebnice a učební texty jsou bezplatně zapůjčovány žákům s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, **žákům s postavením azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany nebo účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky, žákům v hmotné nouzi¹⁴⁾**, jakož i v dalších případech **hodných zvláštního zřetele**.

(6) Žákům přípravných tříd základních škol, přípravného stupně základní školy speciální, prvního ročníku základního vzdělávání, žákům základního vzdělávání podle § 46 odst. 3¹³⁹ a žákům uvedeným v § 16 odst. 9¹⁴⁰ větě první, kteří jsou žáky základní školy, jsou bezplatně poskytovány základní školní potřeby. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rozsah tohoto bezplatného poskytování základních školních potřeb.

Paragraf 33 - Cíle předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. **Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.**

¹³⁹ Základní vzdělávání pro žáky uvedené v § 16 odst. 9, kteří se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků; první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem

¹⁴⁰ Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.

Paragraf 41 - Individuální vzdělávání žáka

- (1) O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka.
- (2) Žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání musí obsahovat
- a) jméno, popřípadě jména, a příjmení, rodné číslo, bylo-li přiděleno, a místo trvalého pobytu žáka nebo bydliště, pokud nemá na území České republiky místo trvalého pobytu,
 - b) uvedení období, ročníku, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván,
 - c) *důvody pro individuální vzdělávání žáka,*
 - d) popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka,
 - e) doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat,
 - f) seznam učebnic a učebních textů, které budou ve výuce užívány, pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1,
 - g) další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka,
 - h) vyjádření školského poradenského zařízení.
- (3) Ředitel školy individuální vzdělávání povolí, pokud
- a) jsou dány **závažné důvody** pro individuální vzdělávání,
 - b) **jsou zajištěny dostatečné podmínky pro individuální vzdělávání, zejména podmínky materiální a ochrany zdraví žáka,**
- (8) Ředitel školy ukončí individuální vzdělávání
- a) pokud nejsou zajištěny dostatečné podmínky ke vzdělávání, zejména podmínky materiální, personální a ochrany zdraví žáka,
 - b) pokud zákonný zástupce neplní podmínky individuálního vzdělávání stanovené tímto zákonem,
 - c) pokud žák na konci druhého pololetí příslušného školního roku neprospěl,
 - d) nelze-li žáka hodnotit způsobem uvedeným v odstavcích 5 a 6, nebo
 - e) na žádost zákonného zástupce žáka.
- (9) Pokud ředitel školy rozhodne o ukončení individuálního vzdělávání žáka, zařadí žáka do příslušného ročníku základní školy. Odvolání proti rozhodnutí ředitele školy o ukončení individuálního vzdělávání žáka nemá odkladný účinek.

Paragraf 44 - Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si všichni žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

Paragraf 47 – Přípravné třídy základní školy

O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.

Paragraf 55 – Ukončení základního vzdělání

(2) Žákovi uvedenému v § 16 odst. 9 může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu základní školy speciální pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku. V uvedených případech, pokud jde o přípravu na výkon povolání nebo pracovní činnosti, spolupracuje ředitel školy s Úřadem práce České republiky - krajskou pobočkou a pobočkou pro hlavní město Prahu.

(3) Pro osoby, které nezískaly základní vzdělání, může základní a střední škola po projednání se zřizovatelem a krajským úřadem organizovat v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání kurzy pro získání základního vzdělání. Krajský úřad ve spolupráci se zřizovateli a řediteli škol zajistí ve svém správním obvodu **dostupnost kursů pro získání základního vzdělání v dálkové formě vzdělávání.**

Paragraf 60 - Obsah a forma přijímacích zkoušek

(5) Cizinci, na které se vztahuje § 20 odst. 4, nekonají na žádost jednotnou zkoušku ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Povinnost školy ověřit rozhovorem znalost českého jazyka, která je nezbytná pro vzdělávání v daném oboru vzdělání, není dotčena. V rámci kritérií podle § 60 odst. 2 písm. a) stanoví ředitel školy způsob hodnocení jednotné zkoušky cizinců podle věty první.

Paragraf 81 - Další podmínky konání maturitní zkoušky

(9) Žáci škol a tříd s vyučovacím jazykem národnostní menšiny mají právo skládat společnou i profilovou část maturitní zkoušky v českém jazyce nebo v jazyce národnostní menšiny s

výjimkou zkoušky ze zkušebního předmětu český jazyk a literatura, kterou skládají v českém jazyce.

Paragraf 110 - Jazykové vzdělávání

(1) Jazykové vzdělávání poskytuje jazykové vzdělání v cizích jazycích. *V případě vzdělávání cizinců se za cizí jazyk považuje také jazyk český. Jazykové vzdělávání podle tohoto zákona se uskutečňuje v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky.*

Paragraf 161 - Financování ostatních školských zařízení zřizovaných územními samosprávnými celky nebo svazky obcí

(1) Ministerstvo vyhlásí na kalendářní rok a zveřejní ve Věstníku pro školská zařízení neuvedená v § 161 a 161a, a pro výdaje na platy a ostatní osobní náklady ostatních zaměstnanců a ostatní neinvestiční výdaje školních družin zřízených krajem, obcí nebo svazkem obcí republikové normativy jako roční výši výdajů státního rozpočtu na činnost školských zařízení uvedených v tomto odstavci, připadajících na 1 dítě, žáka a studenta v mateřské a základní škole a v denní formě vzdělávání ve střední škole, konzervatoři a ve vyšší odborné škole. Ministerstvo může vyhlásit a zveřejnit ve Věstníku *opravné koeficienty k republikovým normativům podle věty první, zohledňující objektivní rozdíly v činnosti dotčených školských zařízení v jednotlivých krajích.*

(2) Krajský úřad v souladu se zásadami stanovenými ministerstvem podle § 170 písm. b) rozepisuje prostřednictvím krajských normativů a poskytuje právníkům osobám zřízeným krajem, obcí nebo svazkem obcí a vykonávajícím činnost školského zařízení uvedeného v odstavci 1 finanční prostředky na výdaje uvedené v § 160.

Paragraf 161 - Společná ustanovení pro financování škol a školských zařízení zřizovaných územními samosprávnými celky nebo svazky obcí

(1) Ministerstvo vyhlásí na kalendářní rok a zveřejní ve Věstníku

a) příplatky na jednotlivá podpůrná opatření podle § 16 stanovené se zřetelem k normované finanční náročnosti podpůrných opatření stanovené jiným právním předpisem 63),

b) opravné koeficienty k normativům podle § 161 odst. 1 písm. a) bodu 2 a písm. b) bodu 2 zohledňující naplněnost tříd a oddělení v jednotlivých mateřských, základních a středních školách a školních družinách a opravné koeficienty k normativům podle § 161 odst. 1 písm. a) bodu 2 a písm. b) bodu 2 zohledňující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých mateřských, základních a středních školách a konzervatořích a školních družinách,

c) kritéria pro rozpis rezervy podle odstavce 3 písm. c) z rozpočtu ministerstva do rozpočtů jednotlivých krajů a kritéria pro změnu rozpisu.

(2) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem

a) termíny, rozsah a způsob předkládání údajů o předpokládaných počtech pedagogických pracovníků a jejich platovém zařazení,

b) členění krajských normativů, ukazatele rozhodné pro jejich stanovení, jednotky výkonu pro jednotlivé krajské normativy, vztah mezi ukazateli a jednotkami výkonu, ukazatele pro výpočet minimální úrovně krajských normativů a zásady pro jejich zvýšení a jejich zveřejnění,

c) maximální počty hodin přímé pedagogické činnosti v mateřské škole a školní družině zřizované krajem, obcí nebo svazkem obcí v závislosti na jejich struktuře *včetně určení pedagogických pracovníků, kteří tyto činnosti vykonávají*, a maximální počty hodin výuky v přípravných třídách základní školy a ve třídách přípravného stupně základní školy speciální financované ze státního rozpočtu.

(3) Ministerstvo rozepisuje a poskytuje na zvláštní účet kraje finanční prostředky vyčleněné ze státního rozpočtu na činnost škol a školských zařízení zřizovaných krajem, obcí nebo svazkem obcí na výdaje uvedené v § 160 odst. 1 písm. c) a d) (dále jen „přímé výdaje“). Výše poskytnutých finančních prostředků podle věty první je tvořena součtem

(5) Krajský úřad stanoví krajské normativy jako výši přímých výdajů připadajících na jednotku výkonu na kalendářní rok za podmínek stanovených prováděcím právním předpisem a zveřejní je způsobem umožňujícím dálkový přístup.

Konec citace

Financování zmiňovaných proinkluzivních opatření je pak řešeno v několika dalších předpisech:

** Přejícná ustanovení zavedena zákonem č. 82/2015 Sb. Čl. II - Pro roky 2017 až 2019 stanoví krajský úřad pro případy, kdy ve školní matriční příslušné školy nebo školského zařízení není pro dítě, žáka nebo studenta ještě uvedeno podpůrné opatření podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, příplatky ke krajským normativům na speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů.*

** Přejícná ustanovení zavedena zákonem č. 101/2017 Sb. Čl. II - 1. Školy a školská zařízení jsou do 31. prosince 2019 financovány ze státního rozpočtu podle ustanovení zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona. 2. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásí a zveřejní ve Věstníku ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školy zřizované krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství, **příplatky podle § 161 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona, na speciální vzdělávací potřeby pro dítě, žáka nebo studenta uvedeného v § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění účinném přede dnem nabytí účinnosti tohoto zákona, kterému není poskytováno podpůrné opatření podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.** 3. Finanční prostředky odpovídající součtinu příplatků podle bodu 2 a počtu jednotek, na které uvedené příplatky připadají, spolu s finančními prostředky podle § 161 odst. 3 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění účinném ode dne nabytí účinnosti tohoto zákona, rozepisuje a poskytuje krajský úřad v přenesené působnosti. Příplatky se poskytují do dne zahájení poskytování podpůrného opatření podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.*

Žáci s odlišným mateřským jazykem tedy dle znění tohoto zákona patří *do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* a stanovuje se, že mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich možnostem a vzdělávacím potřebám, *mají právo na vytvoření nezbytných podmínek umožňujících toto vzdělání a na poradenskou pomoc školy a školských poradenských zařízení.*

Vyhláška č.27/ 2016 Sb. – O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška je platná od září 2016 a platí i pro žáky s OMJ, kteří by také měli být abonenty podpůrného systému českého školství. Upravuje pravidla vzdělávání dětí s SVP dle paragrafu 16 zákona 561/2004. Nově se tedy definuje žák z hlediska potřeby podpory:

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními **potřebuje poskytnutí podpůrných opatření**. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školských zařízení“* (paragraf 16 odstavec 1 ŠZ)

Dle přílohy vyhlášky č.27/2016 Sb. **patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a nárokovými podpůrnými opatřeními (PO) i žáci s nedostatečnou znalostí nebo bez znalostí vyučovacího jazyka.**

Tato podpůrná opatření dle paragrafu 16, odstavec 2 ŠZ spočívají v následujících doménách:

- * poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení
- * úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciální pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky
- * úprava podmínek přijímání ke vzdělávání
- * použití různých kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek
- * úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovenými rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy
- * vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- * využití asistenta pedagoga
- * využití dalšího pedagogického pracovníka
- * poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených

Vyhláška pak vyjmenovává nároková PO, která jsou upřesněna v příloze. Jedná se o pětistupňový systém podpůrných opatření, přičemž první stupeň doporučuje sama daná škola bez nutného doporučení školského poradenského zařízení. Od druhého stupně výše pak je třeba doporučení z této instituce.

Paragraf 3 - IVP

Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků vychází z ŠVP. Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Musí být zpracován do jednoho měsíce od doby, co škola obdržela doporučení a žádost zákonného zástupce či zletilého žáka. Může být upravován dle potřeb žáka během celého školního roku.

Paragraf 4

Škola zodpovědná za zhotovení a provádění IVP s ním také seznámí všechny zainteresované strany. Dle IVP lze žáka vzdělávat jen se souhlasem žáka či jeho zákonného zástupce, je-li žák nezletilý (paragraf 16 odst. 1). Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a minimálně jednou za rok také vyhodnocuje plnění IVP.

Paragraf 4a – Pedagogická intervence

Tato intervence slouží k podpoře vzdělávání žáka s SVP ve předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, *ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku* a k rozvoji učebního stylu žáka. Pedagogickou intervenci poskytuje základní škola, školní družina, školní klub nebo střední škola jako podpůrné opatření prvního stupně. Tuto intervenci souběžně využívá více žáků, je-li to možné a vhodné.

Paragraf 5 – Asistent pedagoga

V zákoně 561 (Paragraf 16, odst. 2g) je stanoven školní asistent jako význačný bod celkové koncepce vzdělávání dětí s SVP. Má poskytovat podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka s SVP v rozsahu podpůrného opatření, pomáhá při organizaci a realizaci tohoto, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole.

Asistent pracuje ve škole dle potřeby s žáky třídy, oddělení či studijní skupiny dle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

Citace

(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábídkou sociálních kompetencí.

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

- a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- f) pomocné výchovné práce spojené s nábídkou sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4. §

Konec citace

Paragraf 22 – Převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální

Realizuje se na základě doporučení školského poradenského zařízení k převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální na dobu platnou v doporučení, nejdéle však na dobu dvou let. (V odůvodněných případech lze stanovit platnost až čtyři roky.)
Je-li žákovi doporučeno vzdělávání dle programu základní školy speciální, informuje se žák či jeho zákonný zástupce o dopadech tohoto na možnosti dalšího vzdělávání či profesního uplatnění.

Paragraf 23 – Přezkoumání podmínek

Školské poradenské zařízení vyhodnocuje, zda vzdělávání ve škole, třídě, oddělení či studijní skupině odpovídá SVP žáka. Toto vyhodnocení se provádí nejpozději do jednoho roku po zařazení či převedení žáka.

Dojde-li k významné změně SVP žáka, dojde k přezkumu a úpravě vzdělávání tohoto žáka v rámci jeho zařazení do určité vzdělávací jednotky a programu.

Při zařazení žáka do školy, třídy, oddělení či studijní skupiny, která není zřízena dle paragrafu 16 odst.9 zákona, zařadí ředitel školy žáka do ročníku, který odpovídá dosaženým znalostem a dovednostem žáka s přihlédnutím k jeho věku.

Paragraf 24 – Organizace vzdělávání žáků uvedených v paragrafu 16 odst.9 zákona

Citace

(1) V mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona je rozsah poskytování speciálně pedagogické péče nejvýše 3 hodiny denně.

(2) Žáci, kteří se vzdělávají v základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona nebo třídě základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, mohou mít na prvním stupni nejvýše 5 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 5 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování; na druhém stupni nejvýše 6 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 6 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování.

(3) Ve třídách, odděleních a studijních skupinách zřízených podle § 16 odst. 9 zákona mohou být zařazení žáci 2 i více ročníků, popřípadě i prvního a druhého stupně.

(4) Jde-li o třídu střední školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona nebo o třídu zřízenou podle § 16 odst. 9 zákona ve střední škole, mohou se v ní vzdělávat žáci více oborů vzdělání stejné kategorie dosaženého vzdělání podle nařízení vlády upravujícího soustavu oborů vzdělání; pravidla pro vytváření víceoborových tříd stanovená ve vyhlášce upravující střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři se neuplatní.

Konec citace

Paragraf 25 – Počty žáků

Třída či skupina zřízená dle paragrafu 16 odst. 9 má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a SVP těchto žáků. Pokud z doporučení poradenského zařízení vyplývá, že by stanovený počet žáků nepostačoval k jejich vzdělávacích možnostem a k uplatnění jejich práva na vzdělání, má třída či skupina možnost mít nejméně čtyři a nejvíce 6 žáků.

(Na střední škole při odborném výcviku platí počet do sedmi žáků).

Takto zřízená škola má nejméně deset žáků.

Paragraf 26 – Péče o bezpečnost a ochranu zdraví žáků

Citace

(1) V jedné skupině žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona při koupání a plaveckém výcviku připadají na 1 pedagogického pracovníka nejvýše 4 žáci; vyžaduje-li to zdravotní stav žáka, je možné s žáky konat plavecký výcvik individuálně.

(2) Lyžařský výcvik provádí 1 pedagogický pracovník s nejvýše 8 žáky uvedenými v § 16 odst. 9 zákona. U žáků slabozrakých a žáků s tělesným postižením připadá na 1 pedagogického pracovníka nejvýše 6 žáků, u žáků nevidomých na 1 pedagogického pracovníka připadá 1 žák.

(3) Přesahuje-li počet žáků při akci mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání, počet žáků stanovený na příslušnou třídu nebo skupinu, zabezpečí ředitel školy dohled další zletilé osoby, která je svéprávná a je v pracovněprávním vztahu k právnické osobě, která vykonává činnost školy.

Konec citace

Nadaný a mimořádně nadaný žák (Paragraf 27 – 31)

Pro tuto vyhlášku se za nadaného žáka považuje takový žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň rozumových schopností či pohybových, manuálních, uměleckých či sociálních dovedností. Mimořádně nadaný žák pak dosahuje ve zmiňovaných položkách vysoké úrovně. Zjišťování těchto vlastností zajišťuje pro potřeby školy poradenská školská zařízení. *Pro nadané žáky může ředitel vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci žáci stejných nebo různých ročníků školy v některých předmětech.* Nadaným žákům lze rozšířit nad rámce stanovený příslušný vzdělávací program nebo *umožnit účast na výuce ve vyšším ročníku*, mohou se se souhlasem ředitelů příslušných škol *vzdělávat formou stáží v jiné škole či mohou sledovat svůj IVP* (paragraf 28).

Ředitel školy může mimořádně nadaného žáka přefadit do vyššího ročníku na základě zkoušek vykonaných před komisí.

Paragraf 32 - Přejídná ustanovení

(1) *Školy poskytují podpurná a vyrovnávací opatření podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, do doby zahájení poskytování podpurných opatření podle této vyhlášky, nejdéle však po dobu 2 let ode dne nabytí účinnosti této vyhlášky.*

(2) *Doporučení zařazení žáka se zdravotním postižením do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením vydané přede dnem nabytí účinnosti této vyhlášky se považuje za doporučení zařazení žáka do školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, a to po dobu odpovídající účelu doporučení, nejdéle však po dobu 2 let ode dne nabytí účinnosti této vyhlášky.*

Vztáhneme -li podpurná opatření dle vyhlášky 2016 (přehledně v dodatkové sekci 3A) na žáky s OMJ, ti jsou do systému podpurných opatření zařazení do tří stupňů, které definují míru podpory a případné zapojení dalších institucí do procesu vzdělávání žáka či studenta.

(příloha 6c)

a) Stupeň 1 PO

Tento stupeň slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, v koncentraci pozornosti atd.) Žáci mají pokročilou úroveň vyučovacího jazyka, potřebují podporu především v jazykovém rozvoji v rámci jednotlivých předmětů a oborů. Podpurné opatření zde slouží především ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, u nichž je pak možné prostřednictvím určitých nevelkých úprav očekávat zlepšení v režimu školní a domácí výuky. Podpurná opatření směřují k naplnění SVP žáka, které nevyžadují opatření s normovanou finanční náročností. Tato opatření mohou podporovat žáka v dlouhodobém horizontu. *(Jazyk je třeba rozvíjet dlouhodobě (minimální časová dotace dosažení B2 - C1 SERR¹⁴¹ je pět let).*

¹⁴¹ SERR – dokument Rady Evropy, Společný evropský referenční rámec umožňující mezinárodní porovnání vzdělání, v oblasti jazyků škála A1 až C2

V rámci metod výuky se klade důraz na individualizaci výuky – zohledňují se individuální potřeby žáka, jeho pracovní specifika, styly učení, přiměřenost vyučování, nastavují se dílčí cíle tak, aby žák mohl prožívat úspěch.

Při zadávání domácích úkolů je třeba realisticky zohlednit podmínky, které žák k jejich plnění v rámci rodinného prostředí má. (Je třeba zohledňovat sociální status a vztahovou síť žáka s prostředím, ze kterého pochází.) V rámci organizace výuky je třeba zohlednění postavení žáka ve skupině, nabídka volnočasových aktivit dostupných ve škole, podpora rozvoje zájmů žáka, stejně jako organizační podpora mimoškolního vzdělávání.

b) Stupeň 2 PO

Děti s nedostatečnou úrovní vyučovacího jazyka (úroveň B1 – B2 SERR v češtině) pak mají mít stupeň druhý podpory, která spočívá v individuálním přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, v úpravě organizace a metod výuky, v hodnocení žákových výstupů a ve stanovení forem nápravy a postupů, jak nápravy docílit. Případně se zde uvažuje využití IVP (individuálního vzdělávacího plánu). Tito žáci mají nárok na tři hodiny týdně ČDJ (čeština druhý jazyk), nejvýše pak 120 hodin ročně na ZŠ a SŠ, dále pak úpravu obsahu vzdělávání, speciální pomůcky (učebnice, slovníky) a další. Je záhodno v rámci druhého stupně podpurných opatření jít do nejvyššího možného počtu vyučovacích hodin pro posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího už v předškolní přípravě, a to v objemu 4 krát 15 minut týdně, nejvýše 80 hodin ročně, nespoléhat na mýtus, že dítě samo „češtinu nasaje“ v česky mluvícím prostředí školního zařízení. To sice u některých dětí (zejména hudebně nadaných) vyjít může, ale u většiny je třeba na této doméně dlouhodobě pracovat.

Metody výuky by měly pomoci k překonání bariéry nepřipravenosti na školu a z toho plynoucího selhávání ve školních dovednostech, měla by být jasně stanovena a zejména zajištěna možnost (*včasné*) intervenci poradenského školského modulu v rámci podpory oslabených kompetencí a dovedností žáka, aby nedošlo k dlouhodobému školnímu neúspěchu (a dále by pravděpodobně nastalo opakování ročníku či k odchodu žáka ze školy ať už do struktury školy „speciální“, či do školy jiné).

U žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek je potřeba podpořit rozvoj jeho školních dovedností na počátku samotného vzdělávacího procesu, posílit přípravu na školní práci. V rámci organizace výuky je třeba zacílit *podporu sociokulturní adaptace v zapojení do třídního kolektivu u žáků*.

Hodnocení vychází ze zjištěných specifíků žáka, tudíž například z neznalosti vyučovacího jazyka. Je třeba nastavit taková kritéria, která umožní žákovi dosáhnout osobního pokroku. Intervence v druhém stupni zahrnuje podpurná patření v rámci zajištění předmětu speciálně pedagogické péče (v rozsahu 1h týdně), zajišťovanou pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy nebo školními psychology.

c) Stupeň 3 PO

Stejně jako u druhého stupně je podpory je stanovení třetího v gesci školského poradenského zařízení. Zde jsou detekovány děti s malou znalostí až neznalostí vyučovacího jazyka (A0 – A2 SERR¹⁴²). Pro jejich výuku je třeba zahrnout znatelné úpravy metod práce, průběhu vzdělávání a jeho samotné organizace. Stejně tak je třeba upravit ŠVP a hodnocení žáka. Rozsah opatření zahrnuje úpravy ve stylu práce s učivem, ve strategii domácí přípravy, podmínkách a postupu školní práce žáka, dále pak úpravy obsahu vzdělávání, jde-li o vážný důvod, posilování motivace a postojů ke školní práci. Je zde palčivé doporučení využít u žáků

¹⁴² <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

s OMJ „v odůvodněných případech“ asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka, která ale zůstává doporučením nemajícím odraz v praxi.

Tito žáci a studenti mají nárok na 3 hodiny týdně ČDJ, maximálně na 200 hodin ročně na základních a středních školách, dále pak na úpravu obsahu vzdělávání, speciální pomůcky a další. V rámci předškolního vzdělávání jde o maximálně 4 krát 15 minut týdně (110h ročně). Délka poskytovaných opatření podpory se řídí charakterem SPV žáka, pohybuje se od několika měsíců po celek školní docházky, závisí na posouzení aktuálního stavu žáka a na výstupech kontrolního vyšetření. Intervence zahrnuje postupy podobné jako při druhém stupni opatření s prohloubením speciálně pedagogické péče v rozsahu 2 hodin týdně.

Čtvrtý a pátý stupeň PO se žáků s OMJ týká, pokud se jedná o kombinaci se zdravotními postiženími. Škola má povinnost informovat zákonné zástupce o možnostech nově nastavené podpory. Jejich role je v tomto novém systému klíčová, poněvadž bez jejich souhlasu podpůrná opatření navržená poradenskými zařízeními nemohou probíhat.

Přechodná ustanovení

(1) Školy poskytují podpůrná a vyrovnávací opatření podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, do doby zahájení poskytování podpůrných opatření podle této vyhlášky, nejdéle však po dobu 2 let ode dne nabytí účinnosti této vyhlášky.

(2) Doporučení zařazení žáka se zdravotním postižením do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením vydané přede dnem nabytí účinnosti této vyhlášky se považuje za doporučení zařazení žáka do školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, a to po dobu odpovídající účelu doporučení, nejdéle však po dobu 2 let ode dne nabytí účinnosti této vyhlášky

Zrušovací ustanovení

1. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

2. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

3. Čl. II vyhlášky č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 S

1. La prononciation est donnée en alphabet phonétique international entre crochets; elle est suivie de l'équivalent français le plus proche, s'il existe, en italiques.

2. En alphabet phonétique international, le symbole **ʒ** représente le son *j* dans le français "jour", alors qu'en romani, ce même symbole est une lettre spécifique dont la prononciation est expliquée au paragraphe suivant.

Pour lire le romani¹

c se prononce toujours [ts], c-à-d. *ts* comme dans "tsigane" ou "tsar".

é se prononce toujours [tf], c-à-d. *tch* comme dans "tchèque".

čh se prononce :

-soit [tʃh] (un *tch'* fortement aspiré) dans les parlers de strates I et II, c-à-d. ceux qui *n'ont pas subi* la mutation des affriquées (voir expl. p. 99);

-soit [c] (un *ch* très doux sans aspiration) dans les parlers de strate III, c-à-d. ceux qui *ont subi* la mutation des affriquées (voir expl. p. 99).

j se prononce toujours [j], c-à-d. *ill* comme dans "papaye" ou "taille".

ś se prononce toujours [ʃ], c-à-d. *ch* comme dans "chiner" ou "cheval".

u se prononce toujours [u], c-à-d. *ou* comme dans "roulotte".

ź se prononce toujours [ʒ]², c-à-d. *j* comme dans "jour".

ʒ se prononce :

-soit [dʒ], c-à-d. *dj* comme dans "Django" dans les parlers de strates I et II, c-à-d. ceux qui *n'ont pas subi* la mutation des affriquées (voir expl. p. 99);

-soit [z], c-à-d. *j* très doux dans les parlers de strate III, c-à-d. ceux qui *ont subi* la mutation des affriquées (voir expl. p. 99)

ph, **th** et **kh** se prononcent respectivement comme *p*, *t* et *k* suivis d'une aspiration, jamais comme le *ph* de "philosophie", le *th* de l'anglais ou le *kh* des transcriptions arabes.

Les voyelles "préyotisées" *ă*, *ö*, etc., correspondent (sauf prononciation dialectales) à [ja], [jo], etc. c-à-d. *ya*, *yo*...

θ se prononce [d] après un *n* et [t] en toute position.

ç se prononce [ts] après un *n* et, selon le parler considéré, [s], [h], [j] ou bien reste muet en toute autre position.

q se prononce [g] après un *n* et [k] en toute autre position.

ⁱ Martine Abdallah – Pretceille: Ver sune pedagogie interculturelle, Presse de la Sorbonne, INRP 1990, p.87

ⁱⁱ IUFM . Institut Universitaire de Formation des Maitres

College . systém fr. Školství – viz příloha

ⁱⁱⁱ Charte par le relais CEFISEM – Centre d'Etudes pour la Formation et L'information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants

^{iv} HLM - Habitation a loyer moderé-nízkonákladové byty, sídliště

^v Nantes – hl. město regionu Pays de la Loire (místní obyvatelé ale se ale často řadí spíše k Bretaňi z historických důvodů), populace kolem 300 000 obyvatel

^{vi} Casnav- centre academique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrives et des enfants voyageurs . Akademické centrum pro školní docházku dětí nemluvících francouzsky a dětí nomádů

^{vii} Martine Abdallah – Pretceille: Ver sune pedagogie interculturelle, Presse de la Sorbonne, INRP 1990, p.87

^{viii} Casnav- centre academique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrives et des enfants voyageurs . Akademické centrum pro školní docházku dětí nemluvících francouzsky a dětí nomádů