

**UNIVERZITA KARLOVA**

**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

**Sociokulturní handicap žáků-cizinců ve škole**

**Sociocultural disability of foreign pupils at school**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Autor:

RNDr. Mgr. Jana Leontovyčová, CSc.

Josef Chamula

Praha, 2019

## **Poděkování**

Děkuji paní RNDr. Mgr. Janě Leontovyčové, CSc. za veškeré odborné rady a konzultace. Dále také všem respondentům za jejich otevřený a přátelský přístup, který probíhal během všech rozhovorů.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „*Sociokulturní handicap žáků-cizinců ve škole*“ vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 02.05.2019

Josef Chamula

v.r.:

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá žáky-cizinci a sociokulturním handicapem. Mezi cíle patří zjištění profesní připravenosti pedagogů na práci s žáky-cizinci, analýza zkušeností žáků-cizinců s českým školním prostředím a sledování potenciálních sociokulturních komplikací a odlišností. V teoretické části se práce věnuje handicapu, sociokulturnímu handicapu, cizincům v České republice, žákům-cizincům na základních a středních školách v České republice a pedagogické práci s žáky-cizinci. Praktická část prezentuje data získaná pomocí rozhovorů s pedagogy a žáky-cizinci. Obě dotazované skupiny přispívají k této tématice svými názory a zkušenostmi.

## **Klíčová slova**

sociokulturní handicap, handicap, cizinec, žák-cizinec, škola

## **Annotation**

The present bachelor thesis deals with foreign students and sociocultural disability. It aims to research the professional readiness of teachers to work with students from different countries, it analyses the experience these students have with Czech school environment with the potential of sociocultural complications and differences. The theoretical part deals with disability, sociocultural disability, foreigners in the Czech Republic and foreigners in Czech basic and secondary schools. The empirical part presents the data obtained via interviews with teachers and foreign students. Both questioned groups share their experience and opinions concerning these issues.

## **Keywords**

sociocultural disability, disability, foreigner, foreign pupil, school

# Obsah

Úvod .....	6
I Teoretická část .....	8
1 Handicap a jeho definice .....	8
1.1 Druhy handicapu .....	10
1.1.1 Fyzický handicap .....	10
1.1.2 Mentální handicap .....	11
1.1.3 Smyslový handicap .....	12
1.1.4 Psychosociální handicap .....	13
1.1.5 Sociokulturní handicap .....	13
1.1.5.1 Problémy doprovázející sociokulturní handicap .....	15
2 Cizinci v České republice a jejich vzdělávání .....	18
2.1 Historie cizinců v ČR .....	18
2.2 Vymezení pojmu cizinec .....	18
2.3 Vymezení pojmu žák-cizinec .....	22
2.3.1 Počet žáků-cizinců v českých školách .....	22
2.3.2 Vzdělávání žáků-cizinců .....	24
2.4 Přístup cizinců ke vzdělávání .....	25
2.4.1 Příchod nového žáka-cizince a jeho zařazení do ročníku .....	26
2.5 Pedagogická práce s žáky-cizinci .....	28
II Praktická část .....	29
3 Cíle výzkumu .....	29
3.1 Popis vzorků .....	29
3.2 Metoda výzkumu .....	29
3.3 Realizace výzkumu .....	33
3.4 Rozbor výzkumu .....	33
3.4.1 Výzkumný vzorek A (pedagogové) .....	33
3.4.2 Výzkumný vzorek B (žáci-cizinci) .....	46
4 Závěr .....	60
Seznam použité literatury .....	62
Seznam grafů .....	66
Seznam příloh .....	67

## Úvod

Počet cizinců v České republice má podle posledních statistických údajů neustále stoupající tendenci. Jde o jev, který je ale přítomný i v mnoha dalších zemích. Určitá část cizinců migruje pouze s úmyslem krátkodobým, který má často kořeny ve zlepšení ekonomické situace daného jedince. Poté ale existují i cizinci, kteří si přejí komplexně změnit svůj život a usídlit se v nové zemi dlouhodobě a trvale. Zejména u této skupiny poté může dojít k zakládání rodin, případně k nastěhování již současných rodin a příbuzných těchto cizinců do České republiky.

Zatímco dospělí a již ekonomicky aktivní cizinci většinou hledají pracovní místa, jejich potomci a mladší příbuzní často potřebují najít vzdělávací instituce. V dnešní době je tak výskyt cizinců obvyklý již ve všech stupních vzdělávacího systému. Od mateřských školek až po univerzity je možné potkat žáky a studenty cizího původu. Jejich výskyt se samozřejmě liší město od města, celkově ale dochází ke stále většímu počtu žáků a studentů cizího původu v českých školách.

Výše uvedená situace si žádá připravenost škol a pedagogů na potenciální komplikace, které se mohou společně s přítomností žáka a studenta ve třídním kolektivu objevit. Otázkou je, zda jsou školy a pedagogové na tuto situaci dostatečně připraveni a uvědomují si potenciální specifické odlišnosti a komplikace, které se mohou se žákem-cizincem objevit. Někteří příchozí žáci a studenti cizího původu mají za sebou již určité životní zkušenosti a mají zakořeněné výchovné metody a normy, které pocházejí z velmi odlišného prostředí.

Hlavní motivací pro sepsání této bakalářské práce je můj osobní zájem o cizineckou problematiku a o školní prostředí. Po zkombinování těchto dvou zájmů se podařilo objevit téma, které obě propojuje. Rád bych po ukončení univerzitního studia pracoval právě ve školství a věnoval se konkrétně skupinám žáků a studentů cizího původu. I výběr mého oboru na HTF byl ovlivněn mou budoucí pracovní motivací. Studium sociální pedagogiky je zaměřeno na skupiny, které jsou zasaženy určitými sociálními problémy a do této skupiny se mohou poměrně snadno dostat právě i žáci-cizinci.

Vzhledem k charakteru bakalářské práce byla vymezena pro výzkumnou část pouze skupina žáků a pedagogů základních a středních škol. Zaměření i na ostatní stupně vzdělávacích institucí by poté mohlo být následně rozvinuto např. u diplomové práce.

Teoretická část bakalářské práce popisuje určité formy handicapu, které mohou mít vliv i na školní úspěšnost a motivaci. Z oblasti rozličných handicapů je největší pozornost věnována sociokulturnímu handicapu, který může být příznačný právě pro žáky a studenty

přicházející z cizí země. Tento handicap s sebou může nést odlišně nastavené hodnoty, odlišné chápání mnoha principů a společenských rolí.

Dále se teoretická část dotýká celkového počtu cizinců na území České republiky a počtu žáků-cizinců na jednotlivých stupních škol. Určitý prostor získává také pedagogická práce s žáky-cizinci a doporučení nového oboru, který by mohl pomoci budoucím, ale i současným pedagogům.

Praktická část bakalářské práce obsahuje výpovědi tří současných pedagogů a tří bývalých žáků-cizinců. Veškeré informace byly získány pomocí polořízených (semistrukturovaných) rozhovorů s otevřenými otázkami. Pedagogové přináší své zkušenosti a názory na současnou práci s žáky-cizinci a také na svou univerzitní přípravu v oblasti práce s touto skupinou. Žáci-cizinci poskytují své osobní zkušenosti se studiem na školách v České republice. Popisují své začátky, komplikace a poskytují názor na vzdělávací instituce u nás.

Mezi hlavní cíle této bakalářské práce patří prověření připravenosti studentů pedagogických fakult na práci s žáky-cizinci, zjištění specifických komplikací žáků-cizinců během studia, zjištění metod, které jsou pro práci s žáky-cizinci využívány, odhalení názorů na žáky-cizince ze strany pedagogů a zjištění názorů žáků-cizinců na české školství.

# I Teoretická část

## 1 Handicap a jeho definice

Termín handicap má své kořeny v anglickém spojení „hand-in-cap“, tedy ruka v čepici. To původně odkazovalo na žebrající osoby v nouzi. Možná i proto je tento pojem někdy vnímán určitou částí veřejnosti negativně. Dnes dochází k vymezení tohoto pojmu ve spojení s narušenou a omezenou participací. Handicap tak vymezuje, jaké sociální role či úlohy není možné vykonávat na základě specifických problémů. Handicap, nebo také znevýhodnění, se projevuje omezením konkrétního jedince, které vychází z jeho vad, nedostatků nebo postižení, a to následně komplikuje nebo úplně znemožňuje plnění a naplnění sociálních a životních rolí, které jsou v dané životní fázi, s přihlédnutím k věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům, běžné (Slowík, 2007).

Handicap podle Průchy a Vetešky (2014, s. 122) charakterizují multifaktoriální aspekty vytvářející status znevýhodněného: *„Obecně znamená znevýhodnění jedince v důsledku 1. jeho zdravotního postižení (tělesného, mentálního, smyslového) nebo 2. příslušnosti k určité skupině s nepříznivými sociokulturními charakteristikami (např. některé etnické menšiny, rodiny nedbávající výchovou dětí, některé skupiny imigrantů apod.). Handicap často zasahuje negativně jak vzdělávací či profesní dráhu jednotlivce, tak jeho sociální vztahy s okolním prostředím. Míra znevýhodnění závisí na charakteru a závažnosti samostatného handicapu a také na pomoci, kterou společnost handicapovaným jedincům poskytuje. V českém vzdělávacím systému jsou uplatňována opatření pro jedince se speciálními potřebami, jak se zdravotním znevýhodněním, tak se sociokulturním znevýhodněním, podle zákona č.561/2004 Sb.“* Z této definice je patrné, že i jedinec mentálně a fyzicky zdravý, může být považován za znevýhodněného, a to např. kvůli svému původu. A právě na základě této sociokulturní odlišnosti se do kategorie znevýhodněných dostávají i žáci-cizinci. Slowík (2007) k tomuto dále dodává, že je zde provázanost handicapu se sociálním a společenským prostředím a za jistých podmínek tak může být znevýhodněný jedinec v určitém prostředí handicapován méně než v prostředí odlišném.

Při každé práci s člověkem s handicapem či omezenou participací, je velmi podstatné ze strany pečujícího anebo pedagogického pracovníka přizpůsobit své jednání i chování celostní situaci každého jedince. Každého člověka je nutné považovat za komplexní sociální bytost, kterou může znevýhodnění různě ovlivňovat v široké řadě oblastí, z nichž mohou být některé na první pohled nezřetelné (Slowík, 2007). V případě handicapu, znevýhodnění či omezené participace, je podstatné osobě se znevýhodněním pomoci tuto situaci co nejlépe



překonat a kompenzovat. Handicap, omezená participace či znevýhodnění navíc nepostihuje negativně pouze život onoho jedince, který určitou formou problému trpí, ale kromě narušení naplnění sociální role jednotlivce dochází také k promítnutí vlivu na prožívání celé rodiny a nejbližšího okolí (Jankovský, 2006).

Na handicap se během vývoje společnosti nahlíželo různorodě, a to mělo vliv i na postavení lidí se znevýhodněním. V určitých dobách byl často takový jedinec společností ihned po narození odsouzen k smrti. Známé jsou v tomto kontextu např. podmínky ve starověkém Řecku, kdy byly v prostředí drsné Sparty děti odlišné od ideální představy usmrceny hodem ze skály. Při rozmachu křesťanství došlo v kláštorech a kostelech k rozvoji systematické pomoci lidem, kteří trpěli nějakou formou osobního nebo společenského znevýhodnění. I přesto ale tito lidé v mnohých případech museli žít na okraji tehdejší společnosti a většinou byli odmítáni. V současné době jsou přístupy moderní společnosti postavené na poskytování komplexní péče a vzdělání lidem s veškerými fyzickými i mentálními schopnostmi. I Slowík (2007) k tomuto tématu uvádí, že v aktuální době je pohled na osoby s handicap značně odlišný.

Na jedince a jeho správný vývoj má samozřejmě velmi významný vliv nejbližší okolí, mnohdy se v tomto případě jedná o rodinu. Právě přístup rodiny je pro správný mentální a fyzický vývoj klíčový. Případné odmítnutí nebo akceptování ze strany blízkých se podílí na utváření každého jedince po celou dobu života a projeví se v mnohých životních oblastech. Na základě zkušeností dojde k vytvoření pozitivního či negativního obrazu o společnosti i o sobě samém. Nevhodná výchova rodiny, případně zákonného zástupce nebo instituce, může snadno přispět ke stigmatizaci jedince a prohloubit handicap, který by se za jiných okolností mohlo podařit pozitivně ovlivnit. Roli zde sehrává přílišně ochránářský přístup znevýhodněného, stejně tak jako negativní reakce, odmítání nebo kladení nepřiměřených nároků na znevýhodněnou osobu.

Ve snadnější úloze se často nenachází ani sourozenci znevýhodněného jedince. Ti mohou být kvůli zvýšené pozornosti a péči o znevýhodněného sourozence přehlíženi anebo jsou nuceni za sourozence přebírat nepřiměřenou zodpovědnost vzhledem k jejich věku a schopnostem. Intaktní sourozenci mohou při dlouhodobém vystavení podobnému tlaku trpět zvýšenými negativními pocity směrem k znevýhodněnému sourozenci. Projevit se mohou také pocity únavy a vyčerpání. Pokud je však výchova vedena správně a dochází k jasnému rozdělení péče a povinností, může naopak dojít u intaktních sourozenců ke vzniku zdravého vztahu ke znevýhodněnému sourozenci, stejně též i ke znevýhodněným osobám v okolí. Morgensternová (2007) uvádí důležitost zdravého vztahu mezi sourozenci, jenž vede k

optimálnímu rozvoji člověka se znevýhodněním a pozitivně pomáhá eliminovat jeho sociální handicap.

## **1.1 Druhy handicapu**

V případě handicapu jde vždy o velice individuální a komplexní proces. Jisté stavy přináší vzájemné působení, výskyt a překrývání různých forem a druhů znevýhodnění u konkrétního jedince. Existuje také široká škála členění handicapu. Seznam uvedený níže definuje pouze určité druhy handicapu, z nichž některé se mohou objevit spolu se sociokulturním handicapem. I žáci-cizinci se mohou potýkat s různými druhy handicapu, které někdy nemusí být na první pohled příliš zřetelné.

### **1.1.1 Fyzický handicap**

V pracovním a školním prostředí může mít jeho přítomnost vliv zejména na oblast výkonu, kdy takto znevýhodněný jedinec nemusí stíhat běžné tempo a nemusí být schopen určitých úkonů. Dále se mohou objevit zhoršené vztahy s vrstevníky, kdy v některých situacích dochází ze strany intaktních kolegů a spolužáků k ignoraci, despektu a posměchu právě kvůli odlišnému fyzickému vzezření, slabšímu výkonu a výdrž. Všechny tyto situace poté mohou vést i ke zhoršenému psychickému stavu znevýhodněného jedince.

Do této kategorie obvykle spadají problémy s fyzickou aktivitou, znemožňující v některých skupinách dosáhnout běžného výkonu a obtížemi při navazování sociálních kontaktů. Pro tento druh handicapu existují v závislosti na konkrétní formě mnohé speciální terapie a pomůcky, které jsou tzv. „šité na míru“ určitému typu znevýhodnění. Příkladem mohou být fyzioterapie po úrazech, invalidní vozíky apod.

Fyzické znevýhodnění s sebou nese i riziko rozvoje psychosociálního handicapu. Ten vzniká v důsledku toho, kdy se znevýhodněná osoba se svým stavem obtížně vyrovnává i po psychické stránce. Tyto stavy se mohou častěji a prudčeji objevit u jedinců se získaným znevýhodněním v průběhu života a také za situací, kdy probíhá častá změna kolektivu. Pokud jedinec trpí vrozenou formou znevýhodnění, může být již od narození připravován na určité životní komplikace, zatímco jedinec se získanou formou je často šokován při zjištění ztráty původních schopností. Také změny prostředí mohou mít negativní vliv na psychický stav, protože se jedinec může dostat do prostředí, kdy se na rozdíl od toho minulého, kde byl již akceptován, stává novou tvář a ostatní si musí na jeho znevýhodnění zvykat. Nové prostředí se ale může projevit i opačně. A to v případě, kdy se jedinec dostane z nepříjemného prostředí do toho přívětivého.

### 1.1.2 Mentální handicap

V rámci tohoto typu handicapu jde o vývojové duševní poruchy, které se vyznačují sníženou inteligenční úrovní a dochází u nich k ovlivňování duševní, kognitivní, řečové, pohybové i sociální schopnosti na strukturálních úrovních (Valenta, Müller, 2003). Pro zjištění inteligenční úrovně se obecně ve společnosti používají inteligenční testy, které podle dosažené číselné hodnoty vyjadřují úroveň inteligence u daného jedince. Tato dosažená číselná hodnota se standardizovaně nazývá inteligenční kvocient, zkráceně IQ. Jedinci, jejichž IQ dosáhne podle českých podmínek alespoň 130 bodů, se následně mohou přihlásit do organizace s názvem Mensa, která sdružuje dvě horní procenta populace právě na základě dosažené hodnoty IQ. Různé druhy mentálního znevýhodnění jsou poté odlišné v závislosti na stupni znevýhodnění a hodnotě IQ.

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN) je mentální znevýhodnění rozděleno do 6 kategorií, ve kterých hraje svou roli právě i výše zmíněné IQ<sup>1</sup>:

- F70 – lehká mentální retardace, kdy se IQ pohybuje mezi 50 až 69, objevují se obtíže ve škole, ale mnoho dospělých je schopno jisté práce a je možné vytvořit a udržovat sociální vztahy
- F71 – střední mentální retardace, IQ dosahuje 35 až 49, zřetelné je značné vývojové opoždění v dětství, školní dovednosti lze v určité velmi omezené míře za cílené podpory zvládat
- F72 – těžká mentální retardace, pohyb IQ je v pásmu 20 až 34, tento stav je natolik vážný, že je již vyžadována trvalá podpora
- F73 – hluboká mentální retardace, nejvyšší hranice IQ je 20, jedná se o stav naprosté nesamostatnosti
- F78 – jiná mentální retardace
- F79 – neurčená mentální retardace

Mnohdy jsou lidé s mentálním znevýhodněním omezeni z hlediska samostatnosti v životě, problematicky navazují sociální a partnerské vztahy, a to omezuje jejich plnohodnotné prožití života. Osoby s mentálním znevýhodněním jsou za určitých okolností ovlivňovány i společenským stigmatem. S mentálním znevýhodněním se mohou vyskytnout

---

<sup>1</sup> Mentální retardace (F70-F79). [online]. [cit. 2018-23-01]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

i další typy problémů. Taková kombinace poté ještě ztěžuje následnou práci s takto znevýhodněným jedincem.

### 1.1.3 Smyslový handicap

Smysly se tradičně týkají pěti základních oblastí. Konkrétně se jedná o zrak, sluch, hmat, chuť a čich. V některých případech dochází ke kombinaci postižení více smyslů a vzniká tzv. „kombinované postižení“.

V případě zrakového omezení, eventuálně úplné nevidomosti je člověk kvůli svému handicapu významně omezen v oblasti samostatnosti, a to i přes různorodé kompenzační pomůcky (např. asistenční pes) a zařízení (např. zvukové přechody), které se snaží toto znevýhodnění kompenzovat. Problematické je samozřejmě i porozumění psanému textu, který je v případě nepřítomnosti zvukové verze, nebo verze s Braillovým písmem, mnohdy nemožné analyzovat. I tak se ale lidé s tímto znevýhodněním hlásí např. i ke studiu na vysokých školách, kde se jim též dostává pomoci, která má jejich handicap do co nejvyšší možné míry kompenzovat. Je však nutné si uvědomit, že právě zrakem člověk vnímá většinu podnětů, a to řadí toto znevýhodnění ve skupině těch smyslových mezi nejkomplikovanější a nejzávažnější.

Sluchový handicap je možné kompenzovat odezíráním ze rtů, znalostí znakového jazyka, případně i fyzickými pomůckami, jako je např. kochleární implantát. Za zmínku stojí vzhledem k tomuto tématu Island. V roce 2011 došlo ke schválení zákona o zavedení druhého oficiálního jazyka. Vedle islandštiny se tak objevil i znakový jazyk. Jednalo se zároveň o první zemi na světě, která toto opatření zavedla. Tento krok tak lze vnímat jako pozitivní a ukázkový případ státní podpory pro znevýhodněné jedince. Oficiální status dává znakovému jazyku vysoký kredit a zajistí i rozšiřuje povědomí o tomto druhu komunikace mezi obyvateli Islandu. I přes veškeré kompenzační pomůcky ale neslyšící člověk přichází denně do obtížných situací, které si není zdravý člověk schopen uvědomit.

Omezení v dalších třech smyslových oblastech (hmat, chuť a čich) většinou nebývají pro jedince natolik zatěžující. I tak ale mohou určitým způsobem narušit kvalitu života a do určité míry i samostatnost. Značnou komplikaci může způsobit narušené vnímání bolesti, ta má pro člověka cenný význam v oblasti ochrany organismu před poškozením. Správná funkce čichu je též obranným mechanismem sloužícím k ochraně např. před škodlivými pachy a jedovatými výpary. Chuť je pak smyslem majícím význam ve správném vnímání látky v ústech, může nás upozornit, a tím i ochránit, např. před nadměrně chladným nebo teplým pokrmem.

### 1.1.4 Psychosociální handicap

Podle Vágnerové (2005) je rodina častým spouštěčem tohoto druhu znevýhodnění. Její nepřiměřené chování, případně rovnou dysfunkčnost, mohou vést k rychlému rozvoji psychosociálního handicapu s mnohočetnými důsledky. Nerespektování základních požadavků výchovy a nedostatečné naplňování základních potřeb dítěte ze strany rodičů poté může vést i k celkovému poškození zdravého vývoje dítěte.

Narušení dětského vývoje souvisí i se syndromem CAN (z anglického Child Abuse and Neglect, tedy zneužívané, týrané a zanedbávané dítě). Tento syndrom můžeme také definovat jako jakékoliv vědomé i nevědomé jednání rodičů, nebo jiné osoby vůči dítěti, které je v konkrétní společnosti nepřijatelné nebo odmítané a které zároveň poškozují tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, případně způsobuje jeho smrt.

Vliv na rozvoj tohoto znevýhodnění nemusí mít pouze kruté zacházení s dítětem. Dítě může být zasaženo např. i tvrdým rozpadem rodiny. Ve výsledku se tíživá situace v rodině a okolí dítěte může snadno projevit i na jeho školních neúspěších. Dítě se může stát frustrované, dojde ke zhoršení jeho výsledků a nálad. Novosad (2011) uvádí také současný kult ideálu krásy, prostřednictvím kterého je vyvíjen na každého ve společnosti veliký společenský tlak, a to může být také jedním z faktorů vedoucím k rozvoji psychosociálního handicapu.

### 1.1.5 Sociokulturní handicap

Problematika sociokulturního handicapu je celosvětové téma a nejinak je tomu i v prostředí ČR. Možná se s ním můžeme setkat i častěji, než se na první pohled jeví. V našem prostředí se sociokulturním handicapem zabývá např. sociální pedagogika, speciální pedagogika a etopedie. Žáci-cizinci se právě s tímto handicapem, z důvodu mnohdy významně odlišných hodnot a norem chování, mohou relativně snadno setkat. Komplikace může přinášet nejrůznější odlišnost, která se týká např. barvy pleti, neznalosti jazyka, způsobu oblékání a stravování, či jiné kulturní zvyklosti. Teoreticky se tento handicap může týkat každého jedince, který dobrovolně nebo nuceně žije v zemi, která není zemí jeho původu. V takové zemi pak tvoří minoritu, která v některých případech může vykazovat značně rozdílné znaky od majority. Vágnerová (2004, s. 651) definuje sociokulturní handicap následovně: *„sociokulturní handicap vyplývá z odlišností sociální příslušností a s tím i souvisejícího omezení v oblastí zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace. Tito lidé jsou znevýhodnění pouze v určitém sociálním kontextu, jsou členy minority, která se od majoritní*

*společnosti v různé míře liší. “ Z této definice vyplývá, že příslušnost k minoritě může vést v rámci sociokulturního handicapu k mnoha bariérám ve škole i společnosti jako takové.*

Člověk je sociokulturně ovlivněn v mnoha aspektech. V sociokulturním prostředí je každý jedinec ovlivněn výchovou, normami a pravidly konkrétní společnosti a skupiny. Určité sociokulturní odlišnosti se následně mohou promítat i do vyučovacího procesu, pedagog tak musí při své praxi s žáky-cizinci s tímto počítat. Na všechny tyto aspekty by měl být brát zřetel v případě žáků cizího původu v českém školství. Pedagogickou otázkou je, jak na žáky-cizince z pozice pedagogů a školských institucí nahlížet. Jedním pohledem je vnímání negativní, kdy na tyto žáky hledíme jako na překážku, která nevhodně ovlivní výkon a vztahy ve skupině. Tím druhým je poté optimistický pohled, který vidí v žácích-cizincích přínos a vnímá je v kolektivu v kladném smyslu, protože se mohou stát nositelem obohacení a být přínosem jak pro žáky, učitele, tak i celou společnost.

Jedním z faktorů, který silně působí na každého jedince a hraje tak svou podstatnou roli v případě sociokulturního handicapu, je prostředí. To je významnou složkou, formující naši osobnost. Podle Struka (1992, s. 27) je *„člověk s prostředím spjat v jednotu, nedělitelný systém. Neexistuje člověk bez prostředí. Obě složky tohoto systému se stále vzájemně ovlivňují. Klesající funkční potenciál modifikuje potřeby člověka, zvyšuje požadavky na úpravu jeho životního prostředí. Přestanou-li být životní podmínky adekvátní zdravotnímu stavu člověka a jeho funkčním možnostem (překročí-li nároky prostředí stupeň jeho tolerance a adaptační schopnosti), dochází k porušení systému člověk-prostředí, dochází k tzv. maladaptaci, k poruše sociální homeostázy, k dekompenzaci situace člověka. Člověk se stává nesoběstačným, potřebuje pomoc.“* Čáp (1993) rozděluje prostředí na 3 části. Konkrétně na mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí. Mikroprostředí (řecky mikros = malý) označuje to nejbližší prostředí, které je jedinci dostupné. Často se jedná o rodinu a v případě školy i o třídu. Dále je zde mezoprostředí (řecky mezos = střední), a to je již prostředí zahrnující místo a region bydliště. Posledním je makroprostředí (makros = velký), tedy to největší, jako konkrétní země a doba, ve které žijeme.

Dále zde velikou roli hraje i rodina. Ta je nejbližší a nejdůležitější sociální skupinou každého dítěte. Má obrovský vliv na každého jedince již od jeho narození a dítě přebírá od rodičů a rodiny normy a vzorce chování, které mají vliv po celý život. Podle Heluse (2015) je právě rodina základem společnosti a jaká bude rodina, takové budou i děti. Helus (tamtéž) dále uvádí, že pedagog by se měl informovat i o stavu rodiny, ze které pochází problémoví a neúspěšní žáci. Nedostatky v rodinném životě totiž mohou být klíčovou rolí v nekvalitních postojích, vlastnostech a názorech žáka. Vhodné a kvalitní rodinné prostředí je naopak

pozitivním činitelem v oblasti handicapu. Čáp (1993) k tomuto dodává, že rodina může mít příznivý vliv na vývoj dítěte, stejně tak se ale může stát brzdícím činitelem. Zvláštní zřetel je nutné brát i na sociokulturní úroveň rodiny.

### **1.1.5.1 Problémy doprovázející sociokulturní handicap**

Nejzávažnější komplikací vycházející ze sociokulturní odlišnosti je zřejmě jazyková odlišnost a neznalost oficiálního jazyka nebo jazyků, nové země. Jazyková odlišnost se často stává zásadní překážkou v adaptaci dítěte na nové školní prostředí, stejně jako i na společenský a kulturní život. Ve školním prostředí se nedostatečná znalost vyučovacího jazyka projevuje zejména nepochopením probírané látky, zhoršeným prospěchem a problémy v oblasti navazování sociálních vztahů ve třídě. V jistých případech může být jazyková odlišnost i podnětem k šikaně, kdy kolektiv považuje špatně vyjadřujícího se jedince za slabší článek. Proto je velice důležité, aby pedagog u dětí s odlišným mateřským jazykem dostatečně rozvíjel jazykové a také komunikační dovednosti. Dále by měl také, do určité míry, tolerovat případné deficity v komunikaci vycházející právě z jejich sociokulturního handicapu. Pokud se dítěti nepovede dostatečně rozvinout komunikační kompetence, povede to k selhávání ve všech školních oblastech, protože školní práce je založena i na schopnostech porozumění textu a správného slovního i písemného vyjadřování. A všechny tyto disciplíny nelze zvládat bez dostatečné úrovně a znalosti jazyka. Vágnerová (2005) uvádí, že trvalé komunikační problémy mohou dostat žáka-cizince až do naprosté sociální izolace.

Další odlišnosti pramení z rozdílných norem a hodnot chování. Ty také ovlivňují sociokulturní příslušnost a v mnohých případech se mohou značně neshodovat s normami a hodnotami stanovenými v nové společnosti. Na základě předaných hodnot a norem je poté ovlivněn i příchozí žák-cizinec. Pokud prožil část svého dětství v cizí zemi a doposud se neadaptoval na nové formy a hodnoty, může se tato situace negativně projevit ve školním prostředí. Pro pedagoga je důležité uvědomění, že rozpor mezi hodnotami a normami, které žák zná ze země svého původu, a které jsou pro něho v současném prostředí nové, může být velmi markantní. Někdy předtím zásadní dané hodnoty a normy ztrácejí svůj význam a stávají se marginálními, a v některých situacích jsou takové normy v novém prostředí dokonce nežádoucí.

Vágnerová (tamtéž) upozorňuje např. na odlišnosti vietnamštiny, která nezná tykání a vykání. Zdvořilost a úcta je zde vyjadřována odlišnými způsoby. Některé zažitě vzorce chování mohou navíc působit na některé jedince vysloveně odpudivě. Vágnerová (tamtéž)

zmiňuje zvyk obyvatel Asie chválit jídlo hlasitým mlaskáním a říháním. To je něco, co se v ČR považuje minimálně za neslušné. Pedagog by se tak měl v ideálním případě snažit informovat o zásadních rozdílech v daných kulturách a jazycích u konkrétních žáků-cizinců ve třídě. Situace související např. právě s nesprávně používaným tykáním a vykáním by měl pedagog řešit zpočátku s nadhledem a postupným vedením žáka přeorientovat na standardy společnosti, ve které se nyní žák nachází. Zároveň by bylo vhodné žáka spravit o tom, že standardy jeho společnosti nejsou špatné, ale pouze odlišné a neměl by se kvůli zvyklostem na jiné standardy cítit špatně.

Do chování žáků-cizinců se mohou promítnout i rozdíly ve vnímání mužské a ženské role. Ačkoliv se v západní Evropě řeší genderové role a postupným vývojem a opatřeními demokratické společnosti dochází k potírání rozdílů mezi muži a ženami, existují stále země, kde žena oproti muži stojí na nižší pozici ve společnosti. Vnímání rozdílu genderové role se poté mohou ze strany žáků projevit i směrem k pedagogům. Někteří žáci-cizinci mohou mít např. větší respekt k učitelům než k učitelkám. Zde opět hraje důležitou roli informovanost a přístup ze strany pedagoga a v tomto případě i školy, rodičů a žáků samotných. Zajisté by mělo dojít k vzájemnému respektu ze všech stran. Deficit respektování nastavených společenských norem může vyústit ve zhoršenou komunikaci a kooperaci mezi pedagogem, žákem-cizincem a jeho rodiči. Odlišnosti v chápání genderových rolí se mohou projevit i v chování dítěte ke spolužákům.

Jistý vliv má i náboženská odlišnost. Singh (1998) uvádí, že i přesto, že se o moderní době často mluví obecně jako o té „světské“, jelikož pro většinu lidí už víra a náboženství nejsou důležitým prvkem v životě, tak i nadále hodnoty plynoucí z náboženství hrají pro mnoho lidí podstatnou roli. V České republice se podle posledního sčítání lidu v roce 2011 přihlásilo k vyznání víry 2 168 952 obyvatel<sup>2</sup>, tedy něco okolo 20 % populace. Při srovnání např. s naším sousedem, katolickým Polskem, se však jedná o velmi nízké číslo. V Polsku se hlásí k víře, zejména té římskokatolické, přes 90 % populace.<sup>3</sup> I přes většinu ateistické společnosti v České republice, hraje víra na celosvětové úrovni nezanedbatelnou roli.

Sociokulturně je poté z hlediska náboženské odlišnosti ovlivněn i vztah k jídlu. V judaismu je možné nalézt soubor pravidel pro konzumaci jídla a pití. Seznam vhodných

---

<sup>2</sup> Český statistický úřad. Náboženská víra obyvatel podle výsledků sčítání lidu - 2011 [online]. [cit. 2019-26-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20551795/1702201401.pdf/68758640-22b5-4eba-9733-95c75a479d42?version=1.0>

<sup>3</sup> Religion in Poland. [online]. [cit. 2019-26-02]. Dostupné z: <http://www.intopoland.com/poland-info/religion.html>



pokrmů a nápojů je uveden v Tóře, která zmiňuje např. povolené a zakázané druhy zvířat ke konzumaci. Přísná pravidla panují také ohledně konzumace krve, to je naprosto zakázáno. Zajímavá je též určitá pauza mezi konzumací různých druhů potravy, jako je třeba kombinace masných a mléčných produktů. Jednoslovným výrazem pro tento typ stravy a pravidel je pojem „košer“.

Také muslimové mají svá pravidla a normy při zpracovávání a konzumaci pokrmů. V tomto případě je známý termín „halal“, který občas budí ve společnosti jisté vášně. A to hlavně kvůli způsobu provedení porážky zvířete, kdy musí být zvíře během této aktivity plně při vědomí. Mezi nejznámější omezení pro muslimy v oblasti stravování patří zejména zákaz pití alkoholu a konzumace vepřového masa. Je patrné, že rozdíly ve stravování některých náboženských skupin jsou velmi odlišné od pravidel v běžné české rodině. Někteří žáci-cizinci tak mohou čelit určitým komplikacím i v prostředí školní jídelny. Důležité je podle Vágnerové (2005) v tomto případě dítě neobviňovat z vybíravosti a rozmazlenosti. Za žádných okolností by také nemělo docházet k nátlaku při konzumaci jídel ve školní jídelně, pokud neposkytuje speciálně upravené pokrmy.

Je patrné, že sociokulturní handicap a jeho specifické projevy mohou vést ke značným problémům takto znevýhodněného jedince. Mezi komplikace může patřit vlastní uvědomování odlišnosti, stejně tak i reakce okolí, kterému připadá odlišné chování, projevování a myšlení zvláštní. Nicméně sociokulturní odlišnost není jediným faktorem při školní a společenské úspěšnosti jedince. Vždy hraje roli i věk, pohlaví a intelekt daného jedince a vzniká tak v každém případě individuální reakce jedince na podmínky (Vágnerová, tamtéž). Komplikace v důsledku sociokulturního handicapu proto mají ve třídě individuální průběh a nelze se tak připravit na veškeré potenciální situace. Alespoň s těmi základními by ale měl být pedagog obeznámen a znát postupy vedoucí k řešení takové situace.

## **2 Cizinci v České republice a jejich vzdělávání**

Druhá kapitola se věnuje žákům-cizincům, tedy skupině, která bude podrobena výzkumnému šetření v praktické části práce a také neméně důležitému školnímu prostředí a pedagogům. Dochází zde k charakterizování „cizince“ a „žáka-cizince“ pro potřeby této práce. Obsahem kapitoly je i stručné nastínění určitých podmínek při vzdělávání žáků-cizinců a pedagogické činnosti.

### **2.1 Historie cizinců v ČR**

Společně s migračními vlnami vždy docházelo v menší či větší míře k usazování obyvatel na území, která jsou odlišná, někdy i velmi značně, od těch rodných. Cizinci tak byli součástí velkých civilizací již v daleké historii. V současné době se počty cizinců velmi liší v závislosti na konkrétní zemi. V dnešní době snad ale nenalezneme zemi, která by byla od cizinců prostá.

Co se týká České republiky, respektive Československa, byla až do počátku 90. let 20. století, až na jisté výjimky, spíše zemí emigrační, kdy značné počty lidí chtěli uniknout směrem do západní Evropy a Ameriky. Po Sametové revoluci v roce 1989 však přišel první zvrat, kdy došlo k rozpadu SSSR a uvolnění hranic. Tato situace započala transformaci České republiky na demokratickou zemi s tržním ekonomickým systémem. Jedná se tak teprve o dobu 30 let, od které došlo k uvolnění hranic. Z celkového hlediska lidské historie je to relativně krátké období a pro Českou republiku jsou tak silné imigrační proudy stále něčím poměrně novým.

Dalšími významnými kroky, kdy došlo ke značnému nárůstu cizinců na našem území, bylo vstoupení České republiky do Evropské unie v roce 2004 a zejména zrušení hraničních kontrol uvnitř Schengenského prostoru v roce 2008. Díky těmto událostem došlo ke svobodnému cestování, zjednodušení pobytu a pracovního povolení v rámci Schengenu.

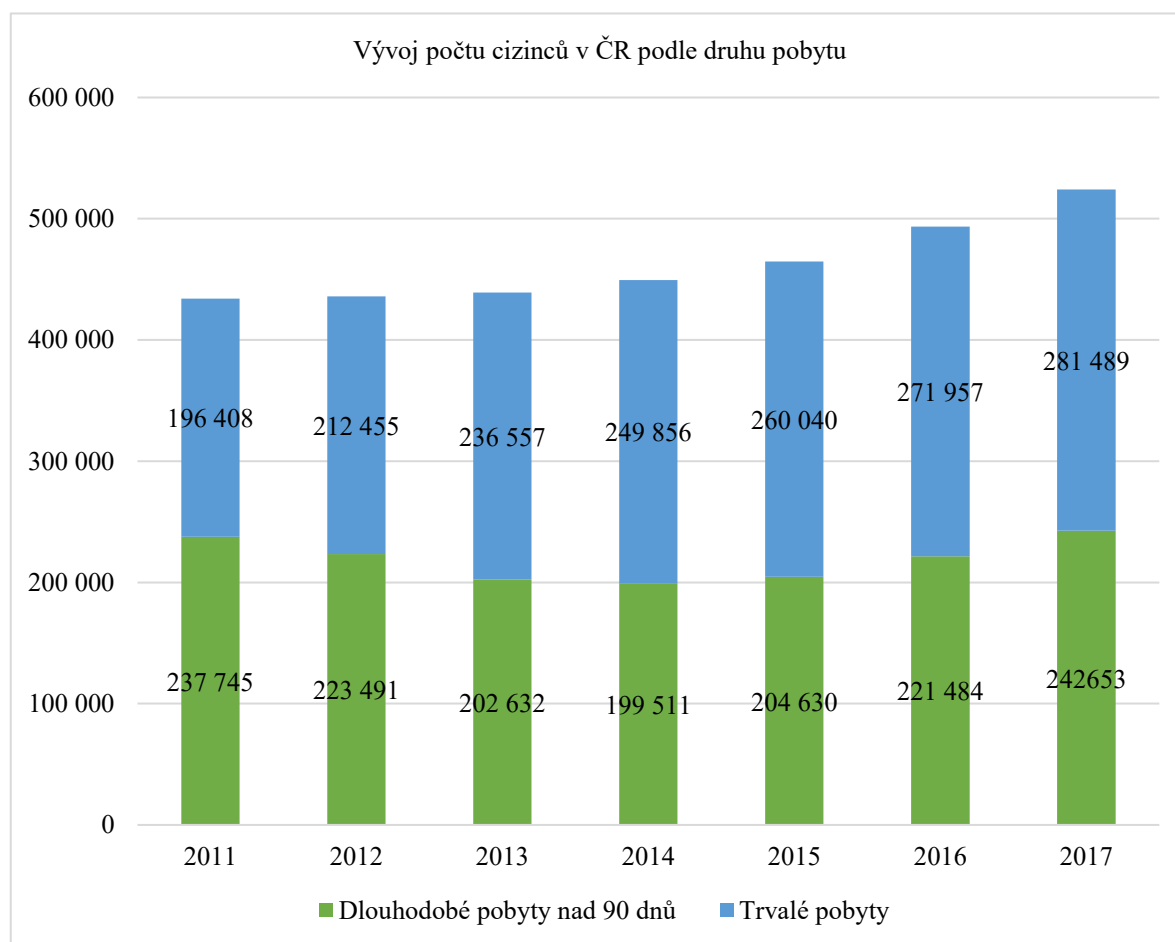
### **2.2 Vymezení pojmu cizinec**

Tento pojem může působit pro mnohé mírně zavádějícím dojmem, a proto je jeho správná definice relativně obtížná. Nepanuje zde úplná jednota a vzhledem k poměrně nízkému počtu osob s odlišným občanstvím na území České republiky, ve srovnání s některými zeměmi západní Evropy, může pro některé spoluobčany jako cizinec působit každý jedinec, který je třeba jen vizuálně odlišný od běžného českého občana, ačkoliv byl takový jedinec narozen v České republice, prožil zde celý dosavadní život a ovládá perfektně český jazyk.

V současné době se u nás oficiálně nachází okolo půl milionu cizinců (údaje ČSU k 31.12.2017), a to nás řadí mezi posledních 10 zemí Evropské unie (EU) a Evropského sdružení volného obchodu (ESVO) v počtu cizinců u nás žijících (údaje ČSU k 01.01.2017).

Níže uvedené grafy nám poskytují informace o počtu cizinců s trvalým a dlouhodobým pobytem nad 90 dnů mezi lety 2011 a 2017 v České republice a o celkovém počtu cizinců k poměru místních obyvatel ve vybraných zemích EU a ESVO.

Graf 1: Vývoj počtu cizinců v ČR podle druhu pobytu

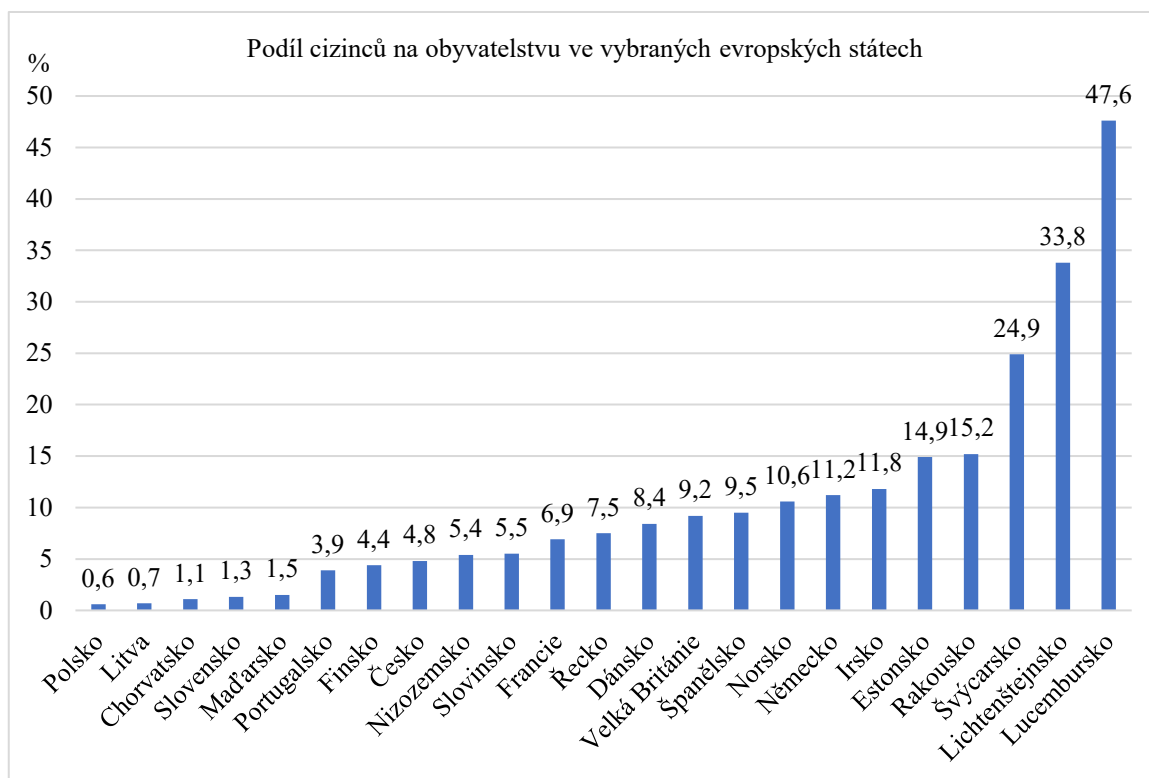


Zdroj: Český statistický úřad<sup>4</sup>

Z grafu č. 1 lze vysledovat neustále se zvyšující počet cizinců na území ČR za posledních 7 let. Rok 2017 byl zároveň prvním, kdy došlo k překročení hranice 500 000 oficiálně registrovaných cizinců u nás. Též je patrné, že od roku 2013 došlo k převaze cizinců s trvalým pobytem. V předchozích 2 letech přitom vedli cizinci s dlouhodobým pobytem nad 90 dnů.

<sup>4</sup> Český statistický úřad. Cizinci v ČR – 2018. Příloha „všechna data publikace“. [on-line] [cit. 2019-04-03] Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cizinci-v-cr-2018>

Graf 2: Podíl cizinců na obyvatelstvu ve vybraných evropských státech



Zdroj: Český statistický úřad<sup>5</sup>

Graf č. 2 poskytuje vhled do celkového počtu cizinců v poměru k celkové populaci v konkrétních zemích EU a ESVO. Ačkoliv má podle této statistiky Česká republika nejvyšší počet cizinců např. ze zemí V4, celkově patří mezi země s nízkým počtem cizinců na území. Pokud se podíváme na naše západní sousedy, Německo a Rakouskou, počet cizinců je u nich dvakrát až třikrát vyšší.

V této práci dochází k uchopení pojmu cizince z platného právního řádu České republiky. Zákon o pobytu cizinců na území České republiky nám vymezuje, že: „cizincem se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie.“<sup>6</sup> O občanství se také zmiňuje zákon o mezinárodním právu soukromém, podle kterého se cizincem rozumí: „fyzická osoba, která není státním občanem České republiky.“<sup>7</sup> V těchto definicích lze spatřit důležitost státního občanství, které slouží jako základní stanovisko pro charakterizování cizince, ze kterého se nadále vychází i v této práci. Právě jiné než české

<sup>5</sup> Český statistický úřad. Cizinci: Cizinci v ostatních zemích EU. [on-line] [cit. 2019-04-03] Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz\\_zahranici](https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz_zahranici)

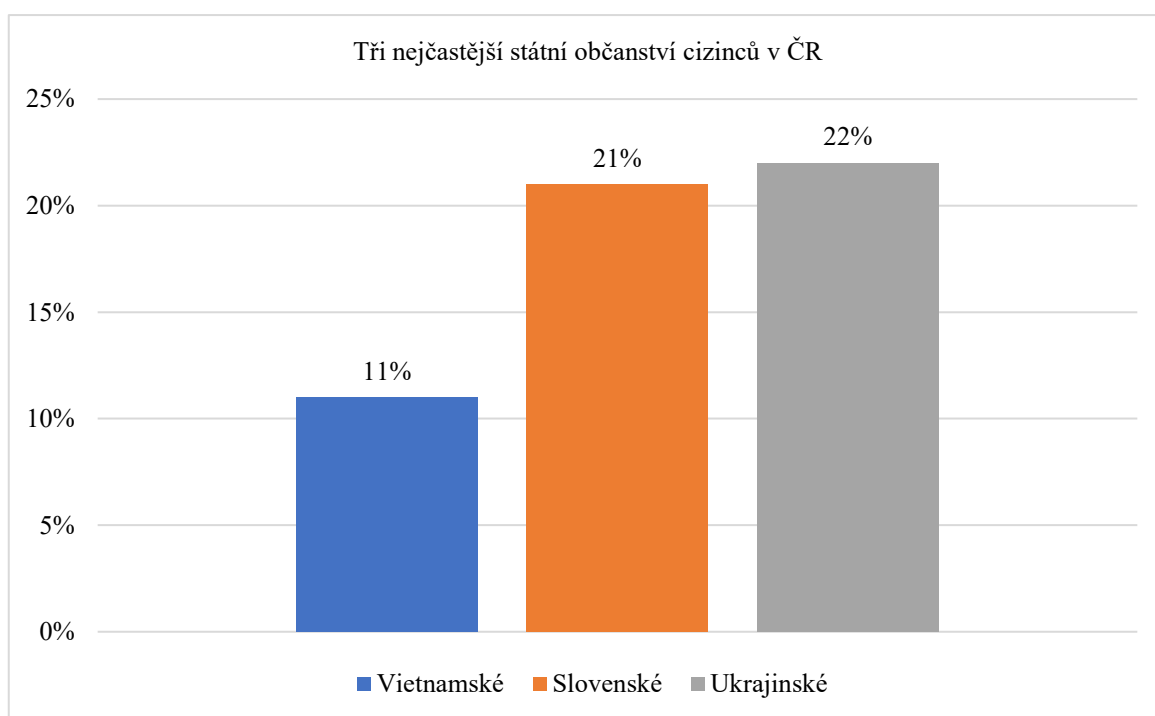
<sup>6</sup> Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky. [on-line] [cit. 2019-04-03] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

<sup>7</sup> Zákon č. 91/2012 Sb., o mezinárodním právu soukromém. [on-line] [cit. 2019-04-03] Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2012-91>

občanství, je klíčové i v praktické části této práce. Cizí státní občanství tak poslouží k jasnému vymezení skupiny cizinců, která je zájmem výzkumného šetření.

I přes nižší počet cizinců, zejména ve srovnání s některými zeměmi západní Evropy, jsou u nás cizinci přítomni stále častěji a jejich počet se rok od roku zvyšuje. Takový trend můžeme vysledovat i ve výše uvedeném grafu. S tímto trvale zvyšujícím se počtem lze odhadovat i určitý zvýšený počet cizinců v našich školách, jelikož někteří cizinci přicházejí i se svými rodinami a potomky. Největší počet cizinců do České republiky obecně přichází ze Slovenska, Ukrajiny a Vietnamu. Následující graf zobrazuje tři nejvíce zastoupené skupiny obyvatel jiného než českého občanství v České republice k 31.12.2017.

Graf 3: Tři nejčastější státní občanství cizinců v ČR



Zdroj: Český statistický úřad<sup>8</sup>

Z výše uvedeného grafu je možné vysledovat naprostou dominanci obyvatel z Ukrajiny a Slovenska, ti tvoří z hlediska velikosti téměř shodné skupiny. Třetí nejrozšířenější skupinou jsou poté Vietnamci s přibližně desetinovým podílem z celkové skupiny cizinců. Tyto tři skupiny poté dohromady tvoří nadpoloviční většinu cizinců na našem území. Dá se předpokládat, že i na školách se budou žáci-cizinci z těchto skupin vyskytovat v poměrně hojném počtu.

<sup>8</sup> Český statistický úřad. Cizinci v ČR – 2018. Příloha „všechna data publikace“. [on-line] [cit. 2019-05-03] Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cizinci-v-cr-2018>

## 2.3 Vymezení pojmu žák–cizinec

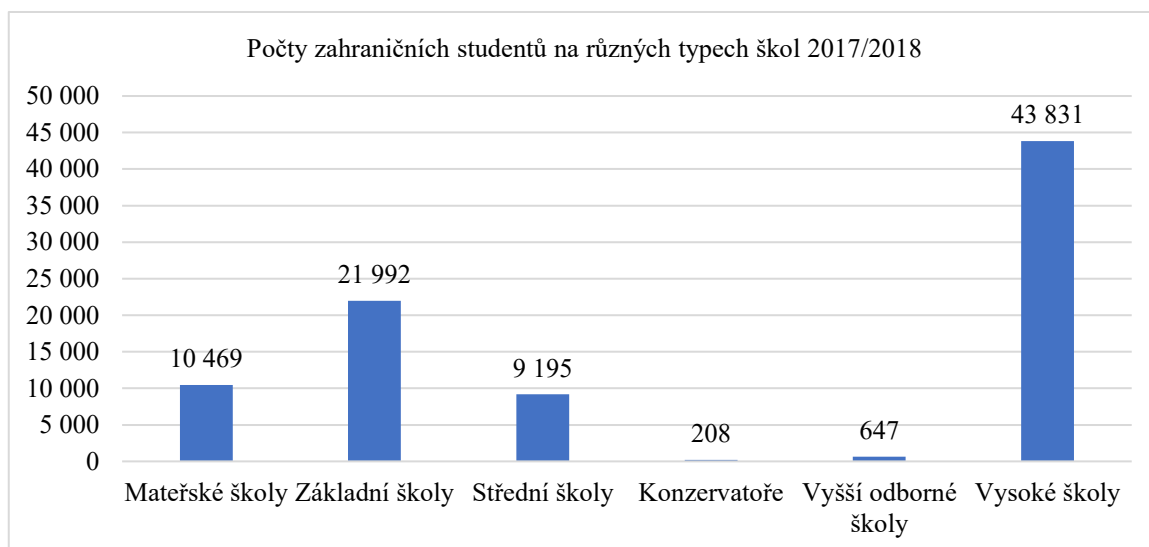
Skupina žáků-cizinců je zajisté v každé zemi velice rozmanitá. Za žáka-cizince je v této práci považován žák základní nebo střední školy s cizím státním občanstvím. Jde totiž o skupinu, která je následně podrobena praktické výzkumné části. Z povahy bakalářské práce došlo k omezení pouze na tyto skupiny, případná navazující práce by se poté mohla věnovat i dalším stupňům škol a dělením cizinců. Cizí státní občanství dále pomáhá lépe uchopit tuto rozsáhlou skupinu, kterou cizinci mohou být. Radostný (2011) se také zmiňuje o využívání termínu „žák-cizinec“ v současné literatuře i legislativě. Tento pojem podle něj vychází právě z hlediska právního postavení těchto žáků, které je charakterizuje jako cizince, tedy jedince s jiným státním občanstvím než českým.

Je ale důležité podotknout, že z pedagogického hlediska není cizí státní občanství vždy to nejpodstatnější. Anglofonní země používají termín „EAL learners“, tedy English as an Additional Language, značící žáky, jejichž mateřský jazyk je jiný než anglický. O odlišném mateřském jazyce se zmiňuje také Kropáčová (2006), která představuje termín „žák s odlišným mateřským jazykem“ jako nejvíce vhodný pro pedagogické prostředí. Dalším zájmem je také práce pouze s legálně pobývajícími žáky-cizinci na území České republiky. Údaje o legálním počtu cizinců jsou pečlivě shromažďovány, cizinci se podrobují pravidelným kontrolám a celková data o této skupině jsou poměrně dobře k nalezení.

### 2.3.1 Počet žáků–cizinců v českých školách

Ve školním roce 2017/2018 se u nás vzdělávalo celkem 86 342 cizinců. Z celkového počtu žáků a studentů na českých školách činili cizinci 4,25 %. Tato hodnota je poměrně blízká hodnotě v grafu č. 2, který uvádí, že v České republice žije něco okolo 4 % cizinců. Počet cizinců na školách i celkově ve společnosti tedy nevykazuje přílišné rozdíly. Níže je uvedeno srovnání počtu zahraničních a českých studentů různých typů škol v České republice v akademickém roce 2017/2018.

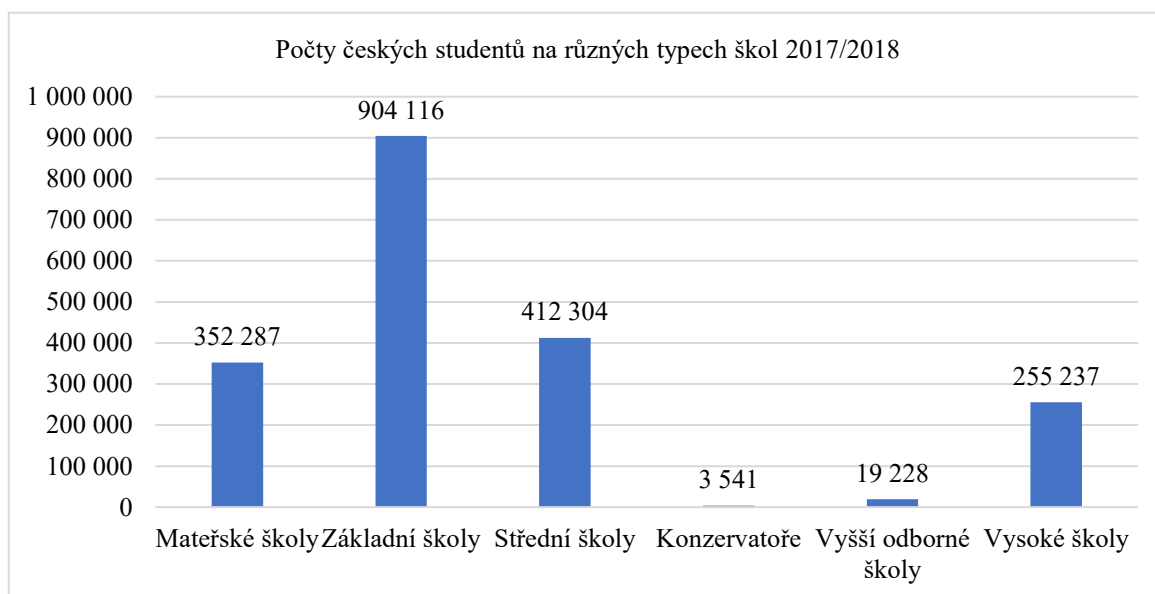
Graf 4: Počty zahraničních studentů na různých typech škol 2017/2018



Zdroj: Český statistický úřad<sup>9</sup>

Z grafu je možné vysledovat nejvyšší zájem cizinců o vysokoškolské vzdělání v České republice. Oproti tomu o vyšší odborné školy, které např. v mnohých zdravotnických a sociálních profesích mohou být pro výkon povolání dostačující, je zájem naprosto minimální. Při pohledu na sledovanou skupinu, tedy žáky základních a středních škol, jedná se o více než 30 000 žáků-cizinců na těchto dvou typech škol.

Graf 5: Počty českých studentů na různých typech škol 2017/2018



Zdroj: Český statistický úřad<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Český statistický úřad. Cizinci: Vzdělávání. [on-line] [cit. 2019-06-03] Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz\\_vzdelavani](https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani)

<sup>10</sup> Český statistický úřad. Cizinci: Vzdělávání. [on-line] [cit. 2019-06-03] Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz\\_vzdelavani](https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani)

Z uvedených informací stojí za povšimnutí situace na vysokých školách. Ty k poměru českých studentů navštěvuje nejvyšší množství cizinců ze všech ostatních typů škol. K tomuto stavu může přispívat i bezplatné vysokoškolské vzdělání, které za určitých podmínek Česká republika nabízí. V mnohých zemích je tento typ vzdělání obrovskou finanční zátěží pro studenty a jejich rodiny. Např. ve Velké Británii a Spojených státech amerických je běžné poskytování studijních půjček, které poté absolvent vysoké školy splácí ještě několik let po promoci. Výše uvedená statistika navíc uvádí cizí žáky jako osoby s jiným než českým státním občanstvím, jedná se tedy o vymezení, které je adekvátní vymezení stanovenému v této práci.

### **2.3.2 Vzdělávání žáků-cizinců**

V souvislosti s uvolňováním hranic, větší svobodou cestování a celkově zvýšeným počtem cizinců v České republice dochází i k výskytu cizinců a jejich potomků, kteří pocházejí ze značně odlišného sociokulturního prostředí. Záleží poté na individuální připravenosti školy a schopnostech pedagogů, jak se podaří tuto situaci v jednotlivých institucích zvládat. Školy také mnohdy stály a stojí před klíčovou otázkou, která se týká vzdělávání žáků-cizinců přicházejících z významně lišícího se edukačního systému (Bittnerová, Moravcová, 2010). Neustále se vyvíjející dynamická společnost poté přináší na scénu i pedagogickou otázku. Novotná a Kremlíčková (1997) v souvislosti s touto otázkou uvádí, že podstatné je vymezení správné míry edukace, aby byla dostatečná, v souladu s lidskými právy, zachováním vlastní identity každého jedince a stejně tak i s ideálním procesem integrace.

Každý jedinec je individuální a nejinak je tomu i u žáků-cizinců. Na základě toho dochází i ve školním prostředí k jedinečným situacím v případě každého takového žáka. Znalost českého jazyka a míra sociokulturní odlišnosti tvoří hlavní faktory pro práci a adaptaci každého nově přichozícího do školního prostředí. Významným faktorem je dále přijetí okolím ve vzdělávací instituci. Třídní klima, postoje spolužáků a pedagogů mohou určitým směrem ovlivnit adaptaci a školní úspěchy daného cizince. Podle Průchy (2006) se ve většinové míře dostává žákům-cizincům kladného a podporujícího přístupu ze strany českých pedagogů. A právě takový přístup může pomoci žákům-cizincům rychleji a lépe rozvinout své schopnosti a zkvalitnit adaptaci nejen na školní prostředí, ale i do české společnosti.



## 2.4 Přístup cizinců ke vzdělávání

Práva na vzdělávání cizinců jsou zakotvena v platných mezinárodních právních předpisech, které se Česká republika zavázala dodržovat. Jedná se hlavně o Úmluvu o právech dítěte a Úmluvu o ochraně lidských práv a základních svobod. Právo na vzdělání podle nich patří mezi základní lidská práva, které se vztahuje i na děti cizinců. Všechny státy by tedy měly usilovat o zajištění vzdělání všem dětem bez ohledu na občanství. Podle Čížinského (2012) by navíc během vzdělávacího procesu měla být respektována názorová pestrost a solidarita. A stejně tak by mělo dojít i k vytváření ochranných postupů reagujících na projevy nesnášenlivosti.

Informace a regulace o vzdělávání cizinců v České republice se nacházejí také v aktuálním školském zákoně. Ten všem žákům absolvujícím proces povinné školní docházky zajišťuje rovný přístup k základnímu vzdělávání. Přístup k základnímu vzdělávání je také unikátní v tom, že je dětem zákonem zaručen i v situacích, kdy se cizinec na území nachází nelegálně. Toto právo je v souladu s Úmluvou o právech dítěte, podle které je Česká republika povinna poskytovat základní vzdělání všem bez rozdílu (Čížinský, tamtéž).

Další formy vzdělání již nejsou nárokové a mezinárodní smlouvy a dokumenty je tak nezaručují všem bez rozdílu. Na střední škole je např. jednou z podmínek pro studium prokázání legálního pobytu na území. Cizinec je povinen nejpozději v den nástupu ke studiu doložit řediteli doklad potvrzující jeho legální pobyt na území.<sup>11</sup> V České republice je většina veřejného vzdělávání poskytována bezplatně. Pro naplnění této situace je však zvolení studijního programu v českém jazyce. Pokud některé typy škol vyžadují za studium úhradu školného, jako např. vyšší odborné školy, výše úhrady pro žáky-cizince musí být stejná jako pro české občany.

Vzdělávání na vysokých školách je poté samostatně upraveno zákonem č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. V případě, že cizinci mají splněnou maturitní zkoušku, případně její uznaný ekvivalent, mají stejná práva a povinnosti jako čeští studenti. Studium v českém jazyce je na vysokých školách i pro cizince bezplatné. Zpoplatněné je pouze studium v cizím jazyce a studium na soukromých školách.

---

<sup>11</sup> Střední škola. [on-line] [cit. 2019-15-03] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/stredni-skola>

### 2.4.1 Příchod nového žáka-cizince a jeho zařazení do ročníku

Vstup do odlišného prostředí je vždy komplikovaný, nejinak je tomu i v případě příchodu dítěte do nové školy, zejména v nové zemi. Žádoucí je vhodná příprava školy a pedagogického sboru na potenciální příchod každého žáka-cizince, aby mu tak bylo usnadněno prvotní přijetí do školy a do kolektivu dětí. Velmi pozitivní může být úvaha nad tím, z jakého prostředí dítě přichází, a v případě možností i získání co nejvíce informací o jeho školní minulosti. Místo a země předchozího vzdělávacího systému může být pro pedagoga velmi přínosná. Důležitým faktorem je také doba, kterou dítě v předchozím vzdělávacím systému strávilo. Podle Vágnerové (2004) je škola místem, ve kterém často dochází k sociokulturní konfrontaci, která vychází z rozdílné socializace příslušníků minority a majority. Zařazení žáků se sociokulturním handicapem je pro školu mnohem obtížnější a zároveň i pro žáka samotného to představuje vysoké zatížení.

Při příchodu nového žáka-cizince je jedním z prvních kroků školy správné zařazení do ročníku. Hlavním faktorem je věk přichodícího dítěte. V případě umístění žáků-cizinců ale může dojít i k zařazení do nižších ročníků, než kam by standardně podle věku spadali. Zařazení do nižšího ročníku, než kam dítě cizinců věkově spadá, může být iniciováno z důvodu, že dítě doposud nezná český jazyk na požadované úrovni a bude mít možnost rychleji se jej naučit na již probraném učivu. Vzhledem k věku dítěte ale může dojít k nedostatku jeho motivace ve třídě pracovat a začleňovat se do třídního kolektivu, jestliže věkově a mentálně značně přesahuje zbytek třídy. Takový postup tedy není vždy, i přes neznalost češtiny, vhodný.<sup>12</sup>

Neznalost českého jazyka pak lze obecně označit za jednu z největších bariér při adaptaci cizinců na nové instituce a kolektivy dětí. Odlišný mateřský jazyk a neznalost toho místního velice komplikuje jakékoliv zvládnání školního učiva i navazování sociálních vazeb se spolužáky a pedagogy. Děti cizinců, které neovládají český jazyk, se poté mnohem hůře orientují v jakékoliv situaci, a to jim do jisté míry ztěžuje i působení ve třídním kolektivu. Pokud dítě není schopné komunikovat na běžné úrovni se spolužáky či vrstevníky, dochází často k negativnímu myšlení a k negativním emocím. Dítě poté může prožívat např. strach a velikou nejistotu (Vágnerová, 2005).

---

<sup>12</sup> Zařazení do ročníku. [on-line] [cit. 2019-29-03] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/zarazeni-do-rocniku>

Komplikace v jazykových schopnostech se v některých případech mohou vyvinout až v tzv. „tiché období“. Takové období se vyznačuje trvalejší omezenou, případně nulovou, komunikací ze strany dítěte. Kvůli neznalosti jazyka se někteří mohou setkávat i s negativními a ponižujícími reakcemi třídního kolektivu. Výjimkou nebývá posměch, nepochopení a ignorace, a to může vést i k následné ostrakizaci a šikaně. V tomto případě se může projevit a rozvinout tzv. „percepční obrana“. Morgensternová a Šulová (2007) popisují dítě s projevy percepční obrany jako nevnímající určité signály a vjemy, kdy se zdá, že dítě „nevidí, neslyší“.

V některých situacích se žáci pocházející z odlišného sociokulturního prostředí potýkají také s potížemi v oblasti správné neverbální komunikace. Jistá gesta mohou být poté v naší společnosti přijímána urážlivě. V podobných momentech se může stát vhodným asistentem osoba s dobrou znalostí prostředí, ze kterého žák-cizinec pochází. Vágnerová (2005, s. 291) se zmiňuje o nonverbálních projevech následovně: *„Každá společnost dává konkrétním neverbálním projevům určitý smysl a takto je také interpretuje. Proto může mít takový projev jiný význam pro příslušníky majoritní společnosti než pro cizince, který jej chápe tak, jak je v jeho kultuře zvykem, způsobem neodpovídajícím standardu nové společnosti.“*

Radostný (2011) doporučuje připravit třídu na příchod nového žáka-cizince a upozornit všechny na možné potenciální komplikace, které s sebou nese jazyková a sociokulturní odlišnost. Dále doporučuje vybrat ve třídě dva „patrony“, kteří budou alespoň zpočátku pomáhat nově příchozímu v adaptaci na běžné aktivity a život v novém školním prostředí a kultuře. Velmi užiteční mohou být v této oblasti také asistenti pedagoga, kteří mají zkušenosti s jazykem nebo prostředím, ze kterého nový žák přichází. Toto opatření, ačkoliv je jistě velmi přínosné, se jeví bohužel poměrně komplikovaně, a to zejména u žáků přicházejících z velmi vzdálených a odlišných zemí. Navíc v českém školství schází dostatečný počet asistentů pedagogů (Radostný, tamtéž).

K žákům cizího původu je obecně potřebné přistupovat vstřícně s ohledem na sociokulturní handicap, který s sebou nese mnohá příkoří nad běžné dětské problémy. Měla by též panovat snaha o inkluzi těchto žáků do běžného třídního kolektivu a zajisté by mělo dojít k zabránění exkluze, tedy hraniční formě vyloučení těchto žáků ze vzdělávacího procesu. Exkluze naštěstí není na našem území rozšířena a nemá ani přílišné základy v historii. I tak se ale mohou výjimečně objevit jisté nevhodné metody a přístupy pedagogů, které mohou vést k určitému vyčlenění žáka z kolektivu (Radostný, tamtéž).

## 2.5 Pedagogická práce s žáky-cizinci

Zaměříme-li se na neustále rostoucí migraci a neustále se zvyšující počet cizinců v českých školách, měl by být každý pedagog schopen správně pracovat v multikulturním prostředí. Takové prostředí s sebou může přinášet určité specifické aspekty, které by se v homogenní třídě neobjevily. Zajisté se ale jedná o nelehký úkol a pedagog by tak měl být vzděláván v této problematice celoživotně a neustále by měl mít snahu o zlepšování své odborné kvalifikace. Vždy záleží také na konkrétní osobnosti pedagoga a jeho přístupu, jestli bere celou tuto situaci jako výzvu, která může přinést potenciálně obohacení jemu, stejně tak i celé třídě, nebo jako hrozbu a další práci navíc.

Základ pro orientaci v této problematice by ale zcela jistě měly poskytovat pedagogické fakulty. Podle Průchy (2009) se však různé pedagogické fakulty liší v obsahu studia v rámci učitelských oborů. Nelze poté očekávat obdobné dovednosti a schopnosti u absolventů rozdílných univerzit. Otázkou je, do jaké míry se studijní plány na jednotlivých pedagogických univerzitách liší, a také do jaké míry reagují jednotlivé univerzity na rychlé změny společnosti a uzpůsobují tomu své studijní plány.

Průcha (tamtéž) bere vzhledem k měnícímu se charakteru společnosti na stále více multikulturní, jako žádoucí zavedení pedagogické disciplíny jménem etnopedagogika. Jedná se u nás o poměrně nový termín, který může mít určitý vztah k již zavedeným termínům, jako je např. etnosociologie, etnopsychologie, etnopsychiatrie atd. Průcha (2002) uvádí, že společným základem všech těchto disciplín je řecké slovo „ethnos“, vyjadřující kmen, rasu nebo národ. Z toho vyplývá, že orientace této formy pedagogiky je směřována na pedagogickou práci s konkrétním etnikem. Částečným ekvivalentem k této disciplíně může být pro mnoho lidí již známější multikulturní výchova, která je poslední dobou v české společnosti velmi diskutována na téměř všech odborných i laických úrovních. Avšak etnopedagogika je ze svého složení slov odlišná zejména v tom, že díky pedagogickému základu se zabývá teorií i výzkumem. Průcha (tamtéž, s. 196) uvádí, že: „*Etnopedagogika se zabývá zkoumáním etnických (kulturních) faktorů, jež působí v edukačních procesech probíhajících ve školním, rodinném a jiném prostředí. Tyto faktory etnopedagogika identifikuje, analyzuje, vysvětluje a ve vztahu k nim vytváří doporučení pro realizaci edukace (např. vzdělávání dětí etnických menšin).*“

Podporu nové pedagogické disciplíny vhodně může doplnit i individuální zájem jednotlivých pedagogů o práci v různorodém prostředí. Pedagog, stejně jako každý další člověk, by měl projevit snahu o získání jistých multikulturních kompetencí, které mu pomohou s orientací v dnešní dynamicky se měnící společnosti (Morgensternová, 2007).

## **II Praktická část**

### **3 Cíle výzkumu**

V této práci je cílem prověřit připravenost studentů pedagogických fakult na práci s žáky-cizinci, prozkoumat praktickou zkušenost pedagogů s touto skupinou a zjistit názor pedagogů na žáky-cizince ve třídě. Dále zjistit specifické komplikace žáků-cizinců během studia v ČR, zjistit případné metody, které jsou pro práci s žáky-cizinci využívány a odhalit názory a zkušenosti žáků-cizinců na české školství.

#### **3.1 Popis vzorků**

Praktická část byla provedena za účasti 2 výzkumných vzorků A a B. Vzorek A zahrnoval tři aktivní pedagogy se zkušeností s žáky-cizinci. Podmínkou u této skupiny tak bylo získání oficiálního pedagogického vzdělání na jakékoliv pedagogické fakultě v ČR a v jakékoliv aprobaci. Také bylo nutné, aby u skupiny A byla u všech dotazovaných zkušenost s žáky-cizinci během vyučovacího procesu. Ze tří pedagogů byli dva dotazovaní mužského pohlaví a jedna dotazovaná ženského pohlaví. Všichni vystudovali odlišné pedagogické fakulty a vyučují v jiných krajích. Dva dotazovaní působí v současné době na základní škole a jeden na střední škole. Tento výběr zajistil pestrost názorů a zkušeností.

Vzorek B reprezentují tři cizinci, tedy mladí lidé s cizím státním občanstvím, kteří absolvovali v ČR středoškolské vzdělání. Podmínkou bylo, aby se jednalo o občany cizích zemí, kteří zde vystudovali základní nebo střední školu v českém jazyce. Všichni mají zároveň odlišné státní občanství a všichni pocházejí ze zemí mimo EU. Jedná se o dvě ženy a jednoho muže. Muž má běloruské občanství, ženy mají ukrajinské a konžské občanství. Dva dotazovaní vystudovali střední školu v Praze, třetí dotazovaná dokončila střední školu v Jihočeském kraji. Zkušenosti těchto respondentů jsou velmi čerstvé, protože navštěvovali školy maximálně v posledních deseti letech.

#### **3.2 Metoda výzkumu**

Pro získání informací byla zvolena metoda rozhovoru. Jedná se o metodu, která je při správném nastavení velice pružná a při zvolení vhodných a otevřených respondentů je možné získat dostatek informací. Z hlediska účelu byl vybrán rozhovor diagnostický (poznávací), který se používá v případech, kdy je potřebné získat od dotazovaného nějaké informace a hlavní tok informací v této situaci proudí směrem od dotazovaného k tazateli. Z dalšího hlediska došlo ke zvolení polořízeného (semistrukturovaného) rozhovoru, který

umožňuje do určité míry upravovat dotazy, přidávat další dotazování a další podtémata a také opětovný návrat k předchozímu. Veškeré otázky jsou konstruovány jako otevřené. Jedná se o důležitý aspekt, protože tyto dotazy umožňují individuální reakce respondentů a poskytují tak osobnější informace, které jsou v tomto případě velice důležité. Níže jsou uvedeny soubory předem připravených otázek, které sloužily jako kostry rozhovorů. V případě potřeby byly otázky mírně upravovány a doplňovány vzhledem k individuální výpovědi jednotlivce:

#### Příloha 1: Soubor polostrukturovaných otázek pro skupinu A (pedagogové)

1. Na které univerzitě jste získal/a pedagogické vzdělání? Jakou máte aprobaci a kdy jste studium dokončil/a?
2. Setkal/a jste se během pedagogického studia s kurzy, které se věnovaly sociokulturnímu handicapu a práci s žáky-cizinci? Pokud ano, jak intenzivní a přínosné tyto kurzy byly? Pokud ne, uvítal/a byste podobné kurzy?
3. Na které škole nyní vyučujete? Které předměty a třídy vyučujete a jak dlouho na této škole působíte?
4. Jakým občanstvím disponují žáci-cizinci, které vyučujete nebo jste vyučoval/a?
5. Jaká byla úroveň českého jazyka u žáků-cizinců, které vyučujete nebo jste vyučoval/a?
6. Setkal/a jste se u žáků-cizinců s komplikacemi nad rámec běžných, které se dotýkají i českých žáků? Pokud ano, jaké komplikace se, prosím, objevily? Pokud ne, jaké komplikace, nad rámec těch standardních, by se podle vašeho názoru mohly u žáků-cizinců projevit?
7. Myslíte, že se u těchto žáků-cizinců objevil a projevil nějakým způsobem sociokulturní handicap? Pokud ano, jaké měl, prosím, projevy?
8. Jaký by podle vás měl být přístup učitele a školy směrem k žákům-cizincům? Měl by se lišit od přístupu k českým žákům? Pokud ano, tak proč a jak? Pokud ne, tak proč?

9. Jaký přístup volíte směrem k žákům-cizincům vy a proč?
10. Existují u vás ve škole hodiny českého jazyka, které jsou cizincům poskytovány nad rámec standardní výuky? Pokud ano, jakým způsobem a jak často probíhají? Pokud ne, myslíte si, že by byly takové hodiny přínosné?
11. Existují u vás ve škole kurzy/semináře pro pedagogické pracovníky, které se věnují dalšímu vzdělávání v oblasti práce s žáky-cizinci a vzdělávání žáků-cizinců? Pokud ano, na jakém principu a jak často probíhají? Pokud ne, uvítal/a byste přítomnost takových kurzů/seminářů?
12. Nachází se ve vaší škole zaměstnanec, který je specificky zaměřen na problémy a práci se žáky-cizinci a na potenciální potírání sociokulturního handicapu? Pokud ano, jakým způsobem tento zaměstnanec pracuje? Pokud ne, na koho se mohou žáci-cizinci obrátit a domníváte se, že je to pro ně dostatečné?
13. Je míra pomoci žákům-cizincům závislá zejména na osobních iniciacích pedagoga, nebo je součástí konceptu školy?
14. Máte šanci se dozvědět o příchodu žáka-cizince předem? A pokud ano, připravujete speciálně třídu na příchod takového žáka? Nebo jak je případně škola a třída zařízena na příchody těchto žáků?
15. Jak u vás ve škole probíhá zařazování žáků-cizinců do ročníku a co si o tom myslíte?
16. Setkal/a jste se někdy např. s xenofobními anebo rasistickými útoky na žáky-cizince?
17. Jak vnímáte přítomnost žáka-cizince ve škole a ve třídním kolektivu?
18. Co si myslíte o celkovém stavu školství ve směru k práci se žáky-cizinci? Zdá se vám vše správně nastavené? Nebo vidíte naopak určité deficity?

Příloha 2: Soubor polostrukturovaných otázek pro skupinu B (žáci-cizinci)

1. Jaké je tvé občanství?

2. V kolika letech jsi přijel/a do ČR?
3. Byl to ze strany tvé rodiny a tebe plánovaný krok? A jaké byly důvody? Existovaly i další možnosti?
4. Měl/a jsi před příjezdem v ČR nějaké známé a kamarády? Pokud ano, hrálo to nějakou roli při výběru právě ČR?
5. Jaká byla při příjezdu tvá znalost českého jazyka a kulturního prostředí ČR? Limitovali tě nějak tvé schopnosti v orientaci a kvalitním prožívání života v ČR? A pokud ano, tak jak?
6. Jaké byly tvé pocity den před příjezdem a den po příjezdu do ČR? Vzpomeneš si též na první den v ČR?
7. Do jaké školy jsi nastoupil/a? Existovalo případně více variant?
8. Navštěvoval/a jsi někdy školu/y i mimo ČR? Pokud ano, kde a jaké stupně jsi absolvoval/a? A pokud ano, spatřuješ nějaké zásadní rozdíly mezi školami v cizině a v ČR?
9. Jaké byly tvé pocity při první návštěvě školy? Pamatuješ si na první školní den?
10. Myslíš si, že jsi měl/a ve škole stejné podmínky, jako všichni ostatní žáci? Pokud ano, jaké? Pokud ne, proč?
11. Setkal/a jsi se ve škole s cílenou pomocí zaměstnance, který byl zaměřen právě na pomoc žákům-cizincům? Nebo kdo případně pomáhal na škole nejvíce a na koho se dalo obrátit?
12. Měl/a jsi dostatečné množství informací pro orientaci a fungování v české škole? Pokud ano, kde jsi je získal/a? A jak to bylo složité? Pokud ne, co bys uvítal/a v této oblasti udělat?
13. Podařilo se ti získat české kamarády? Bylo to náročné anebo to šlo celkem snadno?
14. Setkal/a jsi se někdy ve školním prostředí s projevy nenávisti, které souvisely s tvou odlišností, neznalostí jazyka atd.?
15. Dokázal/a bys říct, co ti škola v ČR dala a vzala?
16. Měl/a bys doporučení pro tvé bývalé/současné pedagogy a spolužáky? Je něco, co by mohli dělat odlišně v oblasti práce a přátelství s žáky-cizinci? A pokud ano, tak jak?
17. Chtěl/a bys setrvat v ČR dlouhodobě? Pokud ano, proč? Pokud ne, proč? A pokud ne, kam bys chtěl/a směřovat? Přemýšlel/a jsi také někdy o návratu do tvé rodné země? A proč?



18. Slyšel/a jsi někdy o termínu sociokulturní handicap? Myslíš si, že by se mohl nyní/v minulosti týkat právě i tebe? A pokud ano, jak by se mohl/může projevit ve škole?

### **3.3 Realizace výzkumu**

Pro realizaci byly použity následující pomůcky:

- Papíry formátu A4 s předem připraveným souborem otázek
- Psací potřeby pro případnou úpravu otázek během rozhovoru
- Nahrávací zařízení pro zaznamenání rozhovorů

Každý rozhovor byl veden individuálně, na různých místech a během odlišného dne. Vždy docházelo ke schůzkám během volných časových úseků dne, které vyhovovaly oběma stranám. Nebyl zde tak žádný tlak na čas. Rozhovory probíhaly v poklidném a přátelském prostředí na základě předchozí domluvy. Rozhovory byly zaznamenány pomocí nahrávacího zařízení. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí třiceti a šedesáti minut. Ze strany všech respondentů panoval otevřený přístup a byla zde snaha o co nejširší popsání jednotlivých situací. Někteří respondenti disponují více zkušenostmi a mohli tak na určité otázky odpovědět více do hloubky a s větší kvalifikací.

### **3.4 Rozbor výzkumu**

Tato část se věnuje jednotlivým rozhovorům. Rozhovor s každým dotazovaným je rozebrán individuálně, obsahuje přímé citace dotazovaných a autorův komentář. Veškeré interpretace rozhovorů doplněné o komentáře jsou vedeny v celistvém textu. Každá výpověď tak působí komplexním dojmem.

#### **3.4.1 Výzkumný vzorek A (pedagogové)**

##### **Učitelka číslo 1**

Učitelka číslo 1 vystudovala učitelství pro základní a střední školy s aprobací na ruský jazyk a dějepis. Vzdělání dokončila v roce 1990 na pedagogické fakultě v Plzni. Má za sebou pedagogické zkušenosti ze střední školy v Praze a posledních několik let žije a učí na základní škole v Karlovarském kraji. Tato škola se nachází v obci do 10 000 obyvatel a je vzdálena 15 kilometrů od Karlových Varů. Z této školy zároveň pochází její zkušenosti s cizinci, které byly předmětem rozhovoru.

V době jejího studia se podle jejích slov vůbec nepočítalo s nějakou větší fluktuací obyvatel a větším počtem imigrantů na našem území. Během pedagogické přípravy tak nebyl kladen žádný zřetel na cizince a jejich vyučovací proces. Sama k tomu dodává, že: „*Výuka cizinců tady v té době vůbec nebyla, protože tenkrát jsme vlastně byli ještě pořád uzavřeni.*“ Pracovalo se s jednotnou podobou klasické třídy bez větších odchylek: „*Celkově jsme byli připravováni na homogenitu ve třídě.*“ V rámci určitých předmětů, např. pedagogické psychologie, došlo k jistým zmínkám o handicapovaných žácích. Sociokulturní handicap a cizinci ale v této kategorii probírání nebyli.

Ve škole, kde vyučuje, se nacházejí žáci s vietnamským, ruským, ukrajinským a bulharským občanstvím. Jedná se tak o situaci, která zčásti kopíruje rozložení nejpočetnějších cizinců v české společnosti, protože Vietnamci a Ukrajinci podle statistik tvoří značnou část cizinců v ČR. Zároveň se všichni, až na bulharské žáky, musí potýkat se situací, že pocházejí ze země mimo EU. To s sebou nese určité složitější procesy. Protože se jedná poměrně o malou obec a školu, tito cizinci jsou zastoupeni v jednotkách případů a většinou se jedná pouze o jednoho cizince ve třídě. Učitelka ale zároveň dodává, že: „*Třeba Rusů je všude plno, zejména pak na gymnáziích a větších městech.*“ Jednou došlo k zajímavé situaci, kdy se v jedné třídě sešli společně dva vietnamští žáci. Původní očekávání tkvělo v tom, že dojde k jisté vzájemné kooperaci a zvýšené spolupráci mezi těmito dvěma žáky. Opak byl ale pravdou. Tito žáci si příliš nevyhovovali a pokud nebyli přímo vyzváni učitelem/učitelkou, nedošlo ke spolupráci.

Pokud se zaměříme na jazykové znalosti přicházejících žáků-cizinců, je relativně zajímavé, že dochází téměř vždy k situacím, kdy nově příchozí žák má naprosto minimální, ale často i nulové znalosti českého jazyka. Pohledem učitelky došlo k následujícímu konstatování: „*K nám většinou přicházejí cizinci bez úplné znalosti jazyka.*“

Při otázce na případné komplikace žáků-cizinců a na pedagogickou práci s nimi dochází k tomuto závěru: „*Zkušenost zejména s Vietnamci je velmi pozitivní, jsou pracovití a za rok-dva se často velmi dobře integrují.*“ Celkově dochází u cizinců k dobré práci a respektování pravidel. Kromě ztížené jazykové bariéry pak netrpí výraznějšími problémy, které by se lišily od běžné dětské populace. Vietnamci bývají často vpředu, a to zejména díky českým chůvám, které se jim snaží rodiny zajistit. Rodiče samotní nemohou zajistit dostatečnou výuku českého jazyka a pomáhání s domácími úkoly, tuto roli tak částečně přebírají české chůvy. Za celou dobu došlo snad pouze k jednomu případu, kdy se žák-cizinec odstěhoval po jednom roce zpět do vlasti. Byl to žák s bulharským občanstvím, který nejevil přílišný zájem a snahu o integraci do prostředí. Necítil se v tomto prostředí příliš komfortně a ve

výsledku neuspěl. Poté jsou ve škole i žáci tmavé pleti, ti ale umí perfektně česky a jsou to vlastně Češi: „*Člověku to občas ani nedojde, ale oni to vlastně nejsou cizinci.*“

Žáci-cizinci jsou v případě jazykové bariéry mírněji hodnoceni, mají odlišná zadání, která odpovídají jejich jazykové úrovni a odlišné domácí úkoly. Škola dále povoluje využívání tabletů při výuce, které mohou použít např. pro rychlý překlad neznámých slov. Na škole také existují pro tyto žáky speciální hodiny českého jazyka nad rámec výuky: „*Několikrát týdně chodí ráno na hodiny češtiny a mají jiný přístup ve školní práci.*“ Tyto hodiny poskytuje škola zdarma a jsou dostupné všem žákům-cizincům. Učitelé jsou poté za tyto hodiny odměňováni podle svého tarifu týkajícího se přesčasů. U těch, kteří mají nulovou úroveň českého jazyka jsou tyto hodiny dokonce, alespoň po určitou dobu, vyžadovány povinně. Někteří žáci ještě docházejí na soukromé jazykové lekce, to samozřejmě už spadá mimo oblast školní aktivity. Z pedagogického hlediska je ale v těchto případech vysledováno rychlejší ovládnutí jazyka: „*Tito pilní žáci poté získávají rychlejší začlenění do běžného života třídy.*“

Pedagogičtí pracovníci mají možnost výběru různých kurzů/školení. Tyto aktivity bývají vypsány několikrát ročně a týkají se nejrůznějších kategorií. Dotazovaná uvádí, že: „*Chodí vždycky taková nabídka (kurzů), a tam se učitelé mohou v případě zájmu přihlásit.*“ Záleží tak vždy na konkrétním učiteli, jeho aktivitě a zájmu. „*Učitel se může přihlásit a zúčastnit toho, co ho zajímá, probíhá to i v rámci běžné pracovní doby.*“ Kurzy se věnují odlišným oblastem. Např. inkluzi, žákům se speciálními poruchami, ale i cizincům. Tyto kurzy neorganizuje přímo škola, ale instituce pořádající školení, které škola doporučuje. „*Nám by se to nevyplatilo, protože jsme malá škola, ale mám zkušenosti, že třeba v Praze na větších školách s větším počtem cizinců se mohou pořádat i speciální kurzy/školení zaměřená na cizince a organizovaná přímo školou.*“

Na této škole neexistuje speciální zaměstnanec, který by se zabíral výhradně problémy cizinců. Tyto problémy zde řeší výchovná poradkyně: „*My máme výchovnou poradkyni, a ta řeší vlastně všechno.*“ Na ni se tedy lze obrátit s problémy bez ohledu na národnost, jazykovou výbavu, barvu pleti atd. Pokud by zaměstnanec chtěl cizinci s problémy pomoci nadstandardně, záleží zejména na jeho osobních iniciacích: „*Kdyby žák někoho požádal o pomoc, tak já bych řekla, že se mu té pomoci ve většině případů dostane.*“

Žáci-cizinci často přicházejí do školy standardně na začátku školního roku a často se k pedagogům nedostanou příliš předem ani informace, že se cizinec ve třídě bude vyskytovat. Z tohoto důvodu neprobíhají přílišná preventivní opatření v rámci přípravy na žáky-cizince ve školní třídě. Situace se poté řeší v momentě výskytu: „*Většinou se to dělá*

*až v momentě, kdy žák reálně přijde do školy. To se pak představí, že je z té a té země, jakou má úroveň jazyka a poprosí se spolužáci o pomoc a solidaritu.*“ Ve třídě se také často vylepují pomocné cedulky s českými slovy: *„Např. označíme počítač, okno, lavici cedulkou s českým nápisem.“* Děti s českým občanstvím se často snaží žákům-cizincům pomoci přes třetí jazyk: *„Žáci se často snaží pomáhat oklikou, když se učí třeba anglicky, pomohou mu v případě nepochopení českého slova anglicky.“* Celkově dochází ze strany českých žáků k ochotným gestům a reakcím: *„Vietnamka nestíhá psát do sešitu, soused ji ale automaticky dává opsat své poznámky. Na vlastní oči také jsem několikrát viděla nevynucenou pomoc od spolužáků.“*

V této škole často dochází k navazování mezinárodního přátelství a nenávistné projevy a útoky nejsou v paměti učitelky: *„Řekla bych, že ty naše děti je dost berou, že se nestalo, že by je nějak vyloučily a diskriminovaly.“* Zároveň je zajímavé sledovat i výskyt cizinců mezi obyvateli obce. To se jistým způsobem projevuje i do rozložení ve škole, ačkoliv někteří cizinci posílají své rodiče raději do Karlových Varů, které jsou blízko a jsou pro ně prestižnější. Co se týká výskytu cizinců ve městě, dotazovaná vidí situaci následovně: *„Jsou tu Vietnamci, ale ti jsou asi všude, pak tu máme závody, kde pracují třeba Bulhaři a Ukrajinci. Je tu hodně Ukrajinek, které jsou provdány za Čechy a jsou tak hodně asimilovány.“* V celé obci panují příjemné vztahy mezi cizinci a Čechy.

Žáci-cizinci bez znalosti češtiny se automaticky v této škole zařazují o rok-dva níže: *„Všichni, co přijdou a neznají jazyk, tak umožňuje zákon, že mohou jít níže a u nás v praxi všichni jdou.“* V některých případech dochází k zařazení žáka-cizince o dva roky níže. To ale dotazovaná považuje většinou za přílišné, jeden rok však vnímá vhodně. Zejména vidí komplikace na druhém stupni: *„Myslím si, že rok nevádí, že to je dobrá věc a ten rozdíl se setře. Z jazykového hlediska je to vhodná věc, ale když nastupuje puberta, mohou být na druhém stupni problémy. Na střední škole to tak nevádí, na prvním stupni taky ne.“* Určité rozdíly vidí ještě mezi chlapci a děvčaty: *„U těch kluků je pak vidět i fyzicky, že jsou větší a robustnější, ale určitě záleží i na povaze.“*

Osobně vnímá přítomnost cizinců kladně: *„Je to pozitivní, protože se seznámí s jinými kulturami, a to je právě i proti rasismu. Když jedete studovat do ciziny, seznámíte se a zvyknete si. Blbé ale je, když se sem šoupne někdo bez úplné znalosti jazyka, protože to je velmi náročné pro toho kantora, ale děti se s tím vyrovnávají bez problémů. Já jsem hodně liberální, mně to vůbec nevádí, ale je to asi i tím, že jsem hodně cestovala a měla jsem manžela cizince. Měla jsem obrovskou radost, když jsem ve třídě objevila malinkého Rusa,*

*na kterého jsem mohla mluvit rusky a on mohl mluvit rusky na mě. To bylo tak hezký, on byl celý vykulený.“*

Během studií nebyla s problematikou sociokulturního handicapu nikdy seznámena, ale je si dobře vědoma obtíží, kterým mohou z důvodu toho handicapu žáci-cizinci čelit. Nejvíce problematickým jevem je samozřejmě odlišný mateřský jazyk a neznalost toho českého. Věří ale, že tento problém se zejména v nízkém věku a za dostatečné motivace a snahy dá poměrně dobře a rychle potlačit. Záleží hodně na individuální snaze a spolupráci rodičů. Jako důležité vnímá vytvoření vhodných podmínek ze strany školy a celkově pozitivní akceptaci žáka-cizince celou třídou.

Při otázce na stav školství a případná doporučení pro práci s žáky-cizinci, pokud je taková změna podle jejího názoru potřeba, odpovídá: *„Celý školství je úplně v háji, když se dítě přestěhuje, může zažívat na druhé straně to stejné. Příklad je, že v páté třídě je vlastivěda, kdy je půl roku historie a půl roku zeměpis. A teď to dítě se učí půl roku dějepis, pak se přestěhuje a ta nová škola to mohla mít přehozené, tak se teď učí dítě třeba znovu to samé. To je jenom jeden příklad, pak jsou tu jazyky, kdy se na jedné škole učí nějaký jazyk a na druhé se třeba učit nemusí, tak začíná znovu. Já bych řekla, že cizinci nejsou takovej problém, tam je tolik jiných problémů, já bych řekla, že ta integrace funguje slušně. A že šikovnej učitel si poradí s každým. Ono je s dětma z pedagogicko-psychologických poraden kolikrát víc práce než se šikovným cizincem.“*

Podle osobních zkušeností dotazované se kolikrát pečliví a horliví žáci-cizinci dostanou k lepším známám než rodilí Češi. V materiálovém deficitu pro výuku této skupiny problém nevidí: *„Dnes se dá využít internet, já taky sama čerpám hodně materiálů z internetu.“* Jisté principy a metody jsou podle dotazované využitelné ve více situacích a pro více skupin: *„Do určité míry je metodika používaná s handicapovanými využitelná právě i na cizince, ale rozdíl je, že ten cizinec se může dostat na vyšší úroveň, zatímco třeba mentálně handicapovaný může být svými schopnostmi už omezen trvale.“*

## **Učitel číslo 2**

Učitel číslo 2 získal aprobaci v kombinaci dějepis a základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání. Vzdělání dokončil v roce 2018 na pedagogické fakultě UK v Praze. Po dokončení studií nastoupil na střední školu v Praze 2. Tato škola je tak prvním profesionálním působením tohoto pedagoga.

Během studia dotazovaného neabsolvoval žádné kurzy, které by byly zaměřeny na sociokulturní handicap a na práci se žáky-cizinci: *„Mám pocit, že něco takového tam bylo*

*jako volitelné, asi v rámci speciální pedagogiky.* “ Pokud však student nešel za tímto kurzem cíleně, žádné bohaté znalosti o procesu vzdělávání cizinců a o problematice sociokulturního handicapu a problémů, které z toho druhu znevýhodnění plynou, se k němu nedostaly. Zájem o ten kurz prý zřejmě vysoký nebyl, protože: „*Bylo tam asi nějak málo kreditů.*“ Mezi studenty v okolí dotazovaného tak nebyl tento kurz příliš populární.

Je ale velmi zajímavé, že po své praktické zkušenosti na pražské škole, dochází k závěru, že by rád absolvoval předmět, který by byl právě na práci s žáky-cizinci a na sociokulturní handicap zaměřen. „*Tady je v každé třídě několik cizinců, nás vlastně s nimi nikdo jednat neučil.*“ Dochází poté k tomu, že někteří studenti si ani neuvědomují vysoké zastoupení žáků-cizinců na škole, zejména pak v Praze. Zároveň neabsolvují žádný kurz zaměřený na práci s touto skupinou ani na univerzitě, a po nástupu do praxe poté přichází jistá míra překvapení: „*Myslím si, že je takový kurz potřebný, zejména vlastně v dnešní době a v Praze je to setkání s cizinci na škole nevyhnutelné.*“ Zajímavá situace nastala při nástupu dotazovaného do praxe. Vedení školy mu sdělilo, aby dával kvůli pestrému složení žáků pozor při vyučování islámu: „*Nešetrné sdělení by se totiž mohlo někoho dotknout.*“ Dotazovaný ale nezaznamenal žádnou stížnost z řad žáků na jeho výuku islámu, ačkoliv po tomto upozornění z řad vedení nijak neupravoval plánovanou látku k výuce.

Zastoupení žáků-cizinců je na této škole velmi bohaté, podle zkušeností dotazovaného jsou v každé jeho vyučované třídě zastoupeni minimálně tři žáci s cizím státním občanstvím. Dotazovaný vyučuje první, třetí a čtvrtý ročník: „*Tady je spousta Vietnamců, Ukrajinců a Rusů, ale ti jsou všude v Praze. Mám tak pak i Bulhara, Indku, Turka, Albánku, Slováka i Mongolku.*“ Dotazovaný tak z vlastní zkušenosti potvrzuje vysoké zastoupení Ukrajinců a Vietnamců, které hodnotí jako vyskytující se velmi často. Tomu odpovídají i nejpočetnější skupiny cizinců v ČR, které jsou uvedeny v teoretické části této práce.

Pro samotného pedagoga byly zajímavé situace, kdy se žáci-cizinci často soustředí na přátelství s Čechy, zatímco s ostatními cizinci nenavazují nadstandardní pouta. A to dokonce ani v případě stejných národností: „*Tady jsou třeba dva Vietnamci, oni se skoro spolu nebaví, vlastně Vietnamci mají hodně rádi Čechy, a pak s nimi navazují i partnerské vztahy. Já jsem třeba myslel, že Vietnamci budou vytvářet komunitu, ale ne.*“ Toto jednání se zdá celkem zajímavé, zřejmě u žáků-cizinců absentuje vztah k národní identitě, ale vnímají lidi v rámci multikulturní společnosti, kdy jsou přirozené kontakty všech možných kultur a národů, které jsou vnímány rovnocenně. Necítí tak povinnost a touhu koncentrovat se pouze okolo lidí z jejich země. U Vietnamců by ale bylo zajímavé prozkoumat jejich názor na ČR i Vietnam. Mnoho žáků z Vietnamu se totiž narodilo již zde a nikdy nepoznali Vietnam.

Mohou se tak sami identifikovat jako Češi, a právě Vietnamci jim mohou připadat jako cizinci. Tyto informace by poté bylo zajímavé shromáždit v novém výzkumu.

Aby se cizinci dostali na střední školu, musí projít sítím přijímacích zkoušek, které poté jsou jistým garantem úrovně českého jazyka a kulturních znalostí. Žáci-cizinci tak zde netrpí nepochopením textu a neporozuměním učiteli, ale jejich úroveň samozřejmě není dokonalá a v jistých momentech se kvůli neznalosti určitých prvků jazyka dostávají do situací, které jim komplikuje právě odlišný mateřský jazyk: „*Co je určitě důležité, jsou přirovnání, oni nerozuměj českejm přirovnáním. A taky alegorie, protože každěj jazyk má svou vlastní logiku a oni nerozumí tý český logice, takže s tím mají problémy. Ukázkově taky nechápou pořekadla. Ale oni se často přihlášej. Tak je důležité, aby jim to pak člověk dokázal dobře vysvětlit i jinak.*“ V těchto konkrétních kategoriích tak žáci-cizinci mají, i přes jinak velmi dobré jazykové dovednosti, určité deficity. Dotazovaný ale uvádí, že je důležité, aby si toho byl pedagog vědom, počítal s tím a snažil se poté tomu přizpůsobit výklad.

Rozdíly poté spatřuje např. i mezi Vietnamci a Ukrajinci: „*Je vidět, že ti Ukrajinci tady často nejsou domorodí, zatímco ti Vietnamci se tady kolikrát narodí a mají české chůvy. Ukrajinci pak mají často značný přízvuk, zatímco Vietnamci často mluví velmi čistě.*“ Zde docházíme již od druhého pedagoga k informacím, které pozitivně hodnotí právě žáky z Vietnamu: „*Asiati jsou hodně pilní, ono je to totiž kulturní, mají vzdělání v kultuře zakotvené na vysoké příčce.*“ Jsou pečliví, často je v rodině zaměřena koncentrace na jejich oficiální vzdělání a také rodiče zajišťují české chůvy, které jsou velmi nápomocné a dokáží i žákům cizího původu velmi dobře pomoci s českým jazykem. Zde je tedy patrné, že kontakt a zejména vyrůstání v prostředí, které je naplněné českými mluvčími, může být do budoucího života dítěte velice přínosné. Tyto informace také mohou jasně sloužit k tomu, že izolace cizinců a vytváření speciálních čtvrtí a městských částí, kde by bylo minimum českých obyvatel a institucí, přináší značné komplikace ve vzdělávacím procesu cizinců, kteří by takto žili a následně se to projeví zřejmě i do komplikací životních.

Ve škole obecně panuje přátelství mezi žáky cizího původu i mezi českými žáky. I přes vysoký počet žáků-cizinců zde nedochází k závažným problémům, které by se týkaly rasové nesnášenlivosti a ke xenofobním názorům. „*Zajímavé tedy ale bylo, že jsem měl v jedné třídě dva Vietnamce a ten jeden Vietnamec si dělal srandu, společně s Čechama, srandu z té jedné Vietnamky. Tam byl vidět už určitý náznak k šikaně. Mně se ale nezdá, že by to bylo na bázi rasové, já jsem tady žádnou xenofobii neviděl. Šikana a konflikty nejsou rasové, ale na bázi jiných odlišností.*“ Případné komplikace tak nejsou vázány na původ a rasu, jedná se spíše o statusové odlišnosti (bohatí vs. chudí, štihlí vs. obézní atd.). Celkově dochází ke spolupráci

napříč všemi žáky. Není žádnou výjimkou, kdy mezi sebou spolupracují žáci pěti i více různých občanství.

Dotazovaný se snaží v hodnocení přistupovat ke všem žákům stejně. Bere ale na vědomí, že určité události, zejména spojené s českou historií, nemusí tak perfektně žáci-cizinci znát. A to zejména, kdy se vzdělávali částečně v jiné zemi a neprošli standardně českou základní školou. Též názvy míst v dějepise nechává napsat žáky-cizince v jazykové verzi, která se používá v jejich mateřském jazyce, nebere to jako chybu: „*V dějepisu jsou často v různých jazycích různé názvy, tak je mi jedno, jestli to napíšou v české verzi nebo v jiné.*“

Pedagogové na této škole mohou na dobrovolné bázi čerpat z nabídky různých kurzů a seminářů, které jsou zaměřeny na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dotazovaný zatím žádný takový kurz nevyužil a není si příliš vědom podrobností. Zároveň ale tvrdí, že nespátřil žádný zaměřený na práci s žáky-cizinci a sociokulturní handicap: „*Já mám zatím dost práce, svých problémů. Ale je tu nějaká možnost, máme tu metodika prevence, ten by nám měl pomoci vybrat.*“ Velmi tak záleží na individuálním zájmu každého pedagoga. Tato výpověď je shodná s předchozí výpovědí učitelky číslo 1. Je tak patrné, že mohou panovat poměrně značné rozdíly mezi náplní práce a vzděláváním jednotlivých pedagogů. Zaujatý a nadšený pedagog se může snažit navštěvovat rozličné kurzy a neustále se vzdělávat v trendech. Zatímco pasivnější jedinec poté může ustrnout na svých znalostech získaných „pouze“ ze studia. Dotazovaný však bere kurzy jako velmi pozitivní, stejně tak i celoživotní vzdělávání pedagogů. Největší důraz by podle něj ale měl být na kurzy pro pedagogy základních škol. Právě oni se podle něj setkávají se žáky-cizinci, kteří nemají dostatečnou jazykovou úroveň.

Na škole působí metodik školní prevence a výchovný poradce. Oba řeší školní problémy a zároveň je možné, aby se na ně obrátili se svými specifickými problémy i žáci-cizinci. Speciálně vyčleněný zaměstnanec, který by se staral pouze o problémy žáků-cizinců, zde i přes vyšší počet cizinců ve škole neexistuje. Dotazovaný to vnímá zejména jako finanční otázku. Zároveň i jako určitou možnost šancí pro všechny, kdy všichni žáci bez ohledu na národnost mohou jít řešit své problémy se stejnými zaměstnanci školy. Zde však vyplývá otázka, zda by se specifický zaměstnanec pro práci se žáky-cizinci do této školy nehodil. Studuje jich zde totiž poměrně veliké množství a mohou možná přicházet i s poměrně specifickými obtížemi. Finanční otázka je zajisté na místě, ale dostatečný by byl i částečný úvazek, který by mohl vykonávat právě i např. sociální pedagog.

Před začátkem školního roku neměl dotazovaný žádné informace o složení třídy. Musel tedy začít pracovat s takovými žáky, se kterými se seznámil první školní den. Neexistoval



prostor pro speciální přípravu předem. Takovou situaci považuji za celkem překvapivou. Domníval jsem se, že učitelé mají větší přehled předem, aby se mohli lépe připravit na výuku a počítat s potenciálními odlišnostmi. Dotazovaný ale říká, že v případě velmi neobvyklého chování nějakého žáka-cizince, bude zřejmě vedením na jeho chování upozorněn předem. Specificky se, podle dotazovaného, připravují na třídu třídní učitelé, protože právě oni s konkrétní třídou stráví až čtyři následující roky. V jejich zájmu je tak zjistit co nejvíce a nejhluběji.

Dotazovaný se zmínil o jednom velmi zajímavém momentu, kdy rodiče žáků-cizinců, kteří neovládají dostatečně český jazyk, ale přesto stojí o studijní informace svých potomků, docházejí na třídní schůzky s překladateli: „*Zájem o třídní schůzky je naprosto upadající, chodí strašně málo rodičů, ale když přijdou ti cizinci, tak mají většinou i překladatele.*“ Ačkoliv žáci kolikrát znají český jazyk na dostatečné úrovni, u rodičů je tomu přesně naopak. Tato konkrétní situace značí, že i pokud je samotný žák-cizinec bez bariér, bariéry se mohou snadno objevit i na straně rodičů. Snahu rodičů vnímám velmi pozitivně. Jako doporučení bych ovšem osobně viděl širší zapojení učitelů cizích jazyků do třídních schůzek. Je to velmi vstřícný krok směrem k rodičům a zároveň by tato aktivita mohla i zvýšit zájem o třídní schůzky u cizinců. Ne všichni si samozřejmě mohou dovolit vodit na třídní schůzky soukromé překladatele.

Dotazovaný se směrem k žákům-cizincům na škole vyjadřuje následovně: „*Je to velmi pozitivní, mně to pomáhá. Mám velmi rád kulturu a rád bych ukazoval, že je to velmi pluralistický, ta kultura. Jen se trochu bojím na to upozorňovat, abych neukazoval na tu jinakost těch žáků-cizinců. Otázka totiž je, do jaké míry by to bylo sympatické tomu žákovi.*“ Velmi pozitivně hodnotí působení co nejvíce kultur na škole a bere to jako přínosné. V dnešním světě považuje jako vhodné multikulturní prostředí ve škole, protože se to stane odrazovým můstkem pro život i po škole.

I přes nedostatečnou formální edukaci v práci se žáky-cizinci a nedostatečné informovanosti o sociokulturním handicapu z univerzitního prostředí, chápe dotazovaný rozdílnost kultur a možné potenciální komplikace s tím spojené. Uvítal by rozšíření kurzů pro pedagogy, které by se těmito oblastem více věnovaly. A to jak na univerzitách, tak i následně na školách samotných. Prakticky se shoduje s předchozí výpovědí učitelky číslo 1, že je to vždy na konkrétním pedagogovi, který hraje ve vzdělávacím procesu ohromnou roli. Sám se domnívám, že by bylo vhodné začít s edukací mladých pedagogů v těchto oblastech, cizinců se vyskytuje čím dál tím více a dostatečné znalosti mohou chránit pedagogy samotné, stejně jako i žáky.

### Učitel číslo 3

Učitel číslo 3 se podařilo získat vzdělání na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Vystudoval jednooborovou angličtinu pro základní a střední školy. Své vzdělání získal v roce 2017. V současné době vyučuje na základní škole v Příbrami, kde se nachází několik cizinců.

Během studia dotazovaného nedocházelo ke speciální přípravě zaměřené na sociokulturní handicap a žáky-cizince: „*Nic jsme absolvovat nemuseli, nebylo v plánu.*“ Dotazovaný se tak v této otázce naprosto shoduje i s dalšími výpověďmi pedagogů. Protože se jedná o 3 odlišné pedagogické fakulty, zdá se, že kurzy věnované těmto tématikám se na pedagogických fakultách v ČR neobjevují v povinných plánech, které je nutné pro úspěšné absolvování splnit. Otázka je, zda se to může vyvíjet stejným způsobem i do let budoucích, kdy se dá očekávat ještě zvýšený přísun cizinců a jejich potomků na naše území. Dotazovaný se nicméně k této otázce dále vyjadřuje, že: „*Problematika cizinců není nejpálčivější problém, který by člověk ve školství řešil. Zejména na menších městech.*“ Podle dotazovaného si vzhledem k relativně malému počtu žáků-cizinců na jeho škole dokáže většinou poradit, komplikovanější by to ale bylo při větší přítomnosti těchto žáků.

Ze své pedagogické praxe vzpomíná dotazovaný na své setkání se žáky-cizinci: „*Asi nejzajímavější byl ukrajinský Maďar. Jako byl z Ukrajiny, ale mluvili maďarsky. A uměl trochu česky. Pak samozřejmě jsou všude Vietnamci.*“ V tomto bodě je opětovně viditelné zastoupení žáků-cizinců z Vietnamu a Ukrajiny. Zejména na žáky z těchto zemí by poté měly být školy a jejich zaměstnanci připravováni. Zřejmě ve škole téměř jakékoliv velikosti dochází alespoň k občasnému výskytu žáků s původem v těchto zemích. Z výpovědi se dále lze dozvědět o úrovni žáků-cizinců na škole dotazovaného: „*Je tu různá úroveň asimilace. Je tu taky žák, toho já neučím, ale vím, že ten neumí skoro vůbec česky.*“ Žáci-cizinci s nízkou jazykovou úrovní jsou podle dotazovaného poměrně komplikovaní z hlediska častého nepochopení mnoha informací, proto jsou jim poskytovány intenzivní kurzy češtiny pro cizince: „*Když nerozumí tomu jazyku, tak je to jako samozřejmě problém, když se celá výuka odehrává v češtině. Taky se můžou objevit problémy v administrativě.*“ Osvojení českého jazyka tak musí být primárním cílem každého žáka-cizince, aby se dokázal dobře integrovat do školního prostředí a dlouhodobě netrpěl zvýšenými komplikacemi a pocity neúspěchu.

Z hlediska kulturních odlišností si dotazovaný neuvědomuje žádnou negativní zkušenost: „*Vietnamci jsou hodně uctíví k učitelům a přátelští. Ukrajinci jsou zase v pohodě. Z hlediska těchto kultur to je bez problému. Mohla by být odlišnost u jiných kultur.*“ Kooperace se žáky-

cizinci z Ukrajiny a Vietnamu tak probíhá z hlediska jejich přístupu ke školní práci, učitelům i spolužákům bezproblémově. Nedochozí ke kulturním konfliktům. Ty by mohly nastat v případě žáků-cizinců z prostředí, které je velmi odlišné a zároveň v případě, kdy zde žije naprosté minimum lidí z dané země.

Ve škole dotazovaného dochází k přátelské akceptaci žáků-cizinců ze strany českých žáků: *„U nás je všechno v pohodě, nesetkal jsem se, že by cizinci měli nějaké zásadní problémy, je to přátelské prostředí.“* Škola tak nemá žádnou zkušenost s rasovou a národností diskriminací, nedochází k xenofobním útokům a čeští žáci cizince přijímají zcela bez problémů. Tato situace není nikterak odlišná od situací, které byly popsány předchozími dotazovanými. *„Ti žáci-cizinci tady patří k cizincům, které běžně všichni potkávají ve společnosti.“* Takto si vysvětluje dotazovaný širokou akceptaci a bezproblémový přístup k cizincům na jeho škole.

Pedagog číslo 3 většinou nezaujímá k žákům-cizincům odlišný pedagogický přístup a odlišné hodnocení: *„Přišlo mi zatím, že všichni tak nějak zvládají stejné nároky, které nejsou až tak velké, nebylo to proto moc třeba. Občas dojde k nějakému časovému zvýhodnění a větší toleranci chyb z hlediska jazykového.“* V českých školách se podle výpovědi dotazovaných většinou uchyluje k navýšení časového limitu na různé testy, aby žáci-cizinci nebyli pod takovým časovým presem. V přítomnosti žáka-cizince s nižší úrovní českého jazyka se tak jeví jako vhodné nevyužívání tzv. „pětiminutovek“, tedy rychlých testů, které byly např. za mé doby studia poměrně oblíbené.

Jak již bylo zmíněno výše, žáci-cizinci s nízkou úrovní češtiny absolvují speciální hodiny češtiny pro cizince. Tyto hodiny se konají každý týden a mají pomoci žákům-cizincům ovládnout co nejrychleji jazyk na požadované úrovni. *„Koná se to asi dvě hodiny týdně, tam chodí všichni cizinci s nízkou úrovní.“* Toto řešení je systémově využíváno napříč mnoha základními školami. Jedná se prakticky o nutnost, protože bez dostatečné jazykové úrovně není možné ve studiu kvalitně pokračovat. Tyto hodiny navíc jsou velmi oblíbené a žáci tam chodí rádi. Hodiny jsou zdarma a rodiče si navíc často uvědomují potřebu jazyka pro své potomky. V Příbrami se dále nedávno otevřelo i integrační centrum pro cizince: *„Ve škole se propagovalo nové integrační centrum, které se ozvalo a nabídlo pomoc. Tam se lze dostavit a požádat o další pomoc.“* Škola tak má možnost nabídnout žákům-cizincům a jejich rodičům i služby další organizace, která může bezplatně cizincům dále pomoci. Podobná kooperace je zajisté velmi žádoucí. Pokud přímo škola není schopna nabídnout a poskytnout další kurzy a informace pro žáky-cizince, je služba další organizace zajisté přínosná.

Ve škole neexistuje speciální zaměstnanec pro práci s cizinci. Opět se tak jedná o totožnou situaci s dalšími školami z předchozích výpovědí. Žáci-cizinci se tak mohou obrátit na stejné zaměstnance, jako ostatní žáci: „*Hodně všechno řeší třídní učitelé, pak je tu psycholog, metodik prevence a výchovný poradce.*“ Jako i v předchozích školách existují určité pozice, které vykonávají externí zaměstnanci a pedagogové se speciálními kurzy. Zda je toto složení dostatečné, je velmi komplikované. Rozsáhlejší analýza specifických problémů u žáků-cizinců by mohla být v tomto tématu užitečná. Dotazovaný ale u této otázky dodává zajímavý poznatek, který předchozí nedodali: „*Když přijde ten cizinec do školy, tak snad má nárok, aby nebyl jedno pololetí vůbec hodnocen. To mu má pomoci překonat určité problémy.*“ Žáci-cizinci tak získávají určitou dobu pro naučení českého jazyka a minimálně první pololetí tak nemusí čelit stresu z klasifikace. Dotazovaný ale považuje toto období za celkem krátké, protože jsou situace, kdy by se hodil celý školní rok bez klasifikace: „*Bohužel je to jen pololetí, asi rok by byl užitečnější.*“ Individuálně se ale řeší případné hodnocení, pokud je ta jazyková úroveň stále hodně nízká.

Do školy přicházejí různé nabídky vzdělávacích kurzů a školení: „*Není žádné školení organizováno přímo školou, ale kdyby někdo měl zájem, asi by to bylo přijato vstřícně.*“ Jako v ostatních školách jde vždy o individuální zájem a snahu pedagogů. Kurzy věnující se žákům-cizincům a sociokulturnímu handicapu se v nabídce neobjevují, vedení školy je prý ale velmi vstřícné a kdyby o to bylo požádáno, zajisté by byla snaha nějaké zařídit. Dotazovaný v tomto bodě dodává: „*Je tu pár dětí, co prakticky česky neumí a je to docela problém, ale jsou to jednotlivci a vždy se to nějak vyřeší, tak zatím asi neměl nikdo potřebu.*“ Počet cizinců na této příbramské škole je celkem nízký, proto se dotazovaný domnívá, že zatím nebyl vznesen žádný požadavek na podobný kurz.

Učitelé se příliš nemohou připravit na případný příchod žáka-cizince do třídy. Ke kompletnímu uzavření seznamu žáků dochází v září a je tak nutné vždy reagovat na konkrétní situaci, která nastane. Úvaha o přípravách třídy na cizince se tak zdá lichá. Pedagog by mohl připravovat třídu pouze obecně, že je potenciálně možný příchod žáků-cizinců a obecně by třídu mohl připravovat na potenciální odlišnosti: „*Když přijde nový dítě do třídy, tak se to prakticky dozvídám ten den. Ono, aby přišlo dítě do třídy, to může být vlastně otázka dost rychlá.*“ Běžně se tak učitel dozví o novém žákovi až v momentě příchodu. Zároveň by se konkrétně na této příbramské škole, kvůli kapacitním důvodům, zřejmě neobjevila situace, kdy by dorazilo do jedné třídy větší uskupení žáků-cizinců najednou: „*My máme prakticky naplněnou kapacitu, takže nové děti chodí po jednotlivcích. Není pravděpodobné, že by se vyrojila skupina studentů najednou.*“

Zařazování žáků-cizinců probíhá prakticky za každé situace totožně. Téměř vždy je žák-cizinec zařazen o jeden ročník níže, pokud je jazyková úroveň velmi nízká, může dojít k posunutí až o dva roky. Dotazovaný si o této praktice myslí následující: „*Myslím si, že ten rok není tak hroznej, že to může vlastně i pomoci. Cizinec může mít lepší šanci se zadaptovat. Asi to není úplně ideální řešení, ale v rámci situace je to docela prospěšné.*“ Při srovnání s ostatními výpověďmi se zdá, že zařazení žáka-cizince do nižšího ročníku je na základních školách velmi častá praktika. Ředitelé a pedagogové se tak zřejmě snaží dostat žáka-cizince do prostředí, kde ostatní spolužáci též nemají natolik rozvinuté schopnosti českého jazyka. Samozřejmě může být velký rozdíl mezi zařazením do třetí a do páté třídy. Vždy je ale zajisté nutné brát v potaz individuální situaci nového žáka-cizince. Některým jedincům, zejména těm více vyvinutým, by mohlo prostředí se značně mladšími a méně vyspělými spolužáky uškodit. Někteří žáci to ale samozřejmě mohou brát i pozitivně.

Dotazovaný nevnímá žáky-cizince negativně. Uvědomuje si sice určité zvýšené zatížení, ale převažuje u něj přívětivé naladění a akceptace cizinců: „*Z hlediska administrativního a komunikačního je to určitě těžší, ale já to nevnímám nijak špatně.*“ Obecně tak na školách panuje přívětivý přístup pedagogů směrem k žákům-cizincům. To může být považováno jako naprostý základ při prevenci rasových problémů. Zároveň tak učitelé předávají určité vzory chování ostatním žákům. Pokud by pedagog neustále kritizoval, případně i urážel a šikanoval žáka-cizince, negativně by se mohl projevit i přístup spolužáků směrem k danému cizinci.

Dotazovaný zároveň bere pozitivně možnost setkání českých žáků s rozličnými žáky-cizinci v třídním kolektivu: „*Je určitě fajn, že se potkají s cizinci.*“ Multikulturní charakter třídy může lépe připravit žáky na reálný život, který probíhá na většině míst právě multikulturně. I v menších městech dnes dochází k setkávání s různými cizinci. V Příbrami obecně v posledních letech narostl počet Ukrajinců a Vietnamců. Většinou se jedná o bezdětné pracovníky, ale existují výjimky. Děti těchto cizinců poté docházejí na místní základní a střední školy. Odráží to poté jistým způsobem složení cizinců i v samotném městě. Pokud se tak žáci budou s těmito cizinci setkávat už během školní docházky, zřejmě je poté nepřekvapí výskyt cizinců i na jiných místech a v jiných institucích.

Podle dotazovaného nepatří integrace cizinců k největším problémům školství. Velkým problémem je např. administrativa. I tak by ale určité kroky mohly vést k lepší práci se žáky-cizinci. Rozšíření edukativních programů a školení jsou zřejmě nejzajímavějším potenciálním přínosem. Vzhledem k výskytu např. psychologů a metodiků prevence na velkém množství škol, alespoň částečný úvazek by mohl zastávat i zaměstnanec proškolený

a zaměřený právě na pomoc cizincům. V dnešní době pravděpodobně suplují podobné zaměstnance různé agentury a integrační centra. Přítomnost specialistů na škole by ale přeci jen byla zajímavější a dostupnější.

Celkové shrnutí této konkrétní výpovědi lze jako i ostatní vnímat pozitivně. Mínusem by snad mohla být nulová edukace o žácích-cizincích a sociokulturním handicapu během pedagogického vzdělávání na univerzitě a také nutnost řešit během praktického vyučování specifické situace individuálně. Tedy dle možností a schopností. Ačkoliv panuje snaha škol a zaměstnanců pracovat s cizinci a co nejlépe je edukovat, jedná se většinou o vlastní iniciativy a ty mohou být na různých školách odlišné. Pokud dochází ke snaze z řad ředitelů a pedagogů, školy zvládají žáky-cizince bezproblémově a potenciální sociokulturní handicap je uspán. V nepodnětném a nestarajícím se školním prostředí ale může docházet k problémům. Zde by se mohla hodit koncepčnost řešení. Tedy zvýšení edukace studentů pedagogických fakult a přijetí odborníků na práci s cizinci do škol.

### 3.4.2 Výzkumný vzorek B (žáci-cizinci)

#### Žákyně číslo 1

Tato mladá dívka dorazila poprvé do ČR v 15 letech. Jednalo se o plánovaný krok jí i celé rodiny. Rodinná známá z rodného města v Ukrajině, která je o 4 roky starší, doporučila na základě svých vlastních zkušeností studium v ČR. Rodina i ona samotná trvala na tom, aby přijela do ČR co nejvíce připravená. Nic tedy nenechala náhodě a celý rok před příjezdem se doma učila český jazyk a zjišťovala důležité informace a případné odlišnosti mezi ČR a Ukrajinou. Přes Skype se dostala ke speciálnímu vzdělávacímu programu, který je určen cizincům v oblasti výuky českého jazyka. Díky této snaze a aktivitě se jí podařilo získat úroveň mezi B1 a B2: „*Česky jsem mluvila fakt dobře, všemu jsem rozuměla, ale samozřejmě jsem neuměla ten slang.*“

Zde je důležité poznamenat, že vlastní snaha a elán zajisté přispěly k rychlému ovládnutí českého jazyka na úrovni, které je poměrně komplikované dosáhnout. Podle oficiální charakteristiky této úrovně se jedná o situaci, kdy: „*Uživatel jazyka mající úroveň B2 dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Uživatel jazyka na této úrovni B2 umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své*

*názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.*“<sup>13</sup>

K výběru ČR pomohla také již předchozí zkušenost rodinné známé: *„Jak jsme měli kámošku, tak přes ní jsme všechno domlouvali.“* Dalším faktorem poté byla i vzdálenost mezi ČR a Ukrajinou a chtíč rodičů po zahraničním studiu: *„Není to tak daleko, takže bych mohla jezdit i na Ukrajinu. Máma vždycky chtěla, abych studovala i někde jinde.“* Avšak ČR nebyla původně jedinou volbou. Původně chtěla začít studovat v Německu, ale v té zemi nikoho neznali a bylo by komplikovanější shánět potřebné informace potřebné pro zahájení studia.

Do ČR přijela naprosto sama, rodiče zůstali na Ukrajině. Po příjezdu do ČR: *„Jsem byla úplně vyřízená, jak je to tady úplně všechno nový. Všichni mluví jiným jazykem, já jsem byla zvyklá na něco jiného, tady je to úplně moderní.“* První dojem byl tedy veskrze pozitivní, panovalo nadšení z nového prostředí a celkově až téměř „wow“ efekt, kdy dochází k zahlcení člověka pozitivními pocity. Ve společnosti si nemusela příliš na nic nového zvykat. Nejvíce překvapivé pro ni bylo: *„My moc třeba nesmrkáme, jak to dělají Češi. Tohle mi přišlo fakt divný, jsme se s holkama smály. Ty jo, proč to dělají, to jsou divný. Ale teď už to dělám i já, už mi to neva.“* Z osobní zkušenosti mohu potvrdit setkání s několika lidmi z Ukrajiny a Ruska, kteří nedokáží příliš pochopit smrkání do kapesníků a připadá jim to směšné až nechutné. Většinou si však při dlouhodobějším pobytu zvyknou a sami to praktikují, stejně jako v případě dotazované. Je zajímavé sledovat určité rozdíly v chování při určitých aktivitách. Pro lidi z Ukrajiny a Ruska je zvláštní naše smrkání, Vágnerová (2005) se zase v literatuře zmiňuje např. o Asiitech a jejich hlasitých projevech mlaskání při konzumaci jídla, a to může být naopak přijímáno celkem nelibě českou společností.

Pokud se zaměříme na školní aktivity, dotazovaná nastoupila na soukromé gymnázium v Táboře. Prvním krokem je správné zařazení do ročníku. V tomto případě byla dotazovaná na počátku povinna absolvovat testy z matematiky, českého a anglického jazyka. Po zhodnocení výsledků a osobním pohovoru s ředitelkou školy byla zařazena již do 3. ročníku gymnázia. Došlo tedy k zařazení již do pokročilé skupiny s rozvinutými vztahy. Sama si není jistá, co přesně vedlo k tomuto kroku, ale velmi ho zpětně oceňuje a zároveň tvrdí, že se nejedná o standardní zařazení v každém případě: *„Já si pamatuji, že jedna Ukrajinka nastoupila do prváku a strašně si stěžovala. Bylo to lepší, všichni byli o něco starší, ale mně to vyhovovalo.“*

---

<sup>13</sup> Jazykové úrovně. [on-line] [cit. 2019-27-03] Dostupné z: <http://www.jazykove-urovne.cz/uroven-b2/>

Na Ukrajině předtím vychodila devět let z celkového počtu jedenácti. Rozdíl ve srovnání s ČR, kdy devět let tvoří základní povinná školní docházka a čtyři roky střední škola s maturitou, je tedy dvouletý. Na Ukrajině tak stačí k absolvování úplného středního vzdělání pouze jedenáct let. Sama se domnívá, že dobré výsledky testů, dobrá znalost češtiny, a i příklonění ke scházejícím dvou letům pro dokončení úplného středního vzdělání na Ukrajině, vedly k zařazení již do třetího ročníku. Na první pohled se zdá tento krok poměrně nestandardní, ze zpětného hlediska je ale důležité zmínit, že se dotazované podařilo získat vzdělání bez komplikací a minulý rok vykonala na první pokus i maturitní zkoušku. Dotazovaná se dále zmiňuje, že tlak, který cítila, jí pomohl k úspěchu: „*Musela jsem se rychleji zařadit do prostředí, nebylo nad čím přemýšlet, musela jsem hned všechno chápat, tak jsem dělala.*“

Při prvním vstupu do školního prostředí panovaly shodně pozitivní pocity, které panovaly při vstupu do ČR. Nejvíce ji zaujalo množství moderní techniky a celková úprava interiéru. Dále též styl výuky pedagogů: „*Ta třída byla úplně jiná než u nás, ty třídy jsou takový modernější. Byla jinak vybavená, všude nějaký počítače a divný tabule, bylo docela hustý, že všechno četli z učebnic a měli na všechno prezentace.*“ Doma na Ukrajině měli učitelé většinou poznámky na papíru a poté všechno ostatní v hlavě, technika se používala minimálně: „*Měli jsme akorát televizi, ale to se nějak moc nepoužívalo.*“

Zkušenosti se spolužáky i s pedagogy jsou maximálně pozitivní: „*Já jsem přijela a všichni na mě byli strašně hodní ve třídě, hned se se mnou bavili, jestli mám Facebook, Instagram a tak.*“ Zájem byl podle dotazované částečně podmíněn i tím, že byla cizinka. Ve třídě sice byla další dívka z ciziny, konkrétně z Kazachstánu, dokonce byla také ruský mluvící, ta se prý ale občas projevovala neobvykle. Spolužáci z ní tak neměli úplně nejlepší pocit a neprobíhala přílišná vzájemná komunikace. I dotazovaná měla mnohem větší zájem o seznamování s českými spolužáky a spolužačkami. Snadno s nimi navazovala vztahy a rychle si vytvořila kamarády. Nyní má dokonce i českého přítele. Na škole se celkově vyskytovalo několik (v jednotkách) žáků-cizinců. Všichni měli ruský mateřský jazyk a z hlediska občanství to byli Rusové, Ukrajinci a Kazachstánci.

Dotazovaná se neseetkala na svou osobu s nenávislnými komentáři kvůli původu, ale byli takové reakce od jednoho žáka na spolužačku z Kazachstánu: „*Jak jsem měla tu holku ve třídě, byl tam jeden kluk ve třídě, ten říkal, že si přeje, aby ji jako deportovali. Jí se tolik nepovedlo do třídního kolektivu začlenit. Byla taková větší, furt něco řvala, chovala se divně, nebyla disciplinovaná. Já se chovala klidněji a skromnější jsem byla. Jí, když se něco nelíbilo, tak řvala.*“ Reakce českého spolužáka podle jejího názoru pramenila z delší



nervozity, která vznikala nevhodným chováním ve třídním kolektivu ze strany oné dívky z Kazachstánu. Pravděpodobně tak primárním cílem českého žáka nebyla motivace pro deportaci této dívky zpět do Kazachstánu, ale reagoval by ostře i v případě takového chování ze strany dalšího českého spolužáka. V tom případě by ale samozřejmě nemohl použít frázi spojenou s deportací, zatímco v případě cizinky se tato věta v jeho vyjádření vyskytla. Tato situace ale byla následně pedagogy prodiskutována a vyřešena.

Ve škole se nevyskytoval žádný speciální zaměstnanec zaměřený na pomoc cizincům a nedošlo ani ke speciální přípravě na příchod další žákyně-cizinky. Pedagogové i spolužáci však jednali vstřícně a řešili případné problémy ad hoc: „*Bud' jsme se obrátili na učitele, třeba třídní, ale další den jsem šla hned ven s nějakějma klukama. Učitelka jim řekla, je to nová holka, tak jděte jí to nějak ukázat.*“ Zde tedy docházelo k jisté kooperaci, kterou se snažili pedagogové nastolit. Radostný (2011) se zmiňuje o vhodném výběru žáků, kteří pomohou cizinci s pochopením fungování školy atd. Zde je možné vysledovat určité prvky tohoto chování, kdy pedagog explicitně a veřejně doporučil, aby se spolužáci dotazované ujali.

Dotazovaná také bydlela podle vlastních slov na „intru“, kde: „*Jsmo měli tu vychovatelku, která nám hodně pomáhala i třeba s domácima úkolama a tak. Na ní jsme se často mohli s nějakými školními problémy obrátit. Zároveň ale za cizincema chodila i sama ředitelka a doptávala se.*“ V oblasti případných úlev a odlišném hodnocení záleželo vždy na konkrétním pedagogovi: „*Učitelé byli skvělí, třeba nám přidali u těch testů pár bodů, protože věděli, že nám ještě ta čeština moc nejde. Různě pomáhali, sami se nabízeli někteří s doučováním nad rámec výuky. Vždycky to ale záleželo na konkrétním učiteli.*“ Kde dochází k jasnému prodloužení časového limitu pro cizince, je poté maturitní zkouška: „*U maturity jsme měli (cizinci) mnohem víc času, když jsme psali sloh, měli jsem asi o 45 minut víc.*“

Co se týká jejího vztahu k ČR a touze tu setrvat, zní její reakce celkem pozitivně: „*V Čechách jsem spokojená, ale já nevím, bych chtěla asi potom něco většího. Tak třeba já nevím, do Rakouska, nebo do Dánska, tam mám třeba přítele. Někam, kde je to třeba ještě víc vyspělejší než v Čechách, v Čechách je to super, ale jsou tady ještě nějaké komunistické projevy jako u nás.*“ Obecně se jí tedy v ČR líbí, ale některé země považuje ještě za vyspělejší v porovnání s ČR. I tak je ale vděčná, že může být zde a nemusí svůj život prožívat ve své zemi narození: „*Ale jsem spokojená i v Čechách, hlavně ne domů.*“ O návratu tak v žádném případě vůbec neuvažuje a je velmi vděčná za možnost studovat zde.

Nejvíce jí v ČR těší dobrá ekonomická situace, vysoká míra bezpečí a nízká míra nezaměstnanosti. Doma se občas necítila bezpečně: „*U nás, když se vracíš večer domů, je*

*úplně normální, že tě někdo může přepadnout.*“ Tady takovou zkušenost nemá: *„Tady se to stane strašně výjimečně.“* Pokud se zaměří na získané vzdělání a zkušenosti z české školy, tak škola v ČR ji poskytla ve srovnání s ukrajinskými kamarády širší rozhled a kvalitnější vzdělání: *„V Čechách jsem se toho naučila hrozně moc, třeba zrovna z dějepisu a zeměpisu. I čeština byla super, já jsem mimochodem napsala maturitní sloh o 2 body líp než můj přítel Čech. Tohle se mi moc líbilo, jsem si z něj dělala srandu.“* V tomto případě je tak možné vysledovat, že i za relativně krátkou dobu, může cizinec s dostatečnou pílí absolvovat českou střední školu, konkrétně gymnázium, s velmi dobrými studijními výsledky.

Kvalita výuky a poskytovaný všeobecný přehled je podle dotazované velmi odlišný od ukrajinské školy. Ve srovnání s ukrajinskými kamarády: *„Můžu říct, že jsem teď určitě chytřejší.“* Při rozhovorech s ukrajinskými kamarády ji připadá, že oni vůbec neznají zeměpis a historii. Na české škole nenachází žádná výrazná negativa, která by bylo potřebné zmínit: *„Všechno bylo fajn, ani mě nic špatného nenapadá.“* Velice pozitivně tak hodnotí zkušenosti z české školy a s aktuálním nastavením výuky, protože její zkušenost je velmi čerstvá. Dotazovaná dokončila vzdělání v akademickém roce 2017/2018.

Nikdy se nesešla s pojmem sociokulturní handicap, nebyl probírán ve škole, ani ji nikdy předtím nenapadlo, že by se jí mohlo něco takového týkat. Až nyní, po položené otázce, si uvědomuje, že se jí něco takového může týkat. Po krátkém přemýšlení dochází k závěru, že právě jazykové nedostatky a deficit znalostí v určitých v předmětech, ve kterých byla vyžadována znalost již větší úrovně, než kterou disponovala z ukrajinské školy ona, byly občas komplikacemi, kterým nemuseli čeští spolužáci čelit. Jako žákyně-cizinka se tak setkala se situacemi, které by se zřejmě u rodilého českého studenta neobjevili. Tápání ve významech jistých slov a nedostatečné znalosti v některých předmětech, které počítají s předchozím základem z české školy, učinily studium náročnější. Sama i přiznává, že doučování nad rámec běžné výuky využívala a může být žákům-cizincům prospěšné.

Při zhodnocení této dotazované lze dojít k závěru, že i přes odlišné státní občanství a odlišný mateřský jazyk, došlo k potlačení potenciálních hrozeb, které by ze sociokulturního handicapu a odlišnosti mohly nastat. Nedošlo tak k negativnímu ovlivnění školního úspěchu, motivaci a celkové nálady žákyně. Velmi pozitivně lze vnímat kvalitní jazykovou přípravu, která probíhala ještě před vstupem na území ČR. To zajisté poskytlo pevný základ pro mnoho životních situací, včetně školního úspěchu, po celou dobu pobytu a studia zde.

Výhodné je zajisté i předávání zkušeností od známých, kteří již pobyt a studium v ČR absolvovali. Dále je přínosná i situace, za které se dotazovaná do ČR vydala. Jednalo se promyšlený a dlouhodobě plánovaný krok za podpory celé rodiny. Zároveň v rodině a u

dotazované neexistuje silná náklonost ke konkrétní víře, která by v určitých bodech mohla být odlišná od hodnot v ČR, to též celou situaci činí jednodušší. Také barva pleti a vyznávané hodnoty na Ukrajině nejsou významně odlišné od české majority. Až na několik detailů, jako je např. smrkání do kapesníků, ji nepřišlo chování zvláštní a nemusela si tak přílišně zvykat na odlišné projevy, stejně jako i její okolí si nemuselo zvykat na její odlišné projevy. Naposledy je velmi podstatná i touha samotné dotazované po životě mimo Ukrajinu, tedy v lepších podmínkách, které jí ČR dokáže poskytnout.

Celkově lze označit tuto zkušenost za velice pozitivní. Pozitivní reakce v rozhovoru od dotazované a prakticky nulové zastoupení negativních komentářů je ideální situace, na kterou mohou být zajisté pedagogové i česká společnost hrdí. Pozitivní reakce od spolužáků a kantorů také dokazují, že minimálně na gymnáziu v Táboře dochází ke kvalitní edukaci a začleňování cizinců z Ukrajiny.

## **Žák číslo 2**

Tento mužský respondent se přestěhoval do ČR v 15 letech. Je velice zajímavé, že odstěhování právě do ČR považuje za poměrně spontánní rozhodnutí: *„Známa se rozhodla jet získat střední školu do ČR, rodiče se o tom dozvěděli, zjistili informace a přišli s touhle nabídkou.“* Opět tak zde hraje roli rozhodnutí někoho z blízkého okolí. Rodiče dotazovaného se rozhodli, že si též přejí, aby jejich potomek odjel do bohatší země a získal „západní“ vzdělání. Sám dotazovaný přitom plánoval studium v Německu: *„Už jsem studoval německy dva roky, pak ale byla ta uprchlická krize a rodiče měli z Německa strach. Tak jsme využili cestu známé, a nakonec se rozhodlo pro Česko.“* Z tohoto komentáře je možné zpozorovat, že uprchlická krize byla dobře známa i v zemích mimo EU. Tedy v zemích, kterých se přerozdělování uprchlíků netýkalo.

Do ČR se vydal společně se svou známou, jinak na tomto území neměl žádné příbuzné a kamarády. Na první pohled se tak jeví tato situace jako frustrující, dotazovaný ale překvapivě dodává: *„Žiju a žil jsem na koleji, nebyl to proto vůbec žádný problém. Tam je tolik lidí, co mluví rusky, že všude jsem někoho potkával, byl jsem skoro jak u nás ve městě.“* Zde je patrné, že počet rusky mluvících studentů a žáků je zde natolik vysoký, že nově příchozí rusky mluvící žáci a studenti nemají přílišné problémy v nalezení vrstevníků se znalostí stejného mateřského jazyka.

Před příjezdem do ČR nebyl seznámen s českou mentalitou a kulturou. To se ale nestalo žádnou překážkou: *„Docela rychle jsem si zvykl a adaptoval se. Je to docela podobné.“* Dotazovaný neobjevil žádné markantní rozdíly a domnívá se, že pro průměrného Bělorusa,

který vyvine dostatek snahy a zájmu, není adaptace v ČR a zejména poté v Praze, příliš náročná. Dotazovaný nepociťoval pocity strachu, pouze u něj panovala určitá nervozita, která plynula z toho, že bude muset žít bez rodičů. Vzhledem k již výše zmíněnému počtu rusky mluvících lidí, ale byla brzy kolej jako pokoj jeho v domě.

Dotazovaný se kvůli minimální znalosti českého jazyka neodvážil hlásit ihned na školu. Proto nejdříve absolvoval roční kurz českého jazyka v soukromé organizaci. *„Byla to specializovaná škola na rusky mluvící, proto tam byli ruští spolužáci a trvalo to celý rok.“* Tento přípravný ročník mu pomohl získat jistotu v jazyce a též základní znalosti ze všech běžných předmětů, protože: *„K nám chodili učitelé z české školy a přednášeli různé předměty. Měli jsme všechno. Čeština, ruština, biologie, chemie, matematika, všechny normální předměty.“* Dotazovanému se tak podařilo získat informace o fungování typické české školy a zvyknout si na jistou rutinu. Následující rok nastoupil do běžné školy, kde studoval s některými kamarády z kurzů českého jazyka.

Poté přišel první školní den: *„To bylo asi pátého září, a to bylo úvodní setkání. Přišel jsem do školy v obleku, ale nepředpokládal jsem, že tady to není běžné. Nebylo to moc vhodné. Ale nemělo to nějak extra vliv na komunikaci se spolužáky. Dával jsem kytky své třídní učitelce. Proběhlo společné seznámení se systémem a rozvrh.“* V tomto případě je patrné, že dotazovaný nebyl příliš informován o průběhu prvního školního dne v ČR. Je to patrné zejména na tom, že převzal normy podle běžného chování v Bělorusku. Tam je typické, aby na první školní den přišli všichni v oblecích a šatech. Také je typické přinést květiny a různé dárky učitelům. Po příchodu do třídy se tak dotazovaný cítil lehce nepatřičně, naštěstí to ale nijak neovlivnilo jeho následující vztahy a nikdo ho nepovažoval za podivného.

Dotazovaný má krátkou zkušenost s gymnáziem v Bělorusku, neviděl ale při porovnání s tím českým významné rozdíly: *„Nevidím značné rozdíly, asi nejvíce byly úkoly. Bylo toho strašně málo v porovnání se školou v Bělorusku.“* Podle slov dotazovaného je zatížení domácími úkoly v Bělorusku neúměrně vyšší: *„Zatímco jsem si užíval volnost, měl jsem čas na sportovní aktivity a osobní rozvoj, kamarádi v Bělorusku měli co dělat, měli stres a strach, aby všechno stihli.“* Podle mého názoru se množství domácích úkolů, minimálně v ČR, liší vždy v závislosti na konkrétní škole a konkrétních pedagózech. Během mého středoškolského studia probíhalo úkolů hodně a žáci často trávili domácí přípravou poměrně dlouhou část dne.

Ve škole neexistoval žádný zaměstnanec, který by pracoval přímo s cizinci. Tato situace se opakuje ve všech výpovědích a zdá se tak, že je naprosto plošná a totožná. Dotazovaný

opět uvádí důležitost a četnost pomoci mezi spolužáky: „*Dobře jsme komunikovali se spolužáky, když bylo třeba, napsal jsem na Facebook a oni pomohli.*“ Využití Facebooku a sociálních sítí tak stále částečně plní původní cíl Marka Zuckerberga (pozn.: zakladatele Facebooku), který zakládal nyní nejpopulárnější sociální síť na světě právě s úmyslem využití pro žáky i studenty v USA.

Dotazovaný nezaznamenal výrazné rozdíly v přístupu ze strany pedagogů. Mezi žáky-cizinci i Čechy vše probíhalo podobně: „*Zdá se mi, že jsme byli všichni rovni, jen jsme občas dostali více času a mohli jsme požádat o vysvětlení.*“ Zde panuje shoda mezi dotazovanými žáky-cizinci, kdy nejčastější úlevou bylo prodloužení časového limitu na konkrétní zadání. Škola se podle dotazovaného maximálně snažila snížit rozdíly a neupozorňovat na ně. Vystává zde otázka, zda se školy a učitelé bojí na rozdíly upozorňovat. Z výpovědi jednoho pedagoga se podařilo získat informace, kdy se on osobně obává na rozdíly upozorňovat, aby tím nestigmatizoval konkrétního žáka. Zřejmě je to vhodné, ale je nutné si uvědomit, že určité rozdíly mezi lidmi panují. Stejně jako panují i mezi Čechy a některými cizinci. A zajisté to není něco špatného, pouze je to prostý fakt, který je dobré si uvědomit.

Ve škole se hodně dozvěděl první školní den: „*Skoro všechno jsem pak věděl a dobře jsem tomu rozuměl, bylo to dobře podané. Je dobré přijít první den, pečlivě poslouchat a ptát se učitele.*“ Na škole byl první den pojatý jako informační a pedagog byl zejména v roli průvodce a také osoby, která vše vysvětlí a pomůže objasnit. Škola je zvyklá na cizince a má díky svým bohatým zkušenostem již natrénovaná sdělení, která je nutné předat právě novým žákům-cizincům.

Hlubší přátelství se mu s českými spolužáky nepovedlo navázat, jedná se ale o komplexní situaci, kdy se dotazovaný příliš často do hlubšího seznamování nepouští. Během celého studia nezažil žádnou rasovou diskriminaci a problémy kvůli svému původu u sebe, ani u ostatních žáků-cizinců: „*Věškerí spolužáci byli kamarádští, nebyla nenávisť, naopak byla snaha o pomoc cizincům.*“ Opětovně je tak možné vysledovat příjemné naladění a přátelský přístup z většiny spolužáků.

Dotazovaný plánuje v ČR vystudovat vysokou školu, protože mu školní prostředí 100% vyhovuje. Líbí se mu ale i celkový život v ČR, pouze by rád zažil ještě něco odlišného: „*Chtěl bych zkusit studovat i jinde, zkusit jet do Ameriky. Tam je to úplně jiné. Jinak se mi tu líbí a nic nechybí.*“ Touha po opuštění ČR tak plyne zejména ze získání nových zkušeností. Není zde žádná komplikace, kvůli které by chtěl ČR opustit. A stejně jako ostatní dotazovaní, neplánuje návrat do vlasti.

Nikdy se nesetkal s termínem sociokulturního handicapu. Ani si nemyslí, že by se ho mohl týkat a neuvědomuje si jeho přítomnost: „*Asi se mě nic netýká, důležité je včlenit se dobře do společnosti a být dobrý člověk. Taky jsme si blízko, Češi a Bělorusové.*“ Vzhledem k vysokému počtu ruských mluvčích na území ČR a množství zkušeností lidí z těchto zemí se studiem a životem ČR, dochází k názoru, že odlišnosti mezi námi příliš nepanují a zřejmě se tak u těchto cizinců přílišné komplikace, nad úroveň těch běžných a společných pro všechny lidi, neobjevují. Některým učitelům se nelíbilo, že Rusové komunikovali mezi sebou rusky, proto se nažili, aby více praktikovali češtinu. Ale to nedávalo překážku udělat maturitu.

Nemá asi nic negativního, na co by potřeboval ve školství i společnosti upozornit: „*Střední mi strašně pomohla, připravila ke studiu na univerzitu. Pedagogové byli zkušení a strašně schopní, výborně prováděli hodiny a měli srozumitelný výklad.*“ Dotazovaný je tak naprosto spokojen s průběhem a kvalitou studia. Tento scénář se také opakuje u ostatních dotazovaných žáků-cizinců. Zřejmě tak vzdělávací systém ještě není v tak špatném stavu, o kterém je občas možné ve veřejném prostoru slyšet.

Výpověď tohoto dotazovaného je v mnohém podobná s ostatními. I v tomto případě proběhla poměrně hladká a rychlá adaptace na nové prostředí a školní kolektiv. Jeví se, že zejména z blízkých okruhů (Ukrajina, Bělorusko, Rusko) žáci-cizinci nemají přílišné komplikace spojené se sociokulturním handicapem a jsou široce akceptováni. Kladně zde samozřejmě hraje počet lidí z těchto zemí na území ČR. I na malých městech a vesnicích se dnes vyskytují cizinci za účelem např. levnějšího žití, kdy dojíždějí pracovat do blízkých továren ve větších městech.

Pro školu a pedagogy opětovně dochází k pozitivním výsledkům. Hodnocení výuky i pedagogů je velmi pozitivní, žák dokázal rychle a kvalitně získat oficiální vzdělání, a dokonce je schopen studia i na vysoké škole. S cizinci se tak pravděpodobně na škole dobře pracuje, dochází ke kvalitní přípravě i do vysokoškolské sféry a stejně tak dochází i k široké akceptaci žáků-cizinců ze strany českých žáků.

### **Žákyně číslo 3**

Respondentka zavítala na území České republiky poprvé v roce 2010. V tomto roce bylo dotazované již 16 let. Dorazila sem z Demokratické Republiky Kongo. Tedy země, která je od ČR značně odlišná v mnoha faktorech. I v tomto případě se jednalo o dlouhodobě zvažovaný a plánovaný krok: „*Důvodem bylo hlavně studovat v lepších podmínkách.*“ Zejména rodiče měli obrovskou touhu po to, aby zajistili své dceři co nejlepší podmínky pro život a studium. Důležité je ale zmínit, že ČR nebyla jedinou zemí, která se objevila rodičům

v mysli. Dokonce ani Evropa nebyla jediným kontinentem: „*Vše jsme analyzovali, různé možnosti a měli jsme na výběr Česká republika, Polsko a Jihoafrická republika.*“ Jednou zemí na seznamu tak byla i země africká. A to zejména z důvodu bližšího kulturního rámce, větší jazykové příbuznosti a snadnější dostupnosti.

Nakonec se po dlouhých rozvahách rozhodlo a ČR zvítězila. Ačkoliv přijela do ČR sama, měla zde již známé, kteří právě hráli roli i při finálním verdiktu: „*Obecně, východní evropské země nejsou velmi populární destinace Afričanů, jako je např. Belgie, Francie, Velká Británie, kde se navíc mluví francouzsky nebo anglicky. Já jsem měla bratrance, kteří studovali tady v ČR, a to, nějakým způsobem, ovlivnilo náš výběr.*“ Zajímavé bylo, že panoval strach z odlišného kulturního prostředí, z přijetí ze strany majority a zejména poté z obrovské jazykové odlišnosti. Byla zde i velká obava ze sociokulturního handicapu: „*Sociokulturní podmínky u nás a v Česku jsou moc odlišné.*“ V tomto případě je tak patrné, že došlo k uvědomění značných odlišností s lidmi a kulturou nové země. Tato situace se u předchozích dvou respondentů z řad žáků neobjevila. Běloruský žák i ukrajinská žačka si nějaké markantní rozdíly nepřipouštěli a neuvědomovali. Slovanské jazyky navíc byly něčím, s čím se její rodina, stejně jako sama dotazovaná nikdy předem nesetkala. Bratrance ale ujistili celou rodinu, že vše se dá zvládnout a není to tu špatné. Opět tak mělo vliv doporučení a zkušenosti blízkých. Zdá se tedy, že při plánovaných přesunech se cizinci často obrací právě na své známé a dají často na jejich zkušenosti.

Zajímavá je též situace, že i přes plánovaný přesun do ČR, nebyla snaha dotazované o učení českého jazyka. Zejména tedy proto, že: „*Není lehké sehnat něco a nějaké lidi u nás, co mají češtinu.*“ Nedostupnost edukačních pomůcek a mluvčích českého jazyka byla jedním z důvodů, proč se dotazovaný na učení jazyka předem příliš nesoustředila. Také se svěřila s tím, že by bylo náročné ověřit opravdovou kvalitu výuky: „*Nevěděla jsem pak po příjezdu, co konkrétně od jazyku očekávat, taky jsem neznala kulturní prostředí. Nevěděla jsem, jak těžký ten jazyk je. Ale byla jsem připravená se naučit.*“ Odhodlání a píle se učit je v tomto případě totožná i dalšími dotazovanými. To považuji za základní prvek, který je nutný k úspěchu.

Po příjezdu do ČR měla velmi smíšené pocity: „*Byla jsem nervózní, zvědavá a natěšená.*“ Uvědomovala si enormní vzdálenost, která nyní byla mezi ní a její rodinou: „*Když jsem připravovala na odlet, necítila jsem smutný pocit, ale potom to bylo velmi silné. Cítila jsem smutný pocit, že jsem daleko a nevidíme se dlouho.*“ V takových případech je zřejmě velmi negativní, že neexistoval někdo blízký, kdo by jí mohl vyslechnout a pomoci se smutkem. Pokud by se stav trvale nelepšil, mohlo by dojít až k citové deprivaci. Z hlediska školního

prostředí by zřejmě bylo pozitivní zařadit mezi své zaměstnance školního psychologa, který na některých konkrétních školách působí. Dotazované se naštěstí vše v tomto ohledu podařilo překonat vlastními silami. Velmi užitečně hodnotí internet a různé komunikační aplikace a nástroje.

Nyní se dostáváme k prvnímu dni ve škole. Dotazovaná nastoupila na střední školu s určitou znalostí češtiny, kterou získala během soukromých hodin, úroveň ale nebyla příliš vysoká: *„První den v ČR byl zajímavý. Měla jsem první interview s ředitelem v angličtině. Ale hodiny byly jenom v češtině, žádná angličtina neexistovala. Učitelé ale rozuměli situaci a hodně pomáhali a byli hodní. Ve třídě bylo hodně cizinců a komunikace mezi námi byla hodně v angličtině. Ale i angličtinu jsem musela učit, protože v Kongu nebyla až tak dobrá výuka.“* Zde docházelo k velmi komplikovanému počínání. Dotazovaná navštěvovala intenzivní kurzy českého jazyka v integračních centrech a soukromé lekce. Učitelé na ní brali velmi ohled, byli zvyklí na velkou přítomnost cizinců ve škole.

Postupně se začala zlepšovat, a hlavně i aktivně komunikovat. To bylo zřejmě největším problémem: *„Když jsem něco řekla česky, tak na mě někteří studenti divně dívali. Takový studený pohled. A bylo zvláštní, že na otázku odpovídali jedním slovem. Na to jsem musela zvyknout.“* Její akceptace širokým třídním okolím byla neutrální, jen při mluvení se cítila, že se na ni všichni tak intenzivně dívají a připadala si celkem hloupě. Také krátké odpovědi spolužáků dotazovanou příliš neujistili, že je široce akceptována: *„Lidé používali někdy výrazy, které jsem neznala. A reagovali hlavně na mou barvu pleti, odlišnost. Někdy jsem viděla ve výrazu.“* Dotazovaná se naštěstí nikdy nesesetkala s nadávkami a násilím, občasné mimické reakce obličeje ale značily, že působí na některé jedince ve škole i ve společnosti minimálně neobvykle. Dotazovaná se domnívá, že barva pleti byla právě hlavním zárodkem těchto reakcí. Z výpovědí předchozích dotazovaných je patrné, že se s problémy kvůli původu nesesetkali, protože byli podobného vzhledu a stejné barvy kůže, jako je majorita v ČR. Žáci, studenti i obyvatelé s odlišnou barvou pleti se tak mohou stát terčem různých útoků zejména z tohoto důvodu.

Na škole byl při řešení problémů s cizinci nejvíce nápomocný ředitel školy, případně i další pedagogové. Speciálně na práci a pomoc cizinců nebyl žádný zaměstnanec určen. Tato situace se zdá naprosto stejná, jako byla i u ostatních dotazovaných. Pomoc tak závisí zejména na sympatiích a osobních aktivitách jednotlivých učitelů. Zajisté je velmi příjemné, že existuje pro žáky přímo několik osob, kteří jsou ochotni pomoci, ale zaměstnanec s přímým zaměřením na cizince by se, podle mého názoru, mohl uplatnit v mnohých situacích, které mohou být nad znalosti průměrného pedagoga. Zvláštnost práce s cizinci je



zajisté přítomna v mnoha ohledech a vždy nemusí být poučky pro české žáky aplikovatelné i na žáky-cizince. Sama dotazovaná dodává: „*Myslím si, že by bylo dobře mít nějakou osobu ve škole, která bude zodpovědná za to pomáhat a orientovat zahraniční studenti. A aby ti studenti byli informováni o existenci té osoby.*“

Mezi žáky-cizinci probíhala spolupráce a sdílení rad: „*Měla jsem kamarádku z Afriky, tak jsme se hodně bavily a pomáhaly.*“ Vzájemná pomoc mezi žáky zde hraje opětovně roli. Kooperace mezi žáky se tak jeví jako velmi podstatná. To zajisté ale platí i pro mezilidskou spolupráci obecně. Komplikace by ale mohla nastat v případě, kdy by žák-cizinec nenavazoval vztahy s vrstevníky. Poté by došlo k výrazně ztíženému fungování ve škole, stejně jako i ve společnosti.

V hodnocení a školní práci byla většinou hodnocena podobně: „*Myslím, že to pak záviselo na profesora, ale podmínky jsme měli podobné.*“ Ve většině předmětů se nehodnotily testy z hlediska českého jazyka, šlo tak zejména o obsahově správné vyjádření. Gramatické chyby tak nehrály podstatnou roli v hodnocení. V případě potřeby bylo dáno na zadání více času, obecně ale docházelo k tomu, že na zadání měli žáci většinou individuálně dlouhý čas.

Co se týká českých přátel na škole, celkem se dotazované podařilo s někým seznámit: „*Mám pár českých známých ze školy, ale všimla jsem si, že to bylo snadnější si uvazovat nějaký vztah s lidmi ze Slovenska než z ČR.*“ V konkrétním případě dotazované docházelo k situacím, kdy slovenští spolužáci byli více otevření, komunikativní a nápomocní. Mnoho Čechů nebere Slováky jako cizince. To je však poměrně chybné. Po rozdělení obou zemí se vyvíjíme již odlišně. Klesá porozumění slovenštiny mezi mladými, Slovensko již dávno přijalo euro atd. I ve statistikách se samozřejmě občané Slovenska považují jako cizinci. Je tedy otázka, do jaké míry se sami žáci ze Slovenska považují jako cizinci. S tím může souviset právě i větší náklonnost směrem k dotazované právě od žáků z této země.

Za těch několik dlouhých let si dotazovaná v ČR již zvykla a líbí se jí zde. Také jazyk dokázala vypilovat na velmi dobrou úroveň, a to činí mnoho životních situací snazších. Ale zároveň zmiňuje, že: „*Doma je doma, ráda se tam vracím.*“ Dlouhodobě se ale domů vracet neplánuje: „*Zatím jsem spokojená tady. Moje momentální plány jsou tady v ČR. Chci vystudovat vysokou.*“ Česká republika má pro dotazovanou více pozitiv a negativ a vnímá zde vše velmi přívětivě. A to se týká společnosti i školy. Primárně Praha je pro cizince velmi dobrým místem pro život. Oceňuje různé kluby a místa, kde se setkávají právě cizinci a vyměňují si své zkušenosti.

Škola v ČR dala dotazované dostatek informací a znalostí pro budoucí povolání: „*Jako obecně jsem na vysoké úrovni (při srovnání s vrstevníky v Kongu), škola mě učila být více zodpovědná a samostatná.*“ I v tomto případě, jako u předchozích dotazovaných, dochází k pozitivní zprávě pro české školství, protože dotazovaná hodnotí vyučovací proces i předávané znalosti velmi kladně. Je ráda za to, že mohla studovat zde a vidí rozdíly mezi ní a jejími známými z Konga.

Měla by pouze jediný vzkaz pro učitele a školství obecně: „*Doporučila bych snažit se pochopit, že čeština je na začátku velmi těžký jazyk a více pomoci se může hodit. Je důležité uvědomit si rozdíly.*“ Vzkaz by mohl být pochopen jako žádost o vyvinutí větší snahy o pochopení odlišností, se kterými mohou žáci-cizinci přicházet. Zajisté je pozitivní, že se na jednu stranu nedělají mezi žáky přílišné rozdíly, v některých situacích ale uzpůsobení individuálnímu případu žáka může být prospěšné. V tomto bodě si stojí za to připomenout, že mladý dotazovaný pedagog by rád upozorňoval na možné odlišnosti a problémy z nich plynoucí, ale z obav o označení žáka-cizince se raději do těchto diskuzí příliš nepouští. Možná by tedy bylo vhodné diskutovat o správném přístupu k žákům-cizincům. A to k takovým, které by jemně upozornily na potenciální rozdíly a rizika, zároveň by ale nesloužily jako pranýřování a „ocejchování“ daného cizince.

Dotazovaná si uvědomuje možné dopady sociokulturního handicapu. Největší hrozbou a komplikací je pro ni vždy neznalost jazyka. Také by měla být snaha každého cizince o pochopení kultury a kulturních zvyklostí v nové zemi: „*Je důležité si zvyknout a chovat se podle norem v dané zemi.*“ Zajisté by ale mělo dojít k vzájemnému respektu a pokud by na něco konkrétního bylo nutné upozornit, tak jemně a s citem.

Dotazovaná se i přes velmi značné jazykové a kulturní odlišnosti dobře integrovala do společnosti, vystudovala školu a našla práci. Nasetkala se zde s příliš výraznými negativními situacemi, které by ovlivnily její názor na ČR. Ráda by zde dlouhodobě setrvala a nemá žádný problém doporučit ČR i ostatním cizincům, kteří by se rádi vydali do zahraničí. Velmi pozitivně hodnotí vzdělávací systém v ČR z hlediska množství a kvality vyučovaných předmětů.

Byla by ráda, kdyby se povedlo přivést do školství pracovníky, kteří by se věnovali primárně cizincům a jejich problémům. Zde by se tak opět mohl uplatnit např. sociální pedagog. Sociální pedagogové působí podobným způsobem např. ve Velké Británii a Německu. V současné situaci se v ČR najde pouze několik škol, které by sociálního pedagoga využívaly. To je rozhodně škoda, bohužel to většinou pramení z nedostatku

financí. Taková informace je ale zajisté více pozitivní, než kdyby nezájem pramenil z důvodu osobního nezájmu vedení škol.

## 4 Závěr

Statistické údaje o počtu cizinců a o počtu žáků-cizinců v ČR přinášejí informace o neustále se zvyšujícím zastoupení těchto skupin v naší společnosti. Výsledky praktické části potvrzují tuto skutečnost a je nutné si uvědomit, že otázka pedagogické práce s žáky-cizinci je velice aktuální. K výskytu žáků-cizinců dochází v současné době i v menších městech a pedagog tak pro získání této zkušenosti nemusí působit pouze v Praze a dalších velkých městech. Během praktické části došlo ke zjištění, že všichni dotazovaní pedagogové mají totožné zkušenosti a informace o sociokulturním handicapu a o práci se žáky-cizinci ze svých studií. Bohužel se jedná o informace prakticky nulové. Je nutné připomenout variabilitu vystudovaných univerzit, která mezi dotazovanými pedagogy panovala. Jeví se tak, že na pedagogických fakultách nejsou kurzy věnující se těmto tématům příliš populární a také se neobjevují v povinných plánech studia. Zároveň se ale všichni dotazovaní setkali se žáky-cizinci již během prvního roku své pedagogické praxe. První doporučení plynoucí z výsledků této bakalářské práce tak směřuje k pedagogickým univerzitám. Zvýšená péče o vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti sociokulturního handicapu a žáků-cizinců je v současné době na místě.

Na zkoumaných školách neexistují zaměstnanci se speciálním zaměřením na žáky-cizince, vše je tak nutné řešit podle nejlepšího vědomí a podle zkušeností jednotlivých pedagogů. Ačkoliv většinou nedochází ke značným sociokulturním problémům žáků-cizinců, může zajisté dojít k určitým situacím, kdy běžná pedagogická znalost nemusí být již dostačující. Další doporučení se týká škol a MŠMT. Užitečné může být vytvoření příhodných podmínek pro školy a jejich ředitele tak, aby bylo možné zaměstnat alespoň na částečné úvazky odborníky, kteří se věnují problematice žáků-cizinců a cizinců celkově. Využití by mohli v tomto směru nalézt např. absolventi sociální pedagogiky.

Ačkoliv se nepodařilo odhalit přílišné komplikace plynoucí ze sociokulturní odlišnosti a sociokulturního handicapu, za zmínku zajisté stojí jazyková bariéra a jazyková nepřipravenost příchozích žáků-cizinců, a to zejména na základních školách. Základní školy se díky „otevřeným dveřím“ pro všechny příchozí cizince často dostávají do role jedné z prvních institucí, kde dochází k vzájemnému pravidelnému kontaktu mezi žáky-cizinci, jejich rodiči, a právě touto institucí, tedy školou. Primární stupeň školství tak hraje významnou roli v integračním procesu a mnohdy jde o jedinou instituci, která může nově příchozí žáky komplexně edukovat o českém prostředí, normách a chování. Prostřednictvím žáků poté může docházet i ke značnému vlivu na jejich rodiče. Ti mohou být prostřednictvím svého potomka sekundárně ovlivněni v rámci integračního procesu.

Na středních školách již dochází k určité selekci a jazyková bariéra často není tak významná. Nevýhodou ale může být v tomto případě pozdní příchod žáka do ČR a již mnoho zažitých norem a hodnot z předchozího prostředí. V těchto případech je klíčem ke správné integraci do třídního kolektivu aktivní snaha samotných žáků o získání co největšího počtu znalostí o nové zemi a jejích zvycích a dále samozřejmě přístup pedagogů a jednotlivých škol. Svou roli zde hrají i spolužáci, kteří tvoří to nejbližší okolí po dobu několika let. Příznivé prostředí a lidé v nejbližším okolí hrají obrovskou roli pro případný úspěch žaka-cizince a pro překonání dalších bariér, které se mohou potenciálně vyskytnout.

Velice pozitivním bodem jsou zjištěné postoje k žákům-cizincům ze strany jejich spolužáků i samotných pedagogů. Žáci-cizinci jsou obecně vnímáni pozitivně a nedochází k problémům např. kvůli rasové nesnášenlivosti. Naopak se daří vzniku pout mezi českými žáky a mezi žáky-cizinci. Často dochází k brzké kooperaci a přátelství. Dostatek českých kamarádů také pomáhá rychleji a kvalitněji překonat rozličné obtíže, které by žák samotný mohl řešit delší dobu, případně by nenalezl jejich řešení.

Žáci-cizinci hodnotí český vzdělávací systém velice kladně a oceňují šíři probíraného učiva. Ve srovnání se svými vrstevníky v rodných zemích se cítí mnohem lépe vzdělání a zejména připraveni na univerzitní studium. S českým vzděláním se žáci-cizinci cítí i více sebevědomí a konkurenceschopní. Často je možné z mnoha stran slyšet kritiku o upadající úrovni školství v České republice, minimálně výpovědi žáků-cizinců v této bakalářské práci ale vlévají do tohoto tématu pozitivní proud.

Téma této práce je možné pojmout mnohými způsoby. Některé z nich by mohly být prezentovány např. v navazující diplomové práci. Je možné provést analýzu veřejných a soukromých škol, škol alternativních, cizinců pocházejících ze zemí EU, cizinců, kteří se do ČR dostali neplánovaně a jejich působení zde je spíše něčím vynuceným atd. Osobně bych v tomto duchu rád pokračoval a navázal v mé případné diplomové práci na zjištění v této práci.

Úplným závěrem je možné dodat, že i přes výskyt několika bodů, které by se daly vylepšit, dochází na školách ke slušné práci s žáky-cizinci, jejímž výsledkem jsou úspěchy v absolvování jednotlivých škol. Také vstřícný přístup pedagogů a spolužáků směrem k žákům-cizincům působí pro české školy velice pozitivně. A naposledy je důležité zmínit, že i přes absenci systémových řešení a přes všechny problémy, které se v českém školství nacházejí, existují stále pedagogové, kteří vyvíjejí osobní zájem a úsilí o české i cizí žáky. Ještě k lepším výsledkům mohou pomoci vyšší finance pro školy, větší edukace studentů pedagogických fakult v práci s žáky-cizinci a zastoupení více odborníků na školách.

## Seznam použité literatury

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, 2010., ed. *Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti*. Praha: FHS UK. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-08-1.

ČÁP, Jan. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.

ČIŽINSKÝ, Pavel. 2012. *Cizinecké právo: práva a povinnosti cizinců a jejich rodinných příslušníků při vstupu a pobytu na území ČR, jejich zaměstnávání a podnikání, zdravotní pojištění a sociální zabezpečení, řízení a provozování vozidla, přístup ke vzdělání a studiu, rodinné soužití s cizinci, mezinárodní ochrana/azyl, státní občanství*. Praha: Linde Praha. ISBN 978-80-7201-887-1.

HELUS, Zdeněk. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

JANKOVSKÝ, Jiří. 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-730-5.

KAUR SINGH, Nikky-Guninder. 1998. *Sikhismus*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. Světová náboženství (NLN, Lidové noviny). ISBN 80-7106-189-1.

KROPÁČOVÁ, Jitka. 2006. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1511-9.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.

NOVOSAD, Libor. 2011. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-873-9.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 80-85937-60-3.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, ed. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. 2006. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, Jan. 2002. *Etnopedagogika*. *Pedagogika*, roč. LII, s. 195-205.

RADOSTNÝ, Lukáš. 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-1733-3.

STRUK, Petr a kol. 1992. *Vybrané kapitoly ze sociální medicíny*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-737-0.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. 2003. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-039-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

## **Použité internetové zdroje**

Český statistický úřad. Náboženská víra obyvatel podle výsledků sčítání lidu - 2011

[online]. [cit. 2019-26-02]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20551795/1702201401.pdf/68758640-22b5-4eba-9733-95c75a479d42?version=1.0>

Český statistický úřad. Cizinci v ČR – 2018. Příloha „všechna data publikace“. [on-line]

[cit. 2019-04-03] Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cizinci-v-cr-2018>

Český statistický úřad. Cizinci: Cizinci v ostatních zemích EU. [on-line] [cit. 2019-04-03]

Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz\\_zahranici](https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz_zahranici)

Český statistický úřad. Cizinci: Vzdělávání. [on-line] [cit. 2019-06-03] Dostupné z:

[https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz\\_vzdelavani](https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani)

Jazykové úrovně. [on-line] [cit. 2019-27-03] Dostupné z: [http://www.jazykove-](http://www.jazykove-urovne.cz/uroven-b2/)

[urovne.cz/uroven-b2/](http://www.jazykove-urovne.cz/uroven-b2/)

Mentální retardace (F70-F79). [online]. [cit. 2018-23-01]. Dostupné z:

<https://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

Religion in Poland. [online]. [cit. 2019-26-02]. Dostupné z:

<http://www.intopoland.com/poland-info/religion.html>

Střední škola. [on-line] [cit. 2019-15-03] Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-](https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/stredni-skola)

[jsou-nove-prichozi/stredni-skola](https://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/stredni-skola)

Zařazení do ročníku. [on-line] [cit. 2019-29-03] Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/zarazeni-do-rocniku>

## **Legislativní zdroje**

Zákon č. 91/2012 Sb. Zákon o mezinárodním právu soukromém. Dostupné z:

<https://zakonyprolidi.cz/cs/2012-91>



Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 326/1999 Sb. Zákon o pobytu cizinců na území České republiky. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

## **Seznam grafů**

Graf 1: Vývoj počtu cizinců v ČR podle druhu pobytu .....	22
Graf 2: Podíl cizinců na obyvatelstvu ve vybraných evropských státech .....	23
Graf 3: Tři nejčastější státní občanství cizinců v ČR .....	25
Graf 4: Počty zahraničních studentů na různých typech škol 2017/2018 .....	26
Graf 5: Počty českých studentů na různých typech škol 2017/2018 .....	27

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Soubor polostrukturovaných otázek pro skupinu A (pedagogové) .....	38
Příloha 2: Soubor polostrukturovaných otázek pro skupinu B (žáci-cizinci) .....	38