

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Práce učitelů základních škol s žáky – cizinci

Work of primary school teachers with pupils of different nationalities

Markéta Wudiová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Práce učitelů základních škol s žáky – cizinci potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 22.7.2020

Ráda bych poděkovala PhDr. Zbyňku Němcovi Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady. Také děkuji respondentům za ochotu účastnit se výzkumu a sdílet své zkušenosti.

ABSTRAKT

Bakalářská práce na téma „Práce učitelů základních škol s žáky – cizinci“ prezentuje teoretický rámec vzdělávání těchto žáků. Definuje základní pojmy, představuje statistické údaje o četnosti žáků – cizinců na českých školách, legislativní rámec a hlavní příčiny náročnosti vzdělávání žáků – cizinců. Cílem empirické části je zjistit připravenost pedagogů na práci s žáky – cizinci, osobní postoje učitelů ke vzdělávání těchto žáků a hodnocení dostupnosti pomůcek a podpory. Výsledky jsou prezentovány analýzou provedených kvalitativních rozhovorů. Z dat vyplývá nedostatečná připravenost pedagogů na výuku žáků – cizinců v rámci vysokoškolského studia a omezená nabídka kurzů dalšího vzdělávání v oblasti, přestože jsou tyto kurzy pedagogů hodnoceny jako přínosné. Hodnocení náročnosti výuky je velmi individuální, odvíjí se především od úrovně jazykové vybavenosti jednotlivých žáků a také od podobnosti mezi mateřským jazykem žáka a češtinou. Na nabídku podpory učitele v této problematice má velký vliv konkrétní škola.

KLÍČOVÁ SLOVA

žáci – cizinci, žáci s odlišným mateřským jazykem, pedagogika cizinců, žáci se SVP, interkulturní komunikace

ABSTRACT

The thesis on topic „Work of primary school teachers with pupils of different nationalities“ presents theoretical framework of education of those pupils. It defines important terms and presents statistical information regarding the number of pupils of different nationalities in Czech schools. It also presents legislative framework and describes the main challenges in education of pupils of different nationalities. The goal of the empirical part is to find out how are teachers trained to carry out this task, to find out their personal attitudes towards teaching those pupils and to achieve their feedback on available support and materials. Results of conducted qualitative interviews are presented. The collected data indicate insufficient training on the topic at universities and limited offer of additional courses, although the courses are perceived as beneficial by teachers. Extent of challenges faced by teachers is very individual. It depends mainly on the level of pupils' Czech language skills and also on how similar the pupils' native language is to Czech. Beside that, the offer of support for teachers is highly influenced by the particular school.

KEYWORDS

pupils of different nationalities, pupils with different mother language, education of foreigners, pupils with special educational needs, intercultural communication

Obsah

Úvod.....	8
1 Vymezení základních pojmů.....	9
1.1 Kultura a její pojetí.....	9
1.2 Etnikum, národnost a národnostní menšina.....	12
1.2.1 Etnikum.....	12
1.2.2 Národnost.....	12
1.2.3 Národnostní menšina.....	14
1.2.4 Žák – cizinec.....	14
2 Žáci – cizinci v České republice.....	16
2.1 Historický nástin imigrace do ČR.....	16
2.2 Počet a původ cizinců na území ČR.....	17
2.3 Geografické rozmístění cizinců v Česku.....	18
2.4 Počet a původ žáků – cizinců na českých základních školách.....	18
2.5 Žáci z řad národnostních menšin.....	20
3 Příčiny znevýhodnění.....	23
3.1 Sociokulturní znevýhodnění.....	23
3.2 Faktory spojené s migrací ovlivňující psychický stav jedince.....	24
3.3 Žák – cizinec a okolí.....	25
3.4 Jazykové znevýhodnění.....	31
4 Legislativní a jiné dokumenty zaměřené na žáky – cizince.....	34
4.1 Nadnárodní dokumenty ovlivňující vzdělávání cizinců.....	34
4.2 Národní dokumenty zabývající se touto tematikou.....	35
5 Faktory ovlivňující práci učitele.....	40

5.1	Dostupné metodiky a doporučení.....	40
5.2	Podpůrné organizace.....	41
5.2.1	Organizace podporující žáky – cizince.....	41
5.2.2	Organizace podporující učitele při výuce žáků – cizinců.....	42
5.3	Profesní příprava studentů pedagogických fakult na výuku žáka – cizince....	44
6	Metodologie výzkumu a popis výzkumného vzorku.....	46
7	Žáci – cizinci, které respondenti vzdělávají.....	49
8	Prezentace dat z výzkumu.....	50
8.1	Přípravenost pedagogů na vzdělávání žáků – cizinců	50
8.2	Výzvy ve vzdělávání žáků – cizinců.....	54
8.3	Dostupnost pomůcek a podpory pro výuku žáků – cizinců.....	60
9	Shrnutí výsledků.....	67
10	Doporučení pro rozvoj praxe.....	68
	Závěr.....	69
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	70
	Seznam obrázků.....	78
	Přílohy.....	79
	Příloha č. 1 – struktura rozhovoru.....	79
	Příloha č. 2 – přepis vybraného rozhovoru (respondent A).....	81

Úvod

Bakalářská práce se zabývá pedagogickou intervencí učitelů základních škol s žáky – cizinci. Cílem práce je popsat specifčnost vzdělávání těchto žáků a zjistit, jak jsou na jejich výuku připraveni učitelé, zda mají k dispozici pomůcky a podporu, a kde nalézají sami učitelé výzvy ve vzdělávání žáků – cizinců. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, které odlišují vzdělávání žáků – cizinců od žáků z majoritní populace. Vedle vymezení samotného termínu „žák – cizinec“ jimi jsou kultura, národnost, národnostní menšina a etnikum a je vysvětleno jejich působení ve školní prostředí. Dále jsou v práci prezentovány statistické údaje o cizincích v ČR, zahrnující data o počtu žáků – cizinců na českých školách. Následující kapitola se zaměřuje na příčiny znevýhodnění těchto žáků, tedy zejména sociokulturní a jazykovou odlišnost, a zabývá se popisem vlivů, které znesnadňují žákům – cizincům vzdělávání. Následně je představen legislativní rámec ukotvující práva žáků – cizinců na vzdělávání a udávající konkrétní podobu tohoto vzdělávání. Z tohoto rámce vyplývají možnosti učitelů při práci, včetně jejich práv a povinností. Poslední kapitola teoretické části se věnuje vzdělávání v této tématice v rámci studií na vysoké škole a podpůrným organizacím, které mohou učitelům pomoci nabídkou dalšího vzdělávání, poskytnutím materiálů a informací či poradenstvím ve vzdělávání žáků – cizinců.

Empirická část prezentuje výsledky provedeného kvalitativního výzkumu. Na základě rozhovorů s pedagogy byla provedena analýza připravenosti pedagogů na vzdělávání žáků – cizinců, faktorů, které činí jejich vzdělávání náročným, a dostupností pomůcek a podpory pro učitele v rámci problematiky. Závěrem je navrženo doporučení pro další rozvoj praxe.

1 Vymezení základních pojmů

Mezi pojmy, které je potřeba definovat a uvést jejich význam, používaný pro potřeby této práce, patří kultura, která tvoří základ pro další termíny jako národnost, národnostní menšinu a etnikum. Je důležité také popsat základní přístupy ke kultuře, se kterými se setkáváme, a popsat multikulturní společnost, která je předpokládanou skutečností při vzdělávání cizinců. Mezi další termíny patří bezpochyby vymezení cizince a zejména žáka – cizince.

1.1 Kultura a její pojetí

V teoretickém vymezení vzdělávání žáků – cizinců je často zmiňován kulturní hendikep, přestože v praxi není zaměřen na kulturní odlišnosti časté (Záleská, 2018). Je však důležité věnovat kulturním odlišnostem pozornost, aby nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním a střetům, které mohou vycházet pouze z této neznalosti. Průcha (2011, str. 34) definuje kulturu určitého společenství jako *„zvyklosti, symboly, způsoby komunikace a společenské rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti a zachovávaná tabu.“* Podobnou definici nabízí také Giddens (1999, str. 15): *„Kulturu tvoří hodnoty, k nimž se lidé hlásí, normy, které dodržují a hmotné statky, které vytvářejí.“* Kultura nemá ale vliv pouze na chování společenství, ale také na chování jedince, který se v něm pohybuje. Sociální psychologka Hayes (2003) uvádí, že kultura má souvislost i s naší osobní identitou a s tím, za jakého člověka se považujeme.

Dělení jednotlivých kultur

Určením faktorů, kterými se jednotlivé kultury odlišují, se zabývaly četné výzkumy (např. Hall, 1976, Trompenaars, 1993). V českém prostředí je nejčastěji citované rozdělení kultur dle Hofstedeho. Geert Hofstede definoval několik dimenzí určujících jednotlivou kulturu, které by však měly být vždy posuzovány v komparaci s kulturou jinou (Čeněk, 2013). Těmito dimenzemi jsou: vyhýbání se nejistotě, vzdálenost moci, kolektivismus versus individualismus, feminita versus maskulinita.

Vzdálenost moci je definována jako „*rozsaħ, v němž méně mocní členové institucí a organizací v dané zemi předpokládají a přijímají skutečnost, že moc je rozdělována nerovně*“ (Hofstede, 2007, str. 45 in Čeněk, 2013). Kultury vykazující velkou vzdálenost moci považují nerovnosti za přirozené a autoritám je vyjadřována velká úcta (Hofstede, 2007 in Čeněk, 2013), což se projevuje i ve školním prostředí vysokou mírou úcty k učitelům a vyžadováním řádu (Čeněk, 2013).

Kolektivistické zaměření, tedy dle Hofstedeho (2007, in Čeněk, 2013) zaměření na blaho společnosti, se ve výuce může projevit absencí diskuse, která by mohla vyvolat konflikty, jež nejsou kolektivisticky zaměřenými společnostmi hodnoceny příznivě. Naopak společnosti s orientací individualistickou diskuse podporují (Čeněk, 2013).

Maskulinní a femininní orientace určuje mimo jiné i to, jaké požadavky jsou v dané kultuře kladeny na učitele. Maskulinní společnost – tedy společnost se silným rodovým odlišením a striktnějším určením mužských a ženských vlastností (Hofstede, 2007 in Čeněk, 2013) oceňuje učitele, jejichž silnou stránkou je akademická odbornost a bystrost, zatímco femininní společnosti vyhledávají u učitelů více sociální schopnosti a pozitivní přístup k dětem (Čeněk, 2013).

Index vyhýbání se nejistotě označuje míru neakceptace tohoto fenoménu danou společností. Pokud tedy není v dané kultuře nejistota přijímána a je na ní pohlíženo negativně, společnosti ji vnímají jako ohrožení, a tudíž se vyznačují vyšší potřebou pravidel. Zatímco ve společnostech, pro které je nejistota běžnou záležitostí, není vyžadováno dodržování striktního řádu (Hofstede, 2007 in Čeněk, 2013). Již zmíněná potřeba pravidel u kultur s vysokým indexem vyhýbání se nejistotě se projevuje i ve školním prostředí – studenti i učitelé vyžadují řád ve struktuře výuky, stanovení vzdělávacích cílů či časovém rozvržení. Pravidla ve zmíněných oblastech nejsou pro studenty z kultur s nízkou mírou vyhýbání se nejistotě důležité, upřednostňují otevřené cíle i strukturu a uznávají, že učitel nezná odpověď na vše (Čeněk, 2013).

V konečném důsledku má tedy kulturní nastavení vliv i na vzdělávací prostředí, očekávané výstupy žáků, jejich hodnocení i na požadavky pro práci učitele a strukturu výuky.

Střet kultur a multikulturalismus

Pokud se jedinec nebo skupina dostanou do styku s odlišnou kulturou, mohou se setkat s jedním z následujících přístupů: kulturní relativismem nebo etnocentrismem. Etnocentrismus je sklon hodnotit kulturu druhé skupiny pomocí vlastních norem, projevuje se nedůvěrou vůči odlišné skupině a prosazováním své vlastní (Giddens, 1999). Heywood (2004, str. 425) definuje etnocentrismus jako „*obvykle podvědomou předpojatost vyvěrající z neschopnosti ocenit význam kulturní rozrůzněnosti.*“

Kulturní relativismus je „*teoreticko-metodologický přístup ke studiu kulturních jevů předpokládající, že jednotlivé kultury představují jedinečné a neopakovatelné sociokulturní systémy, které je možno popsat a pochopit pouze v kontextu jejich vlastních hodnot, norem a idejí*“ (Soukup, 2000, str. 204). Tento přístup je považován za správný pro dosažení nezaujatého pohledu při studiu odlišných kultur (Giddens, 1999), přesto může být v některých případech v praxi problematické se dle něj řídit. Nejčastěji pokud jsou kultury výrazně odlišné a požadavky jejich příslušníků v hostitelské společnosti zasahují do fungování škol a dalších institucí – například nábožensky podmíněné dny volna, zákaz výuky sexuální výchovy apod. (Petráš, 2010).

K těmto střetům dochází v přítomnosti více kultur. O společnosti hovoříme jako o multikulturní, pokud jsou v ní přítomny odlišné kultury. Multikulturalismus lze tedy chápat pouze jako prostý demografický popis společnosti s přítomností příslušníků různých kultur.

Tento termín má však ještě další konotace. V některých pojetích odkazuje na ideologii vyzdvihující etnickou, rasovou, kulturní a náboženskou různorodost (Bloemraad a kol., 2008). V tomto významu Barša (2003) nalézá rozpor s tradičním pojetím liberálně-demokratického státu, jehož základem je neutrálnost a rovný přístup. Diskuse se tedy vede na téma, zda se má diverzita zohledňovat nebo naopak ignorovat (Bloemraad a kol., 2008). Dle Jarkovské a kol. (2015) se obdobná diskuse projevuje také na školní půdě, nejčastěji nezohledňováním odlišností s odkazem na občanský princip stejného

přístupu. Zároveň je ale v některých případech, např. u romských žáků, odlišnost přehnaně zdůrazňována a považována za nepřekonatelnou.

1.2 Etnikum, národnost a národnostní menšina

Pojmy etnikum, národnost a národnostní menšina je velmi obtížné definovat a různí autoři se shodují na tom, že jejich obecně uznávaná definice neexistuje (např. Petráš, 2010; Barša, Baršová, 2005). Jedním z důvodů je také to, že se používají v rámci odlišných oborů, např. práva, historie, politologie, sociálních věd, filozofie či etnologie, a ty pro své potřeby využívají různé koncepce (Petráš, 2010).

1.2.1 Etnikum

Etnikum je skupina lidí definována na základě své etnicity, tím se rozumí „*souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu*“ (Průcha, 2011, str. 24). Spojujícími rysy příslušníků jednoho etnika bývá tedy nejčastěji společný jazyk, kultura, dějiny a původ. Diferencují se od majoritní společnosti vlastním sebeuvědoměním a zároveň jsou společností rozdílně vnímáni (Giddens, 1999). Giddens (tamtéž) také zdůrazňuje, že navzdory historickým zkušenostem s hodnocením různých etnik jako méněcenných nebo nadřazených, jsou rozdíly mezi nimi vždy naučené.

Petráš (2010, str. 14) konstatuje, že pojem etnikum je „*jedním z nejméně vyhraněných. Bývá někdy užíván ve smyslu skupin, které nemají vlastní stát (např. Romové), čímž se liší od národů.*“

1.2.2 Národnost

Národ je dle definice Velkého sociologického slovníku (1996, str. 668-669) „*osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území. Jednotlivé národy se vymezují třemi hledisky (dimenzemi) – kulturními, politickými a psychologickými.*“ Petráš (2010, str. 15) rozlišuje objektivní a subjektivní komponenty při definici národa. Mezi objektivní řadí:

„mateřský jazyk, kulturu, území a hospodářství. Subjektivním prvkem je solidarita uvnitř skupiny a u jedince jeho osobní orientace.“ Barša (2003, str. 8) rozděluje pojetí národa na „západní ve smyslu občanského, státního a východní ve smyslu etnického, kulturního.“ Toto pojetí národa dále ovlivňuje přístup k integraci cizinců.

Národ v občanském pojetí, který vnímá svoji vytvořenou identitu, více upřednostňuje asimilaci nově příchozích, zatímco etnický národ se odkazuje na svoji minulost (Barša, 2003). Na těchto principech jsou založena také pojetí občanství ve smyslu legálního statutu různými státy. U občanského národa je občanství vymezeno na základě místa narození (*jus soli*), etnický národ využívá pro definici občanství původ rodičů (*jus sanguinis*). S pojetím založeným na krvi (*jus sanguinis*), tedy etnickým vnímáním národa, jsou spojovány náročnější procedury při nabývání občanství (Bloemraad a kol., 2008).

Sebepojetí národa dále ovlivňuje způsob, kterým jednotlivé národy přistupují k začlenění cizince do společnosti. Modely začleňování v evropském prostředí, tedy britský, francouzský a německý, odrážejí pojetí národa jednotlivých států vycházející z jejich historické zkušenosti. Ve Francii se nejvíce rozšířil asimilační koncept, podmíněný odkazem velké francouzské revoluce přijímající jako občana každého, kdo přijme místní kulturu. Britský model uznávající svébytnou kulturu jedince (opět historický podmíněný koloniální historií) se nazývá pluralistická integrace (Barša, Baršová, 2005). Německý model je etnický založený, upřednostňuje tedy vlastní etnikum a nabízí přistěhovalcům pouze omezenou účast ve veřejném životě společnosti (Šišková, 2001). K tomuto etnický podmíněnému určení národa řadí Barša, Baršová (2005) také českou identitu v době jejího vzniku.

Takto striktní odlišnost modelů však již nelze nalézt v praxi politik zabývajících se přístupem k imigrantům (Šišková, 2001). Tomuto jevu přispívá také koordinace těchto politik Evropskou unií (Barša, Baršová, 2005). Příslušnost k národnosti je některými považována v dnešní době za přežitek (Průcha, 2011). Jsou také patrné snahy o vybudování univerzálního či mezinárodního občanství – příkladem může být snaha EU o vytvoření zastřešující evropské identity (Bloemraad a kol. 2008).

Přesto byla prokázána i v českém prostředí souvislost mezi silným vnímáním národní identity a negativním postojem k cizincům. K eliminaci těchto negativních postojů, tedy i k případnému přijetí cizince do společnosti, by měla vést multikulturní výchova (Öbrink Hobzová a kol., 2017).

1.2.3 Národnostní menšina

Jak již bylo naznačeno výše, i termín národnostní menšina je velmi těžké uchopit. Petráš (2010) uvádí jako příklad obtížnosti jeho definování rozdílnost termínu ve vnitrostátním a mezinárodním právu a popírá tím i možnost globálního vymezení. Pokud se podíváme do české legislativy, je národnostní menšina dle zákona č. 273/2001 Sb., §2, odstavce 1, definována jako: *„společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“*

Problematika definice národnostní menšiny dle Kostecké a kol. (2013) spočívá v tom, že občan, který se hlásí k jiné než české národnosti, není automaticky na území ČR členem oficiálně uznané národnostní menšiny. Národnostní menšiny jsou evidované v Radě pro národnostní menšiny, kam například do roku 2013 (usnesení vlády č. 530) nepatřili v ČR velmi početní Vietnamci. Tuto kritiku však vyvrací Sloboda (2013) tvrzením, že i přes nepřítomnost v tomto poradním orgánu vlády je menšina uznávána, pokud splňuje podmínky dané zákonem. Stále však vidí problematiku ve vymezení menšiny na základě občanství a historického utvoření.

1.2.4 Žák – cizinec

Za cizince se dle cizineckého zákona České republiky č. 326/1999 Sb. považuje fyzická osoba, která nemá státní občanství ČR. Pokud vycházíme z této definice, je třeba také zmínit, že počet cizinců a počet příslušníků národnostních menšin se odráží od celkového nastavení politiky pro udělování státního občanství (Baršová in Petráš,

2010). Udělování občanství závisí na přístupu státu k imigraci a následné integraci cizinců (Bloemraad a kol., 2008).

Žák – cizinec je tedy dle legislativy žák, který není občanem ČR. Povinnost přihlášení ke školní výuce na základní škole mají cizinci, pobývající na českém území více než 90 dní, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany (§ 20, 2 písm. d) 561/2004 Sb.). Pro pedagogy je výuka takového žáka výzvou, protože často neovládá český jazyk a pochází z jiného sociokulturního prostředí. S neznalostí češtiny a následnými z toho plynoucími problémy ve školní výuce se mohou setkávat i žáci, kteří sice mají státní občanství ČR, ale čeština není jejich mateřským jazykem. V literatuře se tedy pracuje s pojmem „žák s odlišným mateřským jazykem“ (META, 2019). Je důležité nezaměřovat programy pro integraci žáků, kteří neovládají český jazyk, pouze na žáky – cizince (Kostecká a kol., 2013). S definicí migranta na základě diference mateřského jazyka pracují i zahraniční vzdělávací politiky (Janta a Harte, 2016).

V anglicky psané literatuře se setkáváme s pojmem „migrant“ – jehož vymezení však nemá jasný konsenzus, nejčastěji se vymezuje dle: občanství rodičů nebo dítěte, země narození rodičů nebo dítěte, důvodu migrace nebo přítomnosti u migračních kontrol. Použití těchto parametrů se diferencuje i v mezinárodních šetřeních PISA a OECD na základě konkrétní potřeby studie (Janta a Harte, 2016).

2 Žáci – cizinci v České republice

Pro úspěšnou integraci na základě jazykového znevýhodnění je třeba zaměřit se jak na žáky – cizince (bez českého státního občanství), tak i další žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština – tedy některé příslušníky národnostních menšin.

Mezi cizince řadíme legální migranty, kam spadá také kategorie azylantů, a nelegální migranty (Kostecká a kol., 2013). Skupinu cizinců pobývajících na území ČR lze také dále dělit dle země původu – na pocházející ze zemí Evropské unie či ze zemí třetího světa (Drbohlav, 2010). Dělení na základě původu se odráží také v některých legislativních dokumentech ovlivňujících vzdělávání žáků – cizinců.

2.1 Historický nástin imigrace do ČR

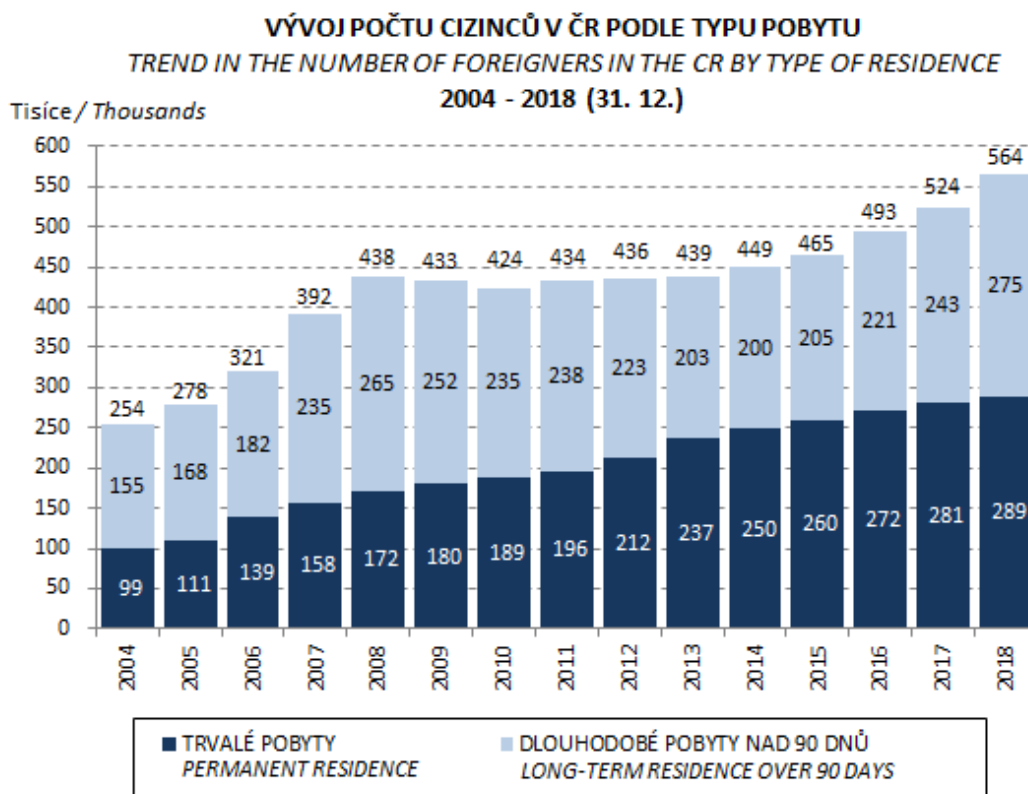
Charakter migrace byl historicky ovlivňován ekonomickými, politickými i teritoriálními faktory. Po poválečném odchodu Němců se Česká republika stala téměř etnicky homogenní zemí. Během let 1948 – 1989 byla imigrace silně regulována státem, nejčastěji přicházeli Češi a Slováci, kteří se přistěhovali za účelem sňatku nebo jako rodinní příslušníci (Černík, 2004 in Drbohlav, 2010). V polovině 70. let začaly být z ekonomických důvodů uzavírány mezivládní dohody s dalšími socialistickými státy. V průběhu let tak na základě těchto dohod přicházeli pracovní migranti z Polska, Vietnamu, Kuby, Angoly, Mongolska, Severní Korey, Jugoslávie a Maďarska. Nejpočetnější byly skupiny pracovníků z Polska, Vietnamu a Kuby. Zejména pro vietnamskou komunitu jsou tyto dohody základem pro jejich imigraci v dalších letech.

Česká republika zaznamenala nárůst imigrantů z různých zemí po pádu „železné opony“ v roce 1989, další nárůst nastal po rozdělení Československa v roce 1993 a po roce 2004 se vstupem ČR do Evropské unie (Drbohlav, 2010). Kostecká a kol. (2013) poukazují na souvislost poměrně krátké historie české imigrace s malými zkušenostmi školského systému se vzděláváním žáků – cizinců.

2.2 Počet a původ cizinců na území ČR

Zaznamenávání počtu cizinců na území České republiky prošlo určitým vývojem, který dále ovlivňoval jejich počet ve statistikách. Zatímco při sčítání lidu v roce 1991 se do statistik počtu cizinců zahrnovaly pouze osoby bez státního příslušenství s trvalým pobytem v ČR, v roce 2001 k nim přibyly ještě ty osoby, které měly vízum platné nad 90 dnů. Další změny nastaly také po vstupu České republiky do Evropské unie a mezi cizince se začali ve statistických údajích řadit i občané členských států EU a Švýcarska s povolením i k pouze přechodnému pobytu, včetně jejich rodinných příslušníků (Drbohlav, 2010).

Nejzásadnější pro potřeby této práce je počet cizinců s trvalým pobytem, u nichž se předpokládá dlouhodobější usazení na území České republiky, a s tím související zakládání rodin (Kostecká a kol., 2013). Tento počet se každoročně zvyšuje (viz Obrázek 1) – v roce 2018 přesahoval 289 tisíc.



Obrázek 1: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu. Zdroj: ČSÚ, Cizinci v České Republice, 2019

Počet ilegálních imigrantů pohybujících se na území ČR v roce 2018 byl 4991 (ČSÚ, Cizinci v ČR). Tato čísla jsou však považována za nepřesná, po vstupu ČR do Schengenského prostoru je totiž mnohem obtížnější tyto osoby zachytit (Drbohlav, 2010). Předpokládá se, že je mezi nimi však menší počet dětí a tedy potenciálních žáků – cizinců než u legálních migrantů (Kostecká a kol., 2013). Také Drbohlav (2010) potvrzuje, že pro cizince v neoprávněném postavení je Česko zpravidla tranzitní zemí. Právo na základní vzdělání bez ohledu na legalitu pobytu je ukotveno ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 343/2007 Sb.), ve školním prostředí by tak k ilegálním imigrantům mělo být přistupováno obdobně jako k legálním. Skupina nelegálních migrantů je však vzhledem ke svému počtu marginální pro potřeby této práce, obdobně jako skupina azylantů, kterých pobývalo v roce 2018 na území ČR 2586 (ČSÚ, Cizinci v ČR).

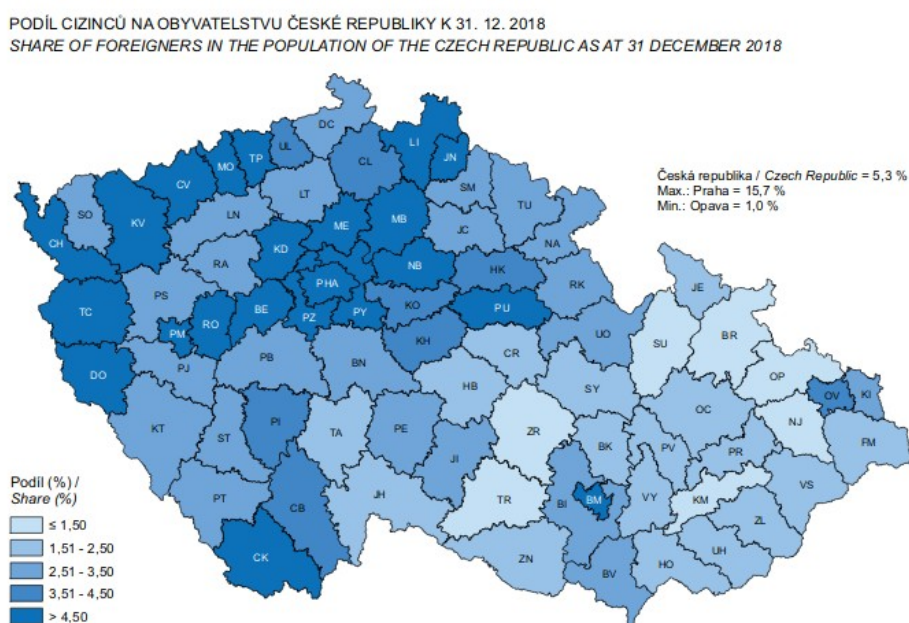
2.3 Geografické rozmístění cizinců v Česku

Cizinci jsou v ČR rozmístění nerovnoměrně (Obrázek 2), největší podíl cizinců se nachází ve velkých městech – v Praze, Brně a Ostravě. Rozmístění dle jednotlivých státních příslušností je zejména u občanů států sousedících s Českou republikou ovlivněné teritoriálně, tedy největší počet Poláků, Slováků a Němců se kromě měst s velkým počtem obyvatel nachází v okresech, které s těmito zeměmi sousedí. Pro občany Ruska, Ukrajiny a Vietnamu také platí, že většina z nich obývá velká města. *„V posledních letech se ovšem vytvořily další cílové destinace imigračních toků. Jedná se o města Plzeň, Pardubice a Mladá Boleslav, do kterých směřovali zejména pracovní migranti ze Slovenska, Ukrajiny, Vietnamu a Mongolska obsazující pozice na sekundárním trhu práce“* (Rákoczyová, Trbola, 2009, str. 19). Dalšími oblastmi s vysokou koncentrací cizinců je okres Karlovy Vary (Rusové) a oblast západních Čech (Vietnamci) (Rákoczyová, Trbola, 2009).

2.4 Počet a původ žáků – cizinců na českých základních školách

Podle statistické ročenky školství MŠMT bylo ve školním roce 2019/2020 na školách 26 527 žáků – cizinců, z toho s trvalým pobytem 19 994. Již zmíněný nízký počet

azylantů je patrný i ve školní statistice – základní školu jich v tomto roce navštěvovalo 308. Nejvíce žáků pocházelo z evropských států nepatřících do Evropské unie (10 456) – majoritní část z tohoto počtu tvoří žáci z Ukrajiny. Z členských států EU pocházelo 8325 žáků a 7746 poté z ostatních států světa. Nejvíce zastoupeni byli žáci z Ukrajiny (7569), Slovenska (5418), Vietnamu (5119) a Ruska (1708), (Statistická ročenka školství, online, citace 2020-07-10, tab. C1.10).



Obrázek 2: Geografické rozložení cizinců v České republice

Tato data založená na principu občanství nepracují s délkou pobytu v určité zemi (pokud je jeho délka nad 90 dnů), mezi cizince je tedy započítán i příslušník druhé či vyšší generace migrantů, pokud jím nebyl vznesen požadavek na přijetí státního občanství. Dalším možným parametrem při diferenciaci migrantů je místo narození (Janta a Harte, 2016).

Tento parametr je stabilnější, na rozdíl od občanství, které se může změnit nebo může být nabyto dvojité (Tromans a kol., 2009 in Janta a Harte, 2016). Při sčítání lidu v roce 2011 uvedlo 6,7 % obyvatel České republiky – tedy více než 695 tisíc osob, že jejich

místem narození byl jiný stát. Z tohoto počtu více než dvě pětiny tvořili obyvatelé narození na Slovensku, dalšími častými cizími zeměmi narození byly Ukrajina, Vietnam a Rusko. Tato heterogenní skupina zahrnuje osoby s českým státním občanstvím (39,7 %), občanstvím jiného státu (54,1 %) i dvojitým občanstvím (1,3 %) z celkového počtu (ČSÚ, 2.7 Narození v zahraničí).

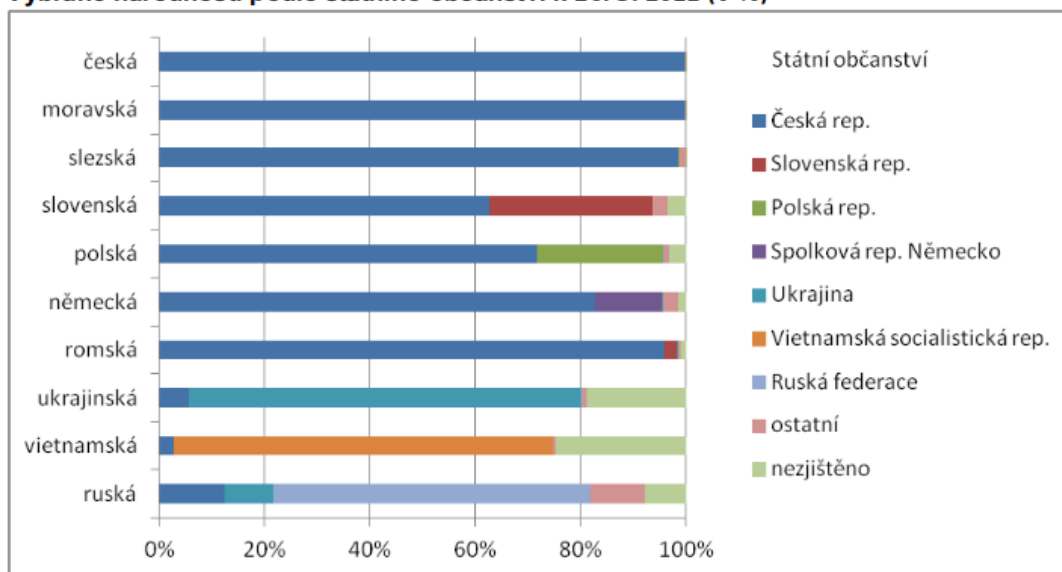
Úskalím tohoto pojetí může být opět absence zohlednění délky pobytu či doby příchodu do hostitelské země. Za migranta podle parametru na základě místa narození může být považován i plně integrovaný občan hostitelské země (Anderson a Blinder, 2015 in Janta a Harte, 2016).

2.5 Žáci z řad národnostních menšin

I další skupiny žáků mohou zažívat problémy se vzděláváním na základě jazykového znevýhodnění. „*V praxi jde především o druhou generaci migrantů, jejichž rodiče nejsou sami jazykově integrováni nebo o etnickou menšinu používající vlastní jazyk odlišný od jazyka majority*“ (Kostecká a kol., 2013, str. 12). Odlišení žáků vyžadujících podporu v rámci této skupiny je problematické, Kostecká a kol. (2013) uvádí, že tito žáci se částečně překrývají s osobami, kteří se hlásí k jiné než české, moravské a slezské národnosti. Počet příslušníků národnostních menšin se určuje na základě dat ze sčítání lidu, toto označení je dobrovolné a je založené na sebeurčení jedince jako příslušníka určité národnosti. Zákon č. 101/2000 Sb. označuje informace o národnostním, rasovém nebo etnickém původu za citlivý údaj, také Listina základních práv a svobod (čl. 3, (2)) garantuje právo svobodně se rozhodnout o své národnosti.

V posledních letech se vyskytuje tendence tento údaj zatajovat – při sčítání lidu v roce 2011 se 25,3 % obyvatelstva nevyjádřilo k národnostní příslušnosti (ČSÚ, Národnostní struktura obyvatel). Obzvláště patrný je tento jev u menšiny Romů, jejichž skutečnou početnost je náročné odhadnout (Petráš, 2010). Vysvětlením tohoto jevu může být vedle obav z diskriminace také fakt, že kategorie některých národnostních menšin (např. již zmíněné romské) je velice heterogenní a jedinec, přestože může pociťovat odlišnost od majority, necítí identifikaci s touto široce definovanou skupinou (Petrů in Petráš, 2010).

Vybrané národnosti podle státního občanství k 26. 3. 2011 (v %)



Obrázek 3: Vybrané národnosti podle státního občanství. Zdroj: ČSÚ, Národnostní struktura obyvatel

V roce 2011 se k jiné než české, moravské a slezské národnostní příslušnosti přihlásilo 6,3 % obyvatelstva. Mezi nejpočetnější příslušníky jiné než české či moravské a slezské národností se řadí Slováci, Poláci, Němci, Romové, Ukrajinci a Němci (ČSÚ, Národnostní struktura obyvatel).

Z grafu (Obrázek 3) je patrné, že mezi příslušníky některých národností převažuje vlastnictví českého státního občanství (Poláci, Slováci, Němci). U žáků z těchto národnostních menšin nejsou povětšinou tedy očekávané žádné problémy, přestože lze předpokládat, že v rodinách mluví jazykem své národnosti a mohou zažívat obdobné problémy jako žáci – cizinci. Zatímco ve druhé skupině má většina příslušníků občanství jiného státu (Ukrajinci, Vietnamci, Rusové), a považováni za cizince a je k nim podle toho přístupováno také ve školách (Kostecká a kol., 2013).

Na počet příslušníků národnostních menšin má zásadní vliv nastavení politiky pro nabývání státního občanství a pro pobyt cizinců. Pokud jsou řešení těchto otázek více liberální, zvyšuje se také počet příslušníků národnostních menšin (Petráš, 2010). Velkou změnou v tomto ohledu byl rok 2014, kdy vešel v platnost zákon č. 186/2013 Sb., který umožňuje nabývat dvojí státní občanství – občan jiného státu tedy může nabýt české

státní občanství a naopak. Tento zákon mohl tedy mít vliv i na prezentovaná data. Protože občanství je právní kategorií a národnost je určována na základě sebeurčení, vyskytuje se nesoulad mezi těmito dvěma aspekty (Kostecká a kol., 2013).

3 Příčiny znevýhodnění

Žáci s imigrantským původem vykazují podle výzkumů v celoevropském kontextu nižší úroveň vzdělání v porovnání s žáky, které tento původ nemají. Zmíněná nižší úroveň školních výsledků má vysvětlení v různých faktorech spojených se statutem migranta – nižším socioekonomickým statutem, neznalostí místního jazyka, psychologickými bariérami, sníženou mírou očekávání od rodičů a učitelů a nedostatečnou podporou rodiny a komunity (Heath a kol., 2008 in Janta a Harte, 2016). Na úspěšnou integraci žáka nemají vliv pouze faktory spojené osobní charakteristikou, ale také povaha vzdělávacího systému a nastavení společnosti v hostitelské zemi. Žáci s odlišným mateřským jazykem se řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žáky vyžadující určitý stupeň podpory pro dosažení rovných příležitostí při vzdělávání se svými spolužáky (Vítková, Bartoňová, 2018). Mezi důvody k zařazení do zmíněné skupiny patří sociokulturní a jazyková odlišnost, přičemž v českém vzdělávacím systému se klade výrazně větší důraz na odlišnost jazykovou (Jarkovská a kol., 2015, Záleská, 2018, Rákoczyová, Trbola, 2009). Rovnými příležitostmi ve vzdělání rozumíme stav zajišťující, že *„osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování vzdělávacího potenciálu“* (Záleská, 2018, str. 142). Záleská (2018) poukazuje na častou záměnu přídavných jmen „rovný“ a „stejný“, které ale v inkluzivním kontextu nemají tentýž význam. Pro přesnější vyjádření popisu žádoucího přístupu navrhuje adjektivum „spravedlivý“, tedy v případě potřeby akceptující zvýhodnění některých minorit.

Konkrétní potřeby žáků – cizinců jsou velmi individuální, závisí na etnicitě, socioekonomickém prostředí, v němž žák žije, věku, věku v době migrace, zemi původu, délce pobytu v hostitelské zemi a také generaci migrantů, kterou žák zastupuje (Janta a Harte, 2016).

3.1 Sociokulturní znevýhodnění

Definice kultury a měření kulturně podmíněné odlišnosti je blíže popsáno v 1. kapitole – Hofstedeho typologie kultur. Odlišnosti mezi jednotlivými kulturami mohou způsobovat

další nedorozumění a nepochopení. Přestože je tato práce zaměřena na vzdělávání cizinců obecně, je nutné zdůraznit, že i jednotlivé skupiny cizinců se mezi sebou více či méně liší kulturou, etnicitou či náboženstvím a také přístup majoritní populace k jednotlivým skupinám není rovnocenný (Jarkovská a kol., 2015).

Příkladem znázorňujícím znevýhodnění na základě kulturní odlišnosti vzdělávacího kurikula je v minulosti velmi časté zařazování Romů do zvláštních škol, vycházející z inteligenčních testů uzpůsobených pro kulturu majoritní populace. V posledních letech se již vyskytuje trend vytvářet kulturně zaměřené inteligenční testy (Čeněk, 2013).

Přijetí jednotlivce do dané kultury probíhá na základě procesu akulturace – tedy procesu, při kterém probíhá výměna aspektů jako hodnoty, tradice a normy mezi dvěma různými kulturami. Mezi strategie akulturace řadíme asimilaci – tedy „úplné splynutí přistěhovalců s majoritní společností“, integraci – začlenění se zachováním původní identity jedince (Rákoczyová, Trbola, 2009, str. 24), separaci – vytvoření etnické, kulturní, náboženské či jazykové enklávy v hostitelské společnosti bez integrace do ní, a marginalizaci – nedobrovolnou izolaci jedinců na sociálním a kulturním podkladu (Jarkovská a kol., 2015). Pro úspěšné začlenění migrantů je důležitá míra otevřenosti společností k cizincům (Rákoczyová Trbola, 2009). Česká společnost vyjadřuje poměrně negativní postoj k zachování původní kulturní identity migrantů, 73 % českých občanů zastává názor, že by se cizinci v ČR měli „co nejvíce přizpůsobit našim zvyklostem“ (CVVM, 2020). Tento postoj většinové společnosti k upřednostňování asimilace je běžný, zatímco imigranty je povětšinou vyžadován integrační přístup. Dochází tedy k rozporu, kdy se při trvání na zachování původní identity migranty zvyšuje pravděpodobnost výskytu předsudků a projevů diskriminace ze strany majoritní populace (Průcha, 2007).

3.2 Faktory spojené s migrací ovlivňující psychický stav jedince

Proces začleňování se do nové kulturního prostředí může být spojen s výskytem kulturního šoku, jenž provází pocity úzkosti a deprivace (Kostecká a kol., 2013). Mezi další psychologické faktory spojené s integračním procesem patří pocity izolace,

vyloučení a konfrontace s předsudky. Tyto okolnosti mají vliv na míru důvěřivosti jedince v ostatní osoby. Pokud je snížena, může se rozvinout v pocity méněcennosti či bezmocnosti a vést k nedostatku iniciativy u jedince pro změnu těchto okolností (Janta a Harte, 2016). Snížení důvěry k lidem a změny v sebepojetí vyplývají mimo jiné i z nedostatečné znalosti češtiny u žáka, která působí také na jeho školní úspěšnost. Pokud žák vykazuje zmíněné negativní pocity, mohou se u něj projevit neposlušností či nedostatkem vůle komunikovat s okolním prostředím (Kostecká a kol., 2013).

Souvisejícím faktorem ovlivňujícím psychickou rovnováhu žáka je důvod migrace. Pokud je migrace jiné než ekonomické příčiny, tedy zpravidla vynucená, vyskytuje se vyšší míra neochoty jedince začlenit se do hostitelské společnosti, včetně vzdělávacího systému (Kostecká, 2017). Obecně existuje pozitivní korelace mezi rozvinutostí země původu a následnou školní úspěšností (Levels a kol. 2008 in Kostecká, 2017). Na sebevědomí migranta ve třídním kolektivu působí také jeho znalost vzdělávacího kurikula a školního prostředí (Heckmann, 2008 in Janta a Harte, 2016). Opakované zacházení s jedincem na základě etnické příslušnosti si ohrožený jedinec může zvnitřnit a může se tak stát součástí jeho sebepojetí (Crocker a Major, 1989).

3.3 Žák – cizinec a okolí

Proces socializace dítěte probíhá z největší části na úrovni rodiny a školy. Obě socializační instituce mají na začlenění jedince do společnosti patrný vliv, předávají dítěti hodnoty a normy toho, co je považováno za správné a běžné. Tyto dva segmenty jsou u žáků – cizinců z důvodu kulturní odlišnosti u některých otázek zpravidla v rozporu (Jarkovská a kol. 2015). Dítě vyrůstající mezi dvěma kulturami může získat transnacionální identitu spojující obě kultury (Berry a kol., 2006 in Jarkovská a kol. 2015). To může vyvolat neshody v rodině, která sice usilovala o začlenění žáka do

společnosti pro zvýšení jeho sociální mobility, přijetí nové či ztrátu staré identity však hodnotí negativně (Jarkovská a kol. 2015).

Etnická identita je definována dle Průchy (2011 str. 24) jako „*uvědomování si, procitování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společných sdílených znaků etnicity nebo rodových znaků. Je souhrnem názorů na původ, etnický prostor (vlast), historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika na jeho místo mezi ostatními etniky.*“

Identita jedince však není založena pouze na příslušnosti k jedné skupině, ale je průsečíkem působení vlivu jednotlivých sociálních skupin (Sen, 2006 in Rákoczyová, Trbola, 2009). Problematika identity je specifická u migrantů druhé či třetí generace, jejíž příslušníci se již cítí vykořenění z identity původní, vycházející z kultury, ve které osobně nežili, ale také se často necítí plně akceptováni hostitelskou společností jako jeden z plnohodnotných členů (Jarkovská a kol, 2015). Na identifikaci jedince jako součást určité skupiny má významný vliv majoritní populace, jež vymezuje, kdo se stane její součástí a kdo již do této skupiny nenáleží (Rákoczyová, Trbola, 2009).

Vliv rodičů žáka

Znevýhodnění žáků – cizinců je patrné již při výběru školy, poněvadž jejich rodiče nemívají dostatečný přehled o dostupných možnostech a kvalitě výuky na různých školách, nebo vybírají na základě kritérií, jejichž cílem není navýšení vzdělávacího kapitálu žáka (snadnost přijetí, přítomnost dalších žáků stejného etnika). Na kvalitě vzdělávání žáků se odráží očekávání jejich rodičů vycházející z míry důležitosti, které mu přiřkládají. Tato míra může být ovlivněna kulturně, či vzděláním rodičů a celkovým sociálně-ekonomickým postavením rodiny. Vzdělávání cizinců je pozitivně ovlivněno nejvyšším dosaženým vzděláním a vysokým sociálně-ekonomickým statusem rodičů, přestože i při splnění zmíněných podmínek se školní výsledky migrantů liší od výsledků žáků z majoritní populace. Rodiče na základě kulturní a jazykové odlišnosti či nízkého

socio-ekonomického statutu dávají svým dětem nedostatečnou podporu z důvodu neorientace v jazyce či vzdělávacím kurikulu hostitelské země. V tomto případě závisí na míře odlišnosti kultur země původu migranta a hostitelské země, při větší kulturní vzdálenosti se snižuje pravděpodobnost na orientaci rodičů ve vzdělávacím systému (Jarkovská a kol., 2015).

Příklad vlivu rodičů na školní úspěšnost dětí je patrný například u dětí – Vietnamců, od kterých jsou často vyžadovány školní úspěchy podmíněné vysokou pílí, kterou obdobně projevují jejich rodiče (Kostecká a kol., 2013).

Vliv školy

Ve školním prostředí na žáka působí přístup učitele, spolužáků a celkový kulturní a metodický rámec uplatňovaný ve vzdělání. Tento rámec se diferencuje i v jednotlivých školách. V širším měřítku jej ovlivňují regionální, celostátní i nadnárodní politiky a legislativní úpravy (Jarkovská a kol., 2015).

Jedním z celostátních rámcových faktorů podporujících segregaci je dostupnost financování výuky žáků – cizinců pro školy. Finanční podpora je přístupná pouze školám s vyšším podílem cizinců, což podporuje výskyt škol specializovaných na výuku dětí – cizinců, kteří do nich jsou přesměrováni z ostatních škol (Jarkovská a kol., 2015).

Role učitele hraje pro začlenění žáka zásadní roli, je tedy důležité, aby tuto funkci zastávala osoba co nejméně ovlivněna předsudky. Při výuce může docházet k fenoménu tzv. „sebenaplňujícího se proroctví“, kdy se přesvědčení učitele o tom, že žák není dostatečně dobrý, projeví v jeho přístupu k němu (např. ignorování otázek, nenabízení pomoci) a přesvědčení se z důvodu nedostatečné podpory na první pohled projeví jako pravdivé (Crocker a Major, 1989). Učitel ovlivňuje přístup k žákovi také svým názorem na to, jak mají být řešeny konflikty, jak má být pracováno s diverzitou ve třídě či nazíráním na ideální způsob začleňování (Jarkovská a kol., 2015).

Škola je sekundární socializační institucí předávající základní hodnoty, vzorce a normy. Žák se dostává do konfliktu s normami uplatňovanými ve škole a těmi naučenými

z primární socializační instituce – rodiny (Jarkovská a kol., 2015). V rámci sekundární socializace na žáka působí normy vyskytující se ve třídním kolektivu. *„Jejich zařazení do škol a tříd společně s jejich vrstevníky z majoritní populace zvyšuje jejich šanci na vzestupnou mobilitu, stejně jako urychluje a posiluje jejich integraci do společnosti a kultury země, která je přijala“* (Jarkovská a kol., 2015, str. 183). Školní výsledky dětí – cizinců zvyšuje přítomnost žáků s vyšší akademickou motivací a dobrým prospěchem ve třídním kolektivu (Heckmann, 2008 in Janta a Harte, 2016). Janta a Harte (2016) hodnotí výskyt smíšených tříd jako dvojnásobně výhodný – tedy zvyšující výsledky studentů a podporující sociální inkluzi. Benefity vycházející z tohoto uspořádání třídy potvrzuje také Hayes (2003, str. 98) výrokem: *„Když je člověk konfrontován s různými pohledy na svět a rozličnými zdroji informací, musí si díky své potřebě porozumět světu formovat vlastní názory. Chceme-li u lidí podporovat zralost názorů, je tedy podle badatelů důležité, aby se ve společnosti vyskytovaly různé zdroje informací a různé pohledy na svět.“*

Pomocí navazování sociálních vztahů se spolužáky se zvyšuje sociální kapitál migranta. Při interakci mezi žákem – cizincem a příslušníkem majoritní společnosti nabývá migrant tzv. „bridging“ kapitál, který je definován vztahy, které *„překračují hranice jedné etnické nebo příbuzenské skupiny“* (Rákoczyová, Trbola, 2009, str. 32).

Vliv společenských předsudků

Postoje a chování spolužáků a pedagogických pracovníků vůči žákům-cizincům bývají mnohdy ovlivněny předsudky. Allport (2004, str. 41) definoval etnický předsudek jako *„antipatii, která vychází z chybné a strnulé generalizace. Tuto antipatii lze pociťovat nebo vyjádřit. Může být namířena proti skupině jako celku, a nebo proti jedinci, protože je příslušníkem této skupiny.“* Jak již je naznačeno v této citaci, samotný předsudek automaticky neznamena diskriminaci vůči druhé skupině nebo jedinci. Předsudky lidé mohou, ale nemusí projevovat ve svém chování (Giddens, 1999). Hayes (2003, str. 121)

definuje předsudek jako „*fixovaný, předem zformulovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na povahu nebo individualitu toho objektu.*“

Pro vznik předsudků je zásadní prostředí, ve kterém se jedinec nachází, a jejich vznik je podmíněn kulturně. Je možné zaznamenat předsudky již u dětí předškolního věku (Průcha, 2011).

Byla prokázána souvislost autoritářské výchovy a osobnosti se vznikem předsudků. Děti, které si autoritářskou výchovou prošly, poté trpí agresí, kterou během ní nemohly vyjádřit a dále ji pak projevují vůči minoritním skupinám, tedy i etnickým menšinám. Také byla zjištěna korelace mezi vysokou mírou autoritářství u jedince a silnými předsudky (Adorno, 1950 in Hayes, 2003). Přestože lze v této studii nalézt vysvětlení pro vznik předsudků u jednotlivce, nenabízí jej pro vznik předsudků u celých společenství, jejichž míra předsudků se diferencuje v jednotlivých kulturách bez ohledu na míru autoritářství. Dalším faktorem spojeným se vznikem předsudků je nízký socioekonomický status. Předsudky mohou být také vysvětleny na základě konfliktu mezi dvěma skupinami, které usilují o stejný cíl. V tomto případě jedna skupina disponuje zvýhodněními oproti skupině druhé, pokud jsou nuceny skupiny spolupracovat, konflikt zaniká (Hayes, 2003). Dle některých studií se výskyt předsudků umocňuje s přítomností rasové odlišnosti ve společnosti (Gutman, Hickson, 1996 in Průcha, 2011), zatímco jiná studie poukazuje na rozdílnost ve výskytu rasové diskriminace ve dvou různých společnostech, které však vykazovaly stejnou míru rasové odlišnosti (Bagley a Verma, 1979 in Hayes, 2003). Toto lze ale vysvětlit neakceptací veřejné diskriminace v různých společnostech, která ale nutně nevyvrací existenci předpojatosti (Hayes, 2003).

Diskriminace je dle Allporta (2004) pouze jedním z vývojových stádií etnických předsudků, tomuto stádiu předchází očerňování a izolace, následuje tělesné napadení a vyhlazování. Diskriminací se rozumí „*stav, kdy jsou jedné skupině lidí upírána práva a příležitosti, jimiž disponují druzí*“ (Giddens, 1999, str. 147). Diskriminace se dělí na přímou a nepřímou, tedy přímým odlišným zacházením s jedincem na základě příčiny diskriminace, a na pohled běžným zacházením, které znevýhodňuje objekt

z diskriminační příčiny (Čeněk, 2013). Pokud je diskriminace institucionalizovaná, může „vyvolat určité typy chování, které na první pohled budí zdání důsledků osobnostních charakteristik a projevují se nízkým výkonem, který tak často nacházíme u členů utlačovaných menšinových skupin“ (Hayes, 2003, str. 125). Skupina osob, proti které se společenství vymezují předsudky, se diferencuje dle jednotlivých společenství. U osob vykazujících předsudky vůči některé skupině může také docházet k fenoménu „sebenaplnění předsudku“, tedy k hledání důkazu pro vlastní postoj a jeho následnou interpretaci v neprospěch znevýhodněné skupiny (Hayes, 2003).

Hayes (2003) rozděluje postoje, mezi které se řadí i předsudky do tří dimenzí: kognitivní, emocionální a behaviorální. Toto dělení zmiňuje také Průcha (2011) a zdůrazňuje možnost rozporu mezi kognitivní a emocionální dimenzí, což poté činí problémy při snaze o přetvoření postojů, jelikož tyto snahy většinou působí pouze na kognitivní složku. Postoje jsou v průběhu času stálé a jejich ovlivnění, které má mimo jiné za cíl multikulturní výchova, je náročné (Průcha, 2011).

Na základě prezentovaných teorií vzniku předsudků sestavila Hayes (2003) pět zásad pro jejich snížení. Jsou jimi rovnoprávné postavení, příležitost osobního kontaktu, kontakt s nestereotypními jedinci, podpora kontaktu mezi skupinami společnosti a podpora vzájemné spolupráce.

Přestože míra předpojatosti není u všech kulturních společenství stejná, vyskytují se „etnické a rasové předsudky u všech národů a etnických skupin“ (Průcha, 2011, str. 60). Zobecnování, které se uplatňuje v hodnocení vlastností jiných skupin, je z psychologického hlediska pro jedince snazší, protože poskytuje rychlé řešení. Generalizace je člověku z tohoto důvodu do jisté míry přirozená. „Bránit se tomuto faktu je možné pouze kvalitními a fundovanými informacemi a řadou pozitivních příkladů, které naruší generalizovaný model a povedou nás k diferenciaci a konkretizaci“ (Šišková, 2001, str. 15).

3.4 Jazykové znevýhodnění

Na jazykové znevýhodnění je v rámci výuky cizinců kladen celoevropsky největší důraz a je považováno za hlavní překážku při vzdělávání žáků – cizinců (Záleská, 2018). Příkladem je názor Kostecké a kol. (str. 7, 2013): „*schopnost ovládat jazyk majoritní společnosti je jednou z klíčových determinant úspěchu jedince a významnou podmínkou jeho bezproblémové integrace do dané společnosti.*“

Každý člověk má dle teorie Naoma Chomského schopnost naučit se gramatiku kteréhokoliv jazyka (Kostková, 2012). Schopnost komunikovat je však složena z několika doplňujících se rovin, lišících se v závislosti na dané teorii. V evropském prostředí je Radou Evropy ustanoven Společný evropský referenční rámec pro jazyky (zkráceně SERRJ), vycházející z komunikační teorie Van Eka. Dle něj schopnost komunikovat zahrnuje kompetenci lingvistickou (gramatickou), sociolingvistickou, diskurzivní, strategickou, sociokulturní a sociální. Z této teorie vyplývá, že pro úspěšnou komunikaci je důležité znát také sociokulturní kontext, ve kterém je komunikace realizována. Tento kontext ovlivňuje výběr slov použitých pro dosažení komunikačního cíle (sociokulturní kompetence) a použitou formu a strategii (sociální kompetence) (Kostková, 2012).

Charakter jazyka ovlivňuje, dle hypotézy představené Sapirem a Whorfem, myšlení a interpretaci světa komunitou používající daný jazyk (Čeněk, 2013). Komunikace neprobíhá pouze na jazykové úrovni, zahrnuje také očekávání a představy o druhém jedinci a neverbální signály, včetně gestikulace. Tyto faktory jsou kulturně odlišné, diferencuje se konverzační styl, který je u jednotlivých kultur více či méně expresivní (Hayes, 2003). „*Akty komunikačního chování jsou manifestací internalizovaných hodnot a norem příslušných kultur. Znamená to, že kulturně založená pravidla determinují styl, konvence a praxi komunikace*“ (Pekerti a Thomas, 2003, str. 139 in Čeněk, 2013). Pro úspěšnou komunikaci je tedy kromě znalosti daného jazyka důležité také znát komunikační etiku druhého jedince (Čeněk, 2013). Pro žáky – cizince je pro úspěšnou komunikaci zásadní nejen ovládnutí gramatiky jazyka hostitelské země, ale také dalších rovin jazyka včetně sociokulturního kontextu. Výuka cizího jazyka by tedy měla být

uzpůsobena praktickému použití v běžném životě. Zaměření výuky cizího jazyka tímto směrem se stalo trendem až v posledních letech, přišlo do ČR se zpožděním ze západních zemí (Kostková, 2012).

Další teorií prezentovanou ve spojitosti s nabýváním znalostí cizího jazyka je Cumminsova teorie ledovce. Cummins rozlišuje použití jazyka na základní interpersonální komunikační schopnosti a kognitivní akademické jazykové dovednosti. Komunikační schopnosti, lehčeji dosažitelné, používané v běžných situacích, leží pomyslně na špičce ledovce. Oproti tomu akademické a kognitivní dovednosti, umožňující jedinci abstraktní myšlení, orientaci v odborných termínech, tvorbu analýz a hypotéz, můžeme nalézt pod hladinou. Tato metafora naznačuje, že dosažení akademických a kognitivních dovedností v jazyce trvá podstatně delší dobu (5–7 let), oproti dosažení schopnosti vést situačně podmíněnou konverzaci (2–3 roky). Pokud tedy žák plynně hovoří v jazyce hostitelské země, automaticky to neznamená, že dosáhl znalostí pro používání jazyka v akademickém kontextu (META, 2019). Pro získání této schopnosti je důležitá dlouhodobá a systematická podpora (Janta a Harte, 2016).

Nedostatečná znalost jazyka zejména u první generace imigrantů znesnadňuje participaci rodičů na širším životě školy a komunikaci s ní, která má dále vliv na úroveň vzdělání a začlenění žáka (Dumčius, 2013 in Janta a Harte, 2013). Patrné jsou ale také výhody vyplývající z bilingvismu, který žáci – cizinci nabývají docházkou do škol v hostitelské zemi. Znalost dalšího cizího jazyka zvyšuje sociální kapitál jedince a možnosti uplatnění na pracovním trhu v dnešním globalizovaném světě, mezi další benefity patří větší flexibilita v myšlení a rozvoj kognitivních dovedností (Janta a Harte, 2016).

Při nabývání češtiny jako druhého jazyka hraje roli jazyková blízkost, nejjednodušeji se češtině učí žáci mluvící jazykem slovanského původu. Pokud žák hovoří slovanským jazykem, může se setkat s fenoménem tzv. „falešných přátel“ neboli mezijazykových homonym – slov, která vypadají nebo znějí stejně v obou jazycích, mají však odlišný význam. Další fenomén související s učením se cizího jazyka je tzv. „vězení

v mateřštině“ – tedy uplatňování gramatických pravidel původního jazyka při komunikaci v jazyce hostitelské země (Šindelářová, Škodová, 2012).

Kostecká a kol. (2013) kritizují nedostupnost standardizovaných testů řečových dovedností pro nabídnutí adekvátní jazykové podpory. Z jejich studie vychází, že v praxi je absence testů kompenzována vlastním názorem výzkumníka nebo sebepojetím žáků. Doporučují alespoň dotazovat se při zápisu dítěte do školy na mateřský jazyk žáka, místo odlišování žáků vyžadujících jazykovou podporu pouze na základě etnicity.

4 Legislativní a jiné dokumenty zaměřené na žáky – cizince

Legislativně je právo na vzdělávání žáků – cizinců ukotveno v několika nadnárodních dokumentech, v zákonech platných pro členské státy Evropské unie a také v zákonech České republiky. Práva žáků – cizinců a úpravy jejich výuky jsou dále popsány zejména ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., jeho dalších úpravách a vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Konkrétní podobu vzdělávání žáka udává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV) a Školní vzdělávací program (ŠVP).

4.1 Nadnárodní dokumenty ovlivňující vzdělávání cizinců

Doba, ve které žijeme, získává označení „věk migrace“, který je spojován s fenomény akcelerace, globalizace, diverzifikace a politizace (Castles a Miller, 2009 in Jarkovská a kol., 2015). Právě globalizace způsobuje, že stále větší množství dokumentů a koncepcí se stává celosvětově platnými a podléhají jim i národní ústavy. V právním pořádku České republiky se mezinárodní smlouvy řadí na první místo. Koncepce EU či OSN, jejichž je ČR členem, usilující o další vývoj v různých oblastech jsou pravidelně přezkoumávány ve vztahu k daným státům a jsou vydávána doporučení pro jejich plnění.

Globálně platné dokumenty

Listina základních práv a svobod se stala dle zákona č. 2/1993 Sb. součástí ústavního pořádku České republiky. Ukotvuje obecné právo na vzdělání a pro občany také bezplatné vzdělávání v základních a středních školách (čl. 33). Listina zaručuje právo na ochranu před diskriminací na základě příslušnosti k národnostní či etnické menšině (čl. 24). Dále zaručuje menšinám právo na vzdělání v jejich jazyku a rozvoj vlastní kultury (čl. 25). Téma práva na vzdělání je ukotveno i v Úmluvě o právech dítěte (čl. 28), která byla přijata valným shromážděním OSN roku 1989, ratifikována Českou

republikou je od roku 1991 (zákon č. 104/1991 Sb.). Úmluva ukládá státům zavádět bezplatné základní vzdělání pro všechny děti (čl. 28), na rozdíl od Listiny. Dalšími dokumenty zajišťující vzdělání na globální úrovni jsou Všeobecná deklarace lidských práv (čl. 26) a Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (čl. 13). K inkluzivnímu vzdělávání vyzývá prohlášení ze Salamanky (UNESCO, 1994), podepsané zástupci české vlády již při jeho vzniku.

Evropská direktiva

Evropskou legislativou zaštiťující zmíněná práva je Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (čl. 2) či Listina základních práv a svobod Evropské unie (čl. 14). Další nadnárodní legislativy upravující vzdělávání cizinců a přístup k nim přijala Česká republika zejména po vstupu do Evropské unie v roce 2004 – mezi ně se řadí například Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (2009/C119/02), Směrnice o vzdělávání dětí migrujících pracovníků (77/486/EHS) a Zpráva o vzdělávání dětí z rodin migrantů (2008/2328(INI)). Tématikou práv národnostních menšin na nadnárodní úrovni se zabývá Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin a Evropská charta regionálních či menšinových jazyků.

4.2 Národní dokumenty zabývající se touto tematikou

Podoba národních politik zabývajících se cizinci (imigrační, integrační) je v čím dál větší míře ovlivňována transnacionálními direktivami (Drbohlav, 2010). České dokumenty Koncepce integrace či Akční plán pro integraci státních příslušníků třetích zemí tak podléhají jejich směřování.

Právo na rovné zacházení v přístupu ke vzdělání na národní úrovni vymezuje antidiskriminační zákon č. 198/2009 Sb. (§ 1 odst. 1i). Základní myšlenková východiska a záměry české vzdělávací politiky formuje Bílá kniha (MŠMT, 2001). Jedním z jejích cílů jsou taktéž rovný přístup a posilování soudržnosti společnosti. *„Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a*

německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi. Důležitou úlohu v tomto smyslu má i menšinové školství, dvojjazyčné školy a vzdělávání cizinců a jejich dětí, jako součásti integrace těchto skupin do české společnosti“ (Bílá kniha, 2001, str. 14–15).

Průcha (2011) dodává, že tento dokument udává pouze ideový nástin, reálnou legislativní podporu však učitelé mohou nalézt v RVP ZV. Směr dalšího vývoje určuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, v současné době je v přípravě plán do roku 2030 (MŠMT, 2015). Specificky zaměřeným strategickým dokumentem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je Akční plán inkluzivního vzdělávání (MŠMT, 2019). Dalšími koncepčními dokumenty zahrnující ve svém obsahu vzdělávání žáků – cizinců jsou Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (2005), Strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2016-2020, Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí či Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2015- 2020.

Školský zákon a jeho další úpravy týkající se vzdělávání žáků – cizinců

Vzděláváním žáků – cizinců se zabývá zejména § 20 školského zákona. Dle bodu 5, mají děti příslušníků jiného členského státu EU s oprávněností pobytu právo na „a) *bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.*“ Podpora uvedená v odstavci a) by měla být zajištěna dle tohoto zákona všem cizincům. Školy, které jsou povinny zřídit třídu/y pro jazykovou přípravu určuje dle zákona a vyhlášky č. 48/2005 Sb. krajský úřad společně se zřizovateli škol. Žák by měl být informován o této možnosti do týdne po přijetí, ředitelem školy, do jazykové přípravy poté zařazen do 30 dnů od podání žádosti zákonným zástupcem. Délka dle § 11 nemá přesáhnout 6 po sobě jdoucích měsíců a jejím minimem je 70 vyučovacích hodin. Někteří autoři uvádějí, že přestože je výuka češtiny legislativně ukotvena, není vždy vykonávána v praxi a její

realizace se potýká s četnými problémy – zejména nejasnou finanční podporou (Průcha, 2009; Kostecká, 2013).

Novela zmíněné vyhlášky č. 256/2012 Sb. upravuje hodnocení cizinců, které by mělo zohledňovat osobnostní a vzdělávací předpoklady. Tato novela také pozměnila dostupnost jazykových kurzů pro všechny cizince, které byly dříve dostupné pouze pro žáky z členských států EU, azylanty a jejich děti.

Školský zákon taktéž dle § 14 přiznává právo příslušníkům národnostních menšin na výuku v jazyce národnosti menšiny při splnění počtu žáků definovaného v tomto zákoně.

V českém prostředí se však vyskytuje minimální poptávka rodičů – migrantů na podporu rozvoje původní kultury, náboženství či jazyka u jejich dětí (Jarkovská a kol., 2015). Obdobně třídy vyučující v jazyce národnostní menšiny jsou zřizovány pouze v některých školách při polském pohraničí. Nejméně je patrná tato snaha u Slováků, kteří nemají téměř žádné požadavky z důvodu blízkosti kultur i jazyků. Absence poptávky pro podporu slovenského jazyka a kultury vedla ke zrušení specializovaných škol a tříd vyučujících ve slovenštině (Petráš, 2010).

V roce 2008 vešla v platnost novela č. 343/2007 Sb. pozměňující školský zákon. Tato novela v souladu s cíli Úmluvy o právech dítěte umožňuje právo na vzdělání všem, nově tedy včetně žáků s neoprávněným pobytem. Před touto úpravou neměli také cizinci ze třetích zemí právo na bezplatné předškolní vzdělávání, jak již je tomu nyní po této úpravě. Nárok na předškolní vzdělání, stejně jako střední či vysokoškolské je však podmíněn oprávněností k dlouhodobému či trvalému pobytu. Dá se předpokládat, že účast dítěte na předškolním vzdělávání zvyšuje úspěšnost jeho další integrace na základní škole (Kostecká, 2013 ; OECD in Janta a Harte, 2016). Jedná se tedy o pozitivní kroky k další integraci žáků.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných definuje podporu poskytovanou žákům, kteří ji potřebují. Mezi tuto skupinu se dle přílohy č.1 řadí také žáci „s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“.

Podpora již tedy není definována na základě občanství či typu pobytu, ale je nabízena všem žákům s odlišným mateřským jazykem. Žáci s tímto znevýhodněním mají nárok na podporu v prvních třech stupních z pěti možných. Úpravu na úrovni prvního stupně sestavuje pouze škola formou Plánu pedagogické podpory (PLPP), v případě, že žák ovládá češtinu na dobré úrovni a potřebuje pouze drobné úpravy školní výuky. Druhý i třetí stupeň podpůrných opatření jsou sestavovány na základě doporučení některého ze ŠPZ – školského poradenského zařízení, tedy pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem. Na těchto úrovních může být sestaven individuální vzdělávací plán upravující obsah, organizaci výuky, nebo také způsob hodnocení. Na druhé úrovni stupně podpory, který je určen pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny, mají žáci nárok na 3 hodiny češtiny týdně, nejvýše však 120 hodin ročně. Stejně minimum je určeno i pro žáky využívajících třetího stupně podpory s maximem 200 hodin. Na této úrovni podpory udělované žákům s neznalostí češtiny vzniká také nárok na asistenta pedagoga (NÚV, cizinci: podpůrná opatření, online, cit. 2020-06-05).

Školský zákon dle § 47 umožňuje ředitelům základních škol zřídit přípravnou třídu s minimálním počtem 10 žáků, do které mohou být zařazeni žáci na základě žádosti zákonného zástupce doplněné doporučením ŠPZ po schválení ředitelem školy. Přípravná třída je určena pro žáky „u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky“ (561/2004 Sb., § 47). V kontextu vzdělávání cizinců je cílem docházky do přípravné třídy adaptace na kulturu majoritní společnosti, práci ve skupině a jazyková příprava pro bezproblémový přechod na základní školu. Pro úspěšné plnění tohoto cíle je významná spolupráce školy a rodičů a pravidelná docházka (Jarkovská a kol., 2015).

Rámcový vzdělávací program ZV a Školní vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program ZV je kurikulární dokument určující na státní úrovni mimo jiné obsahové rámce výuky, očekávané výstupy žáků a zařazení průřezových témat do výuky (RVP ZV, 2017). Jedním z průřezových témat, která by dle RVP ZV mělo být implementováno do různých výukových předmětů je multikulturní výchova.

Cíl působení multikulturní výchovy je dle RVP ZV, 2017 str. 134 definován takto: *„Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se všichni budou cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči nepoznanému.“*

Žáci – cizinci mají dle RVP právo na podporu rozvoje vlastní své kultury. Tento přístup hodnotí pozitivně Kostková (2012) názorem, že poznávání kultur ostatních i své vlastní by měly předejít vzniku etnocentrického postoje.

Školní vzdělávací program je dokument udávající obsah vzdělávání sestavený konkrétní školou dle rámců prezentovaných v RVP. Škola si jej tedy může přizpůsobit dle vlastních potřeb, ŠVP také určuje obsah vzdělávání v přípravných třídách (RVP ZV, 2017).

5 Faktory ovlivňující práci učitele

Práci učitele s žáky – cizinci ovlivňuje řada faktorů – vzdělávací rámec, který udává povinnosti a možnosti, dle kterých se může učitel v rámci výuky posouvat, školní systém nabízející různou míru podpory, metodik a pomůcek, ale také mají na působení učitele vliv nabyté znalosti o problematice interkulturní psychologie, multikulturní výchovy či výuky češtiny jako cizího jazyka a jeho osobní nastavení.

5.1 Dostupné metodiky a doporučení

Podpora je žákům – cizincům poskytována ve třech oblastech – v oblasti jazykové kompetence, uprávě obsahu a formy vzdělávacího kurikula a logistických úpravách. Jak již bylo zmíněno dříve, nejběžnější je v České republice, ale i v celoevropském kontextu podpora rozvoje jazyka (Záleská, 2018). Jednotlivými doporučeními a kroky, dle kterých by měl učitel při začleňování žáka do školního kolektivu postupovat, se zabývají speciální metodiky.

Ve spolupráci s MŠMT byla Šindelářovou a Škodovou (2012) sestavena Metodika práce s žáky – cizinci v základní škole. Ta nabízí metodologický náhled do tématu, základní doporučení při přijetí žáka – cizince do školy a přehled možností podpory. Popisují opatření již dříve zmíněná, vycházející z legislativy – zřízení přípravných tříd, možnost vytvoření PLPP či IVP, jazykové kurzy ale i další návrhy na úpravy závislé na iniciativě a informovanosti pedagoga. Vyskytují se zde tedy témata, jak pracovat s chybou u žáků – cizinců, jak použít jazykové korpusy či připravit třídní kolektiv na příchod žáka z jiného sociokulturního prostředí. Také jsou popsána problematická specifika učení češtiny u nejvíce se vyskytujících jazyků. Jednotlivé kapitoly jsou dostupné online na metodickém portálu RVP.

Obdobná témata pokrývá Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem (META, 2019). V průvodci lze nalézt komplexní návod a tipy pro celý proces začleňování žáka doplněné o vlastní zkušenosti žáků – cizinců s odborným komentářem.

Národní institut pro další vzdělávání připravil dokument s názvem Český žák – cizinec – metodika pro pedagogické pracovníky zabývající se problematikou žáků – cizinců

(2016). Jmenovaná metodika je v porovnání s ostatními podstatně kratší, čítá pouhých 12 stran a zahrnuje popis možných subjektivních pocitů migranta a základní doporučení při přijetí žáka – cizince do třídy.

Pedagogičtí pracovníci mohou taktéž využít Metodiky pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (Zapletalová, Mrázková, 2016) či metodickou příručku Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (Němec a kol., 2014). Multikulturní výchovou se zabývá publikace My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu (Němečková, 2003).

5.2 Podpůrné organizace

Na integraci žáků – cizinců do majoritní společnosti se nepodílí pouze školský systém, ale také některé neziskové organizace. V této práci jsou organizace rozděleny na ty, zaměřující se na podporu žáků a dále na organizace zaměřené na podporu učitelů při vzdělávání cizinců, přestože některé z nich pokrývají obě oblasti.

5.2.1 Organizace podporující žáky – cizince

Počet organizací nabízející pomoc cizincům při integraci stále stoupá (Rákoczyová, Trbola, 2009). Skupinou azytantů a osob s mezinárodní ochranou se zabývá Státní integrační program, který vedle orientačních informací, poskytované skrze semináře, nabízí bezplatné základní kurzy češtiny pro tuto cílovou skupinu (Státní integrační program, online, cit. 2020-07-03). Obdobné služby poskytuje všem cizincům Poradna pro integraci – tedy poradenství a jazykové kurzy doplněné o doučování běžných vzdělávacích předmětů. Organizace působí v Praze a Ústí nad Labem (Poradna pro integraci, online, cit. 2020-07-06).

Obecně téma multikulturního soužití pokrývá svou činností Multikulturní centrum Praha, skrze jimi provozovaný web migraceonline se snaží o nekritickou diskuzi a zprostředkování informací souvisejících s touto problematikou (Multikulturní centrum Praha, online, cit. 2020_07_06).

5.2.2 Organizace podporující učitele při výuce žáků – cizinců

V České republice působí několik organizací zabývajících se podporou učitelů pro zkvalitnění výuky žáků – cizinců. Mezi nejznámější patří organizace META, Národní pedagogický institut ČR (také známý jako Národní institut dalšího vzdělávání), Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, InBáze a program Czechkid. Přestože jsou uvedeny v této podkapitole jako organizace nabízející podporu učitelům, zaměřují se většinou také na podporu cizinců. Aktivity organizací s tímto zaměřením však zde nejsou podrobněji popsány.

Organizace META

Organizace META vznikla v roce 2004, zaměřuje se na vzdělávání žáků – cizinců, poskytuje podporu pro rodiče, pedagogy i obecné informace o procesu vzdělávání cizinců v České republice. Organizace META zprostředkovává internetový portál inkluzivniskola.cz, který poskytuje informace pro orientaci v tématu a základní doporučení a tipy pro výběr pomůcek uplatňovaných ve vzdělávacím procesu. Na tomto portále mohou učitelé najít seznam učebnic členěných dle věku a dosažených znalostí pro výuku češtiny jako cizího jazyka či dokumenty v různých jazycích pro komunikaci s rodiči cizinců. Jsou zde online k dispozici také příklady her a aktivit, které mohou učitelé ve výuce využít. Pedagogičtí pracovníci mohou využít seminářů provozovaných touto organizací – aktuálně jsou dostupné např. První kroky při podpoře žáka s odlišným mateřským jazykem na ZŠ, Metody ve výuce žáků s odlišným mateřským jazykem v ZŠ a SŠ či Úvod do výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka pro ZŠ/SŠ. Od roku 2012 nabízí META také kurzy pro dvojazyčné asistenty pedagoga (META, o.p.s., online, cit. 2020_07_06).

Národní pedagogický institut ČR

Národní pedagogický institut ČR (do roku 2020 vystupující pod názvem Národní institut dalšího vzdělávání) provozuje Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince. Ten nabízí online podporu v případě nejasností při

vzdělávání žáků – cizinců a zprostředkovává krajská centra podpory pro oblast výuky žáka s OMJ a vyučování češtiny jako cizího jazyka, kam se též mohou pedagogové a pedagogičtí pracovníci obrátit. Krajsští koordinátoři NPI ve všech krajích zprostředkovávají zdarma pedagogům překladatelské a tlumočnické služby. Pro vzdělávání v problematice jsou zde dostupné vzdělávací programy obdobně jako programy METY obsahově zaměřené především na výuku češtiny, dále také ale např. na téma „Hudební činnosti při osvojování češtiny jako druhého jazyka“ či „Hodnocení a klasifikace cizinců v českém jazyce“. Poměrně novým projektem NIDV/NPI (od roku 2018) je poskytování adaptačních koordinátorů. Adaptační koordinátorem se rozumí pedagog, který poskytuje nově příchozímu žákovi po dobu 4 týdnů podporu a poradenství pro jeho co nejvíce bezproblémové začlenění (Portál podpory pedagogických pracovníků, online, cit. 2020_07_06).

Czechkid

Multikulturní výchovou a její aplikaci ve výuce se zabývá projekt Czechkid. Czechkid, podporovaný MŠMT vznikl na FHS UK a je dostupný na internetových stránkách www.czechkid.cz. Multikulturní výchovu se snaží podporovat formou dialogů deseti fiktivních postav, z nichž každá má jiné rodinné a kulturní zázemí, etnický, jazykový či náboženský původ. Dialogy jsou vedeny v různých prostředích a učitelé mohou využít materiály rozšiřující témata otevřená v dialozích (Czechkid, online, cit. 2020_07_05).

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka je zájmovou organizací sdružující učitele s tímto zaměřením. Členové v rámci organizace sdílejí podněty, zkušenosti, didaktiky a informace. Pedagogové na jejich internetových stránkách mohou najít v sekci „Pro učitele“ online dostupné metodické materiály. AUČCJ rovněž nabízí seminář výuky češtiny jako cizího jazyka (Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, online, cit. 2020_07_06).

InBáze

InBáze je další organizací podporující interkulturní komunikaci skrze komunitní setkávání, taktéž provozující kurzy se zaměřením na kompetenci výuky češtiny jako cizího jazyka a vzdělávání pedagogů jako interkulturních pracovníků (InBáze, online, cit. 2020_07_06).

5.3 Profesionální příprava studentů pedagogických fakult na výuku žáka – cizince

Akademická půda je základním zdrojem informací pro budoucí pedagogy, obsah výuky či zaměření předmětů determinuje znalosti budoucích učitelů o problematice vzdělávání žáků – cizinců.

Průměrný věk učitele základní školy je 47,2 (MŠMT, 2019). Většina učitelů působících na základních školách tedy dokončovala svá studia v době, kdy byla etnická heterogenita ve společnosti státem potlačována a nepřišli tedy z většiny do kontaktu s cizinci ani skrz osobní zkušenost ve školním prostředí, ani na téma nebyl kladen důraz během výuky (Jarkovská a kol., 2015).

Se stále rostoucím počtem cizinců v České republice se téma dostává do povědomí všeobecného společenského diskurzu a na vysokých školách již jsou ve vzdělávacím kurikulu zavedeny předměty s touto tematikou.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy je v rámci studia učitelství pro 1. stupeň povinnost splnit předmět Čeština jako druhý jazyk. Dále je možné zapsat si při studiu jako jeden z volitelných předmětů také předmět Žák – cizinec v české škole, který je dle anotace doplněn praxí ve třídě s žákem s OMJ. Realizace multikulturní výchovy na Pedf probíhá v předmětu multikulturní výchova určeném primárně pro studenty výchovy ke zdraví se zaměřením na vzdělávání (Karolinka, 2020).

Pedagogická fakulta při Masarykově Univerzitě v Brně nabízí samostatný navazující magisterský obor Učitelství českého jazyka a literatury se zaměřením na žáky s odlišným mateřským jazykem (Masarykova univerzita, online, cit. 2020_07_05). Při

FF UK v minulosti také probíhala výuka v oboru Učitelství češtiny jako cizího jazyka, v roce 2020/2021 se však obor otevírat nebude. Pedagogové z webových stránek však stále mohou čerpat materiály pro inspiraci ve výuce (Ústav českého jazyka a teorie komunikace, online, cit. 2020_07_05).

Dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka a metodický kurz češtiny jako cizího jazyka pro vyučující z krajanských komunit jsou dostupné pro zájemce při Ústavu jazykové a odborné přípravy UK (Ústav jazykové a odborné přípravy UK, online, cit. 2020_07_06).

V České republice působí také pracoviště přímo zaměřená na realizaci multikulturní výchovy a to: Kabinet multikulturní výchovy při MU a Kabinet interkulturních studií při katedře sociologie a andragogiky FF Olomouc.

Empirická část

Následující část prezentuje provedený empirický výzkum. Nejprve je popsána jeho metodologie, výzkumný vzorek a způsob, kterým probíhal výběr respondentů. Dále jsou představena získaná data a interpretována v souvislosti s popsány teoretickými východisky. Závěrem je navrženo doporučení pro další praxi vzdělávání žáků - cizinců na základě návrhů pedagogů.

6 Metodologie výzkumu a popis výzkumného vzorku

Pro empirickou část byl zvolen kvalitativní výzkum využívající výhody spojené s tímto typem výzkumu, tedy širšího pochopení jevu a jeho souvislostí (Švaříček, 2007). Výzkum na téma práce učitelů základních škol s žáky cizinci probíhal formou polosturkturovaných kvalitativních rozhovorů s pedagogy. Součástí byl také krátký dotazník zjišťující základní údaje o respondentech (délka výuky žáků – cizinců, místo působiště, aprobace, nejvyšší dosažené vzdělání, země původu žáků – cizinců). Výčet těchto segmentů slouží pro vysvětlení jednotlivých jevů v souvislosti s nimi.

Výzkum byl členěn do tří hlavních výzkumných otázek, které obsahovaly další podotázky. Další doplňující otázky byly uzpůsobeny na základě konkrétní odpovědi respondentů. Hlavními výzkumnými otázkami jsou následující:

1. Jaká je připravenost pedagogů na výuku žáků – cizinců?
2. S jakými výzvami se učitelé ve vzdělávání žáků – cizinců setkávají?
3. Jak učitelé hodnotí dostupnost pomůcek pro výuku žáků – cizinců?

Cílem bylo zjistit subjektivní postoje a názory pedagogů na zmíněná témata, zda mají pedagogové dostupnou dostatečnou podporu, ať už v nabytí dostatečných znalostí a tipů na výuku či možností využít poradenství v průběhu samotné výuky. Dále bylo v sekci „výzva ve vzdělávání žáků – cizinců“ cílem zjistit, zda vůbec a případně kde jim činí vzdělávání těchto žáků největší problémy. Součástí empirické části je interpretace porovnávací prezentované teoretické poznatky s osobními zkušenostmi pedagogů.

Závěrem výzkumu je na základě odpovědí respondentů sestavené doporučení pro další vzdělávání a nabídku podpory v problematice.

Kvalitativní rozhovor byl veden s šesti pedagogy vyučujícími na základních školách, jeden z nich vyučuje na víceletém gymnáziu ve třídách věkově odpovídající ZŠ. Výběr probíhal primárně skrze sociální síť, kde se pedagogové sami přihlásili k účasti na výzkumu, dále skrze osobní známost.

Tato skupina není dostatečně heterogenní a reprezentující různé aspekty pro posuzování některých jevů v komparaci. Poskytuje náhled do postojů a potřeb jednotlivých pedagogů, které však nemusí zastupovat celé názorové spektrum skupiny pedagogů vyučujících žáky – cizince. Taktéž fakt, že účastníci se dobrovolně přihlásili do výzkumu může vyjadřovat větší zájem o problematiku, než je u pedagogů vyučujících na základní škole běžné.

Respondenti byli pro potřeby této práce a zachování jejich soukromých údajů označeni písmeny A–F.

Z výzkumného souboru uvedli čtyři pedagogové jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské magisterské (A, B, D, F), jeden vysokoškolské bakalářské s probíhajícím studiem v magisterském programu (E) a jeden respondent středoškolské s probíhajícím studiem v bakalářském programu (C). U všech respondentů byla místem působiště Praha. Tato data korespondují s geografickým rozmístěním žáků – cizinců – tedy koncentrací ve velkých městech. Přestože bylo osloveno taktéž sedm učitelů z vesnických oblastí a menších měst, žádný neměl s touto problematikou osobní zkušenost.

Všichni respondenti vzdělávali žáky na základní škole – dva z nich na úrovni druhého stupně (respondent D – prima a sekunda víceletého gymnázia se zaměřením na češtinu, respondent E – český jazyk a dějepis pro druhý stupeň a třídnictví v osmé třídě), ostatní respondenti – A, B, C, F pracují jako učitelé prvního stupně.

Délka zkušenosti práce s žáky – cizinci byla u participantů v rozmezí jednoho roku až osmi let:

Respondent	A	B	C	D	E	F
Délka zkušenosti	8 let	1,5 roku	1 rok	2 roky	4 roky	1 rok

7 Žáci – cizinci, které respondenti vzdělávají

Národnostní složení žáků – cizinců, které vyučovali respondenti odpovídají statistikám o cizincích pobývajících v ČR – tedy převažují Rusové, Ukrajinci a Vietnamci. Všichni respondenti vyučovali ve své třídě žáka z Ukrajiny. Dalšími zeměmi původu žáků byly Čína, Kazachstán, Polsko, Španělsko, Kostarika, Spojené státy americké, Saudská Arábie, Moldávie, Ázerbájdžán.

Počet žáků – cizinců ve třídě u jednoho pedagoga se pohyboval od jedné do šesti, přičemž učitelé vyučovali různé třídy na jednotlivé škole, tím pádem se dostali do kontaktu s kolektivy různě obsazenými žáky – cizinci.

Počet žáků ve třídě a země původu (z důvodu jazykové blízkosti) hrají podle respondentky A významnou roli:

Respondent A: *„Ono je taky něco jiného když má člověk dítě jedno a když jich má těch 6-7, celkem mám ve třídě 22 žáků a z toho 6 cizinců a jeden bilingvní. Ono taky záleží jak se sejdou ty děti, teď mám hodně slovanských jazyků, Rusko, Ukrajina a Kazachstán a oni se tak nějak domluví, ale na začátku roku jsem tam měla žáka z Číny a toho jsme museli dát do přípravné třídy, protože opravdu nezvládal.“*

8 Prezentace dat z výzkumu

Následně jsou prezentována získaná data, je provedena jejich interpretace, doplněná úryvky z jednotlivých rozhovorů. V textu jsou rozčleněny do podkapitol dle hlavních výzkumných otázek, kterými jsou; připravenost pedagoga na výuku žáků – cizinců, výzvy ve vzdělávání žáků – cizinců, dostupnost pomůcek a podpory pro výuku žáků – cizinců.

8.1 Připravenost pedagogů na vzdělávání žáků – cizinců

Tato výzkumná otázka obsahovala 5 podotázek položených pedagogům; Jakou jste prošel přípravou na vzdělávání žáků – cizinců (v rámci studia, pregraduálních kurzů)? Jak hodnotíte tuto Vámi dosaženou přípravu (obsah, formu)? Ocenil/a byste možnost dalšího vzdělávání v této oblasti? Případně s jakým zaměřením? Jak hodnotíte informovanost o problematice ve Vašem pedagogickém kolektivu? Probíhá mezi Vámi a kolegy výměna informací o přístupu k žákům – cizincům? V analýze je příprava rozdělena na tu dosaženou v průběhu vysokoškolského studia a dosaženou kurzy či případně jinými zdroji informací.

Příprava dosažena v rámci vysokoškolského studia

Žádný z pedagogů neohodnotil vysokoškolskou přípravu na vzdělávání žáků – cizinců jako dostatečnou, přestože dva z respondentů stále studují na vysoké škole a jeden z nich je čerstvým absolventem a mělo by se jim tedy dostat historicky nejvíce orientované výuky na tuto tematiku. Dva z respondentů absolvovali v rámci studia předměty se zaměřením na vzdělávání cizinců, Respondentka C odpovídá, že absolvovala volitelně předmět čeština pro žáky s OMJ a multikulturní výchova a vyjadřuje snahu přihlásit se na další předměty s obdobným zaměřením. Druhým pedagogem, kterému se během studia dostalo vzdělání v této oblasti je respondent F.

Respondent F: *„V rámci studia jsme měli teď nevím, jeden nebo dva semestry na vzdělávání cizinců, spíš ten psychologický přístup k těm dětem, bylo to laděné na*

romskou skupinu dětí a pak na ty cizince obecně. Byly to asi dva předměty během vešky, a bylo to takový, aby ty žáci nebyli bráni jako Češi, ale že se k nim musí přistupovat prostě jinak, brát v potaz ty rozdíly.“

Respondenti B a E neprošli žádným systematicky zaměřeným předmětem na výuku žáků – cizinců.

Dále bylo poukázáno na problematiku dostupnosti předmětů se zaměřením na vzdělávání žáků – cizinců pouze jako jednoho z mnoha volitelných předmětů, které jsou ale pro pedagogickou praxi obdobně potřebné.

Respondent A: *„Nepamatuju si žádný předmět, ale měli jsme možnost ze dvou modulů matematický a pedagogický a v tom pedagogickém asi nějaká možnost byla volitelného předmětu s tímto zaměřením, ale já měla ten matematický, takže to mě minulo.“*

Respondent D: *„Přípravu nemám žádnou a to jsem studovala speciální pedagogiku, kde by to zaměřením na odlišnosti mělo být ještě větší. Teda já ještě nemám dodělaného magistra, takže nemůžu říct, ale na to, že jsme pedagogika, tak je tam za celou dobu snad jeden povinně volitelný předmět na žáky – cizince a tam je na výběr třeba z patnácti předmětů a máme si vybrat dva a tam jsou věci jako práce se SPU, mediální výchova, alternativní školy a člověk si vybere spíš, aby mu to sedělo do rozvrhu, než že by měl vyloženě nějakou preferenci.“*

Vysoké školy, které navštěvovali/navštěvují pedagogové účastníci se výzkumu, nemají (mimo jednoho případu) ve svém kurikulu povinné předměty se zaměřením na žáky s odlišným mateřským jazykem. Absolvování předmětů s tímto zaměřením volitelně je pro studenty ztíženo velkým spektrem dalších volitelných předmětů a časovým rozvrhem.

Příprava dosažená v rámci kurzů

Současná nabídka kurzů se zaměřením na vzdělávání žáků – cizinců je prezentována v teoretické části. Pedagožka vyučující na škole s vysokým podílem cizinců (respondent A) absolvovala dva kurzy od organizací Člověk v tísni a Meta a kurz pro výuku češtiny

jako cizího jazyka, ačkoliv by se nabízelo vysvětlení na podporu takto orientované školy, uvádí, že se na ně přihlásila z vlastní iniciativy bez původní nabídky či finanční podpory školy. Obsah ale hodnotí jako inspirativní s dalšími tipy na čerpání informací. Taktéž respondentka E absolvovala kurzy od organizace META a AUČCJ na základě nabídky, která přišla do školy. Jejich obsah hodnotí následovně:

Respondent E: *„Jo, ty kurzy třeba od té METY hodnotím velice vysoce, protože to dělají lidi, kteří se tomu dlouhodobě věnují a rozumějí tomu tématu a doporučují takové metody, které můžete použít i pro ty rodilé mluvčí, že tam vlastně potom nevzniká žádná paralelní hodina. Ale je to samozřejmě problém u studentů, který neumějí česky vůbec. Je pravda, že v té METĚ jsou to výborný workshopy a školení, to je fakt, ale je tam trošku problém, že ty lektorky vlastně dělají jenom to. Takže vědí jak učit češtinu, to je ale jednodušší než v rámci zeměpisu, dějepisu a ostatních předmětů.“*

Také respondent B uvádí snahu přihlásit se na kurz, který však byl již plně obsazen. Ostatní účastníci výzkumu žádný kurz neabsolvovali, přestože jsou všichni této budoucí možnosti otevření a ocenili by ji. Respondent A navrhuje pořádání kurzů v odpoledních hodinách z důvodu nemožnosti participace během školní výuky.

Kurzy jsou hodnoceny pozitivně, obsah informací má pro pedagogy přesah do dalšího použití ve výuce. Problematická je pro pedagogy jejich dostupnost, jejich obsazenost svědčí o vyjádřeném zájmu.

Návrhy pro obsah dalšího vzdělávání dle pedagogů

Všichni pedagogové by uvítali možnost dalšího vzdělávání v této oblasti a nebrání se novým nabídkám. Respondent B na tuto otázku uvádí:

Respondent B: *„To asi určitě jo, je to potřeba, on si člověk myslí, že to tak nějak zvládne sám, ale potom když už ten člověk v tom jako je, tak zjistí, že spoustu věcí je jinejch, že je to jiný když učíš český dítě češtinu, tak spoustu věcí umí a má pro to jazykový cit, což ten cizinec nemá.“*

Mezi navrhovaný obsah kurzů patří zaměření na rady pro komunikaci s rodiči – toto téma bylo navrženo třemi respondenty, dále jazyková a kulturní specifika, upozornění na problematické oblasti, přizpůsobení výuky podporující motivaci žáků, výuka pro žáky s pokročilou znalostí češtiny, přizpůsobení prostředí pro komfortní pocit u žáka. Navrhovaný obsah dalšího vzdělávání reflektuje dále prezentované oblasti vzdělávání žáků – cizinců, které pedagogové hodnotí jako problematické. Poptávka není primárně zaměřena na výuku češtiny jako cizího jazyka (pouze v případě zaměření na pokročilejší uživatele), ale také na další aspekty spojené s výukou cizinců. Odráží snahu pedagogů o komplexní začlenění žáků. Učitelé se nezaměřují pouze na efektivní metody pro dosažení probírané látky, ale také na osobní pocity žáka (jak najít motivaci, jeho komfortní pocit).

Informovanost o problematice v pedagogickém kolektivu

Odpověď na dotaz o informovanosti o problematice v pedagogickém kolektivu a výměnu informací v něm na dané škole podává širší obraz o připravenosti komplexnějšího vzorku pedagogických pracovníků, byť ze subjektivního pohledu jedinců. Reflektuje z části důraz školy či všeobecnou informovanost o problematice v komparaci s individuální snahou jednotlivých učitelů.

Hodnocení informovanosti v kolektivu je většinou pedagogů pozitivní. Respondent A uvádí vysokou informovanost s odkazem na četný podíl cizinců na dané škole. Respondenti B a E hodnotí informovanost jako „dobrou“ z důvodu přátelského prostředí v kolektivu, ve kterém se diskutuje o všech tématech spojených s výukou. Respondent C taktéž hodnotí informovanost dobře bez dalšího komentáře. Respondent F na otázku odpověděl popsáním dostupné podpory, která bude prezentována dále. Negativní hodnocení uvádí pouze respondent D tvrzením:

Respondent D: *„No, tam nikdo zkušenost nemá, takže si ani nevyměňujeme nějaké informace. i ta výchovná poradkyně je češtinářka, ale já se jí na nic moc neptám, možná by mi něco řekla, ale ono jediný co dělá je, že zlepšuje hodnocení, což mi taky nepřijde úplně ideální.“*

Zde se dostávají do konfliktu názory jednotlivých pedagogů na správnou úpravu podmínek pro dosažení rovných příležitostí. Na základě odpovědí lze shrnout, že na míru znalostí pedagogů o problematice vzdělávání žáků – cizinců má vliv počet těchto žáků na dané škole, její podpora a atmosféra v kolektivu, která podněcuje k výměně těchto informací.

8.2 Výzvy ve vzdělávání žáků – cizinců

Cílem této otázky bylo zjištění hlavních aspektů, které činí pedagogům problémy a vyžadují od nich zvýšené úsilí pro dosažení rovných výsledků s žáky z majoritní populace. Výzkumná otázka obsahovala podotázky; Do jaké míry je pro Vás vzdělávání žáků – cizinců náročné? V čem je dle Vašeho názoru při výuce těchto žáků největší výzva? Využíváte zkušeností ostatních pedagogických pracovníků? Je Vaším vedením vyžadován jednotný přístup k žákům – cizincům?

Protože odpovědi na následující otázky byly pedagogy vysloveny v průběhu rozhovorů, jsou výsledky nejdříve obecně prezentovány a poté pro větší přehlednost rozřazeny do následujících kategorií: nabývání znalostí češtiny, zaměření na kulturní odlišnosti a stávající nastavení systému upravující výuku žáků – cizinců.

Náročnost vzdělávání žáků – cizinců ovlivňuje přístup dané školy určující podmínky pro výuku a osobní snaha učitelů.

Respondent D: „*Tak ono asi záleží jak si to ten učitel přebere, pokud se jim učitel chce věnovat, tak je to náročné, protože je to prostě práce navíc, ale to platí pokaždé, když se učitel chce těm žákům věnovat individuálně. Na druhou stranu, když se tomu učiteli nechce, tak na ně nikdo neklade požadavky, že na ně musí brát ohledu. Takže záleží na osobnosti učitele.*”

V rozhovorech byla patrná snaha učitelů o srovnání podmínek pro žáky – cizince s žáky z majoritní populace, která ale vyžaduje speciální přípravu.

Respondent E: „*Náročné je to pro mě hlavně z toho důvodu, že mám pocit, že bychom pro ně měli dělat víc, že někdy se stane, že jen sedí a kouká. v tom je to náročné, připravit to tak, aby i ty cizinci mohli něco dělat.*“

Respondent D spatřuje náročnost nikoliv pouze ve speciálních vzdělávacích potřebách jednotlivého žáka, ale hlavně v přizpůsobení výuky více žákům vyžadujících individuální přístup.

Respondent D: „*A potom v té primě, tam je hrozný rozdíl mezi tím kdo a jak umí tu češtinu, mám tam kluka co pořád píše ryba s měkkým i a pak tam jsou dvě děti, který jsou extrémně nadaný a jsou tam děcka co přeskakovaly ročníky, takže tam jsou rozdíly jak blázen, takže musím dělat různou přípravu. Plus já mám tedy ještě ráno doučování od 7, takže to je další nějaká příprava.*“

Tazatelka: „*A to teda děláš ze svého vlastního rozhodnutí, máš to nějak placené?*“

Respondent D: „*Ne, dělám to vlastně zadarmo ve svém volném čase. A tam chodí právě ty děti, co s tím mají problém, takže včetně děti cizinců.*“

Z uvedené odpovědi vyplývá jedna z výzev pro učitele vzdělávající žáky – cizince, kterou je další jazykové doučování. Podobu jeho konkrétního zajištění určuje škola, v případě respondenta D není zjevná žádná podpora ponechávající jeho realizaci pouze na osobní angažovanosti pedagoga bez jeho finančního ohodnocení za provedenou práci. Také respondent C uvádí vlastní iniciativu v poskytování bezplatného doučování, které je prováděno nárazově. Respondent B taktéž realizuje doučování českého jazyka, které již ale není prováděno bezplatně nad rámec běžných povinností.

Respondent B: „*Jo, ona v rámci toho, že je cizinka tak má právo na hodiny češtiny, který jsou nějakým způsobem schovaný pod PPP nebo SPC na základě plánu podpory, ta Ruska tedy dochází ke mně na hodiny, je to dotované od školy. Nespadá to přímo do mé pedagogické činnosti, ale je to pod tou speciální péčí, kterou nabízí škola.*“

Nabývání znalostí češtiny

Jazyková rozdílnost je hlavním problémem při vzdělávání žáků – cizinců, všichni respondenti ji ve svých odpovědích zmínili. Jak již bylo řečeno v teoretické části i potvrzeno názory pedagogů, výuka češtiny je silně individuální záležitostí z několika důvodů. Roli hraje míra odlišnosti jednotlivých jazyků (jazykově nejbliže jsou jazyky slovanské), motivace žáka, přítomnost mluvního vzoru, věk žáka či znalost jazyka před

nástupem školní docházky. Respondent A potvrzuje velký vliv mluvního vzoru na rozvoj češtiny u žáka.

Respondent A: „*Taky je důležitá spolupráce s rodiči, když se vrátím k té Američance, tak ta ve 4. třídě neuměla ani slovo česky, ale za dva měsíce udělala hrozný pokrok, protože tatínek si našel českou přítelkyni, která řekla, že jí tu češtinu naučí a fakt jí to rychle naučila.*“

Protože se ve třídách participantů vyskytovaly často žáci z jazykově blízkého prostředí (Rusko, Ukrajina, Kazachstán), zaměřují se často pedagogové na specifika s těmito jazyky spojené – například nerozeznávání krátkých a dlouhých samohlásek u Rusů, zmíněné respondenty A a B. Respondent B řeší tuto problematiku v praxi následovně:

Respondent B: „*Například když píšeme diktát, tak občas udělám to, že nechci aby to psali, ale dám jim to vytištěný kde chci doplnit chybějící písmenka a nehodnotím krátký a dlouhý hlásky. Hodnotím je stejně, chci aby uměli to, co ostatní, ale ten způsob, jak to zkouším je jinej.*“

Respondent C poukazuje na přítomnost jazykových homonym, tedy slov, která se liší významově, nikoliv však psanou či mluvenou podobou, ve výuce a jejich roli komplikující komunikaci mezi pedagogem a žákem – cizincem. Problematickou oblastí z hlediska výuky je nedostatečná slovní zásoba u žáků, která ztěžuje další vzdělávání jak v českém jazyce, tak také v jiných předmětech.

Respondent B: „*A co je největší bariéra, že ten člověk úplně nemusí rozumět, co mu chceš říct, tím že nemá dostatečnou slovní zásobu, kterou ty ho vlastně taky musíš naučit, aby byl schopný se s tebou bavit a zároveň mu musíš podat tu látku tak, aby pochopil. Třeba gramatika v češtině, proč se používá tak, jak se používá, protože on někdy ani nepotřebuje skloňovat nějaké slovo, když ani nezná to slovo. Nebo právě teď jsem narazila na problém, že jsme brali vyjmenovaná slova, což je běžná látka třetí třídy, ale ty děti ani neznaly význam toho českého slova.*“ Pasivní znalost jazyka není jedinou oblastí komplikující komunikaci s žáky- cizinci, problematické je také jeho aktivního používání.

Respondent E: *„Největší výzva je, jak jsem říkala přimět je mluvit, aby byli schopni i se svými spolužáky si něco vykomunikovat.“*

Zaměření na kulturní odlišnosti

Všichni pedagogové označují v souladu s výzkumem Jarkovské a kol. (2015) za největší bariéru neznalost jazyka, při doplňující otázce na vnímání kulturní odlišnosti se odpovědi různí. Dva respondenti (C a E) označují kulturní odlišnost za zpestření při výuce. Respondent D vysvětluje absenci kulturní odlišnosti při výuce na konkrétní škole blízkostí přítomných kultur (v případě žáků z Ruska). Přestože jazyková odlišnost je hodnocena jako hlavní problém, některé odkazy na kulturní odlišnosti se v rozhovorech vyskytly. Jedná se o různorodost ve fungování rodiny či v informacích prezentovaných v dané zemi a jejím systému. Potvrzuje naučený vliv prostředí na chování jedince (srov. Giddens, 1999).

Respondent C: *„Měli jsme kluka z Filipín a ten byl teď kon z té situace co teď byla, (pozn. narážka na pandemii koronaviru) mnohem víc vyděšený než ostatní, protože u nich jsou infekce a nákazy mnohem běžnější a závažnější, tak o tom jsme se radili, že on to má vlastně úplně jinak.“*

Respondent E: *„Někdy se stává, nevím, jestli je to úplně kulturní, ale že ty děti mají představu, že ten školní systém funguje úplně stejně jako v jejich mateřské zemi. Třeba Ukrajinci jsou překvapeni, že po devítce mají ještě někam jít, protože u nich je základka 11 let a pak rovnou maturujou. Čínský student byl překvapenější, že když jsme mu řekli, že je někdy deadline, tak pak už ta přihláška podat nejde. Někdy je v tom kulturním z hlediska existování toho dítěte prostě jiný kulturní zvyk, že nejstarší chlapec se stará o další děti, protože rodiče chodí sedm dní v týdnu do práce, tak to pro nás běžné není. Někdy se stává, že když vám to dítě popíše jak to funguje u nich doma tak máte pocit, že musíte zavolat sociálku a ty děti odebrat. To jsou prostě naše a jejich kulturní představy.“*

Tazatelka: *„A stalo se vám to někdy, že jste volali sociálku?“*

Respondent E: „*Stalo. Jeden čínský chlapec se podle nás úplně nadměrně staral o svoje mladší sourozence a my to teďka řešíme přes OSPOD, ono je strašně těžký se domluvit, než oni seženou tlumočnicka, my seženem tlumočnicka, tak to trvá. Ono když se zeptáte toho chlapce, jak často chodí maminka do práce tak řekne, že moc ne, že jenom od pondělí do pátku a když řekneme, že to je normální, tak řekne že ne, že přece v sobotu a v neděli je doma.*“

Popsaná situace potřebnosti spolupráce s OSPOD je příkladem interkulturního střetu pojetí norem, které jsou již pro kulturu hostitelské země nepřijatelné a zasahují do jejího fungování dle stávajícího systému (srov. Petráš, 2010). Bylo by však mylné situaci prvoplánově vykládat pouze s odkazem na kulturní nastavení, ekonomická situace rodiny může být také podmíněna obtížnosti sociální integrace migrantů do českého prostředí.

Respondent E také zmiňuje střet jiného obsahu vzdělávání žáků – cizinců v jejich zemi původu prezentující odlišný názorový diskurz.

Respondent E: „*V jiných předmětech, konkrétně u mě tedy ten dějepis, je velká legrace druhá polovina 20.století. Tam ty Rusové mají pocit, že my jsme úplně zblbli, že tady přece nikdy žádný Američani nebyli a že jenom Rusové osvobodili Evropu a že kdyby nebylo Rusko, tak by byl Hitler, takže oni se to tak prostě učí a jsou schopni mi přinést svoje vlastní učebnice, kde je to tak prostě napsáno. Oni se to naučí, protože jsou hodně ctižádostiví, ale nikdy tomu neuvěří.*“

Hodnocení celkového systému upravujícího výuku žáků – cizinců

Legislativní nastavení udává celkový rámec vzdělávání žáků – cizinců. Respondent E naráží na některé aspekty, které jsou dle jeho hodnocení špatně vyřešeny. Jedním z nich je nepřikládání důrazu na specifickou výuku cizinců a jejich jazykovou neznalost.

Respondent E: „*Když tam máte studenta, co se nechce učit česky tak se s tím nedá nic udělat a on vlastně nemusí vůbec nic. Byla by lepší podpora v tom smyslu, že, současná legislativa je nastavená tak, že včera byl na letišti a dneska už musí být ve škole. Ty*

školy, které mají takový ten tříměsíční intenzivní program byly dvě a teď to nabízí jen Marjánka a ty mají dvě třídy a musí to losovat, protože ten zájem je obrovské. Bylo by lepší kdyby to bylo rozšířenější, měl třeba povinnost chodit na nějaký kurz pro dosažení aspoň nějaké úrovně češtiny.“

Dalším nedostatkem dle názoru respondenta E je povinnost žáků účastnit se přijímacích zkoušek z českého jazyka na střední školy. Pedagožka konstatuje, že je pro ni obtížné vzdělávat žáka bez znalosti češtiny ve vyšších třídách základní školy s důrazem na obsah budoucích přijímacích zkoušek, pokud žák neovládá základní komunikační dovednosti.

Respondent B uvádí využití pro vzdělávání žáků – cizinců individuálního plánu učitele obsahujícího body vyžadující zvýšenou pozornost. Tento plán byl sestaven po konzultaci se speciální pedagožkou. Jiné systémové úpravy nebyly pedagogy ohodnoceny, taktéž žádný z žáků – cizinců vyučovaných participanty nevyužívá PLPP či IVP.

Náročnost vzdělávání žáků – cizinců spočívá ve obtížné komunikaci s žáky, způsobené jejich nedostatečnou znalostí češtiny, která ztěžuje pochopení probírané látky. Tento hendikep v některých případech vyžaduje další doučování. Dále náročnost spočívá v uzpůsobení výuky pro jejich úspěšné vzdělávání vyžadující zvláštní přípravu. Různorodý kulturní původ žáků vyžaduje způsobilost pedagogů v aplikaci multikulturní výchovy pro přijetí žáka kolektivem a orientaci v základních kulturních odlišnostech.

8.3 Dostupnost pomůcek a podpory pro výuku žáků – cizinců

Tato kategorie zjišťuje dostupnost podpory pedagogů pro výuku žáků – cizinců tedy zejména poradenství, finančního ohodnocení, možnosti spolupráce s asistentem pedagoga a dalších úprav přímo ve výuce, zajištění tlumočnictví a materiálních pomůcek.

Často se pedagogové v odpovědích na tuto otázku odkazovali na uspořádání školy a z něj vyplývající dostupnost další podpory. Jak již bylo popsáno v teoretické části, dochází ke vzniku škol specializovaných na výuku žáků – cizince. Respondenti A a E

vyučují na takto zaměřené škole, v odpovědích oba uvádí, že téměř třetina ze všech žáků jsou žáci – cizinci. Toto zaměření školy se poté pozitivně odráží v dostupnosti pomůcek a podpory, kterou hodnotí velmi příznivě. Respondent A poukazuje na vliv zkušenosti školy s žáky – cizinci ve své odpovědi.

Respondent A: *„Oproti škole kde jsem učila minule, kde nebyli na cizince zvyklí a museli jsme hledat všechno sami, tak tady na to máme tu speciální pani učitelku, která vždycky poradí, ví kam zavolat, pomůcky máme, pokud jsou potřeba koupit, tak většinou není problém.“*

Dále ve svých odpovědích uvádí fungování přípravných tříd, dostupnost kurzů češtiny pro cizince a zprostředkování tlumočnicků. Respondent F má na své škole koordinátorku pro cizince, se kterou konzultuje problematické aspekty. Respondent B se odkazuje na internetové zdroje, konzultaci se speciální pedagožkou a vlastnoručně vyrobené materiály. Tuto podporu vzhledem k vyšší znalosti češtiny svých žáků hodnotí jako dostatečnou. Taktéž respondent D vykazuje samostatnost v přípravě materiálních pomůcek a jejich dostatečnost vysvětluje úrovní jazykové vybavenosti žáků.

Respondent D: *„Já mám totiž vystudovanou i ruštinu, takže jim to dokážu srovnat s tím jejich rodným jazykem. Já jsem byla na stáži v Bělorusku, abych se naučila pořádně rusky a měla jsem tam na pokoji holku z Kazachstánu, která se chtěla naučit pořádně česky, aby sem mohla jet studovat a úplně od základu. Tak jsem si našla od Člověka v tísní takovou učebnici pro cizince, kde byli takový kartičky, takže jsme si s tím hráli. Ale tady ve škole jsou to děti, který česky uměj, jenom špatně a nemají doma ten jazykový vzor, čtou český knížky a koukají se na český seriály.“*

Tazatelka: *„Máš kdy dispozici pomůcky a materiály?“*

Respondent D: *„Ne, vůbec nic.“*

Tazatelka: *„A ocenila bys něco takového?“*

Respondent D: *„No, asi kdybych je učila úplně od základů. Vlastně teď mi došlo, úplně jsem to vytěsnila, loni jsem měla ve třídě Arabku, která neuměla vůbec nic, tak ty jsem dělala speciální pracovní listy, vystřihávala obrázky a kupovala písanky a tak. Tak*

tehdy bych to asi využila, teďkon v té třídě co mám teď už asi ne. Asi kdyby měli ty speciální pedagogové jednou týdně intervenci s nima a pracovali třeba se sluchovou percepcí, to by jim asi hodně pomohlo.“

Respondent C využívá konzultací s koordinátorkou, která zprostředkovává také poradenství v organizaci META a spolupráci s asistenty pedagoga. Respondent E na otázku dostupnosti podpory odpovídá následovně:

Respondent E: „To máme tu kolegyni, která doučuje češtinu pro cizince, všichni známe stránky METY kde jsou ty materiály jakž takž dostupné a přístupné, ale málokdy se stane, že by ten student nebyl schopný tu látku pochopit, tam je fakt problém v těch slovíčkách a gramatice. Co slouží ještě docela dobře, že META má k dispozici slovníčky, slovníček ve vietnamštině pro nejčastější slova v dějepise například. Nejsou tam samozřejmě všechny, ale s tím se dá nějakým způsobem pracovat.“

Přítomnost koordinátora pro cizince či speciálního pedagoga závisí na velikosti školy a s ním nepřímo související přítomností většího počtu žáků – cizinců. Dostupnost podpory se liší obdobně jako její potřebnost. V případě, že žák – cizinec ovládá dobře český jazyk, není nutná zvláštní podpora až na malé úpravy ve výuce ustanovené samotným pedagogem.

Podpora dalších fyzických osob (tlumočníci, asistent pedagoga)

Jedním z možných podpůrných opatření pro učitele při komunikaci s rodiči – cizinci je využití tlumočníka. Využití této možnosti zmiňovali ve svých odpovědích pedagogové A a E, opět lze vysvětlit vysokou připraveností škol těchto respondentů na výuku žáků – cizinců.

Respondent A: „A když si vezmu třeba tu maminku Čiňanku, která neumí ani slovo česky, tak se prostě nedá domluvit a když jsem potřebovala něco vzkázat, tak to vůbec nešlo a byla potřeba ta tlumočnice. Něco řešíme i přes Gogole překladač, oni právě neumí ani anglicky, něco jsme řešili přes nějakou jejich tetu, sestřenicí a potom, když jsme řešili ten přesun do přípravného ročníku, tak už jsme zavolali tlumočníci.“

Tazatelka: „*Využíváte tedy tlumočníky?*“

Respondent E: „*Ano, v čínštině, vietnamštině ano, jde to sehnat před NIDV dokonce to škola i nějak proplatí, ale ta čekací lhůta je dlouhá.*“

Využití tlumočnicků pro komunikaci není mezi respondenty běžnou praxí, což ovšem může mít mnoho vysvětlení. Je pravděpodobné, že ostatní pedagogové tuto možnost nevyžadují, protože jsou schopni se s rodiči domluvit jinak. Jak je patrné z výpovědí respondentů, tlumočníci jsou převážně využíváni pro komunikaci s rodiči mluvícími jazykem používaným v Asii – tedy velmi odlišným, zatímco někteří pedagogové mají ve svých třídách pouze žáky z jazykově bližšího prostředí. Z odpovědí ale také vyplývá, že sjednání tlumočnicka je časově náročné a bývá nahrazeno jinými dostupnými možnostmi.

Vzhledem k zařazení žáků s OMJ mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mají žáci ve třetím stupni podpory na základě doporučení ŠPZ právo na asistenta pedagoga. Ani jeden z dotazovaných pedagogů s tímto neměl zkušenost, respondent C však kladně hodnotí spolupráci ve třídách s asistenty určenými pro jiné žáky, kteří pomáhají i nad rámec žákům – cizincům. Respondent E vyjádřil přání na jejich participaci ve výuce.

Respondent E: „*Bylo by třeba lepší mít asistenta pedagoga, který by vedl nějaké speciální aktivity.*“

Tazatelka: „*Nemáte tedy žádného asistenta?*“

Respondent E: „*No, on je málokdy napsaný na cizince. Navíc ty asistenti fakt fyzicky nejsou, my i když máme dítě, která má nějakou specifickou potřebu, tak se pro něj obtížně shání asistent pedagoga a je to prostě z toho důvodu, že je to velmi špatně placená práce, tak to je.*“

Materiální pomůcky

Respondenti B, C, D a F uvádí, že v současné době nepotřebují žádné speciální materiální pomůcky ve své třídě z důvodu dostatečné jazykové vybavenosti žáků.

Respondenti A a E využívají speciálních učebnic pro výuku češtiny jako cizího jazyka, k jejich používání se nevyjadřují negativně, přestože jsou otevřeni dalším nabídkám.

Respondent A: *„Co se týče učebnic, tak nám vyhovuje Domino a co jsem koukala, tak pro děti toho tolik není, pro dospěláky je toho mnohem víc, tak možná by byly vhodné další materiály jako učebnice, ne pracovní listy, těch je plno, ale z učebnic znám jenom dvě.“*

Respondent E upozorňuje také na spojenou finanční problematiku, která znemožňuje dlouhodobější koncepty podpory.

Respondent E: *„No, ano, ale bylo by třeba dobré dokupovat ty učebnice, ale ve školství to prostě funguje tak, že vždycky jsou peníze jenom prostě na něco. Ale ty granty na cizince docela bývají. Ale nedá se predikovat, kolik dostanete peněz z té částky, o kolik jste si žádala a navíc je to jednorázový, takže se s tím velmi těžko pracuje dopředu. Máme tu Češtinu levou zadní a Čeština pro malé cizince, což jsou v podstatě omalovánky a využíváme i těch pomůcek pro ty dysgrafiky a dyslektiky na poznávání tvrdých a měkkých souhlásek a tak dál.“*

Poptávka po speciálních pomůckách a učebnicích závisí na úrovni znalosti češtiny u žáka, pokud je u žáka tato úroveň dostatečně vysoká, učitelé ji nevyjadřují. Mezi pedagogy není jejich použití velmi rozšířené. Taktéž žádný z pedagogů nevyužívá ke své práci s žáky – cizinci metodiky prezentované v teoretické části.

Externí jazyková doučování

Na některých školách, jejichž pedagogové se účastnili výzkumu, funguje doučování češtiny pro cizince nad rámec standardní výuky, učitelé poté nemusejí sami zajišťovat doučování a je tedy pro ně úlevou v přímé pedagogické intervenci. Tuto premisu potvrzuje výrok respondenta F, jehož žáci také dochází na externí vyučování.

Respondent F: *„Nevnímám to jako výrazně náročnější, vzhledem k tomu, že to doučování s nim nemám já, to by taky možná bylo úplně jiný.“*

Respondent A: *„Máme i kurzy češtiny pro cizince, to vede paní učitelka, co to má vystudované, v odpoledních hodinách. Paní učitelka si vždycky vezme na hodinu děti jednou týdně, které to potřebují, z družiny. Máme dvě úrovně, jsou tam děti které neumí vůbec nebo ty které chodili už loni, ale potřebují nějakou podporu, vždycky to vyhodnotí na začátku školního roku ten učitel, kdo tam bude nebo nebude chodit, je to pro děti zdarma, ty učitelé to mají placené z šablon od ministerstva myslím.“*

Žáci – cizinci mají dle školského zákona č. 561/2004 Sb. právo na bezplatnou jazykovou přípravu. Pokud není zajišťována přímo na škole, měl by být cizincům nabídnut jiný externí kurz. Jejich dostupnost hodnotí s ohledem na skutečnosti spojené s migrací respondent C takto:

Respondent C: *„Ted' myslím, že děti co jsou v unii tak mají k dispozici kurzy zadarmo, ale dost často je těžký se k nim dostat, když se tady rozkoukává ta rodina, tak je těžký ještě shánět jestli je dostupný nějaký kurz.“*

Tazatelka: *„Já myslím, že by to měla nabízet i škola.“*

Respondent C: *„Jo, my jim to třeba nabídnem, ale jak mají tu situaci těžkou se stěhováním, tak to polovina dětí nevyužije.“*

Výuka češtiny pro cizince probíhá také na škole, na které vyučuje respondent E.

Respondent E: *„Jo, my máme tu kolegyni která to učí už asi deset let, umí výborně rusky a kromě toho učí češtinu navíc, to platí městská část Praha pět a magistrát, takže ty děti to mají zdarma, to tím chci říct, že učí úplně ty prvňáky co ještě nic neví a dvouhodinovku každý týden. Problematický je, že tam chodí hrozně moc dětí, třeba třicet. Je to pro naše žáky, ale teoreticky by tam mohl přijít kdokoliv z Prahy pět.“*

Respondenti B, C a D zajišťují osobně doučování žáků – cizinců, jeho konkrétní podoba je tedy blíže popsána výše v kategorii „výzva ve vzdělávání žáků – cizinců“. Externí jazykové doučování je pedagogy hodnoceno kladně, jeho financování není však jednotné. Není tedy obdobně jako u financování materiálních pomůcek možné dlouhodobě předpovídat jeho dostupnost a konkrétní podoba se liší v jednotlivých školách.

Četnost využití podpory

Pro doplnění obrazu o míře potřeby podpory pro pedagogy vzdělávající žáky – cizince a její dostupnosti byla do výzkumu zařazena otázka na četnost využití této podpory. Zodpovězena byla však pouze respondenty C a E. Respondent E uvádí, že přibližně 2× ročně využívají služby tlumočnicků, 2–3× ročně doporučují žákům návštěvu pedagogicko-psychologické poradny a o běžnějších problémech ve výuce se radí s kolegy průběžně. Respondent C uvádí:

Respondent C: *„No, je to nepravidelný, hlavně tedy v září, říjnu než si na sebe zvykneme a potom třeba jestli jednou za měsíc, za dva, jinak asi není potřeba.“*

Pro nedostatečný počet odpovědí nelze vyvodit konkrétní závěr, ze získaných dat však vyplývá, že využití podpory je ovlivněno její dostupností (např. již zmíněno v sekci věnované tlumočnickům). Dále má také vliv délka přítomnosti žáka – cizince v dané třídě.

Další návrhy na podporu dle pedagogů

Respondenti A, C, D, F by ocenili další kurzy, jejichž navrhovaný obsah je již prezentovaný v sekci „přípravenost pedagogů“. Respondenti B a E poukazují na vlastní nedostatečnou jazykovou vybavenost, která jim činí problémy při komunikaci s žáky – cizinci a chtěli by se v této oblasti dále vzdělávat. Naopak respondent D označuje vlastní znalost dalších cizích jazyků jako výhodu při vzdělávání žáků - cizinců.

Návrh na další individuální vzdělávání těchto žáků je zmiňován respondenty D a F. Respondent D poukazuje na nedostatečné financování v této oblasti, které by dle jeho názoru bylo potřeba zvýšit a systematizovat. Respondent E také navrhuje vytvoření specializovaných pracovních listů pro další předměty mimo českého jazyka, zmiňuje například dějepis, který často pracuje s pro cizince obtížně uchopitelnými abstraktními pojmy. Abstraktní pojmy spadají dle Cumminsovy teorie do akademických jazykových

dovedností, jejichž dosažení trvá podstatně delší dobu než základní komunikační schopnosti.

9 Shrnutí výsledků

Prezentovaná data ve výzkumných otázkách ohledně připravenosti pedagogů, výzev ve vzdělávání žáků – cizinců a dostupnosti podpory, jsou velmi různorodá. Lze shrnout, že konečná práce učitelů ZŠ s žáky – cizinci je výsledkem mnoha faktorů. Potřeba speciální podpory pro jejich vzdělávání a míra náročnosti je ovlivněna počtem žáků ve třídě, jejich jazykovými dovednostmi a faktory ovlivňujícími zvýšení těchto dovedností. Je tedy obtížné vytvořit globálně platnou podporu a doporučení pro práci s žáky – cizinci s ohledem na individualitu každého žáka a prostředí třídy.

Vzdělávání budoucích pedagogů v této problematice není systematizované, absolvování předmětů s tímto zaměřením je často omezeno na volitelné předměty. Účast na kurzech je podmíněna osobním zájmem pedagoga, jejich obsah je však hodnocen kladně. Organizace pomáhající učitelům se vzděláváním žáků – cizinců jsou pro pedagogy užitečné (zmiňované META a NIDV/NPI). Učitelé využívají nejen možností kurzů a poradenství, ale také zprostředkování tlumočnicků a nabídku dostupných online materiálů. Podpora jednotlivých škol je také velice heterogenní, od téměř žádné podpory po propracovaný systém, což je podmíněno počtem žáků – cizinců na školách. Různorodost se vyskytuje také ve financování materiálů a kurzů češtiny, na některých školách nejsou financovány vůbec, pokud jsou, liší se jednotlivé zdroje.

Obecně lze říci, že pedagogové usilují směrem k žákům – cizincům o individuální přístup pro dosažení rovných vzdělávacích příležitostí.

10 Doporučení pro rozvoj praxe

Učitelé poskytli mnohé náměty, které by mohly být zavedeny do praxe pro zkvalitnění výuky žáků – cizinců. Bylo by vhodné implementovat více předmětů se zaměřením na tematiku do kurikula pedagogických fakult a zvýšit jejich dostupnost, aby nebylo jejich dosažení omezeno pouze na rozvrhové možnosti. Přestože, jak bylo řečeno pedagogoy (srov. Průcha, 2011), je na učitele kladeno mnoho požadavků a obsažení všech oblastí v rámci vzdělávání na vysoké škole je obtížné. Multikulturní výchova je však jedním z průřezových témat RVP ZV a všichni pedagogové, tedy nejen ti vyučující žáky – cizince, by ji měli aplikovat ve své intervenci. Měl by být tedy poskytnut alespoň základní přehled v této oblasti. Dalším obsahem by mohlo být zaměření na jednotlivá specifika při výuce češtiny u často se vyskytujících jazyků (ruština, vietnamština).

Dále by také bylo vhodné zvýšit dostupnost kurzů a upravit jejich další zaměření v souladu s návrhy prezentovanými v sekci „připravenost pedagogů na výuku žáka – cizince“. Pedagogové by také ocenili dostupnost kurzů češtiny pro žáky, zejména pro ty, kteří nemají žádnou znalost českého jazyka a větší systematičnost ve financování podpory pro dlouhodobější možnost jejího plánování.

Závěr

Práce představila teoretická východiska vzdělávání cizinců v českých školách. Byly definovány základní pojmy určující odlišnost jejich vzdělávání, byl prezentován statistický počet cizinců na území ČR, který stále narůstá a z něj také vyplývá zvýšená potřeba zájmu o problematiku. Byly představeny hlavní problematické oblasti výuky žáků - cizinců, které jsou pro pedagogy výzvou vyžadující další přípravu. Dále byl představen legislativní rámec ukotvující možnosti žáků – cizinců na vzdělávání i možnosti pedagogů pro další úpravy této výuky. V práci byly také prezentovány pedagogům dostupné metodiky pro vzdělávání, podpůrné organizace, které mohou využívat pro poradenství či další vzdělávání v problematice a organizace, které pomáhají při integraci samotným žákům a tudíž přispívají ke snížení výzev při práci pedagogů. Bylo poukázáno na dostupnost předmětů se zaměřením vzdělávání žáků – cizinců, žáků s OMJ či multikulturní výchovy na pedagogických fakultách vysokých škol v České republice.

V empirické části bylo na základě kvalitativních rozhovorů s pedagogy zjištěn zájem o problematiku a další vzdělávání v tématu výuky žáků – cizinců. Příprava pedagogů na budoucí výuku žáků - cizinců v rámci vysokoškolského studia byla minimální, dostupné kurzy byly hodnoceny kladně. Náročnost vzdělávání žáků - cizinců pro pedagogy, kteří se účastnili výzkumu, spočívá primárně v jazykové odlišnosti, je však velmi individuální s ohledem na úroveň češtiny u žáků a podobnost mezi českým a mateřským jazykem žáka. Škola určuje na základě různých faktorů dostupnost podpory pro pedagogy, kladně byla hodnocena spolupráce s koordinátory pro cizince daných škol a podpůrnými organizacemi (META, NIDV). V závěru je prezentováno doporučení pro další vývoj v praxi vzdělávání žáků – cizinců.

Seznam použitých informačních zdrojů

Akční plán pro integraci státních příslušníků třetích zemí, 2016. Štrasburk: Evropská komise.

ALLPORT, Gordon W., 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka [online]. [cit. 2020-07-06]. Dostupné z: <http://www.aucj.cz/>

BARŠA, Pavel, 2003. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-7325-020-9.

BARŠOVÁ, Andrea a Pavel BARŠA, 2005. *Přistěhovalectví a liberální stát: Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav. ISBN 80-210-3875-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2019. *Inkluzivní pedagogika*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-334-5.

BERNKOPFOVÁ, Michala, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ, 2019. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: Pro základní školy*. Praha: META. ISBN 978-80-88171-24-9.

BLOEMRAAD, Irene, Anna KORTEWEG a Gökçe YURDAKUL, 2008. Citizenship and Immigration: Multiculturalism, Assimilation, and Challenges to the Nation-State. *Annual Review of Sociology*. **34**, 153-179. DOI: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134608.

Cizinci - podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni>

- Cizinci v České republice*, 2019. Praha: Český statistický úřad. ISSN 290027-19.
- CROCKER, Jennifer a Brenda MAJOR, 1989. Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma. *Psychological Review*. **96**(4), 608-630.
- ČENĚK, Jiří, Jitka BREŠOVÁ a Josef SMOLÍK, 2013. *Interkulturní psychologie: současný výzkum a aplikace*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-750-2.
- Český žák - cizinec: Metodika pro pedagogické pracovníky zabývající se problematikou dětí/žáků – cizinců*, 2016. Praha: NIDV. ISBN 978-80-86956-87-9.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020*, 2015. Praha: MŠMT.
- DRBOHLAV, Dušan, 2010. *Migrace a (i)migranti v Česku: Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-039-1.
- Evropská charta regionálních či menšinových jazyků (ETS 148)*, 1992. Štrasburk: Rada Evropy.
- GIDDENS, Anthony, 1999. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-124-4.
- HALL, Edward, 1976. *Beyond culture*. New York: Anchor Press. ISBN 0385087470
9780385087476
- HAYES, Nicky, 2003. *Základy sociální psychologie*. 3.vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9.
- HOBZOVÁ, Milena Öbrink, Ludmila Siarda TROCHTOVÁ a Petra SOBKOVÁ, 2017. Národní identita v multikulturním prostředí. *Sociální pedagogika*. **5**(2), 27-41. DOI: doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.03. ISSN 1805-8825.

HEYWOOD, Andrew, 2004. *Politologie*. Praha: Eurolox Bohemia. ISBN 80-86432-95-5.

JANTE, Barbara a Emma HARTE, 2016. Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe. European Union: RAND Corporation. DOI: <https://doi.org/10.7249/RR1655>.

JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ, 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.

Karolínka 2019/2020: studijní plány. Pedagogická fakulta Univerzita Karlova [online]. [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-1889.html>

Koncepce integrace cizinců: Ve vzájemném respektu, 2016. Praha: Ministerstvo vnitra.

Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání, 2005. Praha: MŠMT.

KOSTELECKÁ, Yvona, David HÁNA a Jiří HASMAN, 2017. *Integrace žáků - cizinců v širším kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta, Karlova Univerzita. ISBN 978-80-7290-896-7.

KOSTELECKÁ, Yvona, Tomáš KOSTELECKÝ, Jana KOHNOVÁ, Michaela TOMÁŠKOVÁ, Kateřina POKORNÁ, Kateřina VOJTÍŠKOVÁ a Martin ŠIMON, 2013. *Žáci - cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.

KOSTKOVÁ, Klára, 2012. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-6035-7.

Listina základních práv Evropské unie, 2000. Nice: Evropský parlament.

META, o.p.s. [online]. [cit. 2020-07-06]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/>

Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním, 2009. Praha: MŠMT.

Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech, 1966. New York: OSN.

Multikulturní centrum Praha [online]. [cit. 2020-07-06]. Dostupné z: <https://mkc.cz/>

MRÁZKOVÁ, Jana a Jana ZAPLETALOVÁ, 2016. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-085-5.

Nabídka studia - český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání. *Masarykova univerzita* [online]. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/bakalarske-a-magisterske-obory/23849-cesky-jazyk-a-literatura-se-zamerenim-na-vzdelavani>

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020, 2019. Praha: MŠMT.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001. Praha: MŠMT. ISBN 80-211-0372-8.

Národnostní struktura obyvatel, 2014. Český statistický úřad. ISSN 170223-14.

NĚMEC, Zbyněk, 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.* Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMĚČKOVÁ, Iveta, ed., 2003. *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole.* Praha: Multikulturní centrum Praha. ISBN 80-239-2099-5.

InBáze [online]. [cit. 2020-07-06]. Dostupné z: <http://inbaze.cz/>

Obyvatelstvo České republiky podle místa narození, 2014. Český statistický úřad. ISSN 170225-14.

PETRÁŠ, René, 2010. *Menšiny a právo v České republice: Aktuální problémy právního postavení menšin v České republice*. Praha: Úřad vlády České republiky. ISBN 978-80-7440-036-0.

Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících žáky - cizince [online]. [cit. 2020-07-06]. Dostupné z: <https://cizinci.npicr.cz/>

Postoje české veřejnosti k integraci cizinců v ČR - březen 2020. *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/vztahy-a-zivotni-postoje/5202-postoje-ceske-verejnosti-k-integraci-cizincu-v-cr-brezen-2020>

Pro pedagogy. *Czechkid* [online]. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <http://czechkid.cz/si1290.html>

PRŮCHA, Jan, 2007. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. 2. vydání. Praha/Kroměříž: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

RÁKOCZYOVÁ, Miroslava a Robert TRBOLA, 2009. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-077-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017. Praha: MŠMT.

Sdělení č.104/1991 Sb. federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte.

Sdělení č.96/1998 Sb. ministerstva zahraničních věcí o sjednání Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin.

SLOBODA, Marián, 2013. Vietnamci v ČR jako národnostní menšina - poznámka k otázce "uznávání" menšin. *Migraceonline.cz* [online].[cit. 2020-07-19]. Dostupné z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/vietnamci-v-cr-jako-narodnostni-mensina-poznamka-k-otazce-uznavani-mensin>

Směrnice o vzdělávání dětí migrujících pracovníků (77/486/EHS), 1977: Rada evropské unie.

SOUKUP, Václav, Alena VODÁKOVÁ a Olga VODÁKOVÁ, 2000. *Sociální a kulturní antropologie*. 2.vydání. Praha: SLON. ISBN 80-85850-29-X

Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele [online]., 2020. MŠMT. [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020), 2009: Rada Evropské Unie.

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2016 – 2020, 2016. Praha: Úřad vlády ČR.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014. Praha: MŠMT.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ, 2012. *Metodika práce s žáky - cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994. Salamanca: UNESCO.

TROMPENAARS, Fons, 1993. *Riding the Waves of Culture*. Londýn: Nicholas Brealey Publishing. ISBN 18578817611857881761.

Velký sociologický slovník, 1996. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-164-1.

Všeobecná deklarace lidských práv, 1948. New York: OSN.

Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Vyhláška č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Usnesení předsednictva České národní rady č.2/1993 Sb. o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky.

Usnesení vlády České republiky č. 530/2013 o změně Statutu Rady vlády pro národnostní menšiny a o jmenování členů této Rady.

Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, 1950. Řím: Rada Evropy.

Ústav českého jazyka a teorie komunikace [online]. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <https://ucjtk.ff.cuni.cz/>

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzita Karlova [online]. [cit. 2020-07-06]. Dostupné z: <http://ujop.cuni.cz/>

Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů.

Zákon č. 186/2016 Sb. o státním občanství České republiky a o změně některých zákonů.

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon)

Zákon č.273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.

Zákon č.326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území ČR.

Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. a některé další zákony

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZÁLESKÁ, Klára, 2018. Vzdělávání cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí. *Studia Pedagogica*. **23**(3), 139-164. DOI: <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-7>.

Zpráva o vzdělávání dětí z rodin migrantů (2008/2328(INI), 2009: Evropský parlament.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu. Zdroj: ČSÚ, Cizinci v České Republice, 2019.....	17
Obrázek 2: Geografické rozložení cizinců v České republice.....	19
Obrázek 3: Vybrané národnosti podle státního občanství. Zdroj: ČSÚ, Národnostní struktura obyvatel.....	21

Přílohy

Příloha č. 1 – struktura rozhovoru

Základní údaje o respondentovi

Nejvyšší dosažené vzdělání:

Pracovní zařazení/aprobace:

Délka zkušenosti se vzděláváním žáků – cizinců:

S jakými žáky – cizinci pracuje:

Místo působiště:

Výzkumné otázky

Připravenost pedagogů na výuku žáka – cizince

- 1 Jakou jste prošel přípravou na vzdělávání žáků – cizinců? (v rámci pregraduálního studia, kurzů)
- 2 Jak hodnotíte tuto Vámi dosaženou přípravu?
 - 1 Její obsah?
 - 2 Její formu předání?
- 3 Ocenil/a byste možnost dalšího vzdělávání v této oblasti? Případně s jakým zaměřením?
- 4 Jak hodnotíte informovanost o problematice ve Vašem pedagogickém kolektivu?
- 5 Probíhá mezi Vámi a kolegy výměna informací o přístupu k žákům – cizincům?

Výzva ve vzdělávání žáků – cizinců

- 1 Do jaké míry je pro Vás vzdělávání žáků – cizinců náročné?
- 2 V čem je dle Vašeho názoru největší výzva?
- 3 Využíváte zkušeností ostatních pedagogických pracovníků?

- 4 Je Vaším vedením vyžadován jednotný přístup všech pedagogů k žákům – cizincům?

Míra podpory a dostupnosti pomůcek pro pedagogy žáků – cizinců

1. Máte k dispozici dostatečnou podporu, víte, kam se v případě potřeby obrátit?
2. Jak často tuto podporu využíváte, v jakých případech a na koho se obracíte ohledně podpory práce s žáky – cizinci?
3. Máte k dispozici dostatečné pomůcky a materiály?

Jak hodnotíte stávající nastavení systému upravující přístup k výuce těchto žáků?

Je ještě něco dalšího, co by Vám ve vzdělávání žáků – cizinců pomohlo?

Příloha č. 2 – přepis vybraného rozhovoru (respondent A)

T: Takže mohla bych se na začátek jenom zeptat, jestli souhlasíte z nahráváním?

R: Ano.

T: Nejdřív bych se ráda zeptala jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání.

R: To mám vysokoškolské magisterské.

T: A kde pracujete?

R: Jako učitelka prvního stupně na základní škole.

T: Jak dlouho vyučujete žáky – cizince?

R: Osm let.

T: Jaký žáci to jsou, jaké národnosti?

R: V mých třídách konkrétně Vietnam, Ukrajina, Rumunsko, Amerika, Rusko, Čína, Kazachstán.

T: A už měli nějaké zkušenosti s češtinou?

R: Jak kteří, někteří už se narodili v Čechách a chodili do školky, ale někteří ze dne na den, třeba Američanka přijela do Prahy 31.srpna a prvního září nastoupila do 4. třídy.

T: Dobře, teď bych tedy začala dotazy na konkrétní výzkumné otázky. První podotázka je připravenost pedagogů na výuka žáka, prošla jste nějakou přípravou, v rámci studia nebo kurzů?

R: V rámci studia asi ne, nepamatuju si žádný předmět, asi jsme měli možnost ze dvou modulů matematický a pedagogický a v tom pedagogickém asi nějaká možnost byla volitelného předmětu s tímto zaměřením, ale já měla ten matematický takže to mě minulo, nicméně jsem byla na pár kurzech, jeden od Člověka v tísni a jeden od Mety. Přihlásila jsem se tam sama, sama jsem si to vyhledala, po škole jsem nic nechtěla, když jsem to potřebovala, tak jsem to našla.

T: A jak hodnotíte jejich obsah, formu?

R: Rozhodně to bylo inspirativní, protože jsme dostali tipy na internetové stránky ze kterých se dá čerpat, což je super. Já jsem si ještě dělala kurz na výuku češtiny jako cizího jazyka, což už bylo asi před deseti lety, tam jsem se naučila pracovat s různými učebnicemi pro cizince, například učebnice Domino, která je skvělá. Určitě mi kurzy pomohly.

T: Ocenila by jste nějaké další vzdělávání v této oblasti?

R: Stoprocentně, protože ty žáci přibývají je jich víc a víc.

T: S jakým zaměřením by to další vzdělávání mohlo být?

R: Mně by se asi líbilo i zaměření i na nějaké specifika kultur a jazyků, protože přece jenom i ta čeština je jiná pro Američana, Rusa či Číňana.

T: A jak byste ohodnotila informovanost o téhle problematice ve Vašem pedagogickém kolektivu?

R: U nás konkrétně je vysoká, protože máme velmi vysoký počet cizinců, skoro třetina dětí z každé třídy v letošních prvních třídách, takže máme i kurzy češtiny pro cizince, to vede paní učitelka co to má vystudované. Máme možnost tlumočnicků – já letos využila čínského tlumočnicka. Ty kurzy češtiny probíhají v odpoledních hodinách, paní učitelka si vždycky vezme na hodinu děti jednou týdně, které to potřebují z družiny. A ty tlumočnický máme na externí smlouvu, sháníme přes NIDV nebo využíváme rodiče.

T: Jaké děti chodí do toho doučování?

R: Máme dvě úrovně, jsou tam děti které neumí vůbec nebo ty, které chodili už loni, ale potřebují nějakou podporu, vždycky to vyhodnotí na začátku školního roku ten učitel, kdo tam bude nebo nebude chodit. Je to pro děti zdarma, ty učitelé to mají placené z šablon od ministerstva, myslím.

T: Probíhá mezi Vámi a dalšími učiteli výměna informací?

R: My pracujeme s tou kolegyní, která má přímo na starosti cizince, tak se na ní můžeme obrátit, dává nám materiály nebo má k dispozici i tablety s nějakými procvičovacími cvičeními.

T: Do jaké míry je to pro Vás náročné?

R: No, je to náročné, ono je taky něco jiného když má člověk dítě jedno a když jich má těch 6-7, celkem mám ve třídě 22 žáků a z toho 6 cizinců a jeden bilingvní. Ono taky záleží, jak se sejdou ty děti, teď mám hodně slovanských jazyků, Rusko, Ukrajina a Kazachstán a oni se tak nějak domluví, ale na začátku roku jsem tam měla žáka z Číny a toho jsme museli dát do přípravné třídy, protože opravdu nezvládal. Například měl problém s čísly, protože oni ty čísla zobrazují jinak, takže ani od toho se nedalo odpíchnout, takže tam je rozdíl z jakého jazyka to dítě přijde. Největší výzva je v tom jazyce, pokud mluvíme o dětech, které vůbec neumí, pokud jde o slovanský jazyk tak ta spolupráce jde docela rychle nastavit, ale asijské jazyky jsou hodně náročné. Taky je důležitá spolupráce s rodiči, když se vrátím k té američance, tak ta ve čtvrté třídě neuměla ani slovo česky, ale za dva měsíce udělala hrozný pokrok, protože tatínek si našel českou přítelkyni, která řekla, že jí tu češtinu naučí a fakt jí to rychle naučila. A když si vezmu třeba tu maminku Číňanku, která neumí ani slovo česky, tak se prostě nedá domluvit a když jsem potřebovala něco vzkázat, tak to vůbec nešlo a byla potřeba ta tlumočnice. Něco řešíme i přes Gogole překladač, oni právě neumí ani anglicky, něco jsme řešili přes nějakou jejich tetu, sestřenicí a potom když jsme řešili ten přesun do přípravného ročníku, tak už jsme zavolali tlumočnici. My máme štěstí, že u nás ta přípravná třída funguje dobře.

T: Stává se to často, tento přesun do přípravné třídy?

R: U nás jim to říkáme už při zápisu, tím, že to známe, že by to bylo vhodné dát jim ten odklad a dát je do té přípravy, pokud už odklad mají, tak musí zůstat, sice jde dát ještě jeden odklad, ale to se moc nedělá. Většinou to poznáme už při tom zápise a většinou souhlasí, výjimečně se stává, že by se přesouvali z první třídy. To byl třeba případ toho Číňana, kde nám rodiče na doporučení moc nevěřili, pak uvěřili až v září, respektive v říjnu.

T: Je Vaším vedením vyžadován jednotný přístup k žákům – cizincům?

R: Asi nemáme, že by na to byla nějaká směrnice, ani mě nenapadá v čem by měl ten přístup spočívat. Pokud přijde z poradny, tak nastavíme nějaké kroky, ale neděláme moc

PLPP, protože tam jsou věci jako respektovat tempo a to musíme stejně dělat. Máme takové kroky, které nejsou standardizované, že pokud je problém jdeme za tou paní učitelkou a ta už většinou ví, ale není žádá směrnice co dělat když máš cizince, protože on je právě taky rozdíl mezi těmi cizinci. Mám tady děti co chodili do školky a tam není téměř žádný problém, jsou to tedy Rusové a Ukrajinci, tak mají trochu přízvuk a dělají jim problém krátké a dlouhé samohlásky.

T: Máte k dispozici dostatečnou podporu?

R: Oproti škole, kde jsem učila minule, kde nebyli na cizince zvyklí a museli jsme hledat všechno sami, tak tady na to máme tu speciální paní učitelku, která vždycky poradí, ví kam zavolat, pomůcky máme, pokud jsou potřeba koupit tak to většinou není problém.

T: Hodnotíte ty pomůcky jako potřebné?

R: Záleží na stupni češtiny toho žáka, máme tu učebnici Domino nebo bzučáky na ty dlouhý krátký samohlásky nebo obrázky pro komunikaci, ale fakt to máme vybavený tím, že těch cizinců máme hromadu.

T: Je ještě něco dalšího co by Vám ve vzdělávání žáků – cizinců pomohlo?

R: Jako je to těžký, jako ve všem v učitelství to nelze popsat všechno jednou definicí. Je to individuální, další kurzy by mi nevadili, problém je, že jsou většinou v dopoledních hodinách, což je u nás problém. Takže já bych uvítala kurz třeba od dvou a taky když teďkon učím třeba prvňáky, tak od nich nechci zbytečně odcházet. Takže víc kurzů v odpoledních hodinách, co se týče učebnice, tak nám to Domino vyhovuje a co jsem koukala, tak pro děti toho tolik není, pro dospěláky je toho mnohem víc, tak možná další materiály jako učebnice, ne pracovní listy, těch je plno, ale z učebnic znám jenom dvě.

T: Vnímáte odlišnost i v jiných předmětech než v té češtině?

R: V té první třídě ta odlišnost není tak znát, občas v prvouce narážíme na rozdíly, když se bavíme o fungování rodiny. Když jsem měla muslimské rodiny a byly ortodoxní, tak to fungovalo dost jinak, pak byly ty děti překvapený a já taky.

T: A stalo se vám nějaké nedorozumění?

R: Mně konkrétně naštěstí ne, ale určitě se to stává. Mám jednu takovou spíš historku, kluk se ptal kuchařky, když jsme měli nějaké UHO s masem, co to je za maso, ona že vepřový a on že to je v pohodě, já nesmím jenom prase a odnesl si to.