

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2008

Marcela Černá

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Děti cizinců v českých základních školách

Children of Foreigners at Czech Primary Schools

Vedoucí práce:

Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

autor:

Marcela Černá

2008

Magisterská práce
u Mgr. Pavlíny Janošové, Ph.D. na téma
„Děti cizinců v českých základních školách“

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce, Mgr. Pavlíně Janošové, Ph.D., za její milou spolupráci, odborné rady a cenné připomínky, za její trpělivý přístup i psychickou podporu.

Dále děkuji PhDr. Jaroslavě Schlegelové, CSc. za její odborné rady z praxe i zapůjčenou literaturu a všem učitelům, žákům i rodičům, jež mi svěřili své životní příběhy, názory a zkušenosti.

Děkuji všem svým blízkým za psychickou podporu i vytvoření podmínek pro napsání práce a dokončení studia.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Děti cizinců v českých základních školách napsala samostatně a výhradně s použitím pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů, které jsem uvedla a citovala způsobem pro vědeckou práci obvyklým.

V Praze dne:

podpis:

Anotace

Diplomová práce „ Děti cizinců v českých základních školách“ se zabývá tematikou malých cizinců v prostředí české školy. Tato studie se věnuje především začlenění těchto dětí do třídního kolektivu a jejich sociokulturnímu handicapu. V teoretické části je zmíněna legislativa, která upravuje vzdělávání cizinců v České republice. Dále jsou definovány klíčové pojmy, které s tematikou souvisí – předsudky, postoje stereotypy, interkulturní vzdělávání, integrace, sociokulturní handicap malých cizinců a další. Jsou zde také pojednány některé kulturní odlišnosti vietnamských, ruských a muslimských rodin, které by mohly mít vliv na chování žáka v prostředí české školy. Neznalost těchto projevů, které pramení z jejich kulturní odlišnosti, může vést k nedorozumění či zbytečným konfliktům. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, který byl proveden pomocí semistrukturovaných rozhovorů s malými cizinci, učiteli a rodiči dětí cizinců. Zjišťuje současnou situaci v pražských základních školách.

Annotation

The subject matter of diploma thesis „ Children of Foreigners at Czech Primary Schools “ are small foreigners in the background of Czech school. This project is especially dedicated to socio-cultural handicap of that children and to their integration to class group. The legislation governing the education of foreigners in Czech republic is mentioned in theoretical part. Furthermore the key concepts respecting the subject matter are defined – prejudices, attitude stereotypes, intercultural education, integration, socio-cultural handicap of small foreigners and other. Some cultural diversities of Vietnamese, Russian and Muslim families, which could influence a pupil's behavior in the background of Czech school, are treated here too. Ignorance of that exhibitions sequent on cultural diversity could lead to misunderstanding or unnecessary conflicts. The practical part is based on qualitative research accomplished through the use of semistructured interviews with small foreigners, teachers and parents. It ascertains present situation on Prague primary schools.

Klíčová slova:

Cizinec; sociokulturní handicap; děti cizinců; učitel v základní škole; školní integrace; vzdělávání; škola; kulturní předsudky; stereotypy; komunikace; multikulturní výchova.

Keywords:

Foreigner; socio-cultural handicap; children of foreigners; teacher at primary school; school integration; education; school; cultural prejudices; stereotypes; communication; multi-cultural upbringing.

Obsah

PŘEDMLUVA ANEB ČESKÁ ŠKOLA NENÍ UŽ JEN ČESKÁ	10
ÚVOD	12
Teoretická část	
1. DĚTI CIZINCŮ V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	14
1.2 Legislativa, novela školského zákona	14
2. INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUČÁST RVP	16
2.1 Základní cíle interkulturní výchovy	19
2.2 Interkulturní kompetence učitele	20
3. PŘEDSUDDKY A POSTOJOVÉ STEREOTYPY	23
3.1 Předsudky a stereotypy v české škole	24
3.2 Děti si musí uvědomit mnohost a zvyknout si na ni	25
3.2.1 Předsudky ze strany učitelů aneb významně se na mě podívali	26
3.3 Vliv socioekonomického statusu rodiny na předsudky dětí	26
4. INTEGRACE DĚTÍ CIZINCŮ DO NOVÉHO TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU	28
4.1 I dobře připravený učitel může být zaskočen	30
4.2 Za stejnými výsledky větší dřina	30
4.3 Jazyková dovednost, komunikace v prostředí české školy	32
4.3.1 Velké plus je jazyková vybavenost učitele	34
4.3.2 Standardní komunikační vzorce	34
5. VÝUKOVÝ PŘÍSTUP A HODNOCENÍ ŽÁKA SE SOCIOKULTURNÍM HANDICAPEM	36
5.1 Pomocná ruka učitele	37
5.2 Spolupráce se speciálním pedagogem, výchovným poradcem či logopedem	38
5.3 Učitel českého jazyka	39
5.4 Slovní hodnocení a sebehodnocení	39
5.5 Práce s chybou	40
6. CHOVÁNÍ ŽÁKA SE SOCIOKULTURNÍM HANDICAPEM V NOVÉM KOLEKTIVU	41
7. SLOŽENÍ CIZINCŮ V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	43
7.1 Vietnamské děti v českých školách	43
7.1.1 Smysl pro rodinu	44
7.1.2 Vietnamská škola	44
7.1.3 Dívej se mi do očí, když s Tebou mluvím	44
7.1.4 Pro vietnamské dítě je učitel na prvním místě	45
7.1.5 Vietnamský den	45
7.1.6 Vítězové matematických olympiád	46
7.1.7 Rasismus v českých školách aneb ta Číňanka stejně umře	47
7.2 Ruské a ukrajinské děti v českých školách	47
7.3 Muslimské děti v českých školách	49
7.3.1 Smysl pro rodinu	49
7.3.2 Výchova a význam vzdělání	50
7.3.3 Tradiční oděv a problém odhalování	50
Shrnutí	52

Praktická část

1. Cíl výzkumu.....	53
2. Charakteristika zkoumaného vzorku	54
3. Metoda výzkumu	56
4. Hypotézy	56
5. Způsob provedení výzkumu	57
6. Výsledky a interpretace k jednotlivým hypotézám	58
6.1 Znalost českého jazyka při příchodu cizince do české školy	58
6.2 Prospěch malých cizinců, za dobrými výsledky velká dřina	62
6.3 Předsudky, postoje stereotypy, xenofobie a rasismus v prostředí české školy.....	64
6.4 Význam vzdělání pro rodiče malých cizinců	65
6.5 Multikulturní vzdělávání v praxi	66
6.6 Co představuje přítomnost malého cizince ve třídě pro učitele	68
7. Shrnutí poznatků	70
ZÁVĚR.....	72
LITERATURA.....	76
Příloha I.	79
Příloha II.....	81

PŘEDMLUVA ANEB ČESKÁ ŠKOLA NENÍ UŽ JEN ČESKÁ

Zamyslíme-li se nad složením obyvatelstva v České republice, uvědomíme si, jak její rozmanitost během posledních let významně vzrostla. Může za to proces migrace a změna politické situace v naší zemi po roce 1989. Došlo k politickému převratu a otevřením hranic se přirozeně Česká republika stala zastávkou či přímo cílem mnoha lidí, kteří z nějakého důvodu opustili svoji rodnou zemi. Nejčastější důvody jsou ekonomické, politické, jindy je příčinou válečný konflikt či přírodní katastrofy v jejich zemi. Cizinci tedy přichází do České republiky s vidinou lepší ekonomické i sociální situace, uspokojení základních lidských potřeb či bezpečí, tedy zachování svého života a života svých nejbližších. Někteří přicházejí sami, většinou z finančních důvodů, tedy za prací. V mnoha případech vydělané peníze posílají domů, aby zajistili své rodině v rodné zemi přijatelnou životní úroveň, zdravotní péči a vzdělání. Jiní přicházejí s celými rodinami.¹

Česká republika s podílem cizinců 2,9% celkového počtu obyvatelstva za rok 2007 je sice považována za zemi s jejich relativně nízkým počtem, přesto se podle Českého statistického úřadu počet cizinců na území České republiky po roce 1990 téměř zdesetinásobil.² Národnostní rozmanitost naší pluralitní společnosti se přirozeně promítá do všech možných odvětví. Situace, kdy cizinci přicházejí do nové země a rozhodnou se zde usadit, se již prolíná do řady oblastí a oborů většinové společnosti. Dotýká se ekonomiky, trhu práce, státní správy, zdravotnictví, školství a dalších. Dochází ke složitému procesu integrace. Vyvstává otázka, jak budou přijati většinovou společností a zároveň, jak oni přijmou zdejší prostředí, zvyky, mravy, zda se přizpůsobí zákonům, společenským očekáváním a mentalitě českého národa. Proces integrace cizinců do většinové společnosti je velice složitá problematika. Cizinci, jak již bylo zmíněno, mnohdy přicházejí na území ČR s celými rodinami, tedy i se svými dětmi. Ty se náhle ocitají v novém, naprosto neznámém prostředí. Čeká je zde však, stejně jako české děti, povinnost školní docházky. Následující kapitoly této práce budou zaměřeny právě na tyto děti a na jejich integraci do prostředí českých základních škol. Konkrétně na jejich přijetí do kolektivu, jejich pocity a prožívání na začátku a během tohoto složitého procesu, do kterého byly vhozeny nedobrovolně a z rozhodnutí svých rodičů či zákonných zástupců.

Jak se těmto dětem komunikuje v jiné než rodné řeči? Cítí se být nějakým způsobem jiné, odlišné od ostatních spolužáků v kolektivu? Jak se vlastně cítí v české zemi, v české škole,

¹ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

² CSÚ, (2007): *Život cizinců v ČR*, Praha, CSÚ., roč. 2007, kód publikace: 1118-07.

v české třídě, s českými spolužáky a s českou učitelkou? Jakým způsobem vnímají naopak české děti a česká učitelka (český učitel) přítomnost takového spolužáka ve třídě? Právě tyto otázky a s nimi související témata budou předmětem následujících stran.

*Kvalita lidské společnosti se vždy nejlépe pozná
podle toho, jak zachází se svými menšinami
Totiž menšiny svou existencí nejen ovlivňují, ale
přímo určují důstojnost každého společenství. “*

(Jürg Serke)

ÚVOD

Tématika cizinců v českých školách je v posledních letech velmi aktuální. Vzhledem k politickým změnám, které Česká republika po roce 1989 prodělala, k nám po otevření hranic začali přicházet lidé z různých zemí. Česká republika se pro ně stala dočasnou zastávkou nebo cílovou zemí pro jejich další život. Proces migrace tedy způsobil, že se v českých školách objevuje stále větší počet malých cizinců. Jejich rodiče přicházejí do naší země z různých důvodů. Česká škola tedy není už jen česká. Diplomová práce se zabývá především bezproblémovou integrací těchto dětí do třídního kolektivu a připraveností učitelů na tuto nestandardní situaci. Naše školství nemá, na rozdíl od západních zemí, dlouholetou zkušenost a vybudovanou tradici, jak přistupovat k těmto žákům a zároveň vychovávat budoucí generace v multikulturním duchu. Přípravovat je na poklidné soužití v kulturně i národnostně rozmanité společnosti. Učitelé jsou mnohdy poprvé konfrontováni s problematikou sociokulturního handicapu nově příchozích žáků z různých koutů světa. Potýkají se s různými problémy, například s jejich jazykovou bariérou, způsobem hodnocení, obtížnou komunikací s jejich rodiči a kulturní či náboženskou odlišností.

Práce je rozdělena na dvě části - teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna do sedmi kapitol. Jsou zde zařazena témata, která úzce souvisí s přítomností dětí cizinců v českých školách a s jejich bezproblémovou integrací. V jednotlivých kapitolách a podkapitolách je pojednána legislativa, která upravuje vzdělávání cizinců v České republice, dále aktuální téma multikulturní výchovy, předsudky a postoje stereotypy v české škole, integrace malých cizinců do nového třídního kolektivu, výukový přístup a hodnocení žáka se sociokulturním handicapem, chování žáka se sociokulturním handicapem v novém kolektivu, složení cizinců v českých školách a stručná charakteristika jejich kulturních odlišností, které mohou ovlivnit chování těchto dětí v prostředí české školy. Praktická část je taktéž členěna do sedmi kapitol. Jejím obsahem je kvalitativní výzkum, který byl prováděn pomocí semistrukturovaných rozhovorů. Celkem bylo dotazováno deset respondentů. Mezi nimi byly děti cizinců, které jsou vzdělávány v českých základních školách. Dále učitelé, kteří mají zkušenost s výukou těchto dětí a rodiče cizinci, jejichž děti jsou vzdělávány v českých školách. Dále výzkum obsahuje jeden retrospektivní příběh ruské studentky VŠ, která v Čechách prošla čtyřmi základními školami a dvěma gymnázii. Mezi dotazovanými učiteli, žáky a rodiči nejsou žádné rodinné vazby a navzájem se neznají. Respondenti byli vybráni tímto způsobem, abych získala více zkušeností, názorů a životních příběhů. Cílem výzkumu bylo v případě učitelů zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé s těmito žáky, jak se jim s malými cizinci a jejich rodiči

pracuje. Jakým způsobem pomáhají takovému žákovi s integrací do nového třídního kolektivu, dále jak řeší případnou jazykovou bariéru či sociokulturní handicap dítěte. V případě malých cizinců jsem zjišťovala, jak se cítí v prostředí české školy, zda jim jejich učitel pomáhá zvládat obtížné situace, dále jak byly vybaveny znalostí českého jazyka při nástupu do školy, zda mají zkušenosti s nadávkami spojenými s jejich národnostní odlišností ve školním prostředí. V případě rodičů mne zajímala jejich zkušenost s českou školou a českými učiteli. Jak jsou spokojeni s prospěchem svých dětí a taktéž mne zajímala zkušenost s nesnášenlivými projevy vůči jejich dětem či jim samotným. Dále práce obsahuje dvě přílohy, s ukázkami okruhů otázek a vybranými rozhovory.

Na skutečnost stále více pluralitní společnosti zareagovalo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tím, že začlenilo do Rámcově vzdělávacího programu průřezové téma Multikulturní výchovu. Vznikla tedy řada přínosných publikací, které se touto problematikou zabývají. Pomáhají učitelům multikulturní tematiku uchopit a utvořit si na ni svůj vlastní názor. Tyto knihy a články dávají učitelům také mnoho užitečných rad a didaktických návodů, jak ji prakticky zařadit do výuky. Stejně tak se o multikulturalismu můžeme dočíst v mnohé zahraniční literatuře. Ovšem publikací, které by se věnovaly přímo realitě, se kterou se nyní učitelé setkávají a musí si s ní v praxi poradit sami, tedy příchodu žáků se sociokulturním handicapem do jejich třídy, je zatím dle mého názoru, poměrně málo. Prakticky se touto problematikou zabývá jen hrstka prací. Důkladněji se tématice integrace dětí se sociokulturním handicapem do třídního kolektivu věnuje ve svých publikacích profesorka M. Vágnerová, dále projekt Varianty v publikaci Interkulturní vzdělávání I. a II. a projekt Rozmanitý svět. Domnívám se, že pole této problematiky bezproblémové integrace dětí se sociokulturním handicapem u nás není zdaleka vyčerpáné. Kromě českých publikací a článků z odborných časopisů jsem čerpala pouze z evropských literárních zdrojů. Především z článků slovenských odborných časopisů. Situace na ostatních kontinentech jako Amerika či Austrálie je totiž značně odlišná. Na rozdíl od Evropy je zde mnohaletá tradice výchovy k multikulturalismu. Dalo by se říci, že jsou na těchto kontinentech přistěhovalci téměř všichni. Původní obyvatelstvo tvoří velmi malé procento. Česká republika se s realitou nově příchozích cizinců v takto hojném počtu potýká poměrně krátkou dobu.

Teoretická část

1. DĚTI CIZINCŮ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Na děti cizinců, které přicházejí spolu se svými rodiči do České republiky se taktéž vztahuje povinnost školní docházky, stejně jako na děti české. Souhrnné poznatky České školní inspekce za školní rok 2005/2006 uvádí, že z celkového počtu 17 357 žáků zapsaných k 30. září 2005 bylo ve vybraných 28 základních a 5 středních školách 1 188 cizinců. K tomuto dni tedy tvořili z celkového počtu žáků těchto škol cizinci průměrně 6,78 % .³

Po 648 inspekcích byl tedy zaznamenán značný nárůst celkového počtu cizinců v českých školách. Jedná se především o děti ruské, ukrajinské, vietnamské a slovenské národnosti. Výsledky těchto poznatků České školní inspekce jsou tedy jasnou odpovědí na otázku mnohých, proč se danou problematikou dětí cizinců v českých školách vůbec zabývat. Z jakého důvodu si tyto děti zaslouží zvýšený zájem a pozornost učitele, a také proč je potřeba změnit univerzalistický přístup, který byl v naší vlasti tradován v dobách, kdy bylo dítě jiné národnosti či rasy ve škole, možná i kraji, spíše ojedinělou raritou.

Pro upřesnění, cizince považujeme za tu osobu, která pobývá na území daného státu, ale není jeho občanem. Nemá občanství této dané země. Ve správném případě má opatřené povolení k pobytu, které je časově omezené. Je třeba odlišovat pojem cizinec a příslušník menšiny, například romské. Příslušníci romské menšiny nepatří k cizincům, ani se na ně nevztahuje zákon, který upravuje vzdělávání cizinců v českých školách. Jejich situace je jiná, mají totiž ve většině případů české občanství a jejich záležitosti řeší menšinová politika.⁴

1.2. Legislativa, novela školského zákona

V novele školského zákona, která vstoupila v platnost 1. ledna 2008 stojí, že nárok na bezplatné vzdělávání má každé dítě, které pobývá na území České republiky. Po úpravě již nejsou zmiňováni přistěhovalci pouze ze zemí Evropské unie, nýbrž jsou vysloveně zahrnuti i děti ze zemí třetího světa. Je zde zdůrazněn a podtržen rovný přístup ke vzdělání všem dětem bez ohledu na jejich národnost a původ. Dříve bylo podmínkou, že dítě muselo předložit povolení o pobytu na území České republiky a prokázat komunikativní znalost českého jazyka.

³ Tématická zpráva ČŠI (2007): *Souhrnné poznatky České školní inspekce o vzdělávání cizinců v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006* (http://www.csicr.cz/upload/tisk_zpr_13_10_2006.pdf) vytištěno 18.2.2008.

⁴ Hutrychová, M. (2005): *Jak pracovat se dětmi cizinců ve škole* (http://www.sos-ub.cz/prevence/5_3_3.php) vytištěno 5.1.2008.

Teprve pak mohlo nastoupit do ročníku, který následoval po tom, který ukončil v zemi, kde pobýval předtím. Novela tuto věc mění a jasně říká, že školy nemají již právo zkoumat, zda je dítě v České republice oprávněně či nikoliv.

„Smyslem novely je naplnit právo dítěte na bezplatné základní vzdělávání deklarované Úmluvou o právech dítěte bez ohledu na to, zda na našem území pobývají oprávněně nebo neoprávněně. Novela zákona proto zajišťuje rovný přístup žákům plnicím povinnou školní docházku v základních školách, nižších stupních gymnázií a odpovídajících ročníků konzervatoře jak k základnímu vzdělávání, tak ke školnímu stravování a školským službám (tedy např. školní družině). Tento rovný přístup je zaručen všem dětem bez ohledu na to, z jaké země pocházejí, a to i v případech, kdy není prokázána legalita pobytu dětí na našem území. Finanční prostředky jsou přidělovány školám na všechny žáky, včetně cizinců. Základní školy při přijímání dětí cizinců již nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území naší republiky. Ke střednímu vzdělávání mají zajištěný přístup za stejných podmínek jako občané ČR i všichni cizinci, kteří na území ČR pobývají legálně.“⁵

Podle zákona mají děti cizinců, které se nacházejí na území České republiky, nárok na bezplatné zajištění přípravy k začlenění do základního vzdělávání příslušným krajským úřadem. Dále mají nárok na bezplatnou podporu výuky mateřského jazyka a kultury jejich země. Tyto výdaje po vyplnění a předložení potřebných dokumentů pak stát kraji uhradí. Dle zprávy České školní inspekce však službu bezplatné přípravy na základní vzdělávání využívali pouze dva žáci z celkového počtu 1 188 cizinců navštívených škol. O výuku mateřského jazyka neprojevil zájem ani jeden z nich.⁶ Důležité je také zmínit povinnost zákonných zástupců přihlásit dítě ke školní docházce. V případě, že tak neučiní, hrozí jim sankce.

Tolik tedy stručně nejzákladnější informace ze školského zákona, který upravuje vzdělávání cizinců v českých školách. Jedním z nejdůležitějších úkolů je tedy pro každého přistěhovalce rychlé zorientování v místních zákonech, aby se kvůli jejich neznalosti nedostal do potíží. V tom mu mohou pomoci některá centra, která byla za tímto účelem na území České republiky zřízena. Je to například Multikulturální centrum v Praze⁷, Společnost přátel národů Východu⁸ a další centra či webové stránky⁹, kde noví přistěhovalci naleznou potřebné informace i užitečné rady, jak a co v Čechách zařídit.

Česká republika za poslední desetiletí přijala mnoho zákonů týkajících se cizinců a podmínek jejich života na našem území. K tématu této práce jsou však podstatné především ty zákony, které se týkají vzdělávání.

⁵ Nezval, J. (2008): *Sdělení školám o přijímání dětí cizinců v návaznosti na novelu školského zákona*, MŠMT (<http://www.msmt.cz>) vytištěno 18.2.2008.

⁶ Tématická zpráva ČŠI (2007): *Souhrnné poznatky České školní inspekce o vzdělávání cizinců v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006*. (http://www.csicr.cz/upload/tisk_zpr_13_10_2006.pdf) vytištěno 18.2.2008.

⁷ Multikulturální centrum Praha (<http://www.mkc.cz>)

⁸ Společnost přátel národů Východu (<http://spnv.cz>)

⁹ <http://mvcr.cz/rady/cizinci/index.html> ; <http://www.cizinci.cz> .

2. INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUČÁST RVP

Na značný nárůst cizinců v českých školách zareagovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tím, že přizpůsobilo tomuto faktu Rámcově vzdělávací program. Ten vstoupil v platnost v září roku 2006. Do základního i středoškolského vzdělávání byla zahrnuta, jako jedno z průřezových témat, Multikulturní výchova.

„ Mnoho učitelů v České republice poslední měsíce usilovně pracuje nad rámcem svých standardních povinností. Na čem že to vlastně pracují? Na školních vzdělávacích plánech; hledají kromě jiného nejlepší způsob, jak zapracovat dvě z tzv. průřezových témat, tj. témata multikulturní a globální výchovy, do této nové náhrady dosavadních školních osnov.“¹⁰

Interkulturní výchova je nedílnou součástí vzdělání lidí žijících v pluralitní společnosti. Je důležitou přípravou pro soužití různých národů, ras a kultur na jednom území. Jejím úkolem je seznamovat žáky s odlišnými tradicemi a zvyky, odstranit neinformovanost, strach z odlišnosti a tím předcházet xenofobním názorům i rasistickým předsudkům.¹¹ Cílem jejího začlenění do RVP je tedy předejít konfliktům a nepochopení mezi většinovou společností a národnostními menšinami, které mohou být způsobeny již zmíněným nedostatkem informací, negativními předsudky a postojeovými stereotypy. Interkulturní výchova by měla tyto příčiny eliminovat. Jejím úkolem je především vést žáky ZŠ k informovanosti o národnostních menšinách žijících mezi námi, nastolení otevřené diskuze mezi žákem a učitelem, žákem většinovým a menšinovým. Měla by předcházet strachu z jinakosti a ukázat neomezenou možnost poznávání nového a obohacení z odlišných kultur.¹²

Otázkou zůstává připravenost pedagogů na tuto novou situaci. Spousta učitelů si se změnou, jakou je zařazení průřezového tématu Multikulturní výchova do RVP, mnohdy neví rady. Většina z nich si musí tematiku nastudovat sama. Dle mého názoru je tato situace spíše výhodou. Je zde volné pole pro kreativitu a svobodnou volbu, jak tuto látku uchopit a žákům nejen podat, ale také se jim přiblížit. Pomocnou ruku mohou učitelům podat některé publikace, které obsahují zajímavé nápady, jak tento předmět vyučovat. Probíhají i mnohé projekty, které se přímo interkulturnímu vzdělávání věnují. Takovým projektem jsou například *Varianty*, jejichž iniciátorem je o.p.s. Člověk v tísni, společnost při ČT. Součástí tohoto projektu je

¹⁰ Schlegelová, J. (2007): *Multikulturalismus – multikulturní výchova aneb jedno učitelské „ohlédnutí“*, in Pelcová N., *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalších vzdělávání učitelů*, Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, s - 211.

¹¹ Průcha, J. (2007): *Interkulturní psychologie*, Praha, Portál.

¹² Cílková E., Šönerová P. (2007): *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, Praha, Portál.

publikace *Interkulturní vzdělávání I.*¹³ a *Interkulturní vzdělávání II.*¹⁴. Velmi přínosná je také kniha Tatjany Šiškové, *Výchova k toleranci a proti rasismu*, jejímž úkolem je pomoci zorientovat se v dané tématice, zaujmout vlastní postoj a pochopit *proč* multikulturně vzdělávat. S otázkou JAK multikulturně vzdělávat může pomoci další publikace *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Autorky této knihy popisují různé možnosti, jak mohou učitelé multikulturní výchovu aplikovat v praxi. Interkulturní výchovu považují za „*přípravu společnosti na příchod cizinců*“¹⁵ a osvětu, která má zabránit neporozumění. Ukazují možnosti, jak vést žáky, aby svého nového kamaráda z jiné země vnímali pozitivně a bez předsudků. Aby jej dokázali chápat jako rovnocenného partnera, jehož kulturní či náboženská odlišnost může ostatní obohatit a rozšířit jejich obzor poznání. Autorky této publikace učí na pražské základní škole. Snaží se do výuky aplikovat své zkušenosti z četných zahraničních cest. Jejich cílem je vést žáky k toleranci prostřednictvím poznávání. Dále pomocí zajímavých informací, obohacováním se odlišnými kulturami, podporou dětské touhy po vzdělání a zvědavosti. Tím připravují do budoucna tolerantnější prostředí vůči cizincům v České republice.

*„Většinu škol v České republice navštěvují děti cizinců. Blízký kontakt přirozeně umožňuje učitelům i dětem pochopit, že mají podobné problémy, potřeby a touhy jako děti české. Mít ve třídě žáka jiného národa pak může být velkou výhodou. Děti z multikulturních tříd mívají menší tendenci k rasistickým a xenofobním názorům. Žák z jiné země se stává kamarádem a je úplně jedno, odkud pochází, jaké udržuje tradice nebo jakou má barvu pleti. Může vyprávět, odkud pochází, vysvětlit zvyky, které Češi nechápou, a seznámit spolužáky s tradicemi svého národa. Tímto vztahem se můžeme navzájem obohacovat.“*¹⁶

Dle mého názoru je morální povinností každého učitele věnovat zvýšenou pozornost každému novému žákovi, který přijde do jeho třídy, a napomáhat jeho hladkému a bezproblémovému přijetí kolektivem. O to více, jedná-li se o žáka s jakýmkoliv handicapem, ať už je tento handicap rázu zdravotního či sociokulturního.

*„Na všechny nepříjemnosti během mého začleňování do nového kolektivu si snad ani nevzpomenu. Hned na začátku, v šesté třídě, problémy byly, jelikož jsem se svými spolužáky vůbec nebyla schopna komunikovat. Neuměla jsem česky. Tak se mi smáli a dělali mi různé naschvály, hlavně kluci. Neustále mi schovávali věci nebo se mi smáli. Dobře jsem se v naší třídě začala cítit až v osmé třídě. Bylo to asi tím, že kluci spíš byli rádi, že je tam nová sympatická holka. No, a taky už byli starší a ne tak malí a nerozumní. Tak mě zvali na rande a nosili mi domů batoh, holky se mnou také docela kamarádily. A pak na gymnáziu v Brně jsem se cítila dobře, jelikož tam nikdo nikoho neznal a všichni se viděli poprvé, tak se vytvářely zcela nové vztahy.“*¹⁷
(Kát'a, ruská studentka VŠ)

¹³ Buryánek, J. a kol. (2002): *Interkulturní vzdělávání I.*, projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., Praha.

¹⁴ Buryánek J. a kol. (2005): *Interkulturní vzdělávání II.*, projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., Praha.

¹⁵ Cílková E., Schönerová P. (2007): *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, Praha, Portál, s. 12

¹⁶ Tamtéž

¹⁷ Rozhovor s ruskou studentkou VŠE, Vzpomínky na začátky v české škole. Příloha II.

Jak vyplynulo z rozhovoru s dívkou ruské národnosti, zvláště je třeba věnovat zvýšenou pozornost především chování dětí většinové společnosti v mladším školním věku, tedy na prvním a začátkem druhého stupně ZŠ, kdy převládá způsob komunikace „*co na srdci, to na jazyku*“. Děti si v tomto věku nedokáží samy od sebe představit náročnost situace svého nového spolužáka, který přichází z jiné země, a uvažovat nad ní. Proto je třeba, aby učitel své žáky podnítl k přemýšlení pomocí konkrétních případů. Může tak činit například tím, že vede děti v některém z předmětů k úvahám, jaké to je náhle se ocitnout v naprosto cizím prostředí, bez kamarádů, začít úplně ve všem nanovo, s nutností komunikace v jiném než rodném jazyce. Navíc je třeba si uvědomit, že děti migrantů mnohdy novým domovem přijdou o zázemí širší rodiny. Náhle se ocitají bez prarodičů, strýčků, tetiček, bratranců a sestřenic.¹⁸ Je tedy důležité podnítit žáky, aby uvažovali i tímto způsobem. Rodina je pro každé dítě velice citlivá záležitost a většina z nás ji vnímá jako jedinou, avšak velice křehkou jistotu po celý život.

Multikulturní tematiku lze příjemným a nenásilným způsobem zahrnout do občanské výchovy, rodinné výchovy, zeměpisu, ale i výtvarné výchovy, cizích jazyků a dalších. Dají se zde využít různé výukové metody jako je dramatizace, brainstorming a další.

¹⁸ Daniel, M. (2006): *Budou budoucí elitou českého školství vietnamské děti?* , Škola a rodina, roč. 53, č.10, s. 12-13.

2.1 Základní cíle interkulturní výchovy

J. Kocourek¹⁹ shrnuje čtyři nejzákladnější cíle interkulturního vzdělávání následovně:

- předat žákům zajímavé informace o jiných kulturách ve vazbě na kulturu vlastní (analogie setkávání)
- vychovávat k toleranci a proti rasismu (pozitivní příklady, věrný popis reality)
- vzdělávat o tom, co se děje při setkávání příslušníků různých kultur (zachycení reálných procesů interakce a jejich charakteru)
- podporovat sociální a kulturní identitu žáků domácích i cizích (umožnit žákům porovnávat a vytvářet si vlastní identitu sociální a kulturní, přemýšlet a volit si životní cestu, udržet kompaktnost osobnosti)

Stejně tak by měl učitel hovořit se svými žáky nejen o národnostních menšinách, ale i o různých sociálních skupinách, jako jsou ženy a muži, homosexuálové, zdravotně handicapovaní, staří lidé a tak dále.

Autor zdůrazňuje, že je třeba na své posluchače nenaléhat, mohlo by to vyvolat reakce v podobě přejítí do opozice, obhajobu a zintezívnění předsudků i jejich negativních zkušeností s národnostními menšinami. Má-li žák nějakou negativní zkušenost, kterou zažil na vlastní kůži, bylo by pochopitelně hloupé mu ji vyvracet. Nikdy nikomu nic nevymluvíme, když to zažil na vlastní kůži. Ale můžeme vést dialog o tom, že nelze tuto zkušenost aplikovat na všechny členy dané menšiny.²⁰

„Předcházet potenciálním konfliktům,

spojeným se vznikem multikulturní společnosti

a připravovat mladé lidi na kvalitativně jiné,

efektivní soužití je úkol nelehký, ale potřebný.“

(Tatjana Šišková)

¹⁹ Kocourek J. (2008), *Multikulturní výchova v ČR*, in Šišková T., *Výchova k toleranci a proti rasismu*, 2008, Portál, Praha, s.41- 42 . (II. aktualizované vydání)

²⁰ Tamtéž

2.2 Interkulturní kompetence učitele

Učitel je jedním ze základních činitelů edukačního procesu, je to profesionální kvalifikovaný člověk, který je zodpovědný za výuku a vzdělávání žáků. Multikulturně kompetentní učitel je člověk, který pochopil nutnost začlenění interkulturní výchovy do procesu mezipředmětového vzdělávání a vytváří tím prostředí k bezproblémovým multikulturním vztahům.²¹

Interkulturně kompetentní učitel je tedy člověk, uvědomující si potřebu interkulturního dialogu, která plyne z prolínání různých kultur, a dokáže ji aplikovat v praxi. Má dobré povědomí o historii a kultuře jeho vlastní, ale i těch, které k nám do českých škol nejčastěji přicházejí. Je to člověk, který je vnímavý k potřebám svých žáků, jejich individualitě a hluboce si uvědomuje svoji zodpovědnost za jejich přípravu do života. Dokáže improvizovat, pružně reagovat na různé projevy žáků během výuky a celkově si uvědomovat nové jevy ve společnosti, které s sebou přináší nejen příchod nových migrantů.

V podstatě se nejedná o způsob výuky, kvůli kterému by se měli všichni houfně přeučovat a navštěvovat rekvalifikační kurzy. Stačí být o potřebě poznávání odlišných kultur vnitřně přesvědčen, osvojit si základy multikulturní výchovy, umět pracovat s předsudky a zamyslet se nad potřebami našich budoucích generací i celé společnosti. Otázku hromadného přeučování učitelů vystihuje školní inspektorka M. Kalábová:

„...Nemusí se moc přeučovat (učitel). Stačí, když vnímá, že každé dítě má cenu ve své odlišnosti. A pokud to nemá ujasněné, tak je dobré ho třeba nějakým zážitkovým kurzem na to upozornit. Protože když si člověk něco zažije, daleko víc dovede pochopit toho druhého. Když inspektor vidí, že by učitel měl zájem, může jej na nějaký kurs upozornit. Naše společnost si musí uvědomit, k čemu chce děti vychovávat. Učitel může mít spoustu krásných nápadů, ale pak přijdou přijímačky a učitel se začne věnovat faktům, která přijímací zkoušky požadují. Vědomosti samozřejmě žáci mít musejí, ale vlastní postoj k světu a k učení je nejdůležitější.“²²

Záleží tedy na osobnosti učitele, na jeho schopnosti vnímat měnící se potřeby společnosti a dětí v jeho třídě, na jeho světonázoru i autentičnosti, jak se nového úkolu začlenění interkulturního vzdělávání do RVP, ujme. Mezipředmětové uchopení multikulturního formování si žádá vlastní a vyjasněný postoj k této problematice, improvizací talent, kreativitu, takt a snahu připravit naše budoucí generace k poklidnému soužití v multikulturní společnosti. V neposlední řadě může být velkým pomocníkem humor. V případě, že jím učitel disponuje, je to opravdu velká výhoda ve výkonu jeho povolání, která může pomoci k odlehčení i nadhledu v jakékoliv složité situaci a zpříjemnit žákům školní život.²³ Multikulturně kompetentním se učitel nestane sám od sebe, problém multikulturality a

²¹ Manniová, J. (2006): Kultura, multikulturnost' a multikulturní výchova, Pedagogická revue, roč. 58, č. 3, s. 211 – 225.

²² Trousilová, A., Peřinová, M. (2003): *Na každém dítěti na každé hodině záleží*, Lidové noviny r. 16, 19.II. příl. s. 1.

²³ Janošová, P. (2005): Pedagogická psychologie II., (<http://www.htf.cuni.cz/item/pedagogicka-psychologie-ii>) vytištěno 1.2. 2008).

multikulturní výchovy je třeba nějakým způsobem uchopit, uvažovat nad ním a vymezit si své vlastní postoje. Je třeba si osvojit alespoň základní zásady multikulturní výchovy. V tomto případě je ideální spojení příjemného s užitečným. Učitel může formou dalšího rozvoje a sebevzdělávání provádět duševní hygienu, která je pro výkon učitelské profese velmi důležitá.

Důležité je také říci, že zahrnutí tohoto průřezového tématu do RVP nemá v žádném případě zvyšovat výkonnostní nároky na žáka či obsah učiva. Mělo by jít o nenásilnou formu mezipředmětového vyučování a formování osobnosti žáků v duchu tolerance a obohacení se nejen z odlišných kultur, ale také z té naší. Multikulturní výchova nemá za úkol odsunovat českou kulturu na vedlejší kolej, má ji zdůrazňovat v kontextu s těmi odlišnými.²⁴

Interkulturní kompetence by se však neměla týkat pouze lidí v pomáhajících profesích. Interkulturně kompetentní by měli být také političtí činitelé a zákonodárci. Ti, kteří zastupují naši zemi ve světě a ti, kteří určují právní normy našeho státu.

Ze zkušeností, které nabyly některé země v Evropě, se může naše republika mnohé učit. Jednou z takových je například Holandsko a další skandinávské země, které se díky svému přílišnému liberalismu a otevřenosti vůči migrantům z jiných zemí, ocitly v nejednom závažném problému. Bezproblémové udělování občanství muslimům přicházejících na holandské území spolu s celými rodinami zapříčinilo, že je v současnosti na mnoha místech státu počet muslimů srovnatelný s původními obyvateli. Muslimové se tedy stali velmi početnou náboženskou skupinou v této zemi. Začaly se objevovat různé problémy a situace se vyhrotila, když došlo k vraždám osob z řad veřejných činitelů krátce po tom, co se vyjádřili o sílícím vlivu islámu v zemi. Pro interkulturní tematiku je tento významný moment velice důležitý. Je to moment uvědomění si, že to s bezbřehou otevřeností a prolínáním různých kultur nebude tak snadné, jak by se na první pohled mohlo zdát. Ukázalo se nebezpečí universalismu.

„Nekonfliktní soužití odlišných kultur a etnických skupin je v každé společnosti nelehkým úkolem. Ignorování těžko slučitelných forem kulturní odlišnosti rozhodně není cestou, která by vedla ke skutečné multikulturalitě.“²⁵

Holandané nyní přistupují k problematice přistěhovalců s větší obezřetností.²⁶ Zavádějí zákony, které mají zvýšit bezpečnost občanů a přijali mnoho dalších opatření, jejichž cílem je zamezit nepokojům v zemi a uklidnit zneprátené tábory. Věnují zvýšenou pozornost

²⁴ Šišková, T. (2008): *Výchova k toleranci a proti rasismu*, Praha, Portál. (II. aktualizované vydání)

²⁵ Muhić, J. (2003): *Interkulturní kompetence v poradenství aneb jaký je účinek „čokoládového projímadla“*, Výchovné poradenství, IPPP ČR, r. 36/37, č. 1, s. 5 - 13.

²⁶ Koucká, P. (2007): *Jsou jiní, co s nimi?*, in *Psychologie dnes*, Portál, r.13, č.1, s. 12 – 17.

udělování občanství, zabývají se interkulturním vzděláváním a poznáváním nových kultur. Na oplátku požadují od přistěhovalců znalost holandštiny, kultury a hodnot jejich země.²⁷

Naproti tomu stojí nepokoje ve Francii, které jsou pro změnu způsobené neřešenou integrací přistěhovalců i jejich dětí, které se již ve Francii narodily. Podle Jaryšky, který ve svém článku hledá příčiny nepokojů na pařížském předměstí, tkví problém nikoliv v náboženském či sociálním smyslu, nýbrž v „*nedotažené, odbyté, nepochopené i odmítané integraci skupin obyvatelstva, jež se stát nesnaží seriózně začlenit a které o to už ani nestojí.*“²⁸

Z toho tedy plyne, že je velice nelehký úkol pro každou zemi nalézt vyrovnaný způsob, jak k novým přistěhovalcům i jejich dětem přistupovat. Skandinávské země i Francie a zmíněné konflikty v těchto vyspělých zemích, jsou typickou ukázkou toho, jak těžké je vyvážit misky vah tak, aby se původní občané i přistěhovalci cítili v zemi rovnoprávně, bezpečně, aby nežila jedna skupina na úkor druhé, a jak těžké je nalézt dialog, který si proces migrace a prolínání odlišných kultur žádá. Právě od zemí, které již ve svém přístupu narazily a teď se snaží nalézt správnou cestu, bychom se měli učit.

Jasmin Muhić si ve svém článku klade několik řečnických otázek týkajících se interkulturní kompetence v poradenství či učitelství. Jednou z nich je také to, zda není požadavek na správné uchopení této problematiky pouze *ideologický*.²⁹ I kdyby byl, fakt je ten, že naše společnost je již nezvratným způsobem národnostně velmi rozmanitá, proto se musíme snažit k této *ideologii* alespoň co nejvíce přiblížit.

Interkulturní vzdělávání je velice nelehký úkol a dlouhodobý proces. Mohli bychom se jen naivně domnívat, že jeho ovoce budeme sklízet již za pár týdnů či měsíců. Bude-li tato práce kvalitně odváděna lidmi, kteří o jejím smyslu budou sami pevně přesvědčeni a budou v něj věřit, můžeme se těšit na její výsledky nejdříve za několik let. Věřím, že se tato usilovná a dlouhodobá práce odrazí v kultivovanějších jednání našich budoucích generací a v jejich harmoničtějších soužití v národnostně rozmanité společnosti.

*„Mnoho malých lidí na malých místech,
kteří dělají malé věci, přetvoří tvář světa.“*
(africké přísloví)

²⁷ Brastes, A., Andrés M. (2001): *Educating Immigrants in the Netherlands: Migration flows and educational policy in the twentieth century*, Paedagogica Historica, Vol. 37, No.1., p. 87 – 106.

²⁸ Jaryška, P. (2006): *Nemáte nás rádi, bude vás to bolet*, in Dějiny a současnost, r.28, č. 3, s. 24 – 27.

²⁹ Muhić, J. (2003): *Interkulturní kompetence v poradenství aneb jaký je účinek „čokoládového projímadla“*, Výchovné poradenství, IPPP ČR, r. 36/37, č. 1, s. 5 - 13 .

3. PŘEDSUDDKY A POSTOJOVÉ STEREOTYPY

Příčiny odlišností mezi lidmi můžeme hledat jak v biologické výbavě člověka, tak v jeho osobních zkušenostech, které jsou dány jeho původem a místem, kde se narodil. Jedná se o sociální vzorce a modely, které jsou ovlivněny hodnotovým systémem, rodinným prostředím, kulturou, ve které vyrůstáme. Dále způsobem života, náboženstvím a mnoha dalšími aspekty. Tyto odlišnosti se promítají do poznávání, prožívání a chování jedince. Mnohdy se stávají zdrojem nepochopení a následných konfliktů.³⁰

Často dochází k tomu, že si lidé na základě svých zkušeností a sociálních vzorců vytvoří model, který se pro ně stane hranicí. Vše ostatní, co se nachází za touto pomyslnou hranicí, se takovému jedinci zdá být odlišné, divné a v mnoha případech dokonce nepřijatelné. Tak vznikají předsudky a postoje stereotypy. Není snadné měnit již vytvořené postoje a uvědomit si, že náš vlastní názor nemusí být nutně tím jediným a nejlepším. Proto je velice důležité, abychom si byli těchto procesů vědomi, uměli s nimi pracovat a eliminovat je.

Hovořím zde o postojových stereotypech a předsudcích, bylo by tedy dobré alespoň zhruba nastínit, co tyto pojmy v dané problematice cizinců v českých školách znamenají. Za stereotypy lze považovat ta mínění o určité skupině jedinců, která jsou v podstatě „šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují. Nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí.“³¹

Průcha hovoří o předsudcích jako o záležitosti, která je ve společenské praxi mimořádně závažná. „Souvisí s mnohými negativními jevy ve světě, jako jsou etnické konflikty, mezinárodní spory, rasové nepokoje apod.“³² Předsudky dle něj bývají na rozdíl od stereotypů takové postoje, jež mají většinou nepřátelský charakter. Podává problematiku předsudků jako zrnko nesvárů a původ mnoha konfliktů. Ve své knize uvádí předsudky jako „negativní vztah vůči ostatním lidem, kteří se nějakým způsobem liší“. Mohou mít různou podobu, například hypotézy, přijaté pravdy, sklony, dojmy, modely, teorie a další.

„...*(Předsudky) jsou nejdůležitější zdroje nedůvěry k cizímu. Představují zvláštní komplex v postatě nezdůvodňovaných postojů a stanovisek, které si lidé osvojují docela nenápadně pod vlivem prostředí nebo je převezmou od nějaké autority. (Jsou to) laciné berličky, s jejich pomocí lze docela snadno překonávat obtíže, jež provázejí formování vlastního názoru na něco, co se poněkud vymyká našemu zaběhnutému vidění okolního světa.*“³³

³⁰ Lazarová, B., Pol, M. (2002): *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*, Praha, IPPP ČR.

³¹ Nakonečný, M. (1997): *Encyklopedie obecné psychologie*, Praha, Academia, s. 223.

³² Průcha, J. (2007): *Interkulturní psychologie*, Praha, Portál, s. 108

³³ Alan, J. (2008): *Xenofobie a rasismus: úvodní poznámka sociologa*, In Šišková T., *Výchova k toleranci a*

Problematika předsudků je velice komplikovaná a obsáhlá. Dalo by se o ní jistě napsat nesčetné množství studií. K tématu dětí cizinců v českých školách toto nastínění, myslím, postačí. Důležité je zdůraznit, že především postoje stereotypy, předsudky a nedostatečná informovanost o menšinách mezi námi, bývají na začátku každé rasové či etnické nenávisti, která může mít nedozírné následky a může být vyhrocena v hromadné vyvražďování celých ras a etnik.

3.1 Předsudky a stereotypy v české škole

Předsudky má každý, bez výjimky těch, kteří utváří prostředí českých škol. Předsudky mají učitelé i žáci.³⁴ Je tedy velice důležité, aby se na tento jev pedagogové pečlivě zaměřili. Ti se totiž stále častěji setkávají ve svých třídách se žáky z různých koutů světa. Tato poměrně nová situace představuje odlišnosti, které jsou způsobeny jinou barvou pleti, národností, kulturou nebo náboženským vyznáním. S přítomností takového žáka ve třídě roste nebezpečí negativních předsudků ze strany většinových spolužáků, ale i učitelů vůči němu. Dnes by tedy měl již každý učitel s tímto druhem předsudků umět pracovat. Tento negativní jev může představovat velký problém i ve vztahu učitel a žák většinové společnosti. Mnohdy se stane, že je žák učiteli z nějakého důvodu nepříjemný, přitom k tomu nemá žádný opodstatněný důvod. V takovém případě je důležité, aby si učitel své negativní pocity a předsudky uvědomoval a dokázal s nimi pracovat. Jedině tak se dá předejít tomu, že bude žák znevýhodněn kvůli něčemu, za co nemůže a co není v jeho moci napravit.³⁵

S přítomností cizinců v českých školách tedy přichází další důležitá morální povinnost každého, kdo se na prostředí české školy a výchově našich budoucích generací podílí. Tou je úsilí o rovné příležitosti pro všechny děti, které jsou ve škole vzdělávány.

Zde bychom měli být upřímní sami k sobě a nešetřit se v oblasti sebepoznání. To je první důležitý krok k práci s vlastními předsudky a eliminaci dalších negativních jevů. Sebeoznání je sice nesnadná, zato obrovská investice nejen do profesního, ale i do soukromého života každého člověka. Budeme-li dobře znát sami sebe, budeme nejen v pomáhajících profesích, jako je učitelství či poradenství, umět snáze předcházet zbytečným konfliktům či extrémnímu vyčerpání, které mnohdy vede až k syndromu vyhoření. Tomu lze předcházet například správnou duševní hygienou, námi přesně šitou na míru.

proti rasismu, Praha, Portál, s. 10. (II. aktualizované vydání)

³⁴ Lazarová, B., Pol, M. (2002): *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*, Praha, IPPP ČR.

³⁵ Janošová, P. (2005): *Pedagogická psychologie II.*, (<http://www.htf.cuni.cz/item/pedagogicka-psychologie-ii> , vytištěno 1.2. 2008).

V případě negativních předsudků vůči dítěti jiné národnosti či rasy ze strany jeho spolužáků většinové společnosti, pro učitele nastává velice nelehký úkol celou situaci včas a správně odhadnout. Nachází se před dalším z mnoha náročných morálních dilemat, které musí denně řešit. V této souvislosti vyvstává totiž nejedna otázka. Například, kdy začíná být předsudek předsudkem, jakým způsobem předejít či zamezit tomu, aby dal žák volný průchod svým negativním předsudkům agresivním způsobem někde mimo pedagogický dozor, případně jaké opatření či sankce použít, aby se zabránilo konfliktům nebo v horším případě přímo šikaně.

Hovoříme-li o šikaně, je nutné zmínit, že nemusí mít vždy podobu fyzického napadání. Psychický teror je mnohem méně nápadný a dokazuje se viníkovu hůře. Varovnými signály mohou být pro učitele například náhlá snížená školní úspěšnost “bez příčiny“, zamlklost žáka či časté krátkodobé absence. U dětí cizinců může být takovým signálem například nápadné dlouhodobé stranění se kolektivu, než bývá u nově příchozích žáků zvykem. Aby učitel dokázal takové tendence v chování žáků ve třídě vypořádat a tyto signály dobře přečíst, měl by mít celkově, vztahy v kolektivu *zmapované*.

„ Učitel nepracuje s množinou různých, vzájemně nezávislých jednotlivců, ale se skupinou, která má určitou vnitřní strukturu, je hierarchizovaná a vzájemné vztahy mezi jejími členy jsou spojeny s mocenským působením, ovládnutím i ovlivňováním druhých, v krajním případě i jejich izolováním či terorizováním.“³⁶

Tyto vztahy nemůže učitel nijak ovlivnit, ale měl by se v nich dobře orientovat. Vědět, kdo má v kolektivu jaký vliv. Některé děti jsou vůdčí osobnosti, extraverti, někteří spíše zůstávají vzadu, jsou introvertní povahy a snáze ovlivnitelní.³⁷

3.2 Děti si musí uvědomit mnohost a zvyknout si na ni

Dle O. Hausenblase by měla být cílem českého školství výchova k uvažování. Nutnost interkulturního vzdělávání vystihuje slovy: „ ...aby v žácích nevznikala potřeba se nad druhé povyšovat nebo jim ubližovat. A aby se ani oni sami necítili ponižováni, a ubližováni. Vychovávat je tak, aby se ztratily předsudky, které jsme zdědili.“³⁸ Udává také konkrétní příklady, jak provádět interkulturní vyučování, nástroj proti předsudkům a postojoým stereotypům, v praxi: „ *Například se to dá sledovat v učebnicích. Úlohy v nich jsou většinou jen ‘bílé’ - v zadáních ani na obrázcích nejsou lidé odlišní, např. barvou pleti. Může se to zdát jako formalita, ale nepřítomnost rozmanitosti jenom utvrzuje náš národ v předsudcích. Matematický příklad nemusí být založen na tom, kolik obilí vypěstovali čeští zemědělci, ale*

³⁶ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum, s.177.

³⁷ Tamtéž

³⁸ Bátorová, E. (2003): *Touha separovat ty, kteří se odlišují, stále převládá*, in Lidové noviny r. 16, 19.II. příl. s. 3.

třeba Peruánci. Fakt, že svět nebude nacpaný jenom námi samými, ale mnohými odlišnými, je maličkým krůčkem k tomu, aby si děti uvědomily a zvykly na 'mnohost'.“³⁹ Konkrétní případ naopak promarněné příležitosti práce s předsudky během vyučování popisuje školní inspektorka P. Polechová: „Zažila jsem hodinu dějepisu, kde se mluvilo o koncentračních táborech. Vysvětlila se cizí slova: xenofobie, ghetto, genocida. Nepadla otázka o tom, jak probírané pojmy, jevy a události souvisejí, na jaké skupině si nacisté vyhlazování zkoušeli, jaké jevy se objevují i dnes. Ale kde ty koncentrační tábory byly, to paní učitelka dětem řekla. Osnovy splněny, šance překvapivě nevyužity.“⁴⁰

3.2.1 Předsudky ze strany učitelů aneb významně se na mě podívali

Je obecně známo, že mnoho dětí cizinců ruské národnosti žijících v naší zemi se často setkává s předsudky většinové společnosti na základě zkušenosti z dob, kdy pobývala na území České republiky ruská vojska. Tyto zkušenosti dědí i jejich potomci, tedy další generace. Mnohdy na ně tuto vlastní zkušenost přenáší i učitelé.

*„Jediné nepříjemné situace, na které si vzpomínám ze strany českých učitelů, nastaly tehdy, když někteří začali vzpomínat na období komunizmu a významně se na mě podívali. Což mi připadlo celkem legrační vzhledem k tomu, že komunisti naší rodině sebrali veškerý majetek a nikdo z nás je v lásce moc nemá.“*⁴¹ (Kát'a, ruská studentka VŠ)

Toto je typický příklad negativního předsudku. Nikdo z učitelů se nikdy neoptal a neověřil si, jaký vliv měl komunismus na rodinu této ruské studentky v její rodné zemi. Mnozí tyto lidi považují automaticky za ty, kteří z minulého režimu těžili.

Strach z nového je přirozená reakce každého člověka. Ten pramení z nedostatečné informovanosti a zkreslených zpráv, které se na nás valí ze všech stran a jsou opředeny právě tolik nebezpečnými předsudky a stereotypy. Ty pak vedou k tak nebezpečným jevům, jakými jsou rasismus a xenofobie.

*„Objasnit stereotypy a předsudky a vysvětlit, jak vznikají a jak jsou nebezpečné, bude úkolem každého, kdo předává informace dalším generacím.“*⁴²

3.3 Vliv socioekonomického statusu rodiny na předsudky dětí

Podle Lazarové a Pola⁴³ má na děti velký vliv prostředí, ve kterém vyrůstají. Domnívají se, že více předsudků mají žáci z rodin s nižším socioekonomickým statutem. Zde musím částečně nesouhlasit. Nemyslím, že má vliv na vytváření předsudků u dítěte nižší

³⁹ Bátorová, E. (2003): *Touha separovat ty, kteří se odlišují, stále převládá*, in Lidové noviny r. 16, 19.II. příl. s. 3.

⁴⁰ Trousilová, A., Peřinová, M. (2003): *Na každém dítěti na každé hodině záleží*, in Lidové noviny r. 16, 19.II. příl. s. 1.

⁴¹ Rozhovor s ruskou studentkou VŠE, Vzpomínky na začátky v české škole. Příloha II.

⁴² Šišková, T. (2008): *Výchova k toleranci a proti rasismu*, Praha, Portál, s. 9 (II. aktualizované vydání)

⁴³ Lazarová, B., Pol, M. (2002): *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*, Praha, IPPP ČR.

ekonomická úroveň jeho rodiny. Ne vždy je totiž přímá úměra mezi tím, jaké mají rodiče vzdělání, jaký projevují zájem o své dítě i jeho výchovu a tím, jak je na tom rodina ekonomicky.

V praxi se můžeme setkat s případy, kdy mají oba rodiče vysokoškolské vzdělání. Matka zůstane v domácnosti i ve školním věku dítěte proto, aby se mu lépe věnovala, pomáhala mu aktivně v jeho rozvoji, vysvětlovala mu vše potřebné, kdykoliv ono potřebuje. Otec rodinu živí například z učitelského platu. Mají automaticky nižší socioekonomický status. Přesto věřím, že takové dítě bude mít pak nižší předpoklad k negativním předsudkům vůči novému spolužákovi, který přichází z jiné země. Naproti tomu stojí rodina, kde mají rodiče nejvyšší dosažené vzdělání základní nebo s výučním listem, ale mají vysoký socioekonomický status. Například proto, že nabyli nějaké dědictví či jeden z rodičů převzal řízení rodinného podniku. Když tito rodiče nebudou klást důraz na osobnostní rozvoj dítěte, pěstovat v něm vztah ke škole a ke vzdělání, protože jej sami nemají⁴⁴, bude dle mého názoru nebezpečí negativních předsudků u takového žáka větší. Často se dnes také setkáváme s případy, kdy má otec i matka vysokoškolský diplom, oba jsou profesně velice úspěšní, zaneprázdnění a na vlastní dítě jim nezbyvá čas. Potřebu věnovat se mu však pociťují, ovšem nejsou schopni ji naplnit. Proto se v těchto případech stále více prosazuje západní trend pořídit pro dítě a jeho volný čas paní nebo slečnu *na hlídání*.

Z toho tedy plyne, že zájem o vlastní dítě a jeho výchovu se nedá hodnotit z pohledu socioekonomického statusu. Dle mého názoru, tedy nemá vliv na vytváření předsudků dítěte to, jaký socioekonomický status má rodina, ve které vyrůstá, nýbrž to, jak se mu věnuje, jaký klade důraz na jeho výchovu, osobnostní rozvoj, vztah ke vzdělávání a volnočasové aktivity. Dá se tedy říci, že spíše než socioekonomický status, má vliv na předpoklad vzniku předsudků u dítěte sociokulturní status jeho rodiny.

⁴⁴ Janošová, P. (2005): Pedagogická psychologie II., (<http://www.htf.cuni.cz/item/pedagogicka-psychologie-ii>), vytištěno 1.2. 2008.

4. INTEGRACE DĚTÍ CIZINCŮ DO NOVÉHO TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU

O přijetí nového žáka do základní školy a jeho příchodu by měl být třídní učitel informován dostatečně předem. V případě že se jedná o dítě cizince, měl by mít o žákovi dostatečné informace. Odkud přichází, nakolik je národnostně či rasově odlišný, jaká je sociální situace jeho rodiny, zda se jedná o azylanty či cizince, kteří na území České republiky pobývají dočasně. Učitel by měl také vědět, jak je žák vybaven českým jazykem. Minimálně tyto informace by měl ředitel školy automaticky učiteli poskytnout, aby mu umožnil dostatečnou přípravu na příchod nového žáka do jeho třídy. V případě, že se jedná o cizince, velmi užitečné může být naplánování třídnické hodiny s interkulturní tematikou týkající se přímo země a kultury, odkud má nový kamarád přijít. Během této hodiny může učitel krátce pohovořit o jeho příchodu, nechat prostor pro diskusi a dotazy. Tím může připravit novému žákovi, již před jeho nástupem do školy, příjemné prostředí a zároveň navnadit kolektiv, aby se na svého nového spolužáka těšil. Může u žáků vzbudit i zájem o jeho odlišné zkušenosti a netradiční zážitky z jiného koutu světa.

Doslova žádoucí, je, aby si třídní učitel zařídil příchod tohoto žáka přímo do své hodiny, což na druhém stupni automatické není. Měl by jej připraveně uvést, představit a přesně vědět, ke komu nového člena kolektivu posadí. Nejlepší je vybrat žáka se silným sociálním cítěním. Posadit ho tedy k někomu, kdo se ho automaticky ujme a pomůže mu se základní orientací v novém školním prostředí. Tento moment je pro nově příchozího žáká i pro třídu velmi důležitý. Zachová-li učitel profesionalitu a bude z něj vyzařovat naprostý klid i dobrá nálada, bude celá situace na žáky působit přirozeně. Jako přirozenou ji také budou vnímat.

K tomu, aby se učitel mohl na příchod nového žáka kvalitně připravit, potřebuje nejen notnou dávku empatie, taktu a kreativity, ale také dobré personální vztahy. Z toho tedy plyne, že nejen učitel, ale pochopitelně i ředitel školy by měl být interkulturně kompetentní člověk a umět dobře komunikovat s pedagogickým sborem. Za to, aby se žáci cítili ve škole dobře, nese zodpovědnost každý zaměstnanec školy, bez výjimky kuchařek ve školní jídelně.

K tomu, aby učitel věděl, ke komu takového žáka posadit či aby dokázal předcházet některým negativním těžko rozpoznatelným vlivům, je dobré si jednou za čas vymezit prostor na sociometrický průzkum. Tato drobná sonda do interpersonálních vazeb žáků může posloužit ke zjištění, jaká vládne v kolektivu atmosféra. Pro učitele je značnou výhodou, když ví, který žák je tzv. „sociometrickou hvězdou“, a který má ve třídě největší vliv. Umět pracovat s tímto poznatkem může být zcela zásadním přínosem pro učitele i pro celý kolektiv. Takový žák může být značnou pomocí ke snadné a méně stresující integraci nově příchozího do kolektivu.

Dobré řešení může představovat také aktivní zapojení třídy. Nově příchozímu přidělíme dva spolužáky. „*Tzv. patrony z řad spolužáků, kteří by jej doprovázeli ve školním životě, vysvětlovali kulturu české školy z pohledu dítěte (známkování, systém odměn, trestů aj.)*.“⁴⁵

Ovšem, je tu jedna zásadní věc, v první řadě musí mít učitel o své žáky, dobré fungování kolektivu a vztahů v něm, zájem.

M. Resman hovoří o procesu školní integrace jako o aktuálním společenském hnutí, „*ktoré si stavia za cieľ znášennivé spolužitie rozličných sociálnych, kultúrnych, náboženských, politických a iných spoločenských skupin.*“⁴⁶ O správně integrovaném žákovi hovoří jako o takovém, který se adaptoval na nové prostředí školy a přizpůsobil se normám, které zde panují. Očekává se od něj, že bude pracovat tak, jak ostatní žáci ve třídě. Školní integraci zde také zjednodušeně charakterizuje slovy J. Corbetta: „*Vstúp vtedy, ak sa môžeš prisposobiť!*“.⁴⁷

Zde se musím také ztotožnit s názorem M. Resmana, že by škola měla zůstat prostředím, ve kterém se odráží skutečné sociální společenství a rozmanitost naší společnosti.⁴⁸ Je tedy třeba usilovat a mít zájem na školní integraci dětí s různými handicap, nejen sociokulturním. Ovšem za podmínky, že je vzdělávání v běžné základní škole v jejich silách a nehrozí jim destruktivní následky. Bohužel se tak mnohdy stává například u dětí s mentálním či fyzickým handicapem. Někteří rodiče si těžko přiznávají, že jejich dítě vyžaduje speciální přístup. Za každou cenu trvají, i přes doporučení odborníků, na zařazení a vzdělávání v běžné základní škole. Jejich dítěti se pak nedostává přístupu, který by odpovídal jeho schopnostem či tělesným dispozicím. Nedostává se mu přístupu, který může právě speciální škola takovému dítěti poskytnout. Je zde méně žáků ve třídě, paní učitelka se každému věnuje dle jeho potřeb a děti se učí pomocí individuálního vzdělávacího i časového plánu. Takový žák, kterému je tato varianta doporučena více odborníky, nezávisle na sobě, a rodiče jí odmítnou, pak může velmi obtížně procházet celým dlouhým obdobím povinné školní docházky, kdy se významně formuje jeho osobnost, sociální chování i jeho budoucí směřování. Neustále zažívá pocit školní neúspěšnosti, přestože pro své výsledky dělá možné i nemožné. Postupem času propadá pocitu méněcennosti. A to jen proto, že rodiče nechtějí připustit možnost vzdělávání

⁴⁵ Hutrychová, M. (2005): *Jak pracovat se dětmi cizinců ve škole* (http://www.sos-ub.cz/prevence/5_3_3.php) vytištěno 5.1.2008.

⁴⁶ Resman, M. (2003): *Integrácia/Inklúzia medzi zámerom a uskutečnením*, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, č. 2., roč. 38, Bratislava, VÚDPaP

⁴⁷ Corbett, J. (1999): *Inclusivity and school culture: The case of special education*. In. Prosser, school culture. London: Paul Chapman Publishing, podle Resmana M. *Integrácia/Inklúzia medzi zámerom a uskutečnením*, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, Bratislava, VÚDPaP.

⁴⁸ Tamtéž

jejich potomka ve speciální škole kvůli svému okolí. Získali by totiž nálepku rodiny s dítětem „zvláštníkem“.

4.1 I dobře připravený učitel může být zaskočen

Příchod nového žáka cizince do třídy může obnášet další nelehký úkol pro učitele. Tím je komunikace s jeho rodiči či zákonnými zástupci. Při komunikaci s rodiči těchto dětí většinou platí, že jsou ochotni naslouchat a dělat vše, co učitel navrhne. Mnohdy vzhlíží k učiteli s větší úctou a uznáním než rodič český, avšak ve většině případů jsou odkázáni na tlumočení svých dětí. Proto se veškeré záležitosti, které se v případě ostatních žáků probírají *mezi čtyřma očima*, musí řešit v přítomnosti dítěte.

Mohou také nastat situace, na které ani vynikající, interkulturně kompetentní a taktní učitel nemusí být připravený a těžko se s nimi smíruje. Jsou to situace, které bývají spíše ojedinělé, ale stávají se, a které si žádají zdrženlivost a sebezapření ze strany učitele. Učiteli se také může stát, že se setká s nadměrným vlivem starších členů v rodině cizinců. Pak dochází k jejich zasahování do žákova života.⁴⁹ Například babička či dědeček rozhodnou o tom, jakým směrem se bude ubírat žákův další studijní život. To je v našich poměrech velice nezvyklý úkaz. Na rodinné vztahy často bývá kladen u cizinců mnohem větší důraz. Děti cizinců si, na rozdíl od svých českých vrstevníků, již v útlém věku uvědomují sílu rodinného pouta a soudržnosti. To se týká nejen matky, otce, sourozenců, tedy nejužší rodiny, ale i té širší, tedy různých příbuzenských vztahů, pakliže se v Čechách nachází. V takových případech se rodina často schází při příležitosti různých oslav narozenin, svátků a děti se svými příbuznými mohou počítat i v situacích, kdy jsou možnosti jejich rodičů omezené. Na to české děti většinou nejsou zvyklé. Na druhou stranu, jsou ve většině případů například vietnamské či ruské děti zvyklé na větší disciplínu a pevný režim.⁵⁰ Jsou od malinka zapojeny do domácích prací, pomáhají svým rodičům v zaměstnání, například s úklidem obchodu či restaurace a starají se automaticky o své mladší sourozence.

4.2 Za stejnými výsledky větší dřina

Děti cizinců často žijí s neustálým vědomím, že musí být vždy o krok napřed před ostatními žáky majoritní společnosti, aby ve školním prostředí i české společnosti obstály. Jejich snaha a píle jim pomáhají překonat sociokulturní handicap i nově osvojený jazyk, který mnohdy ještě dlouho není dokonalý. Vzhledem k jejich odlišné kultuře musí znát velmi dobře

⁴⁹ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

⁵⁰ Tamtéž

normy a psaná pravidla školy, aby se jimi dokázaly správným způsobem řídit. To platí i o zákonech nové země, do které přišly. Často se stává, že mají malí cizinci prostudovaný kdejaký zákoník lépe, než dospělý český občan. Díky zkušenosti, kterou jim připravili jejich rodiče, se ocitají ve “znevýhodněných“ podmínkách, proto bývá mnohdy za stejnými výsledky jejich práce mnohem větší úsilí než u dětí českých. Mnohem dříve také u těchto dětí dochází k hledání a vymezení sebe sama. Otřesením takových jistot jako je domov, kamarádi, rodná země, jsou přirozeně konfrontováni s myšlenkou smyslu života, štěstí, s hodnotami jako je rodina, zázemí a podobně. Tak tomu bývá většinou u dětí staršího školního věku. Bývají více přemýšlivé, na rozdíl od svých vrstevníků, jejichž jistotami v základu nikdo neotřásl. Najednou jsou konfrontovány s více variantami způsobu života a musí se jim, chtě nechtě, flexibilně přizpůsobit. Děti předškolního či mladšího školního věku bývají zpravidla dobře adaptabilní, velice rychle se učí cizí jazyk a přijímají hodnoty a normy dané kultury, ve které se ocitly. Je tedy třeba mít na paměti, že bychom v případě těchto žáků neměli šetřit chválou nad jejich pokroky. Například si i v hodině matematiky všimnout toho, že se zdokonalují v českém jazyce, pochválit je, jak hezky přečetli slovní úlohu a podobně.

„ Odlišné děti musí prostředí, do něhož by se měly začlenit, poznat a navíc musí zvládat nepříjemné emoce, které proces adaptace na nové prostředí často vyvolává. Protože jde o náročnou situaci, musí být dostatečně motivovány a musí je v jejich úsilí podporovat i rodina, jinak by daly přednost strategii pasivní rezistence. Podobným procesem učení a z něho vyplývajících změn v rozumové i emoční oblasti prochází také společnost, resp. škola, do níž tyto děti chodí. Učí se jim rozumět, chápat příčiny či smysl jejich odlišného chování a přijímat je jako jednu z variant široké normy. Podmínkou úspěšné integrace je akceptace těchto dětí a podpora jejich úsilí naučit se všemu potřebnému.“⁵¹

„ Za jejich výsledky je mnohem větší dřina a úsilí než za výsledky jejich spolužáků. Potýkají se s problémy, o kterých ostatní nemají ani tušení. Také jsou mnohem uzavřenější než děti české. Ony neventilují své problémy. Jen když se začnu vyptávat, tak třeba řeknou, že jim něco dělá starost, ale nikdy nejsou příliš konkrétní.“ (učitelka II. stupně ZŠ)⁵²

Důležitá je nejen správná motivace, ale také přátelské udržování vztahů s rodinou. Učitel by měl čas od času ke každému žákovi vyslat přátelský signál vůči jeho rodině. Například tím, že nechá pozdravovat rodiče nebo povzbuzením, ať žák nezapomene doma ukázat jedničku v notýsku a podobně. Dítě musí mít pocit, že rodina i škola stojí při něm. Je třeba si neustále uvědomovat nebezpečí, že se může škola a rodina, kvůli velkým kulturním či náboženským odlišnostem, ocitnout na opačném protipólu. Každý učitel musí mít také na paměti, že se za žádných okolností nesmí nikdy dotknout žakovy rodiny, i kdyby na ní žák ve slabé chvíli nadával.

⁵¹ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum, s. – 287.

⁵² Rozhovor s učitelkou II. stupně ZŠ.

„ Integrace do běžné školy neznamena jenom přizpůsobení a přijetí všeho, co tato instituce vyžaduje. Dítě i nadále žije ve své rodině, jejíž prostředí je v mnoha směrech odlišné, a musí zvládnout požadavky obou. Musí se naučit diferencovat, co je kde vhodné a žádoucí, či naopak. Vzhledem k tomu si dost často vytvoří dvojí identitu, cítí se být příslušníky obou společenství.“⁵³

Často se bohužel stává, že problémy přichází v momentě, kdy se zdá, že je dítě do kolektivu dobře integrováno. Když už by *mělo* mít všechny zvyklosti, i ty nejjemnější projevy verbální i neverbální komunikace, zvládnuté. Fakt je ten, že některé tyto dovednosti si dítě nemusí vzhledem ke své odlišné kultuře osvojit nikdy. Spolu s dobou pobytu se v kolektivu, ale i celé společnosti, snižuje tolerance a ohled na příchod z kulturně i sociálně naprosto odlišného prostředí.⁵⁴ To by měl mít učitel na paměti a stále být v případě každého žáka, který se nějakým způsobem od ostatních liší, pozorný. Sledovat, zda se nestraní kolektivu nebo není na jeho okraji a nepřijímaný.

4.3 Jazyková dovednost, komunikace v prostředí české školy

Osvojit si českou řeč je jedním ze základních předpokladů v případě, že chtějí být noví přistěhovalci bez problémů integrováni do české společnosti a chtějí své děti zařadit do české školy. Žijeme v době, kdy jsou v České republice americké školy, americké obchody s americkými potravinami, americké firmy a další místa, kde český jazyk nezazní, jak je den dlouhý. Existuje zde tedy možnost žít život, kdy cizinec nemusí být s většinovou společností během všedního dne téměř vůbec konfrontován. To jsou ale spíše případy diplomatů či podnikatelů a jejich rodin, kteří se integrovat nepotřebují. Svoji delší budoucnost v Čechách neplánují. Těchto případů je málo. Většinu tvoří cizinci se s svými dětmi, pro které je česká řeč nutnou potřebou. Chtějí se zde usadit na delší dobu nebo natrvalo. V takovém případě tedy platí, jak říká o nutnosti jazyka M. Vágnerová, že jejich *„neznalost je dost zásadní překážkou adaptace na nové prostředí. Komunikační problémy jsou příčinou mnoha adaptačních potíží dětí-cizinců ve škole.“⁵⁵* Dále hovoří o tom, že základní osvojení českého jazyka ještě pro dítě nemusí znamenat bezproblémovou komunikaci. České děti často mluví nespisovně, mají své slangové výrazy, přezdívky, gesta, posuňky, které dítě-cizinec nemusí chápat správně či vůbec. Neporozumění či větší námaha, vynaložená na verbální i neverbální dorozumění mezi dvěma či více vrstevníky v kolektivu může způsobit, že nebude nový

⁵³ Tamtéž, s. 288.

⁵⁴ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

⁵⁵ Tamtéž, s. 298.

spolužák s odlišnými sociálními a kulturními zvyklostmi do kolektivu přijat a stane se outsiderem.⁵⁶

U těchto žáků je velké nebezpečí *sociálního stigmatu*. Žák, který nevládne dobře jazyku, v němž výuka i celá komunikace ve školním prostředí probíhá, je automaticky hůře hodnocen a hrozí nebezpečí, že bude vnímán i jako *méně inteligentní*.⁵⁷ V takovém případě pak může dojít k tomu, že nebude nevyužit pravý potenciál dítěte. Často bývá takový žák z počátku zařazen do speciální třídy, svůj jazykový handicap rychle dožene, známky se rázem změny k lepšímu, ale výuka pak neodpovídá jeho schopnostem. Pak se tedy zodpovědný učitel, vnímající potřeby svého žáka, ocitá před nelehkým úkolem, jak s touto situací naložit. Zda mu připravovat práci navíc odpovídající jeho potřebám, či jej přeřadit do třídy odpovídající jeho intelektu i dovednostem a tím mu způsobit další adaptační šok na nový kolektiv. Je to samozřejmě nesnadné rozhodování, kdy je třeba vést dialog s rodiči, případně s výchovným poradcem, ale především se samotným žákem. Zohlednit jeho přání a požadavky.

„Znalosti jazyka jsem neměla absolutně žádné, vůbec ničemu jsem nerozuměla, byla jsem spíše zvyklá na angličtinu. Šla jsem do 6. třídy tak, jak jsem měla a za půl roku jsem na to přišla sama. Nijak speciálně mě nikdo neučil. Ze začátku jsem vůbec ničemu nerozuměla, tak mi pomáhala moje třídní, byla to starší paní a uměla docela dobře rusky. Pravdou je, že i dnes, po 13 letech v Čechách, když mám třeba přednést na hodině nějaký referát, začnu pod vlivem stresu dělat spoustu chyb a komolím česká slova, proto nerada veřejně mluvím a vystupuji.“⁵⁸

Učitel by neměl dítě-cizince ani ostatní žáky nutit přednášet referáty a vystupovat před celou třídou. Některé děti se nemusí v kolektivu cítit dobře, proto před ním nechtějí vystoupit. Chceme-li děti naučit kultivovaně přednášet referáty a příspěvky k probíranému tématu, je dobré najít nějakou motivační formu. Myslím tím tedy nezavádět přednes referátů povinně, ale jako dobrovolnou činnost s možností získat hezké známky navíc. Necht' mají všichni rovné příležitosti.

„Některé školy řeší tento problém (úplná neznalost českého jazyka) nadstandardní výukou českého jazyka – vytvářením speciálních jazykových kurzů nebo nultých ročníků pro prvňáčky, jiné individuálními učebními plány nebo zařazením dětí do nižších tříd (zpravidla na první stupeň), než kam věkově přísluší. Každý způsob má svá úskalí, např. financování nadstandardních jazykových kurzů a jejich skloubení s rozvrhem žáka, stanovení hodinové dotace, obsazení pozice lektora. Starší žáci začlenění do kolektivu mladších dětí si nevytvářejí správné sociální vazby a také forma výuky je pro ně demotivující.“⁵⁹

⁵⁶ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

⁵⁷ Tamtéž

⁵⁸ Rozhovor s ruskou studentkou VŠE, Vzpomínky na začátky v české škole. Příloha II.

⁵⁹ Dušková, J., Ješetická, J., Žďárská H. (2007): *Rozmanitý svět*, Praha, Prosperita o.p.s., s. 6.

4.3.1 Velké plus je jazyková vybavenost učitele

V Tématické zprávě týkající se souhrnných poznatků o vzdělávání cizinců v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006 se inspektoři zabývali také jazykovou vybaveností učitelů. V kapitole pod názvem *Personální podmínky* se můžeme dočíst, že z celkového počtu 1447 navštívených učitelů, mělo s výukou cizince zkušenost 1087. Z toho se jich 634, tedy více než polovina, bez větších problémů domluvílo s těmito žáky jiným než českým jazykem. Nejčastěji anglicky, německy nebo rusky. Dle zprávy ČŠI tento fakt motivoval mnohé učitele na navštívených školách k prohlubování svých znalostí či odborné kvalifikace v rámci vzdělávacích kurzů jako jsou Brána jazyků, Jaro a další.⁶⁰

4.3.2 Standardní komunikační vzorce

Vrátíme-li se k otázce komunikace, je důležité zmínit fakt, že nový žák jiné národnosti či rasy nevyjde ve školním prostředí s pouhou znalostí českého jazyka. Stejně důležité je tzv. osvojení *standardních komunikačních vzorců* dané kultury, ve které se právě ocitl, tedy projevy verbální i neverbální komunikace v jistých situacích a sociálních souvislostech. Tento žák si s sebou přináší své zažité komunikační vzorce, které jsou specifické pro kulturu a tradice jeho země, tedy země, kde se narodil a doposud vyrůstal.⁶¹ Dítěti, které přichází například z Vietnamu či Ruska, mohou být vlastní natolik odlišné vzorce, že na něj v určitých situacích může většina českých spolužáků i učitelů hledět jako na “sociálně neomaleného“. Značné rozdíly například v gestech Vietnamců uvádí J. Buryánek⁶², který popisuje jejich přivolávací znamení v podobě sklopení dlaně dolů a opakované rychlé pokynutí směrem od sebe. Takové gesto si, my Češi, jasně vyložíme jako „jdi pryč!“. Přičemž pro Vietnamce by znamenala ruka zvednutá směrem nahoru projev nadřazenosti. Tyto odlišnosti mohou vést k mnoha nedorozuměním, v horším případě i konfliktům.

Jistá kritéria má také komunikace s vrstevníkem. Jiná zase komunikace s učitelem, čili s autoritou. Žák musí vědět, že s učitelem může mluvit za daných pravidel.⁶³ Při vyučování zvednout ruku, když chce něco říci a není zrovna prostor pro diskuzi, učitelé musí vykat (vykání některé kultury neznají), při hovoru s ním, by se měl snažit hovořit spíše spisovně než slangově. V těchto a dalších situacích by měl být učitel novému žákovi pomocníkem a rádcem, aby se v novém prostředí rychle zorientoval a nebyl zbytečně terčem posměchu.

⁶⁰ Tématická zpráva ČŠI (2007): Souhrnné poznatky České školní inspekce o vzdělávání cizinců v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006.

⁶¹ Vágnerová, M. (2004): *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha, Portál.

⁶² Buryánek J. a kol., (2005) *Interkulturní vzdělávání II.*, in *Varianty*, Praha, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s.

⁶³ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

Další specifické znaky východní kultury, které by mohly být významné pro komunikaci ve školním prostředí, budou podrobněji rozebrány v dalších kapitolách.

5. VÝUKOVÝ PŘÍSTUP A HODNOCENÍ ŽÁKA SE SOCIOKULTURNÍM HANDICAPEM

„...profesorka češtiny před celou třídou konstatovala, že mi sice vychází podle známek na vysvědčení jednička, ale že mi jí prostě dát nemůže. Můj pravopis prý nikdy nebude dobrý vzhledem k tomu, že jsem Ruska a že by to bylo vůči ostatním nespravedlivé. Mrzelo mě to a fakt, že to řekla takhle veřejně, byl víc nepříjemný než ta dvojka na vysvědčení.“⁶⁴(Kár'a, ruská studentka VŠ)

Může se stát, že se učitel ocitne v situaci, kdy má vyučovat a hodnotit žáka, který přichází z jiné země, poprvé. Při hodnocení takového žáka, stejně jako u žáků s jiným handicapem, existují možná rizika.

Prvním rizikovým postojem učitele může být přílišný soucit, je mu žáka líto. Následkem může být zbytečné udělování výjimek při práci, kterou dělají všichni ostatní žáci. Nebo může být ohled na situaci žáka, na kterého jsou kladené zpočátku velké nároky a musí se naučit spoustu věcí, dokonce tak velký, že jej učitel bude během výuky úplně přehlížet. To může vést ke stagnaci, tedy ke zpomalení či zastavení žákova získávání nových dovedností, schopností i vědomostí.

Dále to může být naopak odmítavý postoj učitele vůči takovému žákovi. Není rád, že je dítě-cizinec v jeho třídě. Kulturní odlišnost tohoto žáka může v učiteli vzbuzovat nejistotu a vést jej k nutnosti speciálního přístupu. Proto jej raději úmyslně do výuky nezapojuje.

Dalším nebezpečím je haló efekt. Fungují zde jakási antipatie vůči žákovi, přesto že pro ni neexistuje žádný opodstatněný důvod. Mnohdy stačí, aby žák jenom připomínal někoho z minulosti. Učitel si nově příchozí dítě zaškatulkuje podle prvního dojmu. Taktéž je zde nebezpečí pygmalionského efektu, stejně jako u všech ostatních žáků. V takovém případě učitel od žáka očekává určitý výsledek a žák má tendenci tomuto požadavku vyhovět. Například může učitel aplikovat své zkušenosti s vietnamskými dětmi na nově příchozího žáka této národnosti a očekávat je u něj. Zpravidla má žák tendenci tomuto očekávání zpočátku vyhovět, ale brzy se stejně projeví, jaké jsou jeho skutečné schopnosti, přirozená inteligence, vztah k učení i ke škole.

Hodnocení takového žáka pak může být velice nesnadné a neobjektivní, jelikož nedostane prostor projevit v hodině svoji aktivitu v hodině ani kreativní myšlení. Může se také stát, že učitel nebude mít s hodnocením žáků z jiného kulturního prostředí zkušenost, nebude přihlížet k zásadním aspektům, jako je například jazykový handicap. Tohoto žáka pak bude hodnotit pouze na základě porovnání s ostatními českými žáky. Často tím způsobí dítěti pocit, že se mohlo celé pololetí snažit jak chtělo a stejně bude stále patřit mezi ty horší žáky. Učitel by se

⁶⁴ Rozhovor s ruskou studentkou VŠE, Vzpomínky na začátky v české škole. Příloha II.

měl také vždy ujistit o tom, že je malému cizinci jasné, co se po něm žádá a rozumí všemu během výuky, při zadání během písemné práce, testu či zkoušení u tabule.

V případě hodnocení či nejasného chování dítěte v hodině, je dobré problém vždy vykomunikovat s žákem nebo rodiči. M. Vágnerová upozorňuje na riziko, že se učitel může setkat s nepochopením rodičů. Takové nepochopení může vést i k agresivitě a přehnané snaze dítě před učitelem a školou ochránit. Také se může stát, že rodič bude souhlasně přikyvovat na vše, co učitel řekne jen ze slušnosti či strachu z úřadů, ale pedagogovi ve spolupráci s dítětem nepomůže a situaci dále neřeší. Někteří rodiče se mohou chovat tak, že slova učitele nezajímají. Řeší dost starostí sami se sebou, nechť si tedy učitel poradí sám. V takových případech by si pedagogové měli sami stanovit plány a cíle, jakých chtějí ve vzdělávání takového žáka dosáhnout, a těmi se řídit.⁶⁵

„...chlapi byli oba velice nadaní a chytří. Nechtěli mě však poslouchat. Hlavně malý ‘Kazach‘, když naše přetlačování trvalo delší dobu, nepomáhalo ani jemné domlouvání v kabinetě, jednou jsem se na něj rozzlobila a zvýšila hlas. V tu chvíli se na mě otočil zády a zůstal tak po zbytek hodiny. Vůbec jsem nevěděla, co má jeho chování znamenat. Dítě se mnou pak už nekomunikovalo, proto musela do školy přijít maminka. Vědecká pracovnice, která neuměla ani slovo česky. S sebou měla českou kolegyni, která ji tlumočila, takže mi maminka počala vysvětlovat, co toto chování způsobilo. Říkala, že postavení kazachstánské ženy v jejich rodné zemi není vůbec snadné. Muži jsou od útlého dětství vychováni v povědomí, že jsou víc než ženy. Žena je muži podřadná a musí na slovo poslouchat. Vysvětlila mi, že zřejmě chlapcovo chování pramení právě z toho. Jak jsem na něj zvýšila hlas, přestal mě vnímat jako učitele...Svůj protest a opovržení dal jasně najevo nastavenými zády... Byli tady celkem rok a pak jel s maminkou z pracovních důvodů zase do jiné země. Asi také záleží na tom, jestli se tu chce rodina usadit natrvalo nebo ví, že pobyt zde je jen dočasné řešení. To je asi pak znát i na přístupu žáka a jeho rodiny ke škole, na snaze zapadnout sem.“⁶⁶ (učitelka I. stupně ZŠ)

5.1 Pomocná ruka učitele

Přítomnost nového žáka-cizince představuje pro učitele značnou morální povinnost a zodpovědný úkol přesahující standardní rámec výuky. Každý učitel by měl mít na paměti, že mu dítě jiné národnosti mnohdy nerozumí, nechápe jeho pokyny, přesto že se česky domluví.⁶⁷ Malí cizinci také často přicházejí s velmi těžkými životními zkušenostmi, které je donutily spolu s rodiči odejít z jejich země. Prožívají velice náročnou životní situaci, na kterou mohou reagovat silným adaptačním stresem. Významnou pomocí v této těžké životní fázi může být pro dítě učitel, který se stane nejen vyučujícím, který mu předává informace, ale všestranným pomocníkem a průvodcem v novém školním prostředí. V případě druhého stupně bude prostředníkem v komunikaci s dalšími učiteli.⁶⁸ Mnohdy dítě stresují takové věci jako je vyplnění formulářů, pozvánka k lékařskému ošetření, žádosti o tramvajenku, zaplacení

⁶⁵ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

⁶⁶ Rozhovor s učitelkou I. stupně ZŠ. Příloha II.

⁶⁷ Dušková, J., Ješetická, J., Žďárská H. (2007): *Rozmanitý svět*, (<http://www.prosperita-ops.cz/ukoncene-projekty/rozmanity-svet>) vytištěno 20.3.2008.

⁶⁸ Tamtéž

různých školních výdajů, vyplnění složenky na poště a další. S těmito záležitostmi může žákovi pomoci učitel. Rodiče mnohdy neumí česky a s takovými věcmi neumí svému dítěti pomoci. Český jazyk se, na rozdíl od svých dětí, nemají příležitost naučit tak rychle, protože v něm nejsou nuceni po většinu dne intenzivně komunikovat. Mnoho cizinců často přichází rovnou tam, kde žijí jejich krajané, kteří se v české zemi již zorientovali. Například Vietnamci si mnohdy vytvářejí své vlastní komunity. Tato skutečnost představuje pro nového přistěhovalce značnou výhodu ohledně orientace v nové zemi. Získání důležitých informací, jak to v zemi chodí, co je třeba zajistit a znát, je velice důležité. Styk pouze se svojí komunitou však představuje značné riziko, že nebudou tito přistěhovalci dobře integrováni do většinové společnosti a nenaučí se vůbec česky. Mnohdy se obrací na své děti s nepříjemnými úředními záležitostmi a používají je jako své tlumočníky. Děti cizinců jsou pak zatěžovány záležitostmi, které jim ubírají jejich dětství.⁶⁹

5.2 Spolupráce se speciálním pedagogem, výchovným poradcem

či logopedem

Učitel by měl také dítěti, v případě potřeby, umět nabídnout pomoc speciálního pedagoga, pedagogického psychologa či výchovného poradce. V případě, že už znalost českého jazyka malého cizince na takové úrovni, že se domluví bez problémů, je na učiteli, aby dítě citlivě navedl na způsob, jak dosahovat dalších pokroků, například týkajících se jeho výslovnosti. Učitel ani sám žák by se neměl spokojit s chybami a horší výslovností. V případě zájmu žáka je ideální mu nabídnout možnost, jak získané poznatky dále prohlubovat.

Řeč je nejdůležitější komunikační dovedností, proto je třeba na ní stále intenzivně pracovat. Děti ve školním věku jsou velice citlivé na jakékoliv odchylky. Špatná mluva se mnohdy stává pro ostatní spolužáky zdrojem posměchu. Mnoho cizinců chce v České republice zůstat natrvalo, proto je důležité věnovat pozornost českému jazyku i jeho výslovnosti nejen u českých dětí, ale také u malých cizinců. Je to jeden ze způsobů, jak přispět k jejich rovným příležitostem v české společnosti do budoucna. Ve školním věku je „*nervový systém dostatečně zralý ovládat tak složitý a jemný pohybový aparát, jakým jsou naše mluvidla.*“ Je to tedy ideální období, kdy se dá ještě mnoho řečových vad a nedostatků odstranit.⁷⁰

„ Je nutné chránit děti před pocity méněcennosti, jež zejména ve školním věku nacházejí úrodnou půdu a mají tendenci provázet své nositele do dalších fází života. Řeč podléhá velmi přísnému společenskému

⁶⁹ Dušková, J., Ješetická, J., Žďárská H. (2007): *Rozmanitý svět*, (<http://www.prosperita-ops.cz/ukoncene-projekty/rozmanity-svet>) vytištěno 20.3.2008.

⁷⁰ Dušková, J., Ješetická, J., Žďárská H. (2007): *Rozmanitý svět*, Praha, Prosperita o.p.s., s. 10.

hodnocení. Všechno, co je na nás nápadné a nezvyklé, budí přirozeně zájem, působí určité napětí, nepohodu. Proto by nám rozvoj řeči u dětí cizinců neměl být lhostejný.“⁷¹

Učitel by tedy měl dbát na výslovnost českého jazyka a žákovi nabídnout další možnost, jak se v jeho jazykové dovednosti dále rozvíjet. V takovém případě je dobré zjistit, zda v okolí školy nebude otevřen nějaký kurz českého jazyka. Vzhledem k tomu, že kurzy češtiny pro malé cizince jsou otevírány zřídka, bývají drahé a většinou probíhají pouze ve velkoměstech. Další možností může být využití logopedické ambulance, kterou v případě problémů s výslovností stačí navštěvovat několikrát do měsíce.

5.3 Učitel českého jazyka

Učitel českého jazyka může sehrát ve správné výslovnosti malého cizince také významnou roli. Velkým pomocníkem mohou být různá říkadla, jazykolamy či speciální cvičení na problémové souhlásky a samohlásky. Ty může vyučující udělovat dítěti individuálně za domácí úkol nebo zapojit během hodiny celou třídu. Většinovým spolužákům důraz na výslovnost jejich rodného jazyka také neuškodí. Učitel by měl uvažovat o speciálních potřebách žáka s jazykovým handicapem již při své přípravě na hodinu. Měl by mít také neustále na paměti, že dítě-cizinec nedokáže některým jeho požadavkům, na rozdíl od většiny žáků ve třídě, vyhovět. Podle toho je nutné přizpůsobit hodnocení.

V případě učitele českého jazyka může mít časté a dlouhodobější používání zprostředkujícího jazyka svá rizika. Žák do něj může často unikat a ulehčovat si tím práci i učení nových českých pojmů. Proto je dobré postupně jej vypouštět a používat jen v krajní nouzi. Značné riziko také představuje, je-li ve třídě více dětí-cizinců stejné národnosti a přátel se pouze spolu. Mohou pak mezi sebou hovořit rodnou řečí a nebudou jevit o ostatní spolužáky zájem. Tomu by měl učitel zamezit a usilovat o jejich zapojení do celého kolektivu. Mít kamaráda se stejnou zkušeností však přináší především obrovská pozitiva. Dětem jiné národnosti či rasy, během jejich adaptace, značně pomáhá pocit vědomí, „že nejsou samy, kdo mají problém.“⁷²

5.4 Slovní hodnocení a sebehodnocení

Žáka-cizince není snadné hodnotit. Obzvlášť v předmětech jako je český jazyk, vlastivěda/zeměpis, přírodověda/přírodopis a další. Všude tam, kde dítě potřebuje výbornou

⁷¹ Tamtéž

⁷² Dušková, J., Ješetická, J., Žďárská H. (2007): *Rozmanitý svět*, Praha, Prosperita o.p.s., s. 9.

znalost jazyka, povědomí o české kultuře, historii, fauně a flóře v našich zeměpisných podmínkách.

Jelikož zatím neexistují žádná obecně platná pravidla hodnocení dětí cizinců, musí si učitel poradit sám. Je třeba si uvědomit, že takové dítě není schopno plnit vše, co se žádá po žácích většinové společnosti. Mnohdy, především zpočátku, je to nad jeho síly i dovednosti. Dobré řešení může představovat slovní hodnocení. Učitel s jeho pomocí může klasifikovat, na co žák má a nehodnotit to, čeho malý cizinec zatím není schopný. Další variantou je kombinované hodnocení – známka a k ní komentář. Někteří rodiče i děti se brání slovnímu hodnocení, protože jsou zvyklí vidět na vysvědčení známky.⁷³

Důležité je také dát dětem prostor pro sebehodnocení. Zajímavý a velice individuální přístup jsem viděla při návštěvě jedné z pražských základních škol v rámci pedagogické praxe. Učitelka se svými žáky čtvrté třídy vedla při závěrečném pololetním hodnocení dialog. Děti měly za úkol si do kolonky ke každému předmětu napsat své hodnocení, jak to vidí ony. Do druhé pak dostaly slovní hodnocení od paní učitelky.

5.5 Práce s chybou

Časté chyby a jejich následné opravování je pro většinu malých dětí demotivující. To platí obzvlášť pro malé cizince. Často propadají pocitu, že jsou neúspěšní a méněcenní. Přesto je třeba na chyby, které dělají upozornit a umět s nimi pracovat, aby si je nezafixovali jako správný způsob řešení.

Na zábavný způsob práce s chybou si vzpomínám z pedagogické praxe, kdy paní učitelka měla na prvním stupni pomocníka - pejška Popletu. V hodině českého jazyka natáhla plyšového maňásků na ruku, vzala křídlo a Popleta doplňoval špatně předem napsaný text na tabuli. Děti po každém písmenku burácely „né, špatně!“. A pejsek se ptal „proč?“. Děti mu vysvětlovaly, kde udělal chybu a jaké správné písmenko tam patří.

Dobrý způsob je také, když si dítě v případě písemného projevu může opravovat své chyby samo červenou pastelkou. Získá tím, mimo jiné, významný pocit důvěry.

⁷³ Dušková, J., Ješetická, J., Žďárská H. (2007): *Rozmanitý svět*, Praha, Prosperita o.p.s.

6. CHOVÁNÍ ŽÁKA SE SOCIOKULTURNÍM HANDICAPEM V NOVÉM KOLEKTIVU

Malý cizinec, přicházející do nové země se svými rodiči, je vystaven mnoha rizikovým faktorům, které mohou způsobit silný adaptační stres. Jak již bylo řečeno, rodiče jsou povinni zajistit v nové zemi svému dítěti školní docházku. Na malého cizince je tedy kladena velká stresová zátěž. Je nucen opustit svůj domov, ve většině případů svoji širší rodinu, své kamarády, školu, běžné používání své rodné řeči a musí si zvykat na vše nové. S nástupem do školy se musí naučit spoustu nových dovedností. Musí si osvojit řeč, kterou se ve škole hovoří, tedy češtinu, která nepatří zrovna mezi nejjednodušší jazyky. Dále jsou na řadě, již zmiňované, patřičné standardní komunikační vzorce, aby v novém prostředí obstál bez potíží. Dítě je vytrženo ze všeho svého a vhozeno do nového, neznámého prostředí. Je to silná zátěžová situace, kterou si mnozí z nás nedokáží představit. Uvědomme si jen, jaké nepříjemnosti a stres pro nás představuje stěhování, které je *pouze* v rámci jednoho města, kdy není zapotřebí hned měnit školu či zaměstnání. Takové dítě může být vystaveno dlouhodobému stresu a následné deprivaci. Stačí, aby bylo méně adaptabilní nebo potřebovalo speciální přístup, kterého se mu nedostává. Mnohdy to nemusí být přímo speciální přístup. Je důležité, aby byl takovému dítěti někdo na blízku. Někdo, kdo má na něj čas, kdo si s ním popovídá o jeho nových zkušenostech, zážitcích, pocitech, problémech, přáních či potřebách. Nepochybně pociťuje stesk po svém domově. Stává se, že jsou jeho rodiče svoji situací v nové zemi natolik zaneprázdněni, že na svého potomka nemají čas. Sami se snaží rychle zorientovat v záležitostech, které se týkají legislativy a obstarání základních potřeb rodiny.

Někdy se mezi pedagogy situace příchodu dítěte cizince do nové země i školy zjednodušuje. Zaznívají názory, že když tu chce žít, má se přizpůsobit a držet krok s ostatními. Také že jsou děti ve věku povinné školní docházky snadno adaptabilní a učí se rychle novým věcem. Samozřejmě i cizí jazyk. To však ale ještě nemusí znamenat, že je to obecně platné pravidlo, které lze aplikovat na všechny děti a že to pro nového školáka není obrovská psychická zátěž. V případě, že se ve školním prostředí neobjeví na obzoru nikdo vlídný, ke komu by mohl mít malý cizinec důvěru již od samého počátku, mít možnost říci mu jakýkoliv problém, se kterým se ve škole či na ulici setkal, těžko můžeme očekávat, že bude jeho integrace mezi nové spolužáky probíhat hladce. Je zde riziko, že se uzavře do sebe, propadne nedůvěře a bude jeho chování vypadat, jako by o své nové spolužáky neměl zájem. Strach v jeho situaci může být jedním z obranných mechanismů strach a jeho následným

projevem se může stát i agresivita.⁷⁴ Ta se ale objevuje zřídka a spíše v mladším školním věku. Agresivita je však pro učitele projev pochopitelně nepřipustný a většinou nastupují ihned sankce. Často se zapomíná na hledání příčin tohoto chování a snahu tyto příčiny efektivně řešit, třeba i s pomocí odborníka. Důležitou roli zde může sehrát například výchovný poradce či pedagogický psycholog.

Proto je tedy třeba věnovat energii i zvýšenou pozornost bezproblémové integraci malých cizinců do kolektivu již od samého počátku, aby nám neunikly příčiny jeho negativního chování. To pak vede k odsouzení ze strany učitele i spolužáků a neoblíbenosti ve škole.

„ Samozřejmě záleží i na osobnosti dítěte, když je protivné a chová se negativně, bude těžko přijímáno ostatními dětmi, i kdyby bylo ve své rodné zemi a mezi vrstevníky stejné národnosti.“⁷⁵ (učitelka II. stupně ZŠ)

Ovšem dítě by doma nebylo vystaveno tolika náročným situacím a stresu ze všeho nového, který může být příčinou právě odmítavého postoje vůči spolužákům. Může to být projev odmítání celé nové nepříjemné životní situace, ve které se nedobrovolně ocitlo. Nelze si tedy dělat o dítěti a jeho charakteru úsudek hned v prvních dnech jeho školního života. Jaké skutečně je, se může projevit, až se uvolní, opadne z něj stres z nového prostředí a bude se v kolektivu cítit přirozeně. Je třeba neustále brát ohled na skutečnost, že jsou na malého cizince ve velmi krátké době kladeny několikanásobně vyšší požadavky než na ostatní děti ve třídě. Je důležité mu poskytnout patřičný čas na adaptaci.⁷⁶ Každé dítě je jiné a každé potřebuje svůj čas, aby si zvyklo a naučilo se vše potřebné. Je to silně individuální záležitost. Bylo by tedy nesmyslné stanovovat předem časový limit, do kdy na žáka a jeho sociokulturní handicap i jeho náročnou životní situaci budeme brát zřetel a udělovat mu speciální výjimky. Tato doba se nedá předem určit. Ukáže nám ji u každého nově příchozího žáka-cizince jedině čas. To samé platí pro všechny žáky s určitým handicapem, nejen sociokulturním.

Pro dítě je značnou výhodou, disponuje-li vlastnostmi, které mu pomohou v jeho integraci do kolektivu.⁷⁷ Je-li přátelské, komunikativní, adaptabilní, má kladný vztah ke vzdělání, je solidární vůči ostatním, stejně jako oni k němu. V takovém případě integrace probíhá bez potíží a dítě si s větší pravděpodobností zvykne rychle. Adaptační stres pak zpravidla netrvá tak dlouho, aby mohl vést ke vzniku dalších psychických potíží a zásadně narušit jeho vztah ke škole i vzdělávání do budoucna.

⁷⁴ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

⁷⁵ Rozhovor s učitelkou I. stupně ZŠ. Příloha II.

⁷⁶ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

⁷⁷ Tamtéž

7. SLOŽENÍ CIZINCŮ V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Navštívíme-li pražské základní školy zjistíme, že téměř v žádné dnes již nejsou děti jen české národnosti. Různorodé složení tříd tvoří značná část dětí s jinou národností. Jsou mezi nimi Rusové, Ukrajinci, Vietnamci, Číňané, Slováci, muslimové z různých islámských zemí, dále děti maďarské, německé, polské a rakouské národnosti. Přičemž většinu těchto žáků tvoří Vietnamci, Číňané, Rusové, Ukrajinci a muslimové.⁷⁸

Prakticky můžeme tyto děti rozdělit do tří základních skupin:



Děti, které přicházejí na území České republiky se svými rodiči ve školním věku, bez větších či žádných znalostí českého jazyka, kultury a tradic.



Děti, které se na území České republiky již narodily, absolvovaly předškolní výchovu v mateřské škole. Jsou od malinka konfrontovány s českou kulturou, i českým jazykem, ba přímo je jim tato kultura vlastní. Jsou to většinou děti migrantů nebo ze smíšených manželství. Takoví žáci zpravidla nepředstavují pro učitele potřebu speciálního přístupu, je však třeba mít na paměti, že je zde neustálé nebezpečí rasistických či xenofobních projevů ze strany ostatních žáků v kolektivu i v celé škole.



Děti, které přišly na území naší země v útlém věku, tzn. v předškolním či dříve. Vzhledem k vysoce adaptabilním schopnostem v tomto období nastupují do škol s již perfektní znalostí českého jazyka a standardní komunikační vzorce pro české prostředí mají osvojené.

7.1 Vietnamské děti v českých školách

Bez ohledu na to, do jaké skupiny z předchozí kapitoly bychom nově příchozí dítě-cizinec do české školy zařadili, před námi vyvstává otázka, jak jej nejlépe integrovat a předejít rasistickým či xenofobním projevům ze strany ostatních žáků. Abychom zamezili jakýmkoliv nedorozuměním, je dobré si uvědomit zásadní rozdíly v kultuře naší, tedy české a kultuře, kterou je ovlivněna rodina, tedy prostředí, ve kterém malý cizinec vyrůstá.

Některé projevy východní kultury jsou natolik specifické a odlišné od té naší, že často způsobují pozdvižení či pohoršení. Takové dítě se pak díky nim může ocitnout na samém

⁷⁸ Tématická zpráva ČŠI (2007): Souhrnné poznatky České školní inspekce o vzdělávání cizinců v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006.

okraji kolektivu. V případě, že učitel očekává příchod vietnamského dítěte do své třídy, měl by znát alespoň ty nejzákladnější zvyky, aby včas dokázal předejít neoblíbenosti nového žáka a obtížím v procesu jeho integrace do kolektivu.

7.1.1 Smysl pro rodinu

Vietnamskou rodinu žijící v české zemi bychom mohli obecně charakterizovat jako spíše konzervativně tradiční. I v českém prostředí si nadále zachovává své tradiční hodnoty jako smysl pro rodinu, výchovu i vzdělání. Děti jsou většinou vychovávány v duchu konfuciánské výchovy, tedy ke skromnosti, nekonfliktnosti, poctivosti, pečlivosti, absolutní poslušnosti vůči autoritě, tedy učitelům i rodičům či starším rodinným příslušníkům. Vietnamská rodina si velice cení příbuzenských vazeb a je závislá na širší rodině.⁷⁹ V případě, že se její členové taktéž nachází na území Čech, velice často se společně schází a vzájemně si vypomáhají.

7.1.2 Vietnamská škola

Dítě, které zažilo školní docházku ve Vietnamu, může mít s dnešními trendy českého vyučování nemalý problém. Mám tím na mysli trendy posledních let, kdy se prosazuje kreativita v myšlení, spontánnost, prostor pro vlastní názor a jasné stanovisko. Vietnamský způsob výuky bývá popisován jako doslovné memorování, drilování nazpaměť a silná zaměřenost na čas i výkon. Doba jejího trvání je mnohem delší než u nás. Výchova ve vietnamské škole je vedena v duchu kolektivnosti. Přesto však mají vietnamské děti i vzhledem k tomuto způsobu vyučování hluboké a trvalé vědomosti.⁸⁰ Ocitne-li se takové dítě v české škole, může mít značnou potíž s vyjadřováním vlastních názorů. Přichází totiž z míst, kde se očekává, že bude poslušně souhlasit se vším, co učitel řekne a udělá vždy to, co po něm žádá.

7.1.3 Dívej se mi do očí, když s Tebou mluvím

Dalším výrazem východní kultury je fakt, že se u Vietnamců budeme velmi těžko domáhat jasněho - konečného stanoviska a odpovědi *ano* či *ne*. Tento fakt má na svědomí východní filozofie, ve které není nikdy nic definitivní. Stejně tak bychom po vietnamském dítěti neměli za žádných okolností vyžadovat, aby se nám dívalo upřeně do očí, když s námi hovoří. Pro Vietnamce je to výraz drzosti a nadřazenosti.⁸¹ Mohli bychom tedy dítě nutit do něčeho, za co

⁷⁹ Müllerová P. (2008): *Vietnamské etnikum v České republice*, in Šišková, Výchova i toleranci a proti rasismu, Praha, Portál.

⁸⁰ Tamtéž

⁸¹ Tamtéž

je doma káráno. V našich poměrech je to velice nezvyklé. Jistě se mnohým z nás při vzpomínkách na dětství vybaví věta: „*Dívej se mi do očí, když s Tebou mluvím*“.

7.1.4 Pro vietnamské dítě je učitel na prvním místě

Učitel je ve vietnamské společnosti velice uznávaný a pro dítě představuje bezmeznou autoritou, kterou je třeba poslouchat a plnit veškeré její příkazy i přání. To může u dítěte s takto navyklým chováním v české škole způsobit značnou neoblíbenost. Mezi vrstevníky může dojít k situaci, že bude takový žák mít potřebu učiteli sdělit všechny nepravosti bez ohledu na kolegiální a soudržnost vůči svým spolužákům.⁸² Učitel jakožto autorita i smysl pro spravedlnost je pro takové dítě na prvním místě. Za to si může od kolektivu vysloužit nálepku *žalobníčka*. Dalšími projevy východní kultury, se kterými se učitel může setkat v určitých situacích, je úsměv či dokonce hlasitý smích v momentě nepochopení během rozhovoru s žákem nebo jeho rodiči. Učitel si může v takové chvíli připadat, že je vysmíván. Tento projev však výsměch rozhodně nesignalizuje. Je to výraz dezorientace, kdy Vietnamec neví kudy kam. Nerozumí, ale přesto by rád vyhověl. Modelovou situaci popisuje P. Millerová⁸³ z dob přípravy Vietnamců k pobytu v České republice během výuky cizích jazyků na vysoké škole v Hanoji. Při vyzvání studenta, aby přečetl a přeložil větu, oslovený nasadil „*zářivý a odzbrojující úsměv*“ a řekl, že nerozumí. Z takové situace vždy společně se studenty našli cestu. Požadavek učitelka zopakovala znovu a studenta jemně upozornila, že není vhodné se v takové situaci usmívat.

Dále bychom mohli hovořit o vietnamském způsobu podávání rukou či podepření ruky v bok, přehození nohy přes nohu a dalších. Pro komunikaci ve školním prostředí však, myslím, postačí tento základní nástin. Bylo by také vhodné zmínit, že ve vietnamské kultuře je zvykem přijít na úřední či obchodní jednání s drobným dárkem. Ten by si mohl učitel vykládat jako úplatek či snahu zalíbit se. Vietnamec však tímto zvykem vyjadřuje přátelský krok a vzdává úctu.

7.1.5 Vietnamský den

Většina českých učitelů má s vietnamskými dětmi kladnou zkušenost. Říkají, že jsou tyto vietnamské děti zpravidla mimořádně nadané a přizpůsobivé. Svým spolužákům mají co předat a jejich přítomnost může ostatní významně obohatit. Záleží jen na učitelích, jak jejich potenciál ve třídě využijí. V některých pražských základních školách, kde je značná koncentrace

⁸² Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

⁸³ Müllerová P. (2008): *Vietnamské etnikum v České republice*, in Šišková, Výchova i toleranci a proti rasismu, Praha, Portál.

vietnamských a ruských dětí, se v poslední době rozšířil trend celodenního projektového vyučování ve znamení multikulturality. Tyto dny na žádost školy pomáhá učitelům organizovat *Multikulturní dílna*, která je součástí projektu *Varianty*.⁸⁴ Multikulturní dny bývají ve znamení vietnamské, čínské, ruské, ukrajinské, slovenské kultury a dalších. Učitelka jedné pražské základní školy a spoluiniciátorka projektu shrnuje výsledky těchto dní velmi pozitivně. Říká, že když si ze začátku povídala s dětmi, co ví o Vietnamcích, vykřikovaly spíše hanlivá slova jako „*rákosník, šikmooký, tržnice, ... Po celém dni byly pak plné dojmů, že jim ani papír na vyjádření nestačil...*“⁸⁵ Vietnamský den inspiroval i další pražské základní školy. Další učitelka vypráví, že se s kolegy potýkala s následujícím problémem. Kousek od školy vyrostla vietnamská tržnice a děti se o místních prodejcích začaly vyjadřovat nehezky. Učitelky se tedy rozhodly zorganizovat podobnou akci. Podle nich bylo jejím výsledkem odstranění některých negativních předsudků a rasistických projevů.

7.1.6 Vítězové matematických olympiád

Vietnamské děti se, v porovnání s českými žáky, zdají být až neuvěřitelné pilné a houževnaté. Musí překonat jazykové bariéry, velkou kulturní rozdílnost, přesto se zanedlouho stávají mnohdy i premianty třídy - „ *vynikají například v matematice a Sudoku, tím si získávají obdiv a uznání u ostatních žáků.*“⁸⁶

Jejich častá úspěšnost v české škole je způsobena smyslem pro disciplínu, ke které je vedou jejich rodiče. Vzdělání přikládají hluboký význam a v dobrých školních výsledcích vidí lepší budoucnost svých dětí. Mnozí opakovaně zažívají tuhou českou zimu, střídající se s horkými letními dny na stáncích a přejí si pro své děti jiné, mnohem lepší uplatnění. Své obchodování na tržištích vidí spíše jako nouzové východisko.⁸⁷ Vzhledem ke svým jazykovým znalostem by těžko hledali jiné uplatnění. Především tedy z tohoto důvodu jsou ke svým dětem přísní a důslední. Vedou je neustále k vědomí, že musí být lepší než ostatní. To proto, aby obstáli v prostředí, v němž jsou značně odlišnou národnostní menšinou.

Můžeme se také setkat s tím, že si někteří Vietnamci často říkají českým jménem. Používají jména, která zní podobně jako jejich vietnamské. Je to jakýsi vstřícný krok z jejich strany k české společnosti. Například chlapec *Vothé Minh*, který chodí do páté třídy základní školy, si říká Miloš. Milošek na otázku jak se vyrovnává s tím, že doma hovoří vietnamsky a

⁸⁴ Novotná, V.: *Vietnamský den u Mendíků*, (<http://www.varianty.cz/articles.php?id=177>, vytištěno 1.3. 2008)

⁸⁵ Novotná, V.: *Vietnamský den u Mendíků*, (<http://www.varianty.cz/articles.php?id=177>, vytištěno 1.3. 2008)

⁸⁶ Tamtéž

⁸⁷ Daniel, M. (2006): *Budou budoucí elitou českého školství vietnamské děti?*, in *Škola a rodina*, r. 53, č.10, s. 12-13.

ve škole česky odpovídá: „Učí mě paní učitelka“. Rodiče jsou mnohdy ochotni svým dětem zajistit i soukromé učitele nebo chůvy, které se jejich dítěti budou intenzivně věnovat a pomáhat mu se záležitostmi, se kterými jim sami pomoci nedokáží.⁸⁸

7.1.7 Rasismus v českých škola aneb ta Číňanka stejně umře

Bohužel se malí cizinci, především vietnamské děti, ve školním prostředí často stávají terčem rasistických projevů.

„Myslím, že se česká společnost postupně stává tolerantnější. Ovšem cizinci tu stále mají těžší život... Žiji v Čechách 20 let, ale nikdy jsem se tu necítil jako doma. Stále se cítím silně spjatý s Vietnamem. Ale moje děti jsou na tom daleko hůř. Nejsou ani Vietnamci, ani Češi. Čeká je obtížné hledání vlastní identity. Bojím se, že ani ony se tu nikdy nebudou cítit jako plnoprávní občané České republiky. Dcera chodí do školy, ve které je málo cizinců. A vůbec žádný další Vietnavec. Jednou, když byla ve družině, udělalo se jí špatně, onemocněla. Ležela a čekala, až pro ni přijde maminka. A nějaký kluk vykřikl: 'Ta Číňanka stejně umře!' Samozřejmě jí říkám, že lidé jsou různí. Ale moje vysvětlení pro ni nikdy nebude tak přesvědčivé jako útok spolužáka. Česká společnost bude tehdy tolerantní k cizincům, až mým dětem nebude někdo denně připomínat, že jsou Vietnamci.“ (Vietnamský otec vzpomíná na příhodu své dcery ve školní družině)⁸⁹

„...když byli kluci menší, ten mladší byl takový tmavší. Nenadávali mu jeho spolužáci, ale děti z vedlejší třídy. Nadávaly mu, že je černoš šikmookej a říkaly ještě nějaké sprosté nadávky. On byl z toho hrozně smutný a doma plakal. Já také a říkala jsem manželovi, že vezmu kluky a odjedeme odsud. Že už ho do té školy nepošlu. Pak se to nějak urovnalo. Manžel byl rozumný, syna i mě uklidňoval. Vysvětloval, že všichni lidé nejsou takoví. Že se vždycky najde někdo, kdo se bude druhým posmívat za jinakost. Říkal nám, že takoví lidé se smějí i českým dětem, které se něčím liší, třeba jsou tělesně postižené a tak.“ (Vietnamská matka popisuje své zkušenosti s rasistickými projevy v české škole)⁹⁰

S charakteristikou dětí vietnamské a ruské národnosti, jakou nám popisují učitelé, kteří mají s těmito žáky zkušenost, tedy s jejich přátelskou povahou, pílí, snahou a ochotou učit se nové věci, by se však česká společnost měla připravovat na velkou pravděpodobnost, že za pár let bude například v ordinaci ošetřovat lékař či lékařka právě této národnosti.

7.2 Ruské a ukrajinské děti v českých školách

Ruské a ukrajinské děti, které přicházejí do českých škol, na rozdíl od vietnamských přistěhovalců, nemají příliš výrazné odlišné komunikační vzorce. Také jejich ruský jazyk se může zdát dost podobný tomu našemu. Tento fakt může vést k podcenění celé situace a zdánlivému pocitu, že naučit se česky není pro ruské dítě obtížné. Stejně jako každý cizinec i ono prochází složitým obdobím aklimatizace v novém prostředí, musí překonávat jazykovou bariéru, kulturní odlišnosti, zvyky, komunikační vzorce a bojovat s nástrahami českého jazyka.

⁸⁸ Daniel, M. (2006): *Budou budoucí elitou českého školství vietnamské děti?*, in Škola a rodina, r. 53, č.10, s. 12-13.

⁸⁹ Buryánek J., (2005): *Interkulturní vzdělávání II.*, in Varianty, Praha, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., Nguyen Quoc Vu: s. 478 - 479.

⁹⁰ Rozhovor s vietnamským rodičem, viz příloha II.

„ Tyto děti mají velmi často problémy se slovy, která podobně znějí, ale mají odlišný význam. Mají problémy s délkou samohlásek, s tvrdými a měkkými souhláskami, se sykavkami, s obojetnými souhláskami – zde je ruština foneticky více důsledná...“⁹¹

Ruské a ukrajinské děti přicházejí s rodiči většinou z politických či ekonomických důvodů. Dítě tak přichází, stejně jako většina vietnamských dětí, o členy širší rodiny. Jeho pobyt v novém prostředí může, podobně jako u jiných cizinců, doprovázet stesk po rodinných příslušnících, kamarádech i domově.

Rodiče jsou většinou v nové zemi nuceni přijmout podřadnou práci v náročných podmínkách, aby zajistili své rodině přijatelnou životní úroveň. Tato práce však mnohdy neodpovídá jejich dosaženému zdělání. Často se stává, že na stavbách pracují ukrajinští dělníci, kteří mají vysoké technické vzdělání nebo práci uklízečky vykonává ruská zdravotní sestra. Tento fakt má většinou za následek nezdravý tlak na děti ze strany jejich rodičů, aby měly vynikající výsledky ve škole.

„ Rodiče mají vysoká očekávání, pokud jde o vzdělávání jejich dětí. Typickým emigrantským heslem je 'v dětech je budoucnost'. Často jsou zmateni z požadavků české školy, hlavně 1. stupně ZŠ, jelikož začátek školní docházky je i v postsovětském systému školství daleko náročnější. Někdy zvažují, že ve vyšších stupních budou dítě vzdělávat v zemi svého původního bydliště.“⁹²

Výchova v ruských školách je stále vedena v duchu jednotnosti a kolektivity, na rozdíl od našeho školství, které se snaží reagovat na současné potřeby společnosti a poukazovat na individualitu každého žáka.⁹³

Důležité je také zmínit fakt, že lidé ze zemí, jako je Rusko a Ukrajina, jsou mnohem více religiózní než Češi. Ruské děti, které navštěvují českou školu, jsou mnohdy zmatené z českých svátků a přehnaného významu Vánoc. Pro ně jsou nejvýznamnějším svátkem Velikonoce a příchod Nového roku. Rodiny Vietnamců i Rusů žijící v Čechách dlouhodobě většinou udržují tradice vlastní a k nim přibírají ty české, slaví svátky vietnamské i naše.

„ Já jsem si atmosféru českých Vánoc zamilovala hned. Je to krásná česká tradice, kdy se k sobě lidé chovají hezky a dávají si dárky. Takže slavíme jak Vánoce, tak náš příchod Nového roku. Vždyť ta vánoční atmosféra v Čechách je tak nakažlivá, že to snad ani jinak nejde. Vánoce tedy slavíme podobně jako Nový rok. Sejdeme se celá rodina, já s mým manželem a dcerkou jdeme k mamince, je tam její přítel, můj bráška, dva psi, celý den vaříme a máme pak večeři asi o osmi chodech. Na Vánoční tabuli nesmí chybět ani tradiční český kapr. Není smažený, ale pečený. Připravujeme však převážně ruské pokrmy. Dva druhy polévek, deserty a další. Zdobíme vánoční stromek, večer se slavnostně oblékneme a usedneme k večeři. Po ní rozbalujeme dárky a povídáme si. A pak slavíme i náš Nový rok.“ (Ruská studentka žijící v Čechách)⁹⁴

⁹¹ Macounová, N. (2003): *Integrace ruský mluvící komunity ve školách Náchodska*, in *Výchovné poradenství*, IPPP ČR, Praha, r. 36/37, č. 1, s. 15 - 17.

⁹² Tamtéž

⁹³ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

⁹⁴ Rozhovor s ruskou studentkou VŠE, Vzpomínky na začátky v české škole. Příloha II.

7.3 Muslimské děti v českých školách

Není jich v českých školách tolik, jako dětí vietnamské či ruské národnosti, ale jsou zde také ve značném zastoupení. Jejich víra, hodnoty, tradice a zvyky mohou však představovat tak odlišné chování a životní styl, že je nelze v této kapitole, která se snaží odkrýt právě kulturní odlišnosti cizinců, které se mohou ovlivnit chování ve školním prostředí, vynechat. Řeč je o muslimských dětech. O dětech, jejichž rodiče i oni samy vyznávají islám. Víru v jediného Boha Alláha a jeho proroka Mohameda. Islám je nejen víra, ale také životní styl, který se řídí přísnými pravidly.⁹⁵ Když opomeneme přísný zákaz vepřového masa, alkoholu, drog i hazardních her, intimního soužití mezi dvěma lidmi před řádným uzavřením svazku a odhalování žen na místech, které by mohly vést k necudným pohledům, jsou pro školní prostředí a učitele důležité následující informace.

Islám staví na první místo blaho celku, upřednostňuje jej před blahem jednotlivce. V tomto kolektivním duchu jsou vychovávány i děti. Je dobré vědět, že si mnohdy muslimská rodina cení více synů než dcer. Chlapec je pokračovatel rodu a budoucí živitel celé rozvětvené rodiny. Syn je ten, kdo zaopatří své rodiče na stará kolena. Dcera se vdá do další rodiny. V případě některých muslimů, přicházejících na schůzku s učitelem, by tedy mohlo mít kontraproduktivní účinek říkat věci *přímo*. Není na místě chlapce před rodiči příliš kritizovat a stěžovat si například na jeho nevhodné chování. V případě muslimských rodičů je důležitá notná dávka taktu a vždy pouhé naznačení toho, co by bylo dobré zlepšit. Také jakým způsobem udělat maximum pro efektivní vzdělávání jejich chlapce. Doporučuje se spíše taktně naznačovat. Jít přímo k věci, je pro muslimy projev nežádoucí individuality.⁹⁶

7.3.1 Smysl pro rodinu

Muslimové jsou zvyklí žít ve velice rozvětvených rodinách, které jim poskytují zázemí, sounáležitost a jistotu. Když se tedy řekne muslimská rodina, znamená to babičky, dědečkové, tetičky, strýčkové, bratrance, sestřenice, sourozenci, jejich děti a další. Spoléhají se v ní jeden na druhého, proto může dojít i k roztomilým situacím, že na třídní schůzky dorazí od takového žáka rodinných příslušníků hned několik. Zatímco o jiné žáky jejich rodiče nejeví vůbec žádný zájem. Nepřítomnost širší rodiny je právě to, co mnohdy nově přistěhované muslimy v nové zemi frustruje. Postrádají právě zmiňované zázemí a sounáležitost. Je to také jedna ze záležitostí, kterou u Čechů a dalších evropských států těžko chápou.

⁹⁵ Kropáček, L. (2008), *Lidé z Blízkého východu*, in Šišková, Výchova i toleranci a proti rasismu, Praha, Portál.

⁹⁶ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

„ Na arabské kultuře si velmi cením toho, jak moc je v ní důležitá role celé rodiny. Tím se nemyslím jen matka, otec a děti, ale i široké příbuzenstvo. Jsou v ní velmi pevné vztahy, dávají jedinci pocit sounáležitosti a bezpečí.“ (muslimská dívka, žijící v Čechách)⁹⁷

„Žiji v rodině, ale není to ono, takové to naše rodinné teplo. Lidé tady jsou jiní, každý má svůj svět ... Tohle mi opravdu chybí, rodinné teplo, rodinný život...“ (Otec muslimské rodiny žijící v Čechách)⁹⁸

7.3.2 Výchova a význam vzdělání

Pro muslimskou rodinu je vzdělání jednou z nejdůležitějších hodnot. Muslimové žijící v České republice vidí v jeho významu, stejně jako ostatní přistěhovalci, lepší budoucnost pro své děti, možnost svobodného vzdělávání a lepší uplatnění na trhu práce. Jsou mnohdy na své děti velmi přísní a vyžadují skutečně ty nejlepší výsledky. Cítí jejich znevýhodnění ve společnosti, která je spíše západně laděná a také ovlivněna mediálním obrazem islámu.⁹⁹

Vhledem k islámským tradicím se mohou ve školním prostředí vyskytnout potíže například s převlékáním na hodiny tělesné výchovy. Další problém může představovat snaha ze strany chlapců navazovat přátelské vztahy se spolužačkou z muslimské rodiny.¹⁰⁰ Dívce mohou být takové věci nepříjemné nebo za ně může být doma i trestána. Dívky jsou totiž v muslimských zemích vzdělávány odděleně od chlapců. Jejich vzdělání je zaměřeno na jejich budoucí roli manželky a matky, která pečuje o rodinné teplo domova. Potíž s převlékáním může zase pramenit z již zmíněného zákazu odhalování některých částí těla na veřejnosti. V případě muslimů je výchova dětí v útlém věku velmi benevolentní. Víra přikazuje umožnit dítěti krásné a bezstarostné dětství. Po sedmém roce však nastupuje skutečné formování, kterého se ujímá otec. Přísně dbá na výborné školní výsledky a náboženskou výchovu svých dětí. Proto je třeba respektovat některé zvyklosti a nenutit islámské děti do ničeho, co by mohlo být silně v rozporu s jejich výchovou i kulturou. Tím bychom si ve vzdělávacím procesu mohli proti sobě obrátit jak je, tak jejich rodiče.

7.3.3 Tradiční oděv a problém odhalování

Problémem, který nyní hýbe západní Evropou je muslimské tradiční odívání. V některých zemích dokonce usilují zákonodárci o to, aby bylo dívkám nošení tradičních oděvů i zahalování ve školách a dalších veřejných institucích zakázáno. Velmi zjednodušeně lze říci,

⁹⁷ Buryánek J., (2005) *Interkulturní vzdělávání II.*, in Varianty, Praha, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., s. 472.

⁹⁸ Topinka D. (2007), *Integrační proces muslimů v České republice – pilotní projekt*, Praha, Ministerstvo vnitra, s. 73. (http://www.mvcr.cz/dokument/2007/integrace_muslimu.pdf) vytištěno 10.3.2008.

⁹⁹ Topinka D. (2007), *Integrační proces muslimů v České republice – pilotní projekt*, Praha, Ministerstvo vnitra, s. 73. (http://www.mvcr.cz/dokument/2007/integrace_muslimu.pdf) vytištěno 10.3.2008

¹⁰⁰ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

že svůj záměr hájí strachem z terorismu a znesnadněním identifikace studentek. V případě přijetí takových zákonů v některých zemích Evropy můžeme předpokládat, že bude brzy s problémem tradičního odívání konfrontována i česká společnost. Děti by tedy měly být v rámci interkulturního vzdělávání seznamovány, stejně jako s vietnamskou a ruskou, také s islámskou kulturou.

V této souvislosti je dobré upozornit na fakt, že muslimské rodiče může pohoršovat například nevhodné oblečení mladých učitelek jako je minisukně či triko bez rukávů.¹⁰¹ V případě, že očekáváme příchod rodiče islámského žáka a víme, že rodina žije tradičně, měli bychom se takovému oblečení raději vyhnout, abychom docílili dobrého dojmu a cíle, který si od návštěvy slibujeme. Například zlepšení či vyřešení nějakého problému, který dítě má.

¹⁰¹ Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

Shrnutí

Značné potíže může způsobit i stravování ve školní jídelně. Česká jídla mohou být pro člověka z jiných geografických podmínek a odlišné kultury nepřijatelná buď z náboženského hlediska (například vepřové maso) nebo jsou pro ně těžko stravitelná a působí jim zažívací obtíže. Každá kultura má také své specifické znaky při stolování či osobní hygieně. Například při užívání toalet a podobně. Odlišný může být také vztah k přírodě a okolí, tedy ekologický aspekt, například pohazování odpadků na zem místo do koše.¹⁰² Stejně tak vztah ke vzdělání a jeho význam. Existuje tedy mnoho dalších aspektů, které může původní kultura příchodících migrantů do naší vlasti ovlivňovat.

Samozřejmě, stejně jako u Vietnamců, ani u ruských, muslimských či dalších menšin žijících v České republice, nelze jejich životní styl a typické projevy chování paušalizovat. To bychom opět mohli spadnout tam, odkud se snažíme pracně dostat – do předsudků. Každé dítě je výjimečná individuální bytost, která cítí a prožívá svým vlastním způsobem. Stejně tak je individuální jeho rodina, ve které vyrůstá a na kterou může působit řada faktorů, o nichž nemusíme mít ani ponětí.

Cílem stručné charakteristiky projevů pramenících z odlišné kultury není paušalizovat, nýbrž upozornit na možnost projevů odlišného chování a jeho příčin. Budeme-li s těmito odlišnostmi seznámeni, budeme moci snáze předcházet nedorozuměním, která může chování malých cizinců i jejich rodičů přicházejících z jiné kultury, v prostředí české školy vyvolat. Je tedy důležité, aby měl pedagog o dané kultuře, z níž nový žák do jeho třídy přichází, určité povědomí. Učitel by měl mít povědomí také o základních zásadách silně nábožensky založených skupin, jakými jsou například muslimové. Rusové jsou nám totiž kulturně blízcí a Vietnamci velice přizpůsobiví. Musíme mít však na paměti, že téměř všichni lidé, kteří k nám přicházejí z jiných krajů, bývají mnohem religióznější než my. Může tedy docházet, obzvláště v období puberty, k nepochopení nového žáka i k různým posměškům vůči němu ze strany spolužáků majoritní společnosti.

¹⁰² Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

Praktická část

1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé s malými cizinci v českých školách. Dále, jak se jim pracuje s těmito dětmi a jejich rodiči. Zajímalo mne, jak pomáhají takovému žákovi se začleněním do třídního kolektivu a mnohdy i s překonáním jazykové bariéry. Ptala jsem se, jakým způsobem pomáhají tomuto dítěti zvládat jeho sociokulturní handicap i silně zátěžovou situaci, která je způsobena novým prostředím. Zajímalo mne, jaké mají učitelé zkušenosti s chováním žáků většinové společnosti k těmto nově příchozím spolužákům a obráceně. Zda mají zkušenost s nadávkami, které by souvisely s jinou rasou či národností malého cizince ze strany většinových spolužáků. Dále jsem se učitelů dotazovala, jak vnímají *Rámcově vzdělávací program*, jehož součástí je průřezové téma *Multikulturní výchova*. Cílem rozhovorů s učiteli bylo také zjistit, do jaké míry je pro ně přítomnost žáka-cizince zátěžovou situací a co pro ně jeho přítomnost ve třídě znamená.

Cílem výzkumu u dětí-cizinců bylo zjistit, jak se cítí v prostředí české školy a mezi českými spolužáky. Ptala jsem se, jak vypadal jejich první den v české škole a jaká byla jejich jazyková vybavenost. Dále jsem se dotazovala v rozhovorech s těmito dětmi, jakým způsobem jim učitel pomáhal během prvních dní v novém školním prostředí. Také mne zajímalo, zda mají zkušenost s jinou než českou školou. Dále, jestli mají nějaké prospěchové či mravní problémy ve škole. Ptala jsem se na jejich zkušenost s nadávkami, které by souvisely s jejich kulturní či rasovou odlišností. Na konec jsem vznesla dotaz, jaké povolání by chtěly tyto děti v budoucnu vykonávat.

V případě rodičů mne zajímalo kolik let žijí v České republice. Zda s nimi přišly jejich děti do Čech nebo se zde již narodily. Během rozhovorů s rodiči jsem se také dotazovala na jejich zkušenost s českou školou a českými učiteli. Jak jsou spokojeni s prospěchem svých dětí a výukou v české škole. Zajímalo mne, jak vnímají prostředí české školy i české učitele ve srovnání se školním prostředím v jejich rodné zemi. Také rodičů jsem se ptala na rasistické či jiné nesnášenlivé projevy vůči jejich dětem, ale i vůči nim samotným ze strany majoritní společnosti.

2. Charakteristika zkoumaného vzorku

Celkem bylo dotazováno deset respondentů. Cílovou skupinou byli učitelé, kteří mají zkušenosti s výukou malých cizinců, dále žáci-cizinci, kteří jsou vzděláváni v českých základních školách a rodiče dětí-cizinců, jejichž děti jsou vzdělávány také v českých školách. Dále výzkum obsahuje rozhovor s mladou ruskou ženou a její vzpomínky na začátky v české škole. V Čechách prošla čtyřmi základními školami, dvěma gymnázii a dnes je studentkou VŠ. Dále byly rozhovory vedeny se třemi učitelkami pražských základních škol, dvěma vietnamskými žáky, jedním ruským žákem, dvěma vietnamskými rodiči a jedním ruským rodičem. Mezi dotazovanými rodiči a žáky nejsou žádné rodinné vazby a navzájem se neznají. K výzkumu jsem vybrala respondenty tímto způsobem z důvodu, abych získala více názorů, životních příběhů a zkušeností s českou školou.

Naplánovány byly také rozhovory s čečenskými dětmi ze dvou muslimských rodin, které se navzájem taktéž neznají. V jedné rodině však otec interview s jeho dětmi výslovně zakázal a v druhé zrušily domluvený rozhovor samy děti. Pravděpodobně také na popud otce.

Tento fakt představuje významné ochuzení výzkumu, ale musím říci, že oba tyto případy čečenských rodin naprosto chápu. Je důležité si uvědomit situaci, jaká v jejich rodné zemi panuje a z jakého prostředí k nám tito lidé přicházejí. Mnozí z nich mají traumatizující vzpomínky, které by nejraději ze svých pamětí vytěsnili. Často jsou zde proto, aby svoji rodinu ochránili a zachovali životy svých blízkých i svůj vlastní. Není tedy divu, že jsou na své soukromí i způsob života opatrní. Strach a ostražitost, se kterou žili v Čečensku, u nich převládá i zde. Důležitou roli mohly také sehrát i další faktory, které jsem si plně uvědomovala u všech dotazovaných rodičů. Snažila jsem se vžít do situace přistěhovalců v naší zemi. Sama jsem se zamýšlela nad tím, zda bych v jejich situaci dovolila v cizí zemi nějaké studentce VŠ rozhovor se svými dětmi. Zda bych jí vyprávěla, co si myslím o tamním školství. Zda bych se nebála, že tyto informace a mé názory nebudou zneužity právě ve škole, kam by mé děti docházely a mohla bych jim tím uškodit. Zda by mne nepřepadly ty nejhorší představy o sociálních pracovnících či cizinecké policii, kdyby došlo k nějakému nedorozumění a odpověděla bych špatně. Všichni víme, jak dokáží být někdy obraty českého jazyka významově zrádné. Během rozhovorů jsem byla překvapena neuvěřitelnou ochotou, vstřícností a upřímností vietnamských i ruských rodičů. Velice si jejich důvěry cením. Jména všech dotazovaných dětí, rodičů i učitelů byla pozměněna za pseudonymy. Nikde nejsou uvedeny adresy jejich bydliště, školy ani pracoviště.

Tabulka 1

UČITELÉ			
Jméno	<i>Iveta</i>	<i>Libuše</i>	<i>Alice</i>
Pohlaví	<i>žena</i>	<i>žena</i>	<i>žena</i>
Škola	<i>ZŠ II. stupeň</i>	<i>ZŠ I. stupeň</i>	<i>ZŠ II. stupeň</i>
Pedagogická praxe	<i>25 let</i>	<i>20 let</i>	<i>30 let</i>
Předměty	<i>zeměpis výtvarná výchova keramika</i>	<i>všechny předměty na prvním stupni, nyní vede 4. třídu</i>	<i>dějepis německý jazyk</i>

Tabulka 2

ŽÁCI			
Jméno	<i>Linda</i>	<i>Pavel</i>	<i>Karel</i>
Pohlaví	<i>dívka</i>	<i>chlapec</i>	<i>chlapec</i>
Věk	<i>15 let</i>	<i>12let</i>	<i>12 let</i>
Národnost	<i>vietnamská</i>	<i>ruská</i>	<i>vietnamská</i>
Třída	<i>7. třída ZŠ</i>	<i>5. třída ZŠ</i>	<i>5. třída ZŠ</i>
Pobyt v ČR	<i>6 let</i>	<i>od narození</i>	<i>od narození</i>

Tabulka 3

RODIČE ŽÁKŮ-CIZINCŮ			
Jméno	<i>Lenka</i>	<i>Silva</i>	<i>Světlana</i>
Pohlaví	<i>žena - matka</i>	<i>žena - matka</i>	<i>žena - matka</i>
Národnost	<i>vietnamská</i>	<i>vietnamská</i>	<i>ruská</i>
Počet dětí	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
Pobyt v ČR	<i>15 let</i>	<i>7 let</i>	<i>14 let</i>
Zaměstnání	<i>podnikatelka, majitelka obchodu</i>	<i>prodavačka v tržnici</i>	<i>uklízečka</i>

Tabulka 4

RETROSPEKTIVNÍ PŘÍBĚH	
Jméno	Jekatěrina
Pohlaví	žena
Národnost	ruská
Počet dětí	1
Pobyt v ČR	14 let (od 10)
Zaměstnání	mateřská dovolená dálkové studium VŠ

3. Metoda výzkumu

Výzkum byl prováděn formou kvalitativní, tedy pomocí rozhovorů. Se všemi učitelkami, žáky i rodiči byly provedeny semistrukturované rozhovory.

4. Hypotézy

Hypotéza č. 1:

Určité procento malých cizinců přichází do českých základních škol bez znalosti českého jazyka. Nerozumí svému učiteli ani spolužákům. Takový žák neví, co se po něm žádá a může prožívat mnohem silnější adaptační stres. V takovém případě může pomoci mediační (zprostředkující) jazyk, tedy jiný, než český, například angličtina či ruština.

Hypotéza č. 2:

Děti cizinců jsou zpravidla velice chytré, pracovité a nadprůměrně motivované. Snaží se rychle integrovat do nového třídního kolektivu a dosáhnout těch nejlepších studijních výsledků. Předpokládám, že je za jejich výsledky mnohem větší úsilí než u ostatních žáků majoritní společnosti.

Hypotéza č. 3:

Předpokládám, že se téměř každý malý cizinec setkal ve školním prostředí s narážkami na svoji kulturní, rasovou či náboženskou odlišnost ze strany žáků majoritní společnosti.

Hypotéza č. 4:

Předpokládám dle teoretických poznatků, že jsou mnozí rodiče dětí-cizinců na své děti přísnější než průměrný český rodič. Vyžadují po svých dětech ty nejlepší výsledky. Dohlíží na jejich domácí přípravu. Zřejmě je to z toho důvodu, že tito rodiče vidí v dobrých známkách svých dětí lepší budoucnost a uplatnění na trhu práce. Předpokládám také u těchto rodičů velký zájem o dění ve škole, kam jejich děti dochází. Dále předpokládám jejich pravidelné docházení na rodičovské schůzky. Dále, dle teoretických poznatků předpokládám, že se v případě rodičů-cizinců i jejich dětí těší učitel značné úctě a respektu.

Hypotéza č. 5:

Předpokládám, že se pražské školy intenzivně věnují multikulturnímu vzdělávání. Využívají různých forem projektového vyučování, při kterém mají děti možnost seznámit se s různými kulturami. Dále předpokládám, že pedagogové zahrnují multikulturní výchovu do svých předmětů formou mezipředmětového vyučování.

Hypotéza č. 6:

Předpokládám, že přítomnost žáka se sociokulturním handicapem představuje pro učitele ve vyučování zátěž a vyžaduje speciální přístup i domácí přípravu.

5. Způsob provedení výzkumu

V časovém rozmezí od září 2007 do března 2008 byly prováděny rozhovory. Tyto rozhovory byly vedeny způsobem kladení otázek a jejich následným zodpovídáním. Stanovila jsem pro všechny tři skupiny – rodiče, děti i učitele okruhy otázek. Ty se pak dle situace rozšiřovaly na další otázky. Dotazovaní měli dostatečný čas i prostor pro volné povídání. Tím během některých rozhovorů vznikly další individuální otázky. Počet otázek tedy nebyl u každého rozhovoru stejný. Délka rozhovorů trvala od patnácti do šedesáti minut. Nejkratší hovory byly vedeny se žáky a nejdelší pak s rodiči vietnamské národnosti a učiteli. Většina rozhovorů byla zaznamenána na diktafon. Dva respondenti požádali o zodpovězení otázek písemnou formou. Všechny rozhovory byly následně přepsány do písemné podoby. Tyto texty jsem dále analyzovala a porovnávala. Některé zajímavé pasáže rozhovorů byly citovány v textu.

6. Výsledky a interpretace k jednotlivým hypotézám

6.1 Znalost českého jazyka při příchodu cizince do české školy

Hypotéza č. 1: Určité procento malých cizinců přichází do českých základních škol bez znalosti českého jazyka. Nerozumí svému učiteli ani spolužákům. Takový žák neví, co se po něm žádá a může prožívat mnohem silnější adaptační stres. V takovém případě může pomoci mediační (zprostředkující) jazyk, tedy jiný, než český, například angličtina či ruština.

Výsledky k hypotéze č. 1:

Všechny tři dotazované učitelky hovoří o zkušenosti s příchodem malého cizince do jeho třídy, který neuměl vůbec česky. Dvě učitelky vzpomínají na to, jak jim v této nelehké situaci, pro nového žáka i pro ně, pomohl mediační jazyk. Učitelka pražské základní školy druhého stupně hovoří o případu kazachstánského chlapce. Líčí, jak se s ním dorozumívala pomocí ruského jazyka, ze kterého dělala před třiceti lety státní zkoušku.

Podobně vzpomíná na příchod nové ruské dívky do třídy další učitelka prvního stupně ZŠ, která má stejnou zkušenost s tím, že většina malých cizinců, kteří k ní přišli do třídy, neuměla česky. Líčí, jak jí pomohl mediační jazyk, také ruština, ze které kdysi taktéž dělala státní zkoušku na pedagogické fakultě.

„ My jsme kdysi ruštinu ještě měli povinnou. Tak jsme spolu mluvily ze začátku rusky. Něco jsem lámala se slovníkem v ruce, protože jsem jí (nové žákyni z Ruska) některá slova nerozuměla. Ale rodiče ruských dětí, které k nám přicházejí, jsou většinou bohatí, takže si mohou dovolit domácího učitele. Tak to bylo i v tomto případě. Rodiče malé tedy zařídili paní, která jejich dceru doučovala. Pomáhaly jí hodně i děti ve třídě. Což mě moc těšilo, když jsem viděla, jak cítí potřebu jí nenechat plácát se v tom samotnou. Určitě, víc než cokoliv jiného, je pro děti přínosné a skvělé právě tohle, uvědomit si, že někdo potřebuje jejich pomoc. Tyhle malé děti jsou opravdu velice bezprostřední a jednájí pod vlivem situace, proto je dobře, že je ve třídě někdo, u koho vycítí, že je znevýhodněný a potřebuje podat pomocnou ruku.“ (Libuše)

Třetí učitelka druhého stupně vzpomíná na příchod vietnamské dívky, která také neuměla vůbec česky. Není však třídní učitelka a setkávala se s ní pouze na hodinách zeměpisu a výtvarné výchovy. Žádný mediační jazyk při komunikaci nepoužívala. Když bylo potřeba, s novou žákyní komunikovala prostřednictvím jiné vietnamské dívky, která byla ve třídě dobře integrována již dva roky. Nové spolužačky se vším pomáhala a staly se z nich velké kamarádky. Nápad, zařadit dívku do třídy, kde již jedna Vietnamka je, si učitelka velmi pochvalovala. Dále vzpomíná, že také krátce po jejím příchodu se jelo na školu v přírodě. Tento fakt dítěti, dle jejího názoru, také významně pomohl, jazykově i ve vztazích v kolektivu. Ve třídě se pak očividně cítila dobře a rychle překonala jazykovou bariéru. Tato

učitelka druhého stupně ZŠ vůbec nevidí problém v nově příchozích žácích. Poukazuje však na problém jazykové bariéry rodičů těchto dětí. Jako jediná ze tří dotazovaných učitelek zmiňuje, že se nemá jak domluvit s rodiči. Říká doslova, že je to pro ni nepříjemné. Nelíbí se jí fakt, že se rodiče-cizinci, kteří tu chtějí s rodinami zůstat natrvalo, nenaučí ani po letech pobytu v ČR česky.

„... stává se mi, že někteří (rodiče) neumí ani slovo česky. Často si nechávají od svých dětí tlumočit, nedávno se mi dokonce stalo, že ruská dívka musela tlumočit dokonce celý telefonický hovor. A to je nepříjemné. Já si myslím, že si to ty rodiče usnadňují. Proč se taky nenaučí česky?... Rozumíte, já být v jejich kůži, tak ten zájem mám. Už kvůli svým dětem. Nikdy nevíte, co se může přihodit.“ (Iveta)

Dvě ze tří učitelek se shodují na tom, že nevnímají neznalost českého jazyka při příchodu malého cizince do ZŠ jako významný problém. Dle jejich zkušeností každý cizinec brzy po nástupu do třídy překonal jazykovou bariéru. Popisují, že se děti na základní škole naučí česky velmi rychle. Všechny tři hovoří o časovém rozmezí od dvou do deseti měsíců, ve kterém se děti naučily komunikovat česky tak, že bez potíží rozuměly všemu, co se po nich žádá. Učitelka druhého stupně potvrzuje můj názor, že je třeba stále děti podporovat v jejich nové dovednosti a “neusínat na vavřínech“. Když vidí, že se dítě rychle naučilo česky a je šikovné, mělo by se zdokonalovat dále. Například ve výslovnosti i ve psaní. Toto je velice důležitý postřeh. Svědčí o tom, že učitel hledí do budoucnosti každého žáka. Tím vnímá reálné nebezpečí plynoucí ze sociokulturního handicapu. Špatná výslovnost by mohla sehrát negativní roli během žákovy volby dalšího studia či zaměstnání. Učiteli nezáleží jen na tom, aby žák porozuměl jejím požadavkům a výkladu tady a teď, ale na tom, jaký bude jeho život vypadat i po základní škole. Třetí dotazovaná, učitelka druhého stupně, vnímá neznalost českého jazyka u nově příchozího žáka jako silně negativní. I přes zkušenost, že se dítě naučí česky velmi rychle. Především kvůli malému cizinci a jeho silnému adaptačnímu šoku. Zastává názor, že by se taková situace stávat neměla. Dítě by mělo před nástupem do české školy absolvovat takovou přípravu, která by představovala i výuku českého jazyka.

V případě rozhovorů s dotazovanými žáky bychom mohli malé cizince rozdělit, dle kapitoly 7. teoretické části, do dvou skupin. Do první skupiny by patřily děti, které se svými rodiči přišly do české země a následně do české školy bez znalosti českého jazyka. Linda a Káťa vzpomínají na své první dny v české škole. Popisují své pocity ve chvílích, kdy ničemu nerozuměly. Vzpomínají si na celou situaci naprosto přesně. Popisují jí jako *divnou*. Obě líčí, jak se snažily pochopit, co se kolem nich děje alespoň z nonverbálních projevů učitele a nových spolužáků. Linda má tuto zkušenost spojenou s tím, že se jí spolužáci u učitelka snažili ve všem pomoci. Káťa vzpomíná na pomoc pouze ze strany učitele.

„ Úplně na první den si pamatuji docela dobře. Bylo to zvláštní. Stejně tak bych mohla být v čínské škole. Vůbec jsem nechápala o co jde.“ (Kát'a)

„ Vlastně jsem tam jen seděla a nic neříkala. Ničemu jsem nerozuměla. Bylo to divný. Přijela se mnou i sestřenice, stejně stará jako já. Jenže tu dali do vedlejší třídy, abychom spolu ve škole nemluvily vietnamsky.“ (Linda)

Vzpomínka vietnamské dívky Lindy pro mě byla asi z celého výzkumu nejvíce zarážející. Dlouho jsem nad touto její zkušeností uvažovala. Po praktické stránce to bylo jistě racionální řešení. Vyloučilo se riziko, že by spolu v lavici sestřenice mluvily vietnamsky a pomaleji by se naučily česky. Ale co psychická stránka těch dvou? Fakt, že budou v tak náročné situaci roztrženy a dány každá do jiné třídy? Je velmi těžké toto rozhodnutí soudit, zda bylo správné či nikoliv. Dokáží si však představit i další klady, než menší adaptační šok i pocit osamocení, kdyby šly vietnamské sestřenice do jedné třídy spolu. Mohly by si navzájem pomáhat, kdyby jedna něčemu rozuměla a druhá nikoliv. Také při domácí přípravě by si mohly pomáhat, kdy by měly obě stejné úkoly a byly na ně kladeny stejné požadavky. Na pomoc její třídní učitelky však vzpomíná kladně.

„ Paní učitelka mi pomáhala hodně. I s češtinou, po vyučování se mi věnovala. Pak jsem se nějak sama naučila rychle česky. Ona říkala dětem, že neumím česky, protože jsem přijela z jiné země, kde se mluví jiným jazykem a aby mi pomáhaly, že si brzy budeme moci spolu povídat, až se naučím jejich řeč. Spolužáci byli na mě hodní. Paní učitelka si mě posadila do první lavice. Vedle mě seděl kluk, který hrozně zlobil.“ (Linda)

Při vzpomínkách ruské studentky Kát'i na začátky v české škole, se opět (stejně jako u dvou učitelů) potvrdila významná pomoc mediačního jazyka. Vzpomíná na hodnou učitelku, která jí pomohla překonat první těžké chvíle v české škole. V případě Lindy nemohla být možnost mediačního jazyka využita,. Linda byla příliš malá a v sedmi letech ovládala pouze svůj rodný jazyk.

„ Znalosti jazyka jsem neměla absolutně žádné, vůbec ničemu jsem nerozuměla, byla jsem spíše zvyklá na angličtinu. Šla jsem do šesté třídy tak, jak jsem měla a za půl roku jsem na to přišla sama. Nijak speciálně mě nikdo neučil. Ze začátku jsem vůbec ničemu nerozuměla, tak mi pomáhala moje třídní, byla to starší paní a uměla docela dobře rusky.“ (Kát'a)

Druhou skupinu dotazovaných představují děti cizinců, které se zde již narodily (Karel a Pavel). Těch se tedy fakt, že by neuměly po nástupu do školy český jazyk, netýká. Měli podobný start v první třídě jako ostatní děti většinové společnosti. Také tato skupina žáků může mít potíže s českým jazykem, jeho výslovností, čtením i psaním. Například ruský žák

Pavel je zařazen do speciální třídy pro hyperaktivní dyslektiky a dysgrafiky. Naproti tomu malý Vietnamec Karel zase nadprůměrně vyniká ve většině předmětů. Je to silně individuální záležitost. Záleží na vrozených dispozicích, přizpůsobivosti a také na tom, jaký vliv má na domácí prostředí dítěte kultura i rodný jazyk jeho rodičů. Ani jeden si však nestěžuje na nedostatek kamarádů v české škole.

Všichni dotazovaní rodiče popisují dobrou zkušenost s českými učiteli. Všechny maminky líčí, jak jejich dětem vždy významně pomohli s českým jazykem. I ty, jejichž děti se v Čechách narodily.

„ Na základní škole třídní paní učitelka vždy pomáhala, když byl nějaký problém. Třeba kluci měli problém s češtinou, jako s gramatikou, před zkouškami na gymnázium, tak s nimi zůstávala po škole a pomáhala jim. Ted' na gymnáziu skončí vyučování a všichni pryč. Paní profesorka už se tolik nemůže věnovat. Není tolik času, musí se jet rychleji. Na základní škole to bylo pomalejší.“ (Lenka)

„Učitelka jí (dvanáctileté dceři) třeba pomáhala s češtinou a psát. Dávala jí extra domácí úkoly a pak je spolu kontrolovaly o přestávce. Ona má svou paní učitelku moc ráda.“ (Silva)

Kát'a, ruská studentka VŠE, v rozhovoru uvádí obavy otce její osmnáctiměsíční dcerky. Je bulharské národnosti a nechce dceru zatěžovat třetím jazykem, proto na ni rodiče doma mluví “pouze“ rusky a česky. Kát'a si však myslí, že by se s ní mělo hovořit i bulharsky již od útlého věku, aby jí to pak nemátlo. Matka vietnamských dětí, které se tu narodily, během rozhovoru zase zmiňuje obavy o zachování vietnamského jazyka i kultury v rodině.

„ Všechny tři děti se tu už narodily a vietnamsky příliš nerozumí. Neumí třeba psát. Chci udržet v rodině můj a manželův rodný jazyk a tradice i když žijeme zde, v Čechách. Chodí k nám tedy každou neděli ráno vietnamský student a učí děti vietnamsky. Oni musí umět vietnamsky. Když nebudou umět, nebudou nám moci pomáhat. Potřebujeme s manželem, aby uměly popsat vietnamsky nějaký předmět či situaci, kterou neznáme a nerozumíme jim pak.“ (Lenka)

Diskuze k hypotéze č. 1:

První hypotéza se tedy potvrdila. Jak vyplývá z rozhovorů s učiteli i žáky-cizinci, realita je taková, že mnohé děti cizinců skutečně nastupují do škol s ne příliš dobrou či téměř žádnou znalostí českého jazyka. Mnozí učitelé tedy na vlastní kůži pocítují, jak jim aktivní znalost cizího jazyka značně ulehčuje situaci. Nově příchozímu žákovi mohou díky ní pomoci se snadnější orientací v nejasných českých pojmech i novém prostředí. Znalost takového jazyka dle nich pomáhá žákům k rychlejší integraci do kolektivu, k pochopení pravidel české školy a tím mohou předejít dlouhodobějšímu adaptačnímu stresu malého

cizince. Tento fakt je pro mnohé školy či jednotlivé pedagogy novým impulsem a motivací k dalšímu sebevzdělávání. Tak je to i v případě dotazovaných učitelek. Došla jsem také ke zjištění, že se potíže s českým jazykem nemusí týkat pouze dětí, které přišly do Čech se svými rodiči, ale také dětí, které se tu již narodily. Na vyjadřovací schopnosti i písemný projev dítěte, může mít vliv mnoho dalších faktorů. Jedním z nich je například fakt, že jeho domácí prostředí ovlivňuje jiný než český jazyk. Tento vliv je většinou případů kladný a žádaný, ale může se stát, že negativně ovlivní český jazyk, vyjadřování, čtení a písemný projev dítěte. U dětí, které přijedou do české země v předškolním či školním věku je naopak žádoucí, aby dobře vládly svým rodným jazykem. Tato dovednost se pak odráží i v učení dalších řečí. Aby dokázaly dobře naučit cizí jazyk, musí nejdříve pochopit a znát gramatiku své rodné řeči.

Z rozhovorů také vyplynulo, že žákům pomáhá, když přichází do třídy, kde je již nějaký čas jejich vlastenec, který jim pomůže rychle se zorientovat v novém prostředí a snáze zapadnout do kolektivu.

6.2 Prospěch malých cizinců, za dobrými výsledky velká dřina

Hypotéza č. 2: Děti cizinců jsou zpravidla velice chytré, pracovité a nadprůměrně motivované. Snaží se rychle integrovat do nového třídního kolektivu a dosáhnout těch nejlepších studijních výsledků. Předpokládám, že je za jejich výsledky mnohem větší úsilí než u ostatních žáků majoritní společnosti.

Výsledky k hypotéze č. 2:

Všechny tři dotazované učitelky se shodují na tom, že jsou malí cizinci, s nimiž měly přímou zkušenost, konkrétně Vietnamci, Rusové a Ukrajinci, velice šikovní a chytří. Rychle a rádi se učí nové věci. Všechny tři učitelky popisují jejich houževnatost, touhu po nových informacích, jejich všeobecný přehled a bezproblémové chování. Někteří již dnes studují na víceletých gymnáziích.

„Vietnamské a ruské děti jsou velice chytré... Je vidět, že na sobě musí aktivně pracovat na rozdíl od českých dětí. Za jejich výsledky je mnohem větší dřina a úsilí než za výsledky jejich spolužáků. Potýkají se s problémy, o kterých ostatní nemají ani tušení. Také jsou mnohem uzavřenější než děti české.“ (Iveta)

Většina malých cizinců je bezproblémová i v chování. Výjimkou je zkušenost jedné z učitelek. Ta vzpomíná na problémy s čínským a kazachstánským chlapcem, kteří byli

doslova *protivní* k ostatním žákům a neposlouchali jí. Popisuje také příhodu, kdy narazila na kulturní odlišnost, kterou musela do školy přijít vysvětlovat chlapcova matka.¹⁰³

Dva dotazovaní žáci odpovídají, že nemají, s výjimkou českého jazyka, absolutně žádné problémy. Na vysvědčení mívají, kromě češtiny, vždy samé jedničky. Netají se také každodenní pečlivou přípravou do školy. Zmiňují přísnost svých rodičů. Ve výrazné školní úspěšnosti tvoří z dotazovaných žáků výjimku pouze ruský žák. Pavel popisuje svoji špatnou zkušenost, když nedokázal kvůli svým poruchám učení naplnit očekávání jeho učitelky v první třídě. Učitel by měl každé dítě, především v prvních letech povinné školních docházky, posuzovat individuálně. Zvláště v mladším školním věku se u dětí se může projevit řada nových schopností a dovedností. V tomto období lze také poprvé diferencovat některé poruchy učení a tím žákovi umožnit případné speciální potřeby.

„ Měl jsem velký problémy, od první třídy i přesto, že se se mnou maminka pořád hodně učila. Měl jsem špatný známky. Paní učitelka se na mě často zlobila a pořád si na mě stěžovala, ale maminka se mě zastávala, že doma pracuju. Myslím, že nás prostě neměla ráda. Mě nesnášela. Byla zlá i na ostatní a stará. Nikdo ji neměl rád, jen ty nejlepší spolužačky. Pak jsem ve čtvrté třídě přešel do béčka a mám moc hodnou paní učitelku, tu mám rád, pomáhá mi, je nás ve třídě o něco méně a nekřičí na nás. Mám i lepší známky a do školy už chodím celkem rád.“ (Pavel)

Rodiče v rozhovorech zmiňují důraz na domácí přípravu svých dětí i požadavek jejich dobrých výsledků ve škole. Jedna z vietnamských matek platí svým dvěma synům během roku pravidelné domácí doučování. Říká, že tím chce chlapcům zajistit dobré známky ve škole. Tím i lepší budoucnost a dobré uplatnění na trhu práce. Přejí si s manželem, aby měly jejich děti možnost volby a mohly dělat to, co budou mít rády a bude je bavit.

Diskuze k hypotéze č. 2:

Potvrdila se i tato hypotéza. Drobná výjimka v případě ruského žáka však upozorňuje na to, že v případě prospěchu malých cizinců, nelez nic zobecňovat. I oni mohou mít různé poruchy učení, které mohou být ovlivněny různými faktory. Potvrdilo se také, že na prospěch a snahu dobře zapadnout do třídního kolektivu může mít značný vliv také to, zda chtějí rodiče v České republice zůstat natrvalo nebo je pro ně naše země pouze dočasnou zastávkou. Negativní chování malého cizince vůči novým spolužákům může také signalizovat reakci na novou nepříjemnou situaci, kterou pro něj příchod do školy představuje.

¹⁰³ Rozhovor s učitelkou I. stupně ZŠ. Příloha II.

6.3 Předsudky, postojové stereotypy, xenofobie a rasismus v prostředí české školy

Hypotéza č. 3: Předpokládám, že se téměř každý malý cizinec setkal ve školním prostředí s narážkami na svoji kulturní, rasovou či náboženskou odlišnost ze strany žáků majoritní společnosti.

Výsledky k hypotéze č. 3:

Všechny dotazované učitelky se shodují, že žádnou negativní reakci ani nadávky u českých dětí vůči malým cizincům nikdy ve školách nezaznamenaly. Učitelka prvního stupně říká, že jsou všechny děti, české i cizinci, na prvním stupni velice spontánní a vysoce adaptabilní. Jinakost spíše vzbuzovala zvědavost a těšení se na nového kamaráda. Říká, že ho děti vždy mezi sebe přijaly bez ohledu na barvu pleti a národnost. Tato učitelka také zastává názor, že záleží na osobnosti dítěte. Když je protivné a chová se negativně, bude těžko přijímáno ostatními dětmi. Toto mínění potvrzuje i druhá učitelka. Obě mají zkušenost, že žáci nově příchozím cizincům podaly vždy pomocnou ruku. To potvrzují v rozhovorech i všechny děti, které mají zkušenosti s nadávkami. Říkají, že ataky byly vždy ze strany žáků jiných tříd. Jejich spolužáci se za ně postavili. V některých případech hájili čest svého kamaráda i pěstmi.

Třetí učitelka druhého stupně také vyvrací tuto zkušenost. Jako jediná však objektivně přiznává možnost těchto projevů za jejími zády. Vysvětluje, že by si to před ní žádný žák nedovolil, protože by ho čekaly za takové chování nemilé následky. Je si však vědoma, toho, že se v její nepřítomnosti děje spousta věcí. Přiznává, že ve škole těmto jevům nelze stoprocentně zabránit. Lze proti nim bojovat pouze zmiňovanou výchovou k multikulturalitě a toleranci.

Vietnamské děti vzpomínají, že se jejich spolužáci proti těmto atakům tvrdě ohradili. Linda popisuje, jak se kvůli ní její spolužáci i poprali. Říká, že jí to tenkrát moc mrzelo, ale udělalo ji radost, jak za ní její kamarádi ve třídě stojí. Ruská studentka Kát'a vzpomíná, jak se jí smáli její spolužáci za to, že jim nerozumí. Popisuje, jaké jí dělali naschvály. Na pražském gymnáziu od spolužáků často slyšela ostré narážky na Rusy. Popisuje, že jí tyto ataky velmi zraňovaly. Naučila se to nedávat najevo a ignorovala je.

Na bolavou zkušenost vzpomíná i vietnamská matka Lenka, když před lety přišel s pláčem ze školy její sedmiletý syn. Děti z jiné třídy mu nadávaly do černočů a do „šikmookejch“. Při rozhovoru drobnou ruku položí na krk a povzdychne „Bylo to hrozné“. Vzpomíná, že to byl jediný okamžik v jejím životě, kdy chtěla vzít své syny a odjet zpět do Hanoje.

Ze strany většinové společnosti mají rodiče i malí cizinci spíše kladné zkušenosti. Vietnamské matky se shodují, že se tu cítí moc dobře. Říkají, v Praze se k nim lidé chovají hezky, ale na malých městech se na ně nedívají příliš hezky.

Diskuze k hypotéze č. 3:

Zkušenosti malých cizinců i rodičů-cizinců hypotézu potvrdily. Dotazované učitelky ji však popírají. V jejich případě, jak objektivně přiznává jedna z učitelek druhého stupně, je potřeba zohlednit fakt, že se takové věci většinou dějí za zády učitelů a dokud se nedonesou učiteli od nějakého žáka či přímo od malého cizince, nepřijde na ně. Většinou k těmto situacím dochází o přestávkách, po vyučování, na obědě či v družině. Dále bylo zjištěno, že většinou nedějí tyto situace ve třídě mezi spolužáky, ale ze strany žáků jiných tříd.

6.4 Význam vzdělání pro rodiče malých cizinců

Hypotéza č. 4: *Předpokládám dle teoretických poznatků, že jsou mnozí rodiče dětí-cizinců na své děti přísnější než průměrný český rodič. Vyžadují po svých dětech ty nejlepší výsledky. Dohlíží na jejich domácí přípravu. Zřejmě je to z toho důvodu, že tito rodiče vidí v dobrých známkách svých dětí lepší budoucnost a uplatnění na trhu práce. Předpokládám také u těchto rodičů velký zájem o dění ve škole, kam jejich děti dochází. Dále předpokládám jejich pravidelné docházení na rodičovské schůzky. Dále, dle teoretických poznatků předpokládám, že se v případě rodičů-cizinců i jejich dětí těší učitel značné úctě a respektu.*

Výsledky k hypotéze č. 4:

Dotazované učitelky se shodují na tom, že se u většiny malých cizinců a jejich rodičů setkávají s neuvěřitelným respektem. Všechny tři říkají, že v porovnání s českými rodiči i žáky, se v jejich případě těší mnohem větší úctě a uznání. Doslova si pochvalují spolupráci s rodiči a jejich velký zájem o dění ve škole. Hovoří v této souvislosti o rodičích ruských, ukrajinských, vietnamských, slovenských i maďarských dětí, se kterými mají zkušenost.

„ (rodiče)Mají opravdu velký zájem o své děti a o to, co se ve škole děje. A nás, učitele, plně uznávají. Z jejich strany je cítit opravdu neuvěřitelný respekt.“ (Iveta)

„ U většiny, hlavně od vietnamských a ruských dětí i přes jejich jazykovou bariéru, jsem zažila nevídaný zájem jak o prospěch tak dění ve škole.“ (Libuše)

V případě žáků se často v rozhovorech objevovaly názory, že jsou na ně jejich rodiče přísní a chtějí vidět lepší výsledky. Kontrolují svým dětem žákovské knížky a ptají se každý den, co bylo ve škole.

Dva ze tří dotazovaných rodičů, vietnamská a ruská matka, se shodují na tom, že by prospěch jejich dětí mohl vypadat lépe. Rády by viděly lepší známky, nejrady jedničky. Pouze jedna vietnamská matka je s výsledky své dcery skutečně spokojená a opodstatněně se chlubí se samými jedničkami, které jí dcera každé pololetí na vysvědčení přinese domů. Až na český jazyk, ale dodává, že je to pochopitelné. V případě rodičovských schůzek všichni dotazovaní rodiče přikyvují, že na ně chodí pravidelně. Vietnamská matka říká, že jsou dvakrát za rok a nevynechá jedinou návštěvu.

„... Chceme s manželem vidět jedničky a dobré výsledky. Oni teď nosí samé dvojky a trojky. Platíme jim učitele, tedy studenta, na matematiku, český jazyk. Taký studenta na vietnamštinu a angličtinu, aby měli dobré výsledky a měli dobrou budoucnost. Prospěch může být pořád lepší. Spokojená se známkami příliš nejsem. Student je totiž na ně moc hodný.“ Paní Lenka říká lámanou češtinou: „On moc velký kamarád s nimi, víte?“ (Lenka)

Diskuze k hypotéze č. 4:

Hypotéza týkající se zájmu rodičů malých cizinců o prospěch svých dětí i dění ve škole se potvrzuje. V tomto případě je třeba říci, že významnou roli zde hraje sociokulturní zázemí rodiny, ve kterém malý cizinec vyrůstá. Bude-li mít rodina kladný vztah ke vzdělání, škola i prospěch jejich dítěte pro ni bude důležitý, bude i dítěti záležet na jeho známkách. V mladším školním věku se dítě snaží hezkými známkami rodičům dělat radost. Na druhém stupni postupně začíná usilovat o dobrý prospěch kvůli sobě a svému vnitřnímu uspokojení. Tento moment je spojen s vymezováním sebe sama. V případě, že malý cizinec pochází z rodiny, pro kterou nemá škola velký význam a jehož rodiče nemají ke vzdělání kladný vztah, často přebírá jejich postoj. V tomto případě může učitel sehrát velice důležitou roli. Přívětivým způsobem může ukázat dítěti smysl učení tak, že jej bude povzbuzovat a chválit v tom, v čem je dítě přirozeně nadané.

6.5 Multikulturní vzdělávání v praxi

Hypotéza č. 5: Předpokládám, že se pražské školy intenzivně věnují multikulturnímu vzdělávání. Využívají různých forem projektového vyučování, při kterém mají děti možnost seznámit se s různými kulturami. Dále předpokládám, že pedagogové zahrnují multikulturní výchovu do svých předmětů formou mezipředmětového vyučování.

Výsledky k hypotéze č. 5:

Všechny dotazované učitelky se shodují na tom, že Rámcově vzdělávací program vítají. Multikulturní výchovu zahrnují do všech předmětů, které vyučují, již delší dobu. Dvě z dotazovaných učitelek říkají, že rády zapojují malé cizince do výkladu o jejich rodné zemi. Takové hodiny se prý vždy setkávají s nevídaným úspěchem.

„RVP mi vyhovuje. Nerada učím děti třeba v zeměpise, aby se biflovaly nazpaměť řeky a nějaká čísla a to, co stejně za chvíli zapomenou. Důležité je, aby si vždy uměly najít na mapě vše, co potřebují. Takže mi RVP dává prostor učit si po svém a dětem skutečně něco předat, ne jen plnit osnovy. Jsem hračička, takže pro ně vymyslím různé hry, kde vždycky nějakou multikulturní tematiku zahrnu. A nebo poprosím děti z jiné země, aby mi pomohly o jejich rodné vlasti povyprávět. Jednou se mi stalo, že jsem takhle oslovil vietnamskou dívku a ona mi odvětila poslušně: ‘Ale paní učitelko, já jsem se narodila zde, Česká republika je moje rodná vlast.’ Byla to pro mě pěkně trapná situace, ale dostala mě z ní ona sama kouzelným způsobem. S výkladem Vietnamu mi pomohla i tak. Dali doma s rodiči hlavy dohromady a vtipně pak další hodinu srovnávala, co je v Čechách tak a ve Vietnamu jinak. Když to jde a dítě je ochotné, je to zaručený způsob, jak vzbudit hromadný zájem, protože žáci se většinou vptávají na další a další věci. Takové hodiny sklízí úspěch a zeměpis pokračuje i o přestávce.“ (Iveta)

„, když jsme měli vlastivědu a probírali jsme jednotlivé státy, řekla jsem: ‚holky, porad'te se doma s rodiči a připravte si nějaký příspěvek o vašich vietnamských tradicích‘. Nadšeně se na následující hodinu připravily a byla vidět domácí pomoc rodičů. Přinesly i nějaké vietnamské oblečení. Děti byly nadšené a moc je to zajímalo.“ (Libuše)

Učitelky v rozhovorech zmiňují celodenní projekty multikulturní dílny, které občas probíhají na jejich školách. Učitelka prvního stupně vzpomíná na ukázky japonské kultury, tradiční oděvy, pokrmy, východní poezii a výrobu papírových draků. Stejně tak hovoří o multikulturních dnech i ruské a vietnamské děti i rodiče. S výjimkou jedné vietnamské matky, která říká, že se ve škole její dcery o kulturách jiných zemí příliš nemluví. Děti se tam prý učí hlavně o té české.

Diskuze k hypotéze č. 5:

Všem dotazovaných učitelů připadají naprosto samozřejmé projektové dny Multikulturní dílny a zapojení kultury dětí-cizinců do výuky. Pražské školy se tedy, dle odpovědí většiny dotazovaných, intenzivně věnují zapojení multikulturní výchovy do vyučování. Má očekávání také předčilo časté praktikování multikulturního projektového vyučování. Pátá hypotéza se tedy potvrdila.

6.6 Co představuje přítomnost malého cizince ve třídě pro učitele

Hypotéza č. 6: Předpokládám, že přítomnost žáka se sociokulturním handicapem představuje pro učitele ve vyučování zátěž a vyžaduje speciální přístup i domácí přípravu.

Výsledky k hypotéze č. 6:

V případě dvou učitelů, byl celý rozhovor veden v duchu naprosté samozřejmosti dětí-cizinců v českých školách. Spíš jsem si připadala zvláště já, že se na tuto automatickou věc dotazuji. Zkušenosti všech učitelek s dětmi-cizinci a jejich integrací do kolektivu jsou kladné. S výjimkou kazachstánského chlapce, kterou popisuje učitelka prvního stupně. Ona sama se těmito vzpomínkám usmívá a negativně je nehodnotí. Vzpomíná však na obavy, které měly s kolegyněmi začátkem devadesátých let. Říkaly si, co je asi s přívalem většího počtu cizinců do České republiky čeká. „*Ale ukázalo se, že děti cizinců mohou v mnohém české žáky i učitele obohatit.*“ Dnes jí i jejím kolegyním připadá přítomnost malých cizinců v českých školách naprosto samozřejmá, ba ji dokonce vítají. Učitelka prvního stupně vnímá pozitivně i fakt, že se české děti setkávají s odlišností a tím se v nich buduje multikulturní vědomí. Další milý aspekt pro ni představuje skutečnost, že má učitel v jiných kulturách opravdu velké uznání a vzdělání hluboký význam.

Porovná-li prováděné rozhovory s učitelkami a celkovou atmosféru při nich, je zřetelné, že na školách, které jsou blíže centru, jsou na děti-cizince učitele natolik zvyklí, že jim přijde zvláštní, že se jich na toto téma vůbec ještě dnes někdo ptá. Přítomnost dětí jiných národností či ras v českých školách jim zkrátka nepřípadne vůbec nic výjimečného, nad čím by mělo smysl lamentovat. Dotazovaní učitelé zastávají stanovisko, že dětem prospívá, když se setkávají od útlého věku s jinakostí i odlišnými kulturami a samy od sebe vycítí, že někdo potřebuje podat jejich pomocnou ruku. V případě dvou učitelů, byl celý rozhovor veden v duchu naprosté samozřejmosti těchto dětí v českých školách. Zkušenosti všech dotazovaných učitelek s dětmi-cizinci a jejich integrací do kolektivu jsou většinou kladné.

„Prostě tu jsou, my jsme rádi a naše děti také. Hodně je to obohacuje a vidí, že není jen ta jedna česká kultura a nic víc.“ (Libuše)

„Určitě přítomnost malého cizince ve třídě vítám a hodnotím kladně. Učí to žáky pomáhat jeden druhému a nebýt sobecký.“ (Iveta)

Diskuze k hypotéze č. 6:

Poslední hypotéza, která pojednává zátěž a nutnost nadstandardního přístupu k malým cizincům ze strany učitele, se potvrdila již ve výsledcích hypotézy první. Přítomnost žáka se

sociokulturním handicapem ve třídě je sice pro učitele zátěžová situace a představuje mnohdy individuální přístup a složitou komunikaci, přesto ji dotazovaní učitelé vnímají pozitivně.

Byla jsem mile překvapena tím, s jakým zájmem o těchto žácích učitelky mluvily. Z jejich nonverbálních projevů i nadšení, s jakým o těchto žácích i zážitcích s nimi mluvily soudím, že vidí děti skutečně především jako přínos pro české děti, sebe i svůj profesní růst. Nikoliv jako přítěž.. To samy potvrzují i odpověďmi na otázku, co pro ně představuje přítomnost malého cizince ve třídě.

Všechny dotazované učitelky i žáci nevědomky udávají konkrétní příklady nadstandardního přístupu ze strany učitelů. I přes tento fakt se všechny dotazované učitelky shodují na tom, že přítomnost cizinců ve třídě vítají. Vidí v ní dobrou příležitost ke kultivaci multikulturality celé třídy. Přirozeně se v dětech pěstuje multikulturní povědomí a solidarita. Dotazovaní učitelé zastávají stanovisko, že dětem prospívá, když se setkávají od útlého věku s jinakostí a odlišnými kulturami a samy vycítí, že někdo potřebuje podat jejich pomocnou ruku.

7. Shrnutí výsledků

Učitelé popisují svoji zkušenost s dětmi cizinců ve svých třídách kladně. Zmiňují častou neznalost českého jazyka a komunikační problémy u nově příchozích cizinců do jejich třídy. Potvrzují v těchto situacích výhodu mediačního jazyka. V jejich případě to je ruština. Dotazované děti cizinců také vzpomínají na významnou pomoc v komunikaci ze strany učitelů. Dále učitelé zmiňují významné nadání, píli a pracovitost ruských, ukrajinských a vietnamských žáků. To potvrzují i výsledky dotazovaných dětí a rodičů. Celkově hodnotí učitelé malé cizince jako bezproblémové a velmi přizpůsobivé. Pochvalují si i spolupráci s jejich rodiči. Rasistické nadávky ve třídě nikdy nezaznamenali, ale jen někteří z nich připouští, že by si to před nimi žáci nedovolili. Tento aspekt se tedy nedá objektivně posuzovat ze zkušeností učitelů. I přes potřebu speciálního přístupu, vzhledem k sociokulturnímu handicapu takového dítěte, vnímají učitelky jeho přítomnost jako významnou příležitost z hlediska přirozeného budování multikulturního povědomí a solidarity dětí.

Dotazované děti zmiňují, že se v české škole cítí dobře, chodí do ní rády a mají v ní mnoho kamarádů. Některé vzpomínají na první den v české škole, kdy neuměly vůbec česky. Ničemu nerozuměly, ale většina si vybavuje pomoc ze strany učitelů i spolužáků. Zkušenost s nadávkami, spojenými s jejich odlišnou rasou či národností v prostředí české školy mají téměř všichni malí cizinci. Tento jev byl zaznamenán většinou u dětí v mladším školním věku. Jednalo se většinou o ataky žáků z jiných tříd. Někteří cizinci vzpomínají, že se za ně jejich spolužáci postavili a hájili jejich čest. V některých případech i pěstmi. Při dotazu na budoucí povolání se některé děti shodly na profesi módního návrháře/návrhářky, další vysněné profese byly veterinář v ZOO, režisér, herec a další, čili vesměs prestižní profese, které potvrzují celkovou výkonovou orientaci dětí i jejich rodinného zázemí.

U dotazovaných rodičů malých cizinců se potvrdilo, že chtějí pro své děti lepší budoucnost, než mají oni sami. Jsou na ně přísní a vyžadují od nich ty nejlepší výsledky. Zmiňují však, že je to pro jejich dobro. Jsou si vědomi sociokulturního handicapu, který jejich děti bude provázet v jiné než rodné zemi po celý život. Například při přijímacích zkouškách na střední a vysoké školy, při hledání zaměstnání a podobně. Dotazovaní rodiče jsou s prostředím české školy i s českými učiteli velmi spokojeni. Uvádějí konkrétní případy, kdy jejich dětem učitelé významně pomohli. Vyjadřují spokojenost i nad tím, co se děti ve škole učí. Mají možnost srovnat prostředí české školy s prostředím školy v jejich rodné zemi. V případě Ruska potvrzují, že je škola pro prvňáčky mnohem náročnější, protože děti musí již při nástupu do školy umět číst a psát. V případě vietnamské školy zase rodiče zmiňují velmi

dlouhé vyučování, které probíhá dopoledne i odpoledne. S nadávkami v prostředí české školy, které se týkaly odlišné rasy či národnosti jejich dětí mají zkušenost téměř všechny dotazované matky. Ony samy ze strany většinové společnosti takovou zkušenost nemají. Naopak zmiňují, že se k nim čeští lidé chovají většinou vstřícně.

ZÁVĚR

V dnešní době se v českých školách objevuje stále více dětí se sociokulturním handicapem. Jsou to žáci, kteří jsou určitým způsobem znevýhodněni. Jejich přítomnost, podobně jako přítomnost žáků s jiným, například zdravotním handicapem, vyžaduje od učitele speciální přístup. Možná si mnozí kladou otázkou, proč se přítomností malých cizinců v českých školách zabývat podrobněji a z jakého důvodu jim věnovat zvláštní pozornost. Skutečnost je taková, že jejich počet během posledních let v českých školách významně vzrostl. S výukou cizinců má dnes zkušenost téměř každý český učitel na základní škole. Přítomnost takového žáka ve třídě pro učitele představuje, aniž by to přiznali, značnou zátěž. Vyžaduje totiž nestandardní přístup v mnoha ohledech. Často tyto děti přichází do školy s velmi špatnou či téměř žádnou znalostí českého jazyka. Tato skutečnost představuje zátěž jak pro učitele, tak i pro malého cizince. Jeho komunikační problémy mohou prohloubit adaptační stres, kterým reaguje na vše nové. Příchodem do jiné země často přichází nejen o svůj domov a kamarády, ale také o širší rodinu. Mnohdy tyto děti pocházejí ze značně odlišného prostředí. Mohou pak zažívat kulturní či socioekonomický šok. Učiteli i malému cizinci mnohdy ztěžuje integraci do nové školy fakt, že také komunikace s jeho rodiči bývá často kvůli jazykové bariéře nesnadná. Dnešní doba si tedy žádá, aby byli učitelé připraveni i na přítomnost právě takových žáků ve svých třídách. Učitel musí umět řešit mnoho situací a problémů, které jsou dány jeho každodenní prací s dětmi. Přibyla k nim během posledních let tedy další významná, přitom nelehká úloha - naučit se pracovat s dětmi cizinců, které k nám přicházejí z jiných zemí. Učitelé musí stále zohledňovat jejich sociokulturní handicap, mít alespoň obecný přehled o kulturních či náboženských odlišnostech těchto dětí, které jsou v českých školách vzdělávány. Tyto odlišnosti totiž mohou ovlivnit chování malých cizinců ve školním prostředí. Jejich znalostí můžeme předejít zbytečným nedorozuměním a konfliktům. Učitel musí tyto nestandardní situace zvládnout sám. Musí s tímto dítětem umět komunikovat a umožnit mu co největší možný přínos z vyučování stejně jako všem ostatním žákům. Dále musí tohoto žáka a jeho výkon hodnotit. Pravidelně komunikuje s jeho rodiči či zákonnými zástupci. Mnohdy je učitel pro dítě v českém prostředí jedinou osobou, která mu může pomoci se záležitostmi, které běžně řeší rodiče. Malý cizinec si však kvůli jejich neznalosti češtiny musí poradit sám s takovými povinnostmi jako je zaplacení obědů, dopis od lékaře, vyplnění různých formulářů a podobně. Mnohdy tyto děti musí řešit naopak za své rodiče záležitosti, o kterých nemají jeho vrstevníci ponětí. Doprovázejí je na různá úřední jednání a tlumočí jim. Mnohdy se tyto děti již ve školním věku orientují i v některých zákonech. Učitelé se s touto poměrně novou realitou potýkají denně, aniž by na ni byli nějak

speciálně připravování. Práce s dětmi si zkrátka žádá neustále nové dovednosti a přizpůsobení se aktuálním potřebám naší společnosti.

V diplomové práci je také obsažen kvalitativní výzkum, který zjišťoval aktuální situaci na pražských základních školách. Všichni dotazovaní učitelé mají zkušenost s výukou malých cizinců. Mnozí mají cizinci, podle jejich výpovědí, přichází do třídy s velmi špatnou či téměř žádnou znalostí češtiny. V takovém případě dochází k zásadnímu problému v komunikaci, která představuje pro školu a život v nové zemi základ. Učitelé se pak mnohdy potýkají s bezmocí a pocitem selhání, že dítěti v jeho už tak složité situaci nedokáží pomoci. V případě rusky hovořících dětí, někteří využívají své dovednosti mediačního jazyka, aby se s novými žáky dokázali domluvit. Celkově učitelé hodnotí tyto žáky jako bezproblémové a snadno přizpůsobivé. Český jazyk se naučí poměrně rychle a jejich prospěch bývá zpravidla velmi dobrý. Přítomnost těchto žáků hodnotí, i přes patrnou zátěž, především jako významný přínos pro české žáky i pro ně samotné. Dle zkušeností učitelů se ve třídě přirozeně buduje solidarita a multikulturní povědomí. Žáci z těchto tříd mají mnohem méně předsudků a bývají tolerantnější k národnostním menšinám žijícím v České republice.

Summary

There are more and more children with socio-cultural handicap on Czech schools nowadays. Those pupils are handicapped in some way. Their presence, as well as the presence of pupils with some different handicap like health handicap, demands special approach of teachers. It is possible that many people ask themselves why to deal with the question of small foreigners on Czech schools in detail and why to pay special attention to them. The fact is that their number on Czech schools has increased significantly during last years. Almost each teacher on primary school has experience with education of foreigners. Such pupil's presence in the class represents high stress for teachers, without admitting it. It demands non-standard approach in many respects. That children often come to school with very bad or nearly none knowledge of Czech language. This fact represents load both for teacher and for small foreigner. His communication problems can deepen adaptation stress by which he reacts to all new things. Coming to new country is often connected with loss not only of his home and friends, but also of his broad family. Those children come from considerably different background many a time. Then they can live through cultural and socio-economical shock. The integration into new school is for teacher and small foreigner very hindered also by communication with parents, which is very difficult because of language barrier. Consequently teachers have to be prepared for the presence of such pupils in their classes nowadays. Teacher must be able to solve many situations and problems that are given by daily work with children. So another important, but formidable task has accrued to them during last years – to learn how to work with children of foreigners, who come to Czech republic from different countries. Teachers have to take into account their socio-cultural handicap and have to have at least common summary of cultural or religious distinctions of that children who are educated in Czech schools. These distinctions can influence behavior of small foreigners in school environment. We can prevent needless misunderstandings and conflicts by knowing these distinctions. Teacher has to manage non-standard situation all by oneself. He has to know how to communicate with such child and he has to enable him the maximum benefit from teaching as well as to other pupils. Furthermore he has to appreciate that child and his output. He communicates with his parents or jurisdictional inspector regularly. Many a time teacher is the only person for child in Czech background that can help him with affairs which are usually solved by parents. Small foreigner has to cope alone with such duties like lunch payment, letter from doctor, filling in a questionnaire and so on, because of language ignorance of his parents. Many a time those children have to solve affairs instead of their parents, which equal children do not know. They accompany their parents on

official acts and translate for them. Many a time those children can orientate themselves in some laws already in pupilage. Teachers face up that quite new reality daily without any special training. In short work with children claims new skills and conformity to current needs of our society.

In my diploma thesis is also included qualitative research, which ascertained current situation on Prague primary schools. All questioned teachers have experience with teaching of small foreigners. According to teacher's statements many of small foreigners come into class with very bad or nearly none Czech knowledge. In that case principal problems in communication occur and it represents a base for school and life in new country. Many a time teachers face up impotence and feelings of failure that they are not able to help to these children in their complicated situation. They often use their knowledge of foreign language to make themselves understood with new Russian speaking pupils. In total, teachers evaluate those pupils as easily adaptable and troublefree. They can learn Czech fairly quickly and their school results are usually very good. Presence of those pupils is above all considered as a big benefit both for Czech pupils and also for themselves, despite evident stress. Solidarity and multicultural awareness are built up naturally in class according to teacher's experiences. Pupils from such classes have far less prejudices and are usually more broad-minded to national minorities alive in Czech Republic.

LITERATURA

- Alan, J. (2008): *Xenofobie a rasismus: úvodní poznámka sociologa*, In Šišková T., *Výchova k toleranci a proti rasismu*, Praha, Portál. (II. aktualizované vydání)
- Andrés M., Brastes, A.. (2001): *Educating Immigrants in the Netherlands: Migration flows and educational policy in the twentieth century*, Paedagogica Historica, Vol. 37, No.1..
- Bátorová, E. (2003): *Touha separovat ty, kteří se odlišují, stále převládá*, in Lidové noviny r. 16, 19.
- Buryánek, J. a kol. (2002), *Interkulturní vzdělávání I.*, projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., Praha.
- Buryánek J. a kol., (2005) *Interkulturní vzdělávání II.*, projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., Praha.
- Cílková E., Schönerová P. (2007): *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, Praha, Portál.
- Corbett, J. (1999): Inclusion and school culture: The case of special education. In. Prosser, school culture. London: Paul Chapman Publishing podle M. Resmana: *Integrácia/Inklúzia medzi zámerom a uskutočnením*, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, r. 38, č. 2.
- ČSÚ, (2007): *Život cizinců v ČR*, Praha, ČSÚ, roč. 2007, kód publikace: 1118-07.
- Daniel, M. (2006): *Budou budoucí elitou českého školství vietnamské děti?*, in Škola a rodina, r. 53, č.10.
- Dušková, J., Ješetická, J., Žďárská H. (2007): *Rozmanitý svět*, Praha, Prosperita o.p.s. (<http://www.prosperita-ops.cz/ukoncene-projekty/rozmanity-svet>) vytištěno 20.3.2008.
- Janošová, P. (2005): *Pedagogická psychologie II.* <http://www.htf.cuni.cz/item/pedagogicka-psychologie-ii>, vytištěno 1. 2. 2008.
- Jaryška, P. (2006): *Nemáte nás rádi, bude vás to bolet*, in Dějiny a současnost, r. 28, č. 3.
- Hutrychová, M. (2005): *Jak pracovat se dětmi cizinců ve škole.* (http://www.sos-ub.cz/prevence/5_3_3.php) vytištěno 5.1.2008.
- Kocourek J. (2008), *Multikulturní výchova v ČR*, in Šišková T., *Výchova k toleranci a proti rasismu*, Praha, Portál. (II. aktualizované vydání)
- Koucká, P. (2007): *Jsou jiní, co s nimi?*, in Psychologie dnes, Portál, r.13, č.1.
- Kropáček, L. (2008), *Lidé z Blízkého východu*, in Šišková, *Výchova k toleranci a proti*

rasismu, Praha, Portál. (II. aktualizované vydání)

- Lazarová, B., Pol, M. (2002): *Multikulturalita a rovné příležitosti v české škole*, Praha, IPPP ČR.
- Macounová, N. (2003): *Integrace ruský mluvící komunity ve školách Náchodska*, in *Výchovné poradenství*, IPPP ČR, Praha, r. 36/37, č. 1.
- Manniová, J. (2006): *Kultúra, multikultúrnosť a multikulturná výchova*, *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 3.
- Muhić, J.(2003): *Interkulturní kompetence v poradenství aneb jaký je účinek „čokoládového projímadla“*, *Výchovné poradenství*, IPPP ČR, r. 36/37, č. 1.
- Millerová, P. (2008): *Vietnamské etnikum v České republice*, in Šišková, *Výchova i toleranci a proti rasismu*, Praha, Portál.
- Multikulturní centrum Praha (<http://www.mkc.cz>)
- Nakonečný, M. (1997): *Encyklopedie obecné psychologie*, Praha, Academia.
- Nezval, J. (2008): *Sdělení školám o přijímání dětí cizinců v návaznosti na novelu školského zákona*, MŠMT (<http://www.msmt.cz>) vytištěno 18.2.2008.
- Průcha, J. (2007): *Interkulturní psychologie*, Praha, Portál.
- Resman, M. (2003): *Integrácia/Inklúzia medzi zámerom a uskutečnením*, *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, prekl.: Mária Matulčíková, r. 38, č. 2. Bratislava, VÚDPaP.
- Schlegelová, J.(2007): *Multikulturalismus – multikulturní výchova aneb jedno učitelské „ohlédnutí“*, in Pelcová N., *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalších vzdělávání učitelů*, Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Společnost přátel národů Východu (<http://spnv.cz>)
- Šišková, T. (2008): *Výchova k toleranci a proti rasismu*, Praha, Portál. (II. aktualizované vydání)
- Tématická zpráva ČŠI (2007): *Souhrnné poznatky České školní inspekce o vzdělávání cizinců v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006*. (http://www.csicr.cz/upload/tisk_zpr_13_10_2006.pdf) vytištěno 18.2. 2008.
- Topinka D. (2007), *Integrační proces muslimů v České republice – pilotní projekt*, Praha, Ministerstvo vnitra. (http://www.mvcr.cz/dokument/2007/integrace_muslimu.pdf) vytištěno 10.3.2008.
- Novotná V., *Vietnamský den u Mendíků* (<http://www.varianty.cz/articles.php?id=177>), vytištěno 1.3. 2008.
- Trousilová, A., Peřinová, M. (2003): *Na každém dítěti na každé hodině záleží*, *Lidové noviny* r. 16, 19.

- Vágnerová, M. (2004): *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha, Portál.
- Vágnerová, M. (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Praha, Karolinum.

Příloha I.

Okruhy otázek kladených učitelům:

Učila jste někdy děti-cizince, máte s nimi za svoji pedagogickou praxi nějaké zkušenosti?

Připravovala jste se nějak speciálně svoji třídu na příchod takového spolužáka?

Jak byste charakterizovala práci těchto dětí ve škole a jejich přístup k integraci v české škole?

Jaké měly tyto děti znalosti českého jazyka, když k Vám přišly do třídy?

Jaké máte zkušenosti s rodiči malých cizinců?

Zažila jste někdy ve Vaší třídě rasistické či xenofobní projevy?

Co pro Vás znamená přítomnost žáka-cizince ve třídě?

Okruhy otázek kladených dětem cizinců:

Kolik Ti bylo let, když jsi přijel/a s rodiči do České republiky?

V kolikáté jsi třídě?

Máš zkušenost i s jinou než českou školou?

Vzpomínáš si na svůj první den v české škole?

Jak Ti pomáhala se zapojením do kolektivu třídní učitelka?

Jaké jsou Tvé učitelky ve škole, máš k nim důvěru?

Máš ve škole hodně kamarádů?

Máš i jiné než české kamarády?

Byl na Tebe někdy ve škole někdo zlý, kvůli tomu, že máš jinou národnost?

Povídáte si ve škole o jiných kulturách, například o té vaší?

Jak jsi spokojený/á se svými známkami?

Jaké máš plány do budoucna, Čím bys chtěl/a být?

Okruhy otázek kladených rodičům dětí cizinců:

Jak dlouho žijete v České republice?

Chodí Vaše děti do české školy?

Chodí do školy rády, mají tam kamarády?

Jaká je Vaše zkušenost s českou školou?

Chodíte na rodičovské schůzky?

Jak konkrétně pomáhá učitel/učitelka Vašim dětem, když mají nějaký problém?

Mají Vaše děti i jiné než české kamarády?

Zažil/a jste někdy Vy nebo Vaše dítě nějaké rasové či xenofobní projevy v prostředí české školy?

Chtěl/a byste se s rodinou někdy vrátit do své rodné země?

Příloha II.

Vybrané rozhovory

1. Rozhovor s učitelkou I. stupně ZŠ na Praze 4

Ve škole probíhá projekt Velikonoce. Všude pobíhají děti s vajíčky v ruce, pracují s barvičkami, teplým voskem a k umělecké tvorbě jim hraje magnetofon. Některé děti si tančí do rytmu, některé svačí, některé ani nezaregistrovaly začátek velké přestávky a tvoří dále. Atmosféra je příjemná a uvolněná. Paní učitelka se za katedrou mile usmívá. Na prvním stupni ZŠ učí přes dvacet let.

Učila jste někdy děti-cizince, máte s nimi za svoji pedagogickou praxi nějaké zkušenosti?

„Určitě, učila a poměrně dost. Nejdříve jsem učila dvě holčičky ukrajinské národnosti, pak přišly dívky vietnamské a ruské národnosti. Také mám zkušenost s chlapcem Čínské národnosti a z Kazachstánu. Své zkušenosti považuji jediné za kladné. Téměř všechny děti se vždy snažily rychle integrovat do kolektivu. Stejně tak, jak je individuální každé české dítě, byly individuální i tyto děti. Zkrátka každé jiné bez ohledu na barvu pleti a kulturní odlišnosti.“

Připravovala jste se nějak speciálně na příchod takového nového spolužáka svoji třídu?

„Samozřejmě jsem dětem řekla, že budou mít nového kamaráda a odkud pochází a snažila jsem se je přirozeně kladně naladit, aby se na něj těšily, ale žádná speciální příprava ani povídání o jeho kultuře neprobíhaly. Děti se na svého nového spolužáka těšily a byly zvědavé.“

Jak byste charakterizovala práci těchto dětí ve škole a jejich přístup k integraci v české škole?

„Dívky z Vietnamu byly velice chytré a měly obrovskou snahu se učit novým věcem. Byly vždy neuvěřitelně aktivní a přesto, že jsem cítila nevídaný zájem rodičů o jejich vzdělání, samy od sebe byly velice zvědavé a toužily po nových informacích. Jedna přišla ve druhé třídě a druhá ve čtvrté. Co se týkalo češtiny, tak ta, která tu byla první, pomáhala druhé, ovšem naučily se perfektně česky s takovou rychlostí, že by tomu člověk ani sám nevěřil. V mladším školním věku jsou prostě děti velice adaptabilní a učenlivé. Jedna vietnamská dívka je dokonce dnes již na víceletém gymnáziu. Dále jsem učila ruské školáčky, ty byly také velice chytré, vždy o krok napřed než jejich spolužáci. Pracovité a

poslušné stejně jako ty vietnamské. Problémy pamatuji, když mi do třídy přišel kazachstánský a pak čínský chlapec.“

V jakém směru?

„Určitě ne po stránce prospěchové, byli oba velice nadaní a chytrí, ale nechtěli mě poslouchat. Hlavně malý ‘Kazach’, když naše přetlačování trvalo delší dobu, nepomáhalo ani jemné domlouvání v kabinetě, jednou jsem se na něj rozzlobila a zvýšila hlas. V tu chvíli se na mě otočil zády a zůstal tak po zbytek hodiny. Vůbec jsem nevěděla, co má jeho chování znamenat. Dítě se mnou pak už nekomunikovalo, proto musela do školy přijít maminka. Vědecká pracovnice, která neuměla ani slovo česky, s sebou měla českou kolegyni, která ji tlumočila, takže mi maminka počala vysvětlovat, co mi chlapec svým chováním chtěl naznačit. Říkala, že postavení kazachstánské ženy v jejich rodné zemi není vůbec snadné. Muži jsou od útlého dětství vychováni v povědomí, že jsou víc než ženy. Žena je muži podřadná a musí na slovo poslouchat. Vysvětlila mi, že zřejmě chlapcovo chování pramení právě z toho. Jak jsem na něj zvýšila hlas, přestal mě vnímat jako učitele, ale viděl obyčejnou ženskou. ‘A co si to vlastně ona na mě dovoluje’. Svůj protest a opovržení dal jasně najevo nastavenými zády. Maminka tedy nešťastně vysvětlovala, že to má chlapec asi odtud. Byli tady celkem rok a pak jel z maminkou z pracovních důvodů zase do jiné země.

Malý Číňan byl také specifický. Určitě byl diametrálně odlišný od vietnamských dětí. Řekla bych, že jsou Číňané takoví hrdí, sebevědomí a suverénní. I on byl takový. Dával ostatním dětem najevo, že je nijak zvlášť nepotřebuje a nebyl ani tak aktivní ve výuce. Ale nedá se to paušalizovat. Rodiče tohoto žáka také neměli nijak zvláštní zájem. Neučili se ani jazyk. Fakt je, že stejně pak celá rodina odcestovala z Čech. Asi taky záleží na tom, jestli se tu chce rodina usadit natrvalo nebo ví, že pobyt zde je jen dočasné řešení. To je asi pak znát i na přístupu žáka a jeho rodiny ke škole. Na snaze zapadnout sem.“

Jaké měly tyto děti znalosti českého jazyka, když k Vám přišly do třídy?

„Většina z nich uměla částečně česky a pak se rychle, téměř během roku, naučili velmi dobře mluvit, číst i psát. Jen jedna ruská dívka neuměla vůbec.“

Jak jste na to reagovala?

„My jsme kdysi ruštinu ještě měli povinnou. Tak jsme spolu mluvily ze začátku rusky. Něco jsem lámala se slovníkem v ruce, protože jsem jí některá slova nerozuměla. Ale rodiče ruských dětí, které k nám přicházejí, jsou většinou bohatí, takže si mohou dovolit domácího

učitele. Tak to bylo i v tomto případě. Rodiče malé tedy zařídili paní, která jejich dceru doučovala. Pomáhaly jí hodně i děti ve třídě. Což mě moc těšilo, když jsem viděla, jak cítí potřebu jí nenechat plácát se v tom samotnou. Určitě, víc než cokoli jiného, je pro děti přínosné a skvělé právě tohle, uvědomit si, že někdo potřebuje jejich pomoc. Tyhle malé děti jsou opravdu velice bezprostřední a jednají pod vlivem situace, proto je dobře, že je ve třídě někdo, u koho vycítí, že je znevýhodněný a potřebuje podat pomocnou ruku.“

Jaké máte zkušenosti s rodiči malých cizinců?

„Perfektní. U většiny, hlavně od vietnamských a ruských dětí i přes jejich jazykovou bariéru, jsem zažila nevídaný zájem jak o prospěch tak dění ve škole. Třeba když jsme měli vlastivědu a probírali jsme jednotlivé státy, řekla jsem: ‚holky, poraďte se doma s rodiči a připravte si nějaký příspěvek o vašich vietnamských tradicích‘. Nadšeně se na následující hodinu připravily a byla vidět domácí pomoc rodičů. Přinesly i nějaké vietnamské oblečení. Děti byly nadšené a moc je to zajímalo.“

Takže multikulturní vyučování jako průřezové téma v RVP pro Vás není žádnou novinkou?

„Rozhodně není. U nás na prvním stupni toto mezipředmětové vyučování fungovalo vždycky. A multikulturní výchova? To vám pak velí cit, když máte takové děti ve třídě. Je to bezvadná příležitost. Co je novinkou, jsou projektové dny, kdy k nám chodí studenti z jakési Multikulturní dílny a vždy pořádají přednášky ve znamení určité kultury. Posledně to byl Japonský. Poslouchali jsme japonské písničky, přednášeli nám o svátcích a tradičních zvycích a zkoušeli jsme jíst japonskými hůlkami.“

Zažila jste někdy ve Vaší třídě rasistické či xenofobní projevy?

„Ne, to určitě ne. Malé děti to tak nevnímají, alespoň v mé třídě ne. Je jim jedno, jestli je někdo černej, žlutej nebo bílej. Je to prostě další kamarád do třídní party. Spíš jsem zažila takovou tu dětskou přirozenou zvědavost, napjaté očekávání, těšení se na někoho zvláštního, ale ne týkající se vzhledově, spíše kulturně. Občas jsem i slýchala o přestávkách dotazy typu: ‚jaké jsou u vás pohádky? Taky dostávajíte na Vánoce dárky? ...‘“

Co pro Vás tedy znamená přítomnost žáka-cizince ve třídě?

„Určitě to má pro děti velký přínos setkávat se běžně v každodenním životě s jinakostí. Taky je dobré, když vycítí, že někdo potřebuje jejich pomoc.“

2. Rozhovor s vietnamskou matkou

Paní Lenka je matkou tří dětí. S manželem vychovávají dva syny ve věku dvanáct a třináct let. K nim před čtyřmi lety přibyla ještě dcerka. Oba pocházejí z Hanoje. Ona žije v České republice patnáct a manžel dvacet let. Všechny tři děti se zde narodily, přesto jejich odlišný vzhled způsobil, že mají její chlapci bolavou zkušenost s nadávkami spojenými s jejich barvou pleti a šikmýma očima ve školním prostředí. S manželem vlastní velký kamenný obchod s oblečením i domácími potřebami. Mají vietnamské i české zaměstnance. Paní Lenka si nejdříve myslí, že mám zájem doučovat jejich děti. Potvrzuje se pravidlo, že Vietnamci nikdy neříkají rezolutně *ne*. Paní Lenka mi i přes svůj nezájem vysvětluje, že teď studenta na doučování mají, ale ať nechám kontakt, že se mi případně ozve. Snažím se jí naše nedorozumění vysvětlit. Nejdříve mi naslouchá, mile se usmívá, pak pochopí a souhlasí s poskytnutím rozhovoru.

Učitelé říkají, že jsou vietnamské děti hodné, chytré a rychle se učí?

„Naši dva kluci tedy nejsou (smích). Nosí teď domů samé špatné známky. Chceme s manželem vidět jedničky a dobré výsledky. Oni teď nosí samé dvojky a trojky. Platíme jim učitele, tedy studenta, na matematiku, český jazyk. Taky studenta na vietnamštinu a angličtinu, aby měli dobré výsledky a měli dobrou budoucnost. Prospěch může být pořád lepší. Spokojená se známkami příliš nejsem. Student je totiž na ně moc hodný.“ Paní Lenka říká lánanou češtinou: „On moc velký kamarád s nimi, víte?“

Říkáte vietnamštinu, Vaše děti se zde již narodily?

„Všechny tři děti se tu už narodily a vietnamsky příliš nerozumí. Neumí třeba psát. Chci udržet v rodině můj a manželův rodný jazyk a tradice i když žijeme zde, v Čechách. Chodí k nám tedy každou neděli ráno vietnamský student a učí děti vietnamsky. Oni musí umět vietnamsky. Když nebudou umět, nebudou nám moci pomáhat. Potřebujeme s manželem, aby uměly popsat vietnamsky nějaký předmět či situaci, kterou neznáme a nerozumíme jim pak.“

Chodí Vaše děti do školy rády, mají tam kamarády?

„Chodí do školy rádi. Teď jsou čerstvě na víceletém gymnáziu. Mladší v primě a starší v sekundě. Chodí do školy moc rádi. Když se tam dostal starší, ten mladší chtěl hned také. Jsou na sebe hodně zvyklí. Rádi se učí nové věci.“

Jaká je Vaše zkušenost s českou školou?

„Máme dobré zkušenosti. Jsme spokojeni. Jsme rádi, že kluci chodí do české školy.“

Chodíte na rodičovské schůzky?

„Ano chodíme, a paní učitelka vždy hned žaluje vše, co kluci provedli a jak zlobí. Ale znáte to, jsou to kluci.“ Říká paní Lenka s úsměvem.

„Učitelky různé... Některá má titul, je moc chytrá, ale není to ono. Děti ji nemají rádi a zlobí ji. A některá mladá, jako vy, a ta lepší. Víc umí s dětmi.“ Dodává manžel paní Lenky s horší češtinou než ona, který právě prochází.

Když byl nějaký problém, pomáhaly učitelky Vaším dětem?

„Ano pomáhaly a hodně. Na základní škole třídní paní učitelka vždy pomáhala, když byl nějaký problém. Třeba kluci měli problém s češtinou, jako s gramatikou, před zkouškami na gymnázium, tak s nimi zůstávala po škole a pomáhala jim. Teď na gymnáziu skončí vyučování a všichni pryč. Paní profesorka už se tolik nemůže věnovat. Není tolik času, musí se jet rychleji. Na základní škole to bylo pomalejší.“

Mají Vaše děti hodně českých kamarádů?

„Mají hodně českých kamarádů. Navštěvují se. Chodí k nim a oni zase k nám domů. Mají hlavně české kamarády, s vietnamskými dětmi se moc nekamarádí. Dcera chodí do vietnamské školky, takže ta má vietnamské kamarády. Ale chceme, aby šla do české školy, tam se to změní.“

Zažil/a jste někdy vy nebo vaše dítě nějaké rasové projevy ve škole?

„Ano, když byli kluci menší, ten mladší byl takový tmavší. Nenadávali mu jeho spolužáci, ale děti z vedlejší třídy. Nadávaly mu, že je černoš šikmookej a říkaly ještě nějaké sprosté nadávky. On byl z toho hrozně smutný a doma plakal. Já také a říkala jsem manželovi, že vezmu kluky a odjedeme odsud. Že už ho do té školy nepošlu. Pak se to nějak urovnalo. Manžel byl rozumný, syna i mě uklidňoval. Vysvětloval, že všichni lidé nejsou takoví. Že se vždycky najde někdo, kdo se bude druhým posmívat za jinakost. Říkal nám, že takoví lidé se smějí i českým dětem, které se něčím liší, třeba jsou tělesně postižené a tak.“

Řešila tuto situaci nějak učitelka?

„ Ne, myslím, že o tom ani nevěděla. A já jsem to s ní řešit nechtěla. Mohlo by to syna zraňovat ještě víc.“

Čeština je úplně jiný jazyk než vietnamština, muselo to být pro Vás tenkrát velice těžké?

„ Čeština je úplně jiná než vietnamština, ale zase se stejně píše jako čte. Ruština nebo angličtina se jinak píše a jinak čte. Když jsem přišla z Hanoje do Čech, pomáhal mi s češtinou dva roky můj otec.“

Takže tu máte celou rodinu? Děti mají v Čechách babičku i dědečka?

„ Nemají tu babičku a dědečka. Otec se pak vrátil do Vietnamu. Žijí s mojí matkou tam. Jezdíme za nimi celá rodina každé léto. Máme to tak, že tam musíme být každý rok celý měsíc. Ale děti tu mají sestřenice a bratrance, tety a strejdy. Vídáme se všichni často. Slavíme narozeniny, Nový rok, i Vaše české Vánoce i Velikonoce. Máme to takové namíchané.“

Chtěla byste se s rodinou v budoucnu do Vietnamu natrvalo vrátit?

„ Už bych se tam nevrátila. Jen když nadávali ve škole mým dětem, tak jsem manžela přemlouvala, ale to už je pryč. Teď už je to za námi. Kluci jsou tu doma. Narodili se tu a neumí vietnamsky. Tady je to pro ně lepší po všech stránkách. Já se tady v Praze nebojím. Třeba jedu sama do centra, i večer. To v Hanoji nebo jinde v Čechách se sama na ulici bojím. A bála bych se i o děti. Žijeme tu rádi a chceme tu zůstat. Je to tu pro děti i pro nás lepší. Český lidi jsou dobří. Na nás hodní. Máme tu spoustu českých přátel, lékaře, obchodníky a další... My žijeme slušně, tak oni slušní a hodní k nám. “

3. Rozhovor s vietnamskou dívkou sedmé třídy ZŠ

Linda je patnáctiletá vietnamská dívka, která chodí do sedmé třídy pražské základní školy. Narodila se nedaleko vietnamského města Hanoje. Do České republiky přijela s rodiči, když jí bylo devět let. Přesto, že již ve Vietnamu chodila do druhé třídy, po příjezdu do Čech musela kvůli své neznalosti českého jazyka znovu do první třídy. Dvouletý věkový rozdíl jejich spolužáků jí však ani náznakem nevádí. Ve volném čase rodičům ráda vypomáhá v jejich obchodním centru, chodí s kamarádkami ven nebo se věnuje své velké zálibě - kreslení. Nedávno za ní i jejími rodiči přicestovala i její o dva roky mladší sestra, kterou vychovávala babička ve Vietnamu.

Kolik Ti bylo let, když jsi přijela s rodiči do České republiky?

„Bylo mi devět let.“

Takže jsi ve Vietnamu navštěvovala školu?

„Ano, ve Vietnamu jsem chodila do první i do druhé třídy.“

Jaká je vietnamská škola v porovnání s českou?

„Vietnamská škola je dost podobná, co se týče učení. Taky jsem se učila číst a psát a počítat. Ale ve vietnamské škole jsem byla vždycky mnohem déle. Někdy celý den. Tam se učí dopoledne i odpoledne. Tady je vyučování mnohem kratší. Ale tady v Čechách škola vůbec neřeší náš volný čas, skončí vyučování a čeká se, že odejdeme pryč.“

Do které třídy jsi nastoupila v České republice?

„Nastoupila jsem kvůli úplné neznalosti češtiny do první třídy.“

Takže jsi vlastně přišla o dva roky, teď by Tě teoreticky čekaly přijímací zkoušky na střední školu?

„Je to tak. Ale mně to nevádí, není kam spěchat. Maminka mi říká, že si prodloužím mládí.“

Vzpomínáš si na svůj první den v české škole?

„Vzpomínám. Vlastně jsem tam jen seděla a nic neříkala. Ničemu jsem nerozuměla. Bylo to divný. Přijela se mnou i sestřenice, stejně stará jako já. Jenže tu dali do vedlejší třídy, abychom spolu ve škole nemluvily vietnamsky.“

Jak Ti pomáhala se zapojením do kolektivu paní učitelka?

„Paní učitelka mi pomáhala hodně. I s češtinou, po vyučování se mi věnovala. Pak jsem se nějak sama naučila rychle česky. Ona říkala dětem, že neumím česky, protože jsem přijela z jiné země, kde se mluví jiným jazykem a aby mi pomáhaly, že si brzy budeme moci spolu povídat, až se naučím jejich řeč. Spolužáci byli na mě hodní. Paní učitelka si mě posadila do první lavice. Vedle mě seděl kluk, který hrozně zlobil“ (smích)

Jaké jsou Tvé učitelky ve škole, máš k nim důvěru?

„Jsou dobří. Moje třídní je hodná, když mám nějaký problém, mohu za ní kdykoliv přijít.“

Máš ve škole hodně kamarádů?

„Mám hodně kamarádek ve třídě. Pak sestřenici a její kamarádky ve vedlejší třídě. Mám dobré spolužáky.“

Máš i jiné než české kamarády?

„Mám i vietnamské, ale víc české.“

Byl na Tebe někdy ve škole někdo zlý, kvůli tomu, že máš jinou národnost?

„Ano, na prvním stupni mi nadávaly děti z jiných tříd. Ale mí spolužáci se mě zastali a kluci od nás ze třídy se tenkrát kvůli tomu poprali. Zastali se mě, takže vlastně jsem měla dobrý pocit, že mě mají mí spolužáci rádi a ty nadávky mě pak už tolik nemrzely. Pak už se to ani neopakovalo.“

Povídáte si ve škole o jiných kulturách, například té vaší - ruské nebo vietnamské a muslimské?

„Moc ne, jednou jsme měli nějakou besedu o Číně. V rámci zeměpisu nebo občanky to se mluví hodně o všech možných zemích i o té naší.“

Jak jsi spokojená se svými známkami?

„Já jsem. Myslím, že je to dobré. Mám vždycky na vysvědčení samé jedničky, jen z češtiny mám dvojku. Maminka by chtěla vidět samé jedničky, je někdy dost přísná, ale zase tu češtinu chápe. Ona sama ji moc neumí.“

Jaké máš plány do budoucna, Čím bys chtěl být?

„Chtěla bych být módní návrhářkou. Jít na nějakou oděvní školu. To by mě moc bavilo.“

4. Rozhovor s Kát'ou, ruskou studentkou VŠE aneb vzpomínky na začátky v české škole

Kát'a se narodila v Rusku, jižně od Moskvy. Tatínek s maminkou cestovali a malou Kát'ou vychovávala její prababička. Na prababičku vzpomíná moc ráda. Říká o ní, že jí dávala volnost. Vedla ji k samostatnosti a individualitě. Prababička pro ni byla velice důležitá především po citové stránce. Když bylo Kátě osm let, rozhodli se její rodiče z Ruska odjet i s malou Kát'ou. Cestovali po světě. Po Indii a Srí Lance následovala Česká republika. Nejdříve Brno, tam docházela Kát'a postupně do čtyř základních škol, podle blízkosti otcova zaměstnání. Pak následovalo biskupské gymnázium. Potom se přestěhovala s rodiči do Prahy. Zde nastoupila do druhého ročníku humanitního gymnázia. Dva roky po maturitě, udělala přijímací zkoušky na VŠE, ve druhém ročníku se vdala a narodila se jí dcerka. Dnes je jí osmnáct měsíců a z Kát'i je šťastná maminka. Pokračuje v kombinovaném studiu na VŠE. Tatínek její dcerky je bulharské národnosti a nechce maličkou zatěžovat třetím jazykem, proto na ni doma mluví "pouze" rusky a česky. Kát'a si však myslí, že by se s ní mělo hovořit i bulharsky.

Kolik Ti bylo let, když jsi přijela do Čech?

„ Bylo mi 10 let, když jsme přijeli s rodiči do Čech. Nejdříve jsme bydleli v Brně. Tam jsem taky absolvovala většinu škol. “

Vzpomínáš si na svůj první den v české škole?

„ Bylo jich více, čtyři základky a dva gymply. Úplně na první den si pamatuji docela dobře. Bylo to zvláštní. Stejně tak bych mohla být v čínské škole. Vůbec jsem nechápala o co jde a jen se snažila alespoň něco pochopit. V další škole už to bylo teda mnohem lepší, normální seznamování. Ale tam jsem byla jen krátce. Brzy na to jsme se hned přestěhovali a to dojíždění jsem po týdnu vzdala. Třetí základní škola byla také v pohodě, žádné velké potíže, spolužáci byli na mě spíše zvědaví. Byla to osmá třída. Jinak na základce, s výjimkou jazykových komplikací v šesté, jsem měla vždy vyznamenání. A na první den v té čtvrté základce si už moc nevzpomínám. Takže asi všechno v pořádku, spíš jsem si dělala hlavu navázáním učiva a brzkými přijímačkami na střední, spolužáci mě moc nezajímali.“

Jaké jsi měla znalosti českého jazyka, kde ses jej naučila, kdo Ti ohledně něj nejvíce pomohl?

„Znalosti jazyka jsem neměla absolutně žádné, vůbec ničemu jsem nerozuměla, byla jsem spíše zvyklá na angličtinu. Šla jsem do šesté třídy tak, jak jsem měla a za půl roku jsem na to přišla sama. Nijak speciálně mě nikdo neučil. Ze začátku jsem vůbec ničemu nerozuměla, tak mi pomáhala moje třídní, byla to starší paní a uměla docela dobře rusky. Pravdou je, že i dnes, po třinácti letech v Čechách, když mám třeba přednést na hodině nějaký referát, začnu pod vlivem stresu dělat spoustu chyb a komolím česká slova, proto nerada veřejně mluvím a vystupuji.“

Nastaly nějaké komplikace během Tvého začleňování do třídního kolektivu?

„Na všechny nepříjemnosti během mého začleňování do nového kolektivu si snad ani nevzpomenu. Hned na začátku, v šesté třídě, problémy byly, jelikož jsem se svými spolužáky vůbec nebyla schopna komunikovat. Neuměla jsem česky. Tak se mi smáli a dělali mi různé naschvály, hlavně kluci. Neustále mi schovávali věci nebo se mi smáli. Dobře jsem se v naší třídě začala cítit až v osmé třídě. Bylo to asi tím, že kluci spíš byli rádi, že je tam nová sympatická holka. No, a taky už byli starší a ne tak malí a nerozumní. Tak mě zvali na rande a nosili mi domů batoh, holky se mnou také docela kamarádily. A pak na gymplu v Brně jsem se cítila dobře, jelikož tam nikdo nikoho neznal a všichni se viděli poprvé, tak se vytvářely zcela nové vztahy.“

Kdo Ti nejvíce pomohl během tohoto složitého období?

„Co se týče nadávek, bylo to asi ‚pomoz si sám‘. Prostě jsem je ignorovala a nekomunikovala s nimi. Ale s praktickými věcmi mi pomáhala moje třídní.“

Po jak dlouhé době jsi se cítila ve třídě mezi spolužáky „jako doma“?

„Dobře jsem se v naší třídě začala cítit až v osmé třídě. Bylo to asi tím, že kluci spíš byli rádi, že je tam nová sympatická holka. Taky už byli starší a ne tak malí a nerozumní. Tak mě zvali na rande a nosili mi domů batoh, holky se mnou také docela kamarádily. A pak na gymplu v Brně.“

Stala ses někdy terčem nějakých xenofobních narážek či šikany ze strany spolužáků?

„Bohužel ano. V šesté třídě mi neustále schovávali věci nebo se mi smáli. Pak v deváté byly určitě nějaké narážky na Rusy. A na gymplu v Praze byly pořád.“

Co na to profesoři?

„ Myslím, že to věděli, ale nic s tím nedělali. Nikdy jsem nebyla žalobníček. Takže se to řešilo přístupem bez žalobce není obviněný. A já si stejně vždycky věci řešila sama. “

Pocítila jsi někdy nesnášenlivost vůči Rusům ze strany učitele?

„ Ze strany učitele nikdy. Jediné nepříjemné situace, na které si vzpomínám ze strany českých učitelů, nastaly tehdy, když někteří začali vzpomínat na období komunizmu a významně se na mě podívali. Což mi připadlo celkem legrační vzhledem k tomu, že komunisti naší rodině sebrali veškerý majetek a nikdo z nás je v lásce moc nemá.

Taky si pamatuji, že profesorka češtiny před celou třídu konstatovala, že mi sice vychází podle známek na vysvědčení jednička, ale že mi jí prostě dát nemůže. Můj pravopis prý nikdy nebude dobrý vzhledem k tomu, že jsem Ruska a že by to bylo vůči ostatním nespravedlivé. Mrzelo mě to a fakt, že to řekla takhle veřejně, byl víc nepříjemný než ta dvojka na vysvědčení.“

Pocítila jsi někdy v životě jakýsi kulturní šok, či stres z migrace?

„ V Čechách ani ne, žádný velký kulturní rozdíl tu není. Stres asi pokaždé, když jsem musela měnit školu.“

Pocítila jsi někdy nepříjetí ze strany většinové společnosti v ČR?

„ Ze strany většinové společnosti asi ne. Jen ve třídě, nepříjetí většinových spolužáků, to ano, jinde ne. Ale moje mamka zrovna nedávno v práci. Je to kvalifikovaná odborná zdravotní sestra s několika certifikáty. V Rusku pracovala ve vládní nemocnici, kde byly ty nejlepší sestry a doktoři. Nedávno ošetřovala na JIP po operaci, shodou okolností, otce jednoho českého ministra. Začal na lůžku křičet, že nechce aby na něj sahala nějaká Ruska. Maminka byla pak celkem naštvaná.“

Máš zkušenost i s jinými než českými školami a jakou? (myslím tím v jiné zemi)

„ To mám a můžu říct, že třeba v anglicky mluvícím prostředí vůbec žádná xenofobie není. Spektrum národností je tam mnohem širší. V ruských školách nemůžu posoudit, tam jsem byla do čtvrté třídy ve ‘svém prostředí‘ a vždy ve většinovém postavení, mezi spolužáky své národnosti.“

Co Ti dala zkušenost být dítě cizinců v české škole? Ocitnout se v cizím, neznámém prostředí a být nucena komunikovat v jiném než rodném jazyce...?

„Neměla jsem moc na výběr... Moje komunikační schopnosti jsou tím lepší, čím víc jsem v pohodě. A čím víc jsem nervózní, tím víc dělám jazykových chyb a pak ještě více znervózním. Nejhezčí vzpomínky mám na Biskupské gymnázium v Brně. Tato škola se opravdu snaží dělat maximum pro pohodu studentů, jeli jsme na lyžák, čímž mi škola hodně pomohla. Měli jsme taneční, hodně výletů a společných akcí. Tím se stmeluje kolektiv. Všichni věřící nebyli, ale celkově tam na sebe byli lidé mnohem hodnější. Vlastně tam na národnosti vůbec nezáleželo. Jinak je celkem jedno, v jakém jazyce komunikuješ. Problém není v jazyce, nýbrž v předsudcích a malém rozhledu některých jedinců. Díky tomu pak vznikají různá fašistická hnutí. Oni musí najít někoho, na koho mohou hodit vlastní omezenost, nezdary. A pak odlišné lidi děsit a páchat na nich zlo.“

Jak vnímáš české tradice, například české Vánoce, Štědrý večer?

„Já jsem si atmosféru českých Vánoc zamilovala hned. Je to krásná česká tradice, kdy se k sobě lidé chovají hezky a dávají si dárky. Takže slavíme jak Vánoce, tak náš příchod Nového roku. Vždyť ta vánoční atmosféra v Čechách je tak nakažlivá, že to snad ani jinak nejde. Vánoce tedy slavíme podobně jako Nový rok. Sejdeme se celá rodina, já s mým manželem a dcerkou jdeme k mamince, je tam její přítel, můj bratr, dva psi, celý den vaříme a máme pak večeři asi o osmi chodech. Na Vánoční tabuli nesmí chybět ani tradiční český kapr. Není smažený, ale pečený. Připravujeme však převážně ruské pokrmy. Dva druhy polévek, deserty a další. Zdobíme vánoční stromek, večer se slavnostně oblékneme a usedneme k večeři. Po ní rozbalujeme dárky a povídáme si. A pak slavíme i náš Nový rok.“

Kde se cítíš být doma?

„Určitě jsem doma tady. Žiji zde od desíti let. Do Ruska bych se už nemohla vrátit a žít tam. Vlastně ani nemám kam. Činžovní dům, kde jsme bydleli, zbourali, přestože to byla historická budova evidovaná jako chráněná památka. Chystám se tam teď za babičkou, sestřenicemi a strejdou, ale jen na návštěvu. Ale natrvalo bych se do Ruska už nevrátila, kdybych měla kam. Doma jsem tady v Čechách a mám tu už svoji rodinu.“