

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**DÍTĚ V MULTIKULTURNÍM PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ
ŠKOLY - VYBRANÉ ASPEKTY VZDĚLÁVÁNÍ
DĚTÍ-CIZINCŮ V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. JANA KARGEROVÁ**

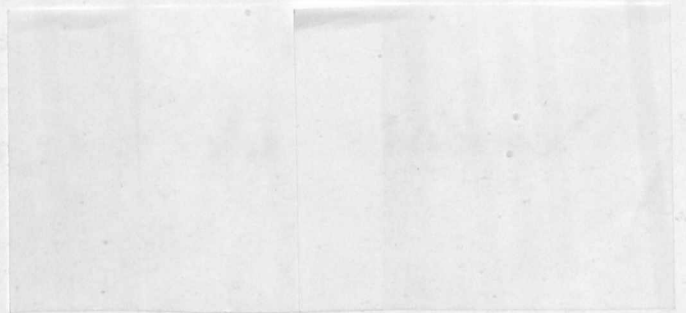
Autor diplomové práce: **Mgr. Eva Watzková**

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 24.3. 2006



1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem lidem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Na prvním místě vedoucí diplomové práce, magistře Janě Kargerové, za všechny připomínky a trpělivost, kterou mi při vedení práce poskytla.

Dále všem respondentů, za čas, který mi věnovali, a za všechny informace, které jsem jejich prostřednictvím získala. Zejména pak Jiřímu Šimovi, řediteli školy v Bělé pod Bezdězem, za vlídné přijetí a za poskytnutí velice přínosných materiálů.

A konečně všem blízkým, za podporu, kterou mi po celou dobu mého studia dávali. Především však Rikimu za trpělivost, podnětné připomínky a hlavně podporu a klidné zázemí, bez kterých bych se neobešla.

OBSAH

<i>Obsah</i>	4
<i>Úvod</i>	8
1. Metodologie získávání a zpracování informací pro potřeby této diplomové práce ...	12
1.1. Volba kvalitativního výzkumu	12
1.2. Konkrétní postup	13
2. Zákonný rámec vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách	17
2.1. Vzdělávání dětí-cizinců z hlediska obecných zákonných dokumentů	17
2.2. Vzdělávání dětí-cizinců z hlediska školského zákona	18
2.3. Metodický pokyn ke vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách	18
2.4. Metodický pokyn ke vzdělávání dětí žadatelů o azyl.....	19
3. Multikulturní přístup k výchově a vzdělávání	21
3.1. Vývoj multikulturní výchovy a vzdělávání v zahraničí - příklad Velké Británie	22
3.2. Vývoj multikulturní výchovy a vzdělávání v České republice	24
3.3. Multikulturní výchova a vzdělávání v českých základních školách z pohledu Rámcového vzdělávacího programu	25
3.4. Role veřejných knihoven v multikulturní výchově	27
3.5. Vliv přítomnosti dětí-cizinců v českých základních školách na konkrétní podoby multikulturní výchovy	27
4. Problematika výuky češtiny jako cizího jazyka	29
4.1. Absence metodiky výuky češtiny jako cizího jazyka	29
4.2. Nedostatek vhodných učebnic češtiny jako cizího jazyka pro děti	29
4.3. Reakce vysokých škol na potřebu vytvoření metodiky výuky češtiny jako cizího jazyka a vzdělávání učitelů ve výuce češtiny jako cizího jazyka	30
4.4. Řešení problematické situace výuky češtiny jako cizího jazyka učiteli v praxi	30
4.5. Konkrétní doporučení učitelů z praxe pro výuku češtiny jako cizího jazyka	32

4.6. Význam kulturního kontextu pro výuku cizího jazyka	34
4.7. Zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka zahraničních studentů - hlavní úskalí jazykové a kulturní odlišnosti a konkrétní doporučení k jejich řešení	36
4.7.1. Rusko	36
4.7.2. Arabský svět	37
4.7.3. Korea, Japonsko, Čína	38
4.8. Nejdůležitější faktory vstupující do výuky češtiny jako cizího jazyka	40
5. <i>Specifický přístup k výchově a vzdělávání dětí-cizinců ve školách vzdělávající také děti žadatelů o azyl</i>	42
5.1. Proměny práce škol vzdělávajících děti žadatelů o azyl	42
5.2. Konkrétní způsoby práce s dětmi žadatelů o azyl	43
6. <i>Typy dětí-cizinců v českých základních školách</i>	47
6.1. Statistické údaje	47
6.2. Děti-cizinci z hlediska sociálního postavení	47
6.2.1. Děti žadatelů o azyl	47
6.2.2. Děti ekonomických migrantů	48
6.3. Děti-cizinci z hlediska zamýšlené délky pobytu v České republice	48
6.3.1. Děti-cizinci z rodin se snahou zůstat v České republice trvale	48
6.3.2. Děti-cizinci z rodin žijících v České republice dočasně	49
6.3.3. Děti-cizinci z rodin bez zájmu o život v České republice	49
7. <i>Integrace dětí-cizinců v českých školách</i>	51
7.1. Zařazování dětí-cizinců do vyrovnávacích tříd	51
7.2. Zařazování dětí-cizinců přímo do běžných tříd	51
7.3. Zařazování dětí-cizinců do běžných tříd s výukou češtiny ve speciálních skupinách ..	52
8. <i>Integrace dětí-cizinců do běžných základních škol z pohledu českých dětí</i>	53
8.1. Faktory ovlivňující integraci dětí-cizinců do třídních kolektivů českých základních škol	53
8.2. Příklady problémových situací v průběhu integrace dětí-cizinců do běžných tříd ...	56
8.3. Proces integrace dětí-cizinců do běžných tříd	58
8.3.1. Odlišnost procesu integrace ve školách s velkým počtem dětí-cizinců	59

8.4. Dítě-cizinec jako plnohodnotný člen třídního kolektivu	60
8.5. Zájem českých dětí o země původu svých jinoetnických spolužáků	61
8.6. Výhody a nevýhody přítomnosti dětí-cizinců v českých školách z pohledu českých dětí	63
8.7. Vztah českých dětí k dětem-cizincům	65
8.8. Rozdílnost vztahu českých dětí k dětem-cizincům a k dětem romského původu	67
8.8.1. Podobnost situace romských dětí v české škole a dětí arabské menšiny ve Francii	68
9. Vlastní pohled dětí-cizinců na svou integraci do prostředí českých základních škol .	70
9.1. Chování dětí-cizinců v průběhu integrace	71
9.2. Frustrace dětí-cizinců plynoucí z neznalosti českého jazyka	72
9.3. Rychlost zvládnutí českého jazyka	73
9.4. Příčiny úspěšnosti dětí-cizinců v českých školách	75
9.5. Názory dětí-cizinců na způsoby jejich hodnocení	77
9.6. Faktory usnadňující dětem-cizincům integraci	78
9.7. Nejproblematičtější oblasti integrace z pohledu dětí-cizinců	79
9.8. Specifika trávení volného času dětí-cizinců v České republice	83
9.9. Vztah dětí-cizinců k zemi svého původu	83
9.10. Vztah dětí-cizinců k České republice	84
9.11. Vnitřní identita dětí-cizinců	85
9.12. Vliv české kultury na zvyky a tradice v rodinách dětí-cizinců	86
9.13. Děti-cizinci mistři nonverbální komunikace	87
9.14. Nedostatečné zázemí učitelů pro integraci dětí-cizinců	88
9.14.1. Nedostatek informací a možností vzdělávání učitelů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců	89
9.15. Překonávání jazykové bariéry	90
9.16. Práce učitelů s kulturní odlišností dětí-cizinců	93
9.17. Přístupy k hodnocení dětí-cizinců	95
9.18. Specifika komunikace s rodiči dětí-cizinců	98

9.19. Nejistota učitelů ve vztahu k dětem-cizincům	100
9.20. Uspadnění práce učitelů ve třídách s multikulturním charakterem	101
Závěr	103
Prameny a literatura	107
Seznam příloh	112

Přílohy:

Tabulky respondentů:

- Tabulka č. 1 - České děti
- Tabulka č. 2 - Děti-cizinci
- Tabulka č. 3 - Učitelé

Statistické tabulky:

Děti a žáci podle státního občanství na mateřských, základních a speciálních školách a ve školách při výchovných ústavěch ve školním roce 2003/2004 a 2004/2005

Slohové práce:

- Cizinci českýma očima - *Adlet a Já a cizinci*
- Moje školní léta* - slohová práce dívky čínskému původu

Ukázka z výzkumu

Plné znění jednoho z hloubkových rozhovorů - *Rina (Arménie)*

MOTTO:

„Trend migrace do České republiky se nedá zastavit. Proto se s ním musíme smířit a systematicky se na něj připravit. Musíme se připravit na etnickou, národnostní i kulturní pluralitu. Již malé děti musíme vést k přijetí odlišnosti toho druhého jako něčeho zcela přirozeného, samozřejmého, co mě zpětně svou jinakostí obohacuje. Pro první dvě generace to může být těžké, ale postupně si zvykneme, jako si zvykli v jiných zemích, kde již mají s migrací delší zkušenosti. Zvykneme si na myšlenku, že obyvatel České republiky není totéž jako Čech“

Tatiana Šišková, Výchova k toleranci a proti rasismu

ÚVOD

Problematika vzdělávání dětí-cizinců¹ v základních školách je pro české školství relativně novým tématem. Území, které dnes tvoří Českou republiku, bylo totiž i přes svou polohu ve středu Evropy po dlouhou dobu ve srovnání s jinými zeměmi národnostně i rasově relativně homogenní. Bylo to dáno specifickým historickým vývojem zejména po druhé světové válce. Zatímco v roce 1930 se k české národnosti hlásilo na území České republiky jen 70% obyvatel, v roce 1950 již celých 95% (Čaněk, 2003). Postupně po sobě následující Holocaust, odsun sudetských Němců, následné uzavření hranic v totalitním režimu a konečně rozpad Československa zemi národnostně homogenizoval. Minority v republice tvořily v roce 1998 jen 4% obyvatelstva (Šišková, 1998, s. 41).

Devadesátá léta přinesla velké proměny i v této oblasti. Po otevření hranic se Česká republika změnila v tranzitní zemi pro migranty mířící do Západní Evropy. Tím se však vývoj nezastavil. Je známo, že hlavní příčinou současné migrace jsou socioekonomické

¹ Spojení dítě-cizinec, tak jak je v této práci používáno, vychází z výpovědi respondentů empirického výzkumu provedeného pro potřeby práce. Označuje děti, které jsou v prostředí české školy považovány za cizince. Dítě-cizinec tedy označuje děti, které do České republiky přišly z jiných zemí, děti s jinou než českou národností, s ne-českým státním občanstvím i děti, které se narodily jinoetnickým rodičům v České republice a třeba již i české občanství mají, vizuálně se ale zřetelně odlišují od antropologického typu v České republice běžného, a proto je jejich okolí označuje jako cizince.

rozdíly mezi bohatými a chudými zeměmi (Šišková, 1998. s. 39). S postupným ekonomickým růstem, politickou stabilizací a demokratizací se tak Česká republika stává pro migranty stále atraktivnější. V průběhu posledních let se pozvolna změnila ze země tranzitní v zemi cílovou.

Problematika spojená s proměnou prostředí českých základních škol v multikulturní je tedy novým, velice aktuálním a nepochybně důležitým tématem pro pedagogický výzkum. Přibývá ročníkových a diplomových prací věnovaných dílčím oblastem této problematiky. Větší šetření v oblasti vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách provedla před několika lety Česká školní inspekce. Výsledky byly zveřejněny v roce 2000.²

Mimo to v oblasti vzdělávání dětí-cizinců a multikulturní výchovy v České republice pracují též různé neziskové organizace. Například nadace Člověk v tísní již několik let realizuje projekt Varianty, nebo obecně prospěšná společnost Prosperita projekt Rozmanitý svět, v rámci kterého byl v listopadu roku 2005 otevřen klub určený pro všechny děti cizinců žijících, studujících a pracujících v Praze. Přes to není problematika vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách zatím dobře zpracovaná.

Přitom se jedná o důležitou oblast. V roce 2004/2005 navštěvovalo české základní školy 11 860 žáků s jinou než českou státní příslušností. Počty dětí-cizinců v jednotlivých školách se pohybují od nuly do několika desítek.³ Musíme se vyrovnat s faktem, že v naší dříve národnostně a rasově homogenní zemi začínáme, a v budoucnosti nepochybně budeme, žít s lidmi donedávna zcela cizích národností a kultur. Česká republika se neodvratně stává multikulturní (tamtéž, s. 41).

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat aktuální situaci vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách. Její snahou bylo postihnout nejdůležitější aspekty dané

² Analýza výsledků šetření je zveřejněna na internetových stránkách Českého helsinského výboru <http://www.helcom.cz/cze/zprava02/multikultivychovy.htm>.

³ Při pokusu zjistit, kolik dětí-cizinců vlastně české základní školy navštěvuje, jsem mimo jiné obeslala více jak dvou set škol v celé České republice s dotazem, kolik takových dětí u nich je. Mnoho e-mailů nebylo doručeno, přibližně čtyřicet škol odpovědělo. Ze všech odpovědí jen jeden ředitel uvedl, že v jejich ústavu nemají jediného žáka s jinou než českou státní příslušností.

problematiky, odhalit největší úskalí ale i pozitiva vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách. Popsat konkrétní zkušenosti učitelů z praxe týkající se dané problematiky a jejich doporučení pro práci v multikulturních třídách.

Vzhledem k tomu, že problematika vzdělávání dětí-cizinců v českých školách není v odborné literatuře zatím podrobněji zpracovaná, čerpala jsem potřebné informace zejména z vlastního terénního výzkumu. Potřebovala jsem získat co nejhlubší vhled do problematiky, volila jsem proto kvalitativní metody sběru informací, především zúčastněné pozorování a hloubkové rozhovory s učiteli, ale i přímo s dětmi, jak českými tak i s dětmi-cizinci.

Z důvodu již zmíněného nedostatku relevantních teoretických poznatků není v práci striktně oddělena teoretická a praktická část. Informace se naopak prolínají, aby tak poskytl co nejkomplexnější obraz aktuální situace v dané oblasti.

Práce je rozdělena do deseti kapitol.

První popisuje metodologický postup této diplomové práce. Podrobněji vysvětluje volbu kvalitativního výzkumu i konkrétní postup při zpracování získaných informací.

Druhá kapitola popisuje vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách z hlediska zákonů, které představují nejširší rámec dané problematiky.

Další kapitola se zabývá aspektem multikulturního přístupu k výchově a vzdělávání v českých základních školách. Mapuje proměny multikulturní výchovy v zahraničí i v České republice. Hovoří o jejím zakotvení v kurikulárních dokumentech i o důsledcích, které z multikulturní situace v českých základních školách pro konkrétní podoby multikulturní výchovy plynou.

Kapitola čtvrtá se zabývá výukou češtiny jako cizího jazyka, která je nedílnou součástí problematiky vzdělávání dětí-cizinců v českých školách. Ovládnutí vyučovacího jazyka je totiž nutným předpokladem pro kvalitní výchovu a vzdělávání. Kapitola popisuje nejzávažnější problémy této oblasti, neexistenci kvalitní metodiky, nedostatek učebnic, kvalifikovaných pedagogů a informační základny nutné pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

Pátá kapitola přibližuje specifika integrace⁴ dětí-cizinců ve školách vzdělávajících i děti žadatelů o azyl. Problematika integrace dětí-cizinců v těchto školách se totiž v určitém směru blíží k pravděpodobné budoucnosti integrace dětí-cizinců v běžných základních školách. V běžných školách totiž převažují mezi cizinci děti nadprůměrně nadané, zatím co sociální struktura dětí žadatelů o azyl se více blíží normálu a počet dětí-cizinců v těchto školách je dlouhodobě vysoký.

Kapitola šestá klasifikuje typy dětí-cizinců, s nimiž se v českých základních školách můžeme setkat.

Sedmá kapitola popisuje současné přístupy k integraci dětí-cizinců v českých základních školách.

Kapitola osmá přináší pohled českých dětí na integraci dětí-cizinců do třídního kolektivu. Ukazuje faktory důležité pro přijetí dětí-cizinců, popisuje některé konkrétní problémy při integraci, vztah českých dětí ke svým jinoetnickým spolužákům, klady a zápory multikulturní situace v českých základních školách, jak je české děti vnímají.

Další kapitola nahlíží proces integrace do českých základních škol přímo pohledem dětí-cizinců. Popisuje jejich chování v průběhu integrace, její rychlost a psychické dopady. Ukazuje názory dětí-cizinců na způsoby jejich hodnocení, názory na pobyt v České republice i přímo ve škole a hovoří to tom, co dětem-cizincům integraci do českých základních škol usnadňuje a co naopak komplikuje.

Poslední kapitola se zabývá největšími úskalími vzdělávání dětí-cizinců v českých školách a jejich důsledky pro práci učitelů. Popisuje zázemí učitelů i konkrétní způsoby, jakými se se vzděláváním dětí-cizinců vyrovnávají, jak překonávají jazykovou bariéru, jak pracují s multikulturním kolektivem třídy.

Konkrétní doporučení pro práci s dětmi-cizinci jsou stručně shrnuta v závěru.

V přílohách jsou k dispozici tabulky všech respondentů výzkumu provedeného pro potřeby práce, dále statistické tabulky počtu dětí cizinců v českých základních školách. Další součástí přílohy jsou slohové práce dvou českých a jedné čínské žákyně vztahující se k problematice integrace dětí-cizinců do českých základních škol. Poslední část přílohy tvoří plné znění jednoho z hloubkových rozhovorů provedených v rámci výzkumu pro potřeby této práce.

⁴ Integrace je včlenění jednotlivce nebo skupiny do nového prostředí nebo nových poměrů a to bez proměny vlastní identity nebo ztráty specifčnosti (Šišková, 1998. s. 198).

1. METODOLOGIE ZÍSKÁVÁNÍ A ZPRACOVÁNÍ INFORMACÍ PRO POTŘEBY TÉTO DIPLOMOVÉ PRÁCE

Téma této diplomové práce je zatím v odborné literatuře poměrně málo zpracované, proto jsem jako zdroj informací k jejímu vypracování použila kromě relevantních pramenů a literatury také vlastní empirický výzkum.

Empirický výzkum Velký sociologický slovník definuje jako systematickou poznávací činnost postavenou na technice sběru informací, pozorování sociálních jevů, událostí a procesů a na zpracovávání a interpretaci jejich výsledků. Je součástí induktivní cesty poznání a slouží k ověřování hypotéz, získávání dílčích poznatků o realitě, systematizaci a kritickému rozboru, narozdíl od výzkumu teoretického (Maříková, Petrusek, Vodáková (za kol.), 1996. s. 1410).

1.1. Volba kvalitativního výzkumu

Poněvadž jsem chtěla získat co nejpodrobnější informace, nebylo by vhodné téma redukovat do jednoduchých otázek zvládnutelných bez cizí pomoci a užít tak dotazníkové šetření. Zvolila jsem naopak kvalitativní techniky sběru informací, tedy nestandardizované a ne výrazně strukturované typy individuálních interview a metody zúčastněného pozorování (tamtéž, s. 1281).

Jsem si plně vědoma, že tyto kvalitativní techniky bývají často napadány kvůli malé možnosti zobecnění a zároveň velkému prostoru pro subjektivní ovlivnění respondenta tazatelem a následného zkreslení informací subjektivní interpretací (tamtéž, s. 925). Uskutečnit rozsáhlejší výzkum by ani nebylo v mých možnostech. Navíc *z hlediska fenomenologického přístupu stejně není na závalu, že i do interview vstupují blíže nezjišťované motivace a reakce zúčastněných osob, pokud se s nimi počítá a pokud má interview své kořeny v kategoriích každodenního života, v jejich běžném významu* (tamtéž, s. 448).

Výhoda kvalitativních metod spočívá v možnosti lepšího vhledu do lidské dimenze sociální situace. Zkoumanou realitu totiž neredukuje jen na omezený počet několika proměnných, naopak, snaží se postihnout zkoumanou oblast ze všech možných pohledů, tedy komplexně. Disman definuje výzkum založený na kvalitativních metodách jako

nenumerické šetření a interpretace sociální reality, jehož cílem je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím (Disman, 1993. s. 285). Na počátku takového výzkumu je pozorování, sběr dat, pak pátrání po pravidelnostech existujících v těchto datech, po jejich významu a konečně formování závěrů a hypotéz, na konci pak předběžné závěry, nové hypotézy nebo teorie (tamtéž, s. 287).

Kvalitativní výzkumné metody jsou podle Glasera a Strausse budovány kolem dvou základních konceptů. Zaprvé *Theoretical sampling*, tedy vytváření teoretického vzorku a *Constant comparative method*, tedy metody konstantního srovnávání. První je proces sběru dat s cílem vytvořit teorii, v níž výzkumník data současně sbírá, kóduje, analyzuje a rozhoduje se, kde bude sbírat další data, aby mohl svou teorii rozvíjet (tamtéž, s. 300). Druhý koncept má přispět k systematictější tvorbě teorie a spočívá na současné aplikaci, kódování a interpretaci a neustálém porovnávání dat (tamtéž, s. 301). Výzkumník formuluje nové otázky na základě předchozích odpovědí a jejich interpretace a výsledky jeho rozhovorů vedou k volbě dalších respondentů, popřípadě i změně techniky sběru dat (tamtéž, s. 302).

Slabina, ale zároveň i síla kvalitativních metod spočívá v tom, že metodologie výzkumu vzniká v průběhu sběru dat. Jednotlivé kroky výzkumu na sebe navazují a logicky se podmiňují a tím umožňují co nejvšestrannější postižení zkoumaného jevu. Výzkumník sbírá data, dokud nedosáhne saturace, tedy dokud se nezačnou poznatky opakovat bez toho, aby přinášely něco nového (tamtéž, s. 301).

1.2. Konkrétní postup

Tak jsem postupovala při terénním výzkumu. Na počátku stály osobní zážitky, odtud vznikla idea výzkumu. Pak následovala delší fáze promýšlení jeho konkretizace a vstřebávání dostupných publikovaných informací z literatury, která se tématu dotýká. Poté jsem provedla první interview s učitelkou, která ve třídě s multikulturním charakterem učila. Měla jsem připraveno několik okruhů, na které jsem se chtěla zeptat, během rozhovoru však vyvstávala ještě další témata. Postupně následovaly další rozhovory s učitelkami v jiných ročnících a v jiné škole, s dětmi-cizinci různých národností a s českými dětmi. Mezi tím jsem uskutečnila několik krátkodobých zúčastněných pozorování v několika základních školách. Následovalo šetření ve školách

s výrazně vyšším počtem dětí-cizinců a školách vzdělávajících děti žadatelů o azyl. Výzkum jsem uzavřela ve chvíli, kdy jsem nabyla přesvědčení, že už se nové informace nedovídám, že je tedy výzkum saturován.

Při rozhovorech jsem se snažila zachovávat všechna pravidla, která jsou při vedení takových interview doporučována.

Provedla jsem celkem čtyřicet sedm rozhovorů s pedagogy, kteří mají ve svých třídách děti-cizince, přímo s dětmi-cizinci i s českými dětmi, které třídu, v níž jsou děti-cizinci přítomni, navštěvují. Jednalo se především o děti druhého stupně, jejichž zkušenost s integrací však zasahovala ještě do období stupně prvního. Tyto děti jsou již schopny obsáhleji formulovat odpovědi a reflektovat svou tehdejší situaci. Tento terénní výzkum jsem uskutečnila během let 2004-2006. Část poznatků z tohoto výzkumu jsem již popsala ve své první diplomové práci na katedře kulturologie FF UK (Rýparová, 2004). Jednalo se však o jiný, nepedagogický, náhled na problematiku.

Při všech rozhovorech jsem brala v úvahu únosnost otázek z hlediska respondenta, který byl v případě mého výzkumu zásadní, právě proto, že mými respondenty byly kromě dospělých osob též děti od 12 do 17 let, navíc ne všechny s dobrou znalostí českého jazyka, takže míra porozumění a věk hrály velkou roli v konkrétních formulacích otázek a způsobu vedení rozhovorů.

Samozřejmě jsem své respondenty nenutila do odpovědi násilně a v případě citlivějších otázek jsem na odpovědích netrvala. Musím ale říci, že takových situací, kdy by respondent nechtěl odpovědět, nebo kdy by mu byla otázka nějakým způsobem nepříjemná, bylo minimum.

Počítala jsem i s faktorem únavy a žádný z mých rozhovorů nebyl delší než hodinu. Průměrně rozhovory trvaly asi 30 minut.

Každému z respondentů jsem předem vysvětlila smysl našeho rozhovoru. A jen v jednom případě jsem se setkala s odmítnutím. Šlo o hocha s momentálními problémy ve vztahu ke škole a učitelům ústící v odmítání všeho, co je se školou spojeného. Vzhledem k tomu, že můj výzkum probíhal v rámci školy, jeho odmítavá reakce mě nijak nepřekvapila. Jinak jsem se setkávala s veskrze pozitivními reakcemi a velkou vstřícností ze strany dotazovaných.

Atmosféra rozhovorů byla přátelská. Vždy jsem se snažila jazykově přizpůsobit dotazovanému, což k její uvolněnosti značně přispívalo.

Jak jsem se již výše zmínila, měla jsem u prvních rozhovorů sice stanovený určitý okruh témat, která jsem předpokládala, že se k problematice vztahují, během rozhovoru se však objevily ještě i další nepředpokládané oblasti. Pro každé další interview jsem tedy měla více otázek. Přesto jsem však používala spíše typ interview, kdy tazatel při kladení otázek vychází z předchozích odpovědí respondenta. Zvláště u rozhovorů s učitelkami často můj dotaz vyvolal delší souvislý monolog, ve kterém respondent sám otvíral témata, ke kterým měly vést mé další otázky. Pohybovala jsem se tedy v oblasti polostandardizovaných rozhovorů. Do značné míry to souviselo i s věkem respondentů. Čím byli mladší, tím více se interview strukturovalo.

Zvláště u rozhovorů s dětmi-cizinci pak bylo nutné, abych byla připravena na možnost naprostého nepochopení otázky způsobeného nedokonalostí respondentovy jazykové kompetence. Nejproblematictějšími byly hypotetické otázky, neboť některé z dětí neuměly ještě zcela dobře používat všechny slovesné časy. Někdy bylo tedy třeba otázku složitě opsat. Ve valné většině jsme však nakonec porozumění dosáhli.

Rozhovory probíhaly ve všech případech přímo v areálu školy, avšak na klidném místě, takže respondent nebyl rušen vnějšími vlivy. Pokud se respondent začal ve svých odpovědích výrazně vzdalovat od zkoumaného tématu, další otázkou jsem ho usměrnila zpět k problému.

Samozřejmě jsem se zdržela osobních komentářů odpovědí i toho, abych respondentům odpovědi podsouvala. Snažila jsem se užívat maximum otevřených otázek, které dávají respondentovi velký prostor k odpovědi. Výjimečně jsem v otázce použila přímo odpovědi předchozích respondentů, a to jen pokud jsem se chtěla dozvědět, zda se respondent setkal s něčím podobným či ne. Tím jsem se snažila maximálně vyloučit subjektivní ovlivnění respondenta.

Rozhovory jsem zaznamenávala na magnetofon a doslovně přepsala, což mi umožnilo zachytit reakce respondentů.

Ve všech případech jsem dbala na ochranu osobních dat, respondenti vystupují jen pod křestním jménem.

Respondenty jsem chápala jako reprezentanty zkoumané sociální skupiny, jejíž situace, postavení a zkušenosti byly předmětem mého zjišťování. I když tedy vypovídali o svých vlastních zážitcích, názorech a postojích, vystupovali zároveň jako reprezentanti skupiny.

Kromě osobních rozhovorů vycházím ještě z pozorování a vlastních zkušeností s dětmi cizinci, které jsem získala při průběžných praxích na různých základních školách v Praze a na škole v přírodě, kde jsem pracovala jako vychovatelka. Tato má pozorování měla jak charakter zúčastněného pozorování s plnou participací, tak i zúčastněného pozorování bez participace, to v případě náslechoých praxí v základních školách⁵.

Nečiním si nároky na přílišné zobecnění získaných informací a závěrů. Dá se však očekávat, že zjištěné skutečnosti a závěry by byly podobné v dalších školách.

⁵ Zúčastněné pozorování výzkumník provádí při větší či menší míře participace na každodenním životě lidí, které studuje. O zúčastněném pozorování s plnou participací mluvíme tehdy, když pozorovatel funguje jako právoplatný člen skupiny.

Zúčastněné pozorování, kde výzkumník hraje roli úplného pozorovatele, charakterizuje to, že zkoumaná skupina ví o tom, že je pozorována, identita pozorovatele je tedy skupině známa (Disman, 1993. s. 305).

2. ZÁKONNÝ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ-CIZINCŮ V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Tato kapitola je věnována zákonům, které se vztahují ke vzdělávání dětí-cizinců na území České republiky.

Ti jsou v českých školách vzděláváni za stejných podmínek jako občané České republiky. Podrobně se vzděláváním dětí cizinců zabývá § 20 zákona 561/2004 sbírky, takzvaného Školského zákona. Přístup do vzdělávacího systému je jim zaručen ze zákona, jsou-li na území České republiky oprávněně a prokáží-li toto řediteli školy nejpozději v den zahájení vzdělávání (Školský zákon, 2004. odst. 1, 2).

2.1. Vzdělávání dětí-cizinců z hlediska obecných zákonných dokumentů

„Podle Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky, mají všichni cizinci právo na vzdělání (čl. 33 odst. 1). Zákaz diskriminace je obsažen v ustanovení článku 1 Listiny (dle kterého si jsou všichni lidé rovni v právech), v ustanovení článku 3, odstavce 1 Listiny (dle kterého se základní práva a svobody zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, příslušnosti k národnosti nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení), jakož i v mezinárodních smlouvách dle čl. 10 Ústavy ČR, např. v článku 14 evropské Úmluvy o lidských právech a základních svobodách). Ratifikované a vyhlášené mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána, jsou podle článku 10 Ústavy ČR bezprostředně závazné a mají přednost před zákonem. Právo na vzdělání tak vyplývá i z článku 10 Ústavy ČR ve spojení s článkem 13 Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech (kde se hovoří o právu každého na vzdělání). V Úmluvě o právech dítěte, v níž se zakotvují práva, která podle čl. 2 mají být přiznávána a zabezpečována každému dítěti nacházejícímu se pod jurisdikcí příslušného státu, je v článku 28 stanoveno, že smluvní strany uznávají právo dítěte na vzdělání. V článku 2 dodatkového protokolu k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod je mj. stanoveno, že nikomu nesmí být odepřeno právo na vzdělání.“ (Plán integrační politiky MŠMT ČR, 2004).

2.2. Vzdělávání dětí-cizinců z hlediska školského zákona

Školský zákon dále rozlišuje děti cizinců podle státní příslušnosti na občany členského státu Evropské unie a ty, kteří nejsou členy Evropské unie. Důležitý je z tohoto pohledu především odstavec 5. Ten stanovuje povinnost krajských úřadů příslušných podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy zajistit *bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, a dále 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* (Školský zákon, 2004. odst. 5).

Kromě bezplatné přípravy na začlenění do základního vzdělávání a umožnění výuky vlastního jazyka a kultury dětí členů jiných států Evropské unie mají krajské úřady povinnost zajistit přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou vzdělávání podle odstavce 5 zajišťovat (tamtéž, odst. 7).

2.3. Metodický pokyn ke vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách

Před tím, než nový školský zákon vstoupil v platnost, tedy před 1. lednem 2005, bylo vzdělávání cizinců v České republice podrobněji upraveno metodickým pokynem č. 21836/2000-11 *pro vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách, vyšších odborných školách, včetně speciálních škol v České republice*. Měl tak být zajištěn jednotný postup pro poskytování vzdělání cizincům ve státních školách. Kromě výčtu osob, na které se tento pokyn vztahoval, znovu garantoval bezplatnost vzdělání a nároku na stejné podmínky, jako mají děti majoritní a to i bez toho, že by cizinec musel prokázat legálnost svého pobytu v České republice.

Dále také ošetřoval hodnocení cizinců ve škole: „Při hodnocení cizinců v základní nebo střední škole z předmětu český jazyk a literatura se přihlédne k dosažené úrovni znalosti českého jazyka. Závažné nedostatky v osvojených vědomostech z tohoto předmětu se považují za objektivní příčinu, pro kterou žák nemusí být v průběhu prvního roku docházky ve škole v České republice z tohoto předmětu klasifikován.“ (Pokyn č. 21836/2000-11, 2000).

Vyjadřoval se i k zařazování dětí-cizinců do ročníků, kde doporučoval přihlédnout k jeho znalosti českého jazyka a úrovni zatím dosaženého vzdělání.

V další části stanovoval výjimku pro žáky, kteří jsou občany Slovenské republiky. Ti měli právo při plnění studijních povinností používat mimo předmět český jazyk a literatura jazyk slovenský.

Pátý odstavec článku zbavoval školy povinnosti žáka-cizince doučovat českému jazyku mimořádnou formou studia, tu si měl cizinec zajistit sám.

Článek IV. hovořil o základních školách, ve kterých jsou vzdělávány děti účastníků řízení o udělení azylu žijící v azylových zařízeních i mimo azylová zařízení. Ty narozdíl od běžných základních škol měly zabezpečovat i *základní jazykovou přípravu těchto dětí*. Podrobněji jejich postup popisoval Pokyn pro zajištění povinné školní docházky dětí žadatelů o azyl z azylových zařízení č. 35 471/99-22 (tamtéž).

2.4. Metodický pokyn ke vzdělávání dětí žadatelů o azyl

Metodický pokyn Ministerstva školství 10 149/2002 - 22, však k 1. lednu 2005 rovněž pozbyl platnosti.

Pokyn přiznával školám, které zabezpečují školní docházku dětí žadatelů o azyl určité výhody, protože Výchovně vzdělávací činnost učitelů ve školách s vyšším počtem dětí žadatelů o azyl se uskutečňuje v náročných podmínkách, které komplikuje zejména neznalost českého jazyka a odlišnost socio-kulturního prostředí, z něhož děti žadatelů o azyl pocházejí (Pokyn 10 149/2002 - 22, 2002). Aby tedy MŠMT zajistilo lepší podmínky pro vzdělávání dětí žadatelů o azyl i pro kvalitní práci pedagogů, navyšovalo takovým školám neinvestiční výdaje. Na jednoho žáka - žadatele o azyl se k prostředkům přidělovaným na žáka a rok připočítávalo 400,- Kč na rok. Také jim byl dán vyšší příspěvek na nadtarifní složky mezd. Navíc byly takovým školám, požádaly-li o to, přednostně poskytnuty mzdové prostředky pro zřízení školních klubů jako středisek volnočasových aktivit organizovaných základní školou, což mělo přispět k rychlejší integraci dětí žadatelů o azyl.

Kromě finančních výhod bylo ještě školám, které vzdělávají i děti žadatelů o azyl, umožněno zřízení takzvaných vyrovnávacích tříd s maximálním počtem 12 žáků.

Také stanovoval limit počtu žáků v běžné třídě v případě, že ji navštěvují alespoň tři děti žadatelů o azyl, na maximálně 25 žáků (Pokyn 10 149/2002 - 22, 2002).

Nutno podotknout, že tyto drobné výhody, které školy vzdělávající děti žadatelů o azyl proti ostatním školám mají, byly skutečně nutné pro zajištění kvalitního vzdělávání nejen těchto dětí, ale i dětí českých, které tyto školy navštěvují, neboť jak vyjádřil ředitel jedné z nich, „... české děti nesmí na cizince doplácet, jejich vyučování nesmí být výukou cizinců dotčeno“ (Šíma, 2002a. s. 22).

Zdá se, že s nový školský zákon znamenal pro zajištění výuky dětí-cizinců v českých základních školách krok zpět. Vzdělávání dětí-cizinců je jím velice zobecněno. O dětech žadatelů o azyl se nový zákon zmiňuje doslova jen jednou větou v §16, který se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi sociální znevýhodnění řadí mimo jiné postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu (Školský zákon, 2004. §16 odst. 4). V odstavci 6 je dále jen stanoveno, že: „*Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení*“ (tamtéž, §16 odst. 6).

Vzhledem ke zrušení výše popsaných metodických pokynů je například nejasná i další existence vyrovnávacích tříd pro děti žadatelů o azyl, tedy velice účinného nástroje pro integraci těchto dětí a zároveň prostředku, který mírnil negativní důsledky jejich velké fluktuace pro české děti.

Nezbývá než doufat ve vznik dokumentů, které by vzdělávání dětí-cizinců, potažmo i dětí-azylantů, zpracovávaly podrobněji. V tuto chvíli se dá říct, že záleží hlavně na přístupu a aktivitě konkrétních pedagogů jakou podobu vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách v praxi nabývá.

3. MULTIKULTURNÍ PŘÍSTUP K VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Stává-li se prostředí české základní školy prostředím multikulturním, nemůžeme se vyhnout pojednání o multikulturní výchově. Jejím cílem má být odstranění negativních jevů spojených s porušováním lidských práv a diskriminací.

Multikulturní výchova se zabývá nejen vztahy mezi etnicky rozdílnými skupinami ve společnosti, ale i výchovou k respektování a uznávání kulturních odlišností všech ohrožených a znevýhodňovaných skupin, jejichž plná práva zatím naše společnost není schopna zaručit, tedy imigrantů, žen, seniorů. Vychází z respektu ke kulturním odlišnostem, směřuje ke změně postojů od tradičního etnocentrismu k tolerantnímu vnímání kulturní odlišnosti, je zaměřená na všechny členy společnosti, je holistická, inkluzivní (aktivně zapojující) a postihuje všechny dimenze vzdělávacího procesu (Laubeová, 2003).

V současnosti je multikulturní výchova jedním z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu. Některé její teze však nacházíme už přímo v § 2 školského zákona. Ten mezi obecné cíle vzdělávání řadí mimo jiné *utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého a poznání světových kulturních hodnot a evropských tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku* (Školský zákon, 2004. § 2).

Avšak takto významné místo v rámci českého vzdělávacího systému má multikulturní výchova jen krátce. Předchozí vzdělávací programy s myšlenkou multikulturality příliš nepracovaly⁶. To souviselo se specifickým historickým vývojem

⁶ V programu Základní škola se vyskytovala zmínka o multikulturalitě jen v rámci dějepisu. Podle něj ke specifickým možnostem výuky dějepisu na základní škole patřilo i *formování takových postojů, jako smysl pro etnické, náboženské a kulturní odlišnosti jiných národů, jejich respektování, pochopení přínosu těchto národních specifik pro současný multikulturální svět...*“ (Vzdělávací program Základní škola, 1996. s. 178).

V programu Národní školy se objevovaly myšlenky multikulturality v rámci teoretických a filozofických východisek. „Projekt však neodmítá využívání zkušeností školství jiných zemí. Vychází z multikulturní

České republiky, která se z národnostně relativně homogenní země začala v multikulturní stát proměňovat teprve v průběhu 90. let.

3.1. Vývoj multikulturní výchovy a vzdělávání v zahraničí - příklad

Velké Británie

V západní Evropě a severní Americe se potřeba interkulturního vzdělávání⁷ objevila již v 60. letech 20. století v souvislosti s konceptem multikulturalismu. Ten reflektoval novou společenskou situaci vzniklou v důsledku rozpadu koloniálních impérií, který souvisel se stále výraznější emancipací různých sociokulturních skupin odlišných od většinové společnosti.

Na příkladu multikulturního vzdělávání ve Velké Británii je možné dobře dokumentovat jeho vývoj. Počátek zde můžeme hledat v 60. letech 20. století. Do té doby byla jednoznačně prosazována myšlenka asimilace.⁸ Zjednodušeně řečeno, menšina se měla přizpůsobit většině. Většiny se prakticky žádný požadavek netýkal. Veškeré úsilí směřovalo k co nejrychlejšímu *pobritštění* migrantů. Děti-cizinci byly často rozváženy do vzdálených škol, aby nevytvořily v rámci jedné školy většinu, což by proces asimilace zpomalilo.

Druhá polovina 60. let přinesla myšlenku integrace cizinců. Opět bylo více změn požadováno od minority, tentokrát se však proces dotýkal i společnosti většinové. Ta přijímala a přejímala některé zajímavé aspekty minority, ne však ty, které působily příliš cize, či snad nebezpečně.

výchovy, která v dětech kultivuje hrdost na příslušnost k vlastnímu národu a současně pěstuje schopnost respektovat příslušníky jiných ras, národů a etnik“ (Vzdělávací program Národní škola, 1993).

⁷ Rozdíl mezi pojmy multikulturní a interkulturní spočívá v tom, že slovo multikulturní přímo neimplikuje vzájemné styky, výměnu, spolupráci a dialog mezi kulturami, zatím co slovo interkulturní ano. Často bývají oba termíny ztotožňovány (Kupčíková, 2003). I v této práci jsou tedy používány jako synonyma.

⁸ Asimilace označuje *úplné přizpůsobení se jedince nebo skupiny, ať již přesídlenců nebo národnostní menšiny, které vede ke ztrátě původní etnické identity. Dochází k naprostému splynutí s majoritní společností* (Šišková, 1998. s. 197).

V 70. letech se objevuje kulturní pluralismus⁹, tedy myšlenka, že hodnoty kulturních menšin je třeba zachovat. K některým vyučovacím předmětům se připojila multikulturní dimenze. Pro anglické děti vznikla dokonce nabídka učit se jazyky menšin.

Stále však byl opomíjen historický, sociologický, a politický důvod nerovnosti, proto v 80. letech přišla myšlenka protirasistického vzdělávání. To přineslo výraznější strukturální změny ve školství, přijetí protirasistické politiky, konzultování s komunitami při tvorbě školních textů i osnov a zvyšování počtů jinoetnických učitelů.

Od roku 1990 opět nastává změna. Vznikl Britský národní vzdělávací program, který opět upřednostňuje evropské jazyky před jazyky menšin. V praxi však v Británii mnoho učitelů zůstalo u modelu kulturně pluralistického (Mezinárodní a interkulturní vzdělávání ve Velké Británii, 2003).

Multikulturní výchova tedy v západních zemích prošla a vzhledem k politickému vývoji pravděpodobně bude stále procházet, pozoruhodným vývojem, v současnosti se ideálem stala společnost založená na nekonfliktní a rovnoprávné koexistenci různých kulturních, etnických, náboženských a jiných skupin, při které jsou minimalizovány projevy diskriminace rasismu a xenofobie, upřednostňuje se pestrost norem a idejí před ideologickou či kulturní homogenitou.

Multikulturní výchova má být jedním z nástrojů, který k vytvoření takové společnosti může přispět. Myšlenka multikulturního vzdělávání vychází z přesvědčení, že mnoho z negativních stereotypů, na kterých se zakládá předsudečné chování vůči minoritám, jsou dětem vtištěny v rámci vzdělávacího procesu. Ten je většinou orientován jen na předávání majoritní kultury a jejích hodnot. Obecným cílem interkulturního vzdělávání je tak snaha zprostředkovat dětem poznání nejen vlastního kulturního zakotvení, ale i porozumění cizím kulturám rozvoj smyslu pro spravedlnost, solidaritu, toleranci. Má tak vést k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti a otevírat cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.

⁹ Kulturní pluralismus je založen na myšlence nekonfliktní a rovnoprávné koexistence různých kulturních, etnických, náboženských a jiných skupin a upřednostňuje pestrost norem a idejí před ideologickou či kulturní homogenitou (tamtéž, s. 198).

3.2. Vývoj multikulturní výchovy a vzdělávání v České republice

Interkulturní výchova je zamýšlena jako příprava na život v multikulturní společnosti, na sociální, politické a ekonomické aspekty interakce mezi lidmi s odlišným sociokulturním zázemím. Měla by vést k pochopení a respektování odlišných kultur, interkulturní komunikaci, kooperaci a obecně zlepšovat vztahy mezi majoritou a minoritami (Tošner, 2003).

Jak již bylo zmíněno, český vzdělávací systém se školním prostředím jako s prostředím multikulturním do počátku 90. let nekalkuloval, proto se o multikulturní výchově jako součásti vyučování na základních školách začalo uvažovat až v průběhu 90. let (Průcha, Walterová, Mareš, 1998. s. 129).

V roce 2000 byl v České republice vydán rámec integrační politiky rady Evropy. Jednalo se o soubor rad a doporučení vládě ale i jiným státním i nestátním subjektům jak provádět integrační politiku.

V kapitole věnované vzdělávání se mimo jiné hovořilo o tom, že prevence znevýhodnění migrantů v mládí může být ekonomicky mnohem výhodnější než sociální a ekonomické náklady akumulovaného znevýhodnění, k němuž může dojít v dospělosti. Navíc se v ní zdůrazňovalo, že plně využitý studijní potenciál migrantů je přínosem pro danou zemi. Rámec doporučoval poskytování jazykové výuky již v předškolním věku, aby děti imigrantů při nástupu do školy hovořily majoritním jazykem, což sníží jejich znevýhodnění a zvýší jejich celkovou motivaci. Rámec dále zdůrazňoval i důležitost školy při vytváření multikulturní společnosti. Právě ve škole si děti budují sociální vztahy k ostatním dětem. Hodnoty jako tolerance a úcta k jednotlivcům se v některých předmětech posilují přímo, v jiných vyučovacích předmětech, například v historii, jsou pak posilovány i nepřímo (Cousseyová, 2000. s. 27).

Rámec dále o interkulturním vzdělávání hovořil konkrétněji. Zdůraznil podporu školních aktivit zaměřených proti rasismu, nesnášenlivosti a zařazení výuky lidských práv do osnov, podporu znalostí o kulturách, historii, jazycích a náboženství národnostních menšin, schopnosti žáků poznat předsudky, a rozvíjet alternativní vzorce hodnocení a argumentace proti rasistickým postojům. Připomněl nutnost revize textů osnov s cílem vnést do nich i širší interkulturní přístup. Propagoval zapojování imigrantů a příslušníků národnostních a etnických menšin do školských komisí a

řídících orgánů, které se na vývoji nových učebnic a materiálů podílejí, a stimulaci imigrantů, aby se stali učiteli (Cousseyová, 2000. s. 27).

Koncipování multikulturní výchovy v České republice bylo projektem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy svěřeno nevládní organizaci Člověk v tísni. Tak vznikl projekt Varianty. Jeho cílem bylo vytvořit multikulturní výukové programy pro všechny typy škol. Pro oblast základního školství byl vytvořen koncept takzvané interkulturně přátelské školy, kurz interkulturního vzdělávání pro učitele a podpůrné materiály pro vyučování.

3.3. Multikulturní výchova a vzdělávání v českých základních školách z pohledu Rámcového vzdělávacího programu

V Rámcovém vzdělávacím programu se o multikulturní výchově hovoří jako o jednom z průřezových témat. Multikulturní výchova je v něm charakterizována jako téma, které *žákům umožňuje seznamovat se s rozmaností různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty* (Rámcový vzdělávací program, 2005. s. 97). Má zprostředkovávat *poznávání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám a rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci*. Také má vést k *chápaní a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti*, a napomáhat vzájemnému lepšímu poznání národnostní majority a minorit, které pomůže *při nacházení styčných bodů pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci, ale i vytváření vzájemné tolerance a odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“*, (tamtéž, s. 97)

V charakteristice multikulturní výchovy je také kladen důraz na to, že škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit (tamtéž, s. 97)

Téma multikulturní výchovy má v oblasti vědomostí, dovedností a schopností přispět k rozvoji osobnosti žáka tím, že mu poskytne základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti a pomůže mu orientovat se

v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých. Dále naučí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých a přijmout druhého jako jedince se stejnými právy. Naučí děti uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné, což přispěje k rozvoji schopnosti poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Tak budou žáci umět rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, což by mělo napomoci prevenci vzniku xenofobie. S tím souvisí i to, aby si žáci uvědomovali možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a byli připraveni nést odpovědnost za své jednání. A konečně v oblasti znalostí multikulturní výchova poskytne žákům přehled o některých ze základních pojmů multikulturní terminologie jako je například kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance.

V oblasti hodnot a postojů má multikulturní výchova přispět k rozvoji osobnosti žáka tím, že mu prostřednictvím poskytnutí informací pomůže vytvořit si postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je a tím si také uvědomit vlastní identitu, být sám sebou a reflektovat vlastní sociokulturní zázemí. Má také stimulovat, ovlivňovat a korigovat jednání a hodnotový systém žáků a učit je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu, a přispět k uvědomění si neslučitelnosti rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti a vést k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu. Také má žáka naučit vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám (Rámcový vzdělávací program, 2005. s. 98).

Tematické okruhy multikulturní výchovy, kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita a princip sociálního smíru a solidarity, mají vycházet z aktuální situace ve škole, reflektovat aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popřípadě tématu může být významně ovlivněn vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů a podobně.

Téma multikulturní výchovy prolíná dalšími průřezovými tématy (Osobnostní a sociální výchovou, Výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Mediální výchovou), ale rovněž všemi vzdělávacími oblastmi. Nejbližší má asi k Jazyku a jazykové komunikaci, Člověku a společnosti, Informační a komunikační technologii, Umění a kultuře, Člověku a zdraví z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis a k doplňujícímu vzdělávacímu oboru Dramatické výchovy. Avšak téma multikulturní výchovy by se mělo objevovat už na prvním stupni. Nejvhodnější oblastí je v tom případě Člověk a jeho svět.

Nesmíme však zapomenout, že podmínkou efektivní realizace cílů multikulturní výchovy ve školním prostředí je pochopení toho, že multikulturní výchova netvoří specifickou a uzavřenou oblast informací a metod, nýbrž že multikulturní přístup prolíná různými vzdělávacími oblastmi a měl by se projevit nejen v realizovaném učivu, ale především v metodách a v klimatu třídy i celé školy (Buryánek, 2006).

3.4. Role veřejných knihoven v multikulturní výchově

Dalším důležitým činitelem interkulturní výchovy mohou být vedle škol i veřejné knihovny, které by svou nabídkou měly reagovat na multikulturní situaci v České republice. Podle zkušeností z jiných zemí se totiž dá očekávat zvýšený zájem o literaturu v původním jazyce cizinců, dvojjazyčné literatury, o české texty o zemích původu migrantů, učební texty pro studium českého jazyka, ale i o materiály o jiných kulturách pro většinovou populaci (Kabeleová, 2003).

3.5. Vliv přítomnosti dětí-cizinců v českých základních školách na konkrétní podoby multikulturní výchovy

V závěru kapitoly je třeba znovu zdůraznit, že konkrétní podoba multikulturní výchovy musí vycházet z aktuální konkrétní školy. Jinak by multikulturní výchova měla vypadat ve chvíli, kdy školu navštěvují i děti-cizinci, jinak, je-li etnicky homogenní.

Pokud školu nějaké děti-cizinci navštěvují, mají tak české děti konkrétní zkušenosti s cizinci. Mohou si na ně vytvořit vlastní názor zprostředkovaný vlastními zkušenostmi, což je velice významné. Cizinci pro ně nabývají konkrétní podobu, přestávají být neznámým abstraktním pojmem, což potlačuje vznik xenofobie, jakožto strachu

z neznámého. Nutno říci, že podle zjištění této diplomové práce, většina zkušeností, které české děti s dětmi-cizinci mají, jsou pozitivní. Po jisté době přestávají vnímat jejich odlišnost, důležité pro ně jsou pak jejich povahové vlastnosti. Na takových konkrétních zkušenostech se potom multikulturní výchova dá stavět.

Pokud naopak ve škole žádní cizinci nejsou, je nutné takové pozitivní zkušenosti dětem zprostředkovat jinak, například různými setkáváními s cizinci, besedami a podobně.

To teprve může vést k uvědomění si i méně nápadných aspektů různých kultur, poznání odlišných kulturních identit a vzniku tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám životním formám včetně potřebnosti osobní angažovanosti (Kupčíková, 2003).

Bohužel je možné setkat se i s názorem, že multikulturní projekty jen zbytečně upozorní na to, že cizinci jsou odlišní. Podle vyjádření dětských respondentů si české děti ale uvědomují, že jejich spolužáci jsou cizinci, a to i při dlouhodobém soužití a vřelých přátelských vztazích, jen to pro ně není důležité. Není tedy třeba obávat se, že na jejich odlišnost upozorníme, ona je ve vědomí majority stále přítomná. Není však chápána negativně. S touto skutečností by měla multikulturní výchova dále pracovat, na ní by mohla stavět.

4. PROBLEMATIKA VÝUKY ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Pro skutečně úspěšnou integraci dětí-cizinců do prostředí české základní školy a pro jejich výchovu a vzdělávání v českém školském systému je samozřejmě nezbytným předpokladem zvládnutí českého jazyka. V současnosti je však situace výuky češtiny jako cizího jazyka z mnoha důvodů značně komplikovaná.

4.1. Absence metodiky výuky češtiny jako cizího jazyka

Čeština pro cizince zatím jako specializovaný obor bohužel zůstává spíše jen okrajovou součástí lingvisticky orientovaného studia univerzitních slavistů. Jen velmi pomalu se proměňuje a vyvíjí, ačkoli stále rostoucí poptávka po metodice výuky českého jazyka jako jazyka cizího trvá ve zvýšené míře již patnáct let. Cizinců v České republice stále přibývá, vzrostla i četnost kontaktů se zahraničím, logicky tedy narůstá i zájem o studium češtiny jako cizího jazyka. Je nutné řešit způsob, jak češtinu jako cizí jazyk učit, a to nejen v jazykových školách, různých úřadech, firmách, ale i v každodenním životě multietnických rodin a uprchlických zařízení a, co je z hlediska této práce nejpodstatnější, také v každodenní realitě mnohých základních škol.

4.2. Nedostatek vhodných učebnic češtiny jako cizího jazyka pro děti

Stále schází metodika výuky českého jazyka jako jazyka cizího pro děti. S tím souvisí i naprostý nedostatek učebnic češtiny pro děti-cizince.

Ani učebnic češtiny pro dospělé cizince není mnoho, avšak pro děti existují jen tři. V praxi se ale využívají jen dvě¹⁰ a to ani jako celek, neboť podle pedagogů, se kterými jsem mluvila, použitelné jsou jen některé jejich části. Snad nejvhodnější je podle vyjádření učitelky vyrovnávací třídy školy, kterou navštěvují děti žadatelů o azyl, dvoudílná publikace Světlany Kotykové a Ilony Lejnarové *Čeština pro malé cizince*. Je zároveň učebnicí i pracovním sešitem, do kterého děti kreslí, vybarvují, vlepují.

¹⁰ Hauzová, H.: *Učíme se česky I.*. Pansofia, Praha 1992, Kaniš, K.: *Učíme se česky II.*. Pansofia, Praha 1992 učebnice českého jazyka pro cizince, ale spíše pro starší děti a mládež. Obsahuje hodně textových částí. Zpracovává základní okruhy běžného života, mluvní poučení, konverzační obraty. K učebnici patří i magnetofonová nahrávka.

Autorky v ní použily své zkušenosti s výukou malých cizinců z německé jazykové oblasti, které získaly v Německé škole v Praze. Podobně jako většina všech učebnic češtiny pro cizince je však vhodná spíše jen pro cizince, jejichž původní jazyk patří do evropské jazykové větve. Podle vyjádření téže učitelky vyrovnávací třídy, kniha nepočítá s tím, že původní jazyk cizince například nezná gramatickou kategorii rodu. „*Je dobrá pro děti ze zemí, kde se mluví nějakým z těch slovanských jazyků, ale pro ty z jiných jazykových větví moc ne. Když je ten jazyk založený na jiném principu, třeba v arménštině vůbec nerozlišují rody, tak je to příliš složité. Je zbytečné, zabývat se tolik koncovkami těch podstatných jmen, protože oni třeba vůbec neskloňují...*“ (Miluše).

4.3. Reakce vysokých škol na potřebu vytvoření metodiky výuky češtiny jako cizího jazyka a vzdělávání učitelů ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Ačkoli je dokázáno, že pro kvalitu výuky každého cizího jazyka je propracovaná metodika a materiály zaměřené na specifickou věkovou kategorii a speciální příprava učitelů nesmírně důležitá (Fenclová, 2006. s. 2), v současnosti, nejen že neexistuje dostatek kvalitních materiálů, metodika, ale ani příprava budoucích učitelů na fakt, že ve svých třídách jednou velice pravděpodobně budou děti-cizince vzdělávat.

Některé vysoké školy již před několika lety zareagovaly na potřebu vytvoření kvalitní metodiky češtiny pro děti-cizince (FF UK, FF UP, UJEP), zatím ale spíše sbírají informace a zkušenosti a ještě nepřinášejí žádné v praxi použitelné výstupy (Beranová, 2005).

Podobně je tomu i se vzděláváním budoucích učitelů. Na některých vysokých školách pedagogických se začínají objevovat semináře typu *Český jazyk jako druhý jazyk*, avšak zatím ani ty nenabízejí mnoho v praxi použitelných poznatků.

4.4. Řešení problematické situace výuky češtiny jako cizího jazyka učiteli v praxi

Učitelé, kteří jsou postaveni před fakt, že mají ve svých třídách děti-cizince, kteří neumějí česky, a učí tedy češtinu jako cizí jazyk, řeší situaci intuitivně, tvoří vlastní materiály a pomůcky například podle učebnic angličtiny pro děti a používají některé

materiály určené pro výuku češtiny rodilých mluvčích, pomůcky a písanky z nižších ročníků, učebnice pro zvláštní školy a jednodušší texty třeba z pohádek.

Velice zajímavým počinem, který by snad mohl přispět ke zlepšení této situace, je vznik materiálů, které vytvořili učitelé ze základních škol, které vzdělávají mimo jiné i děti žadatelů o azyl. Mají totiž s výukou cizinců mnohem více zkušeností než učitelé běžných základních škol, neboť se s ní vyrovnávají již od počátku 90. let. V rámci projektu *Už 15 let učíme v našich školách děti cizinců*, tak v minulém roce učitelé dvou takových škol, tedy základní školy Bělá pod Bezdězem a základní školy T. G. M. Zastávka, vytvořili pracovní listy pro výuku českého jazyka pro děti-cizince. Mají tři části - *Pro vyrovnávací třídy, Pro 1. stupeň, Pro 2. stupeň*.

První část je zaměřena na nácvik abecedy, její psaní a čtení, základní dělení hlásek, jejich délky a druhy vět, to znamená úplně základy českého jazyka potřebné pro nejjednodušší komunikaci¹¹. Je určena pro vyrovnávací třídy, kterými ve škole projdou na počátku prakticky skoro všechny děti žadatelů o azyl, než jsou zařazeny do běžných tříd.

Na ni tedy navazuje buď část určená pro 1. stupeň, která řeší přiměřenou látku, ale v jiném pořadí než je běžné při výuce rodilých mluvčích¹², nebo část určenou pro stupeň druhý, která se musí opět vyrovnat s látkou prvního stupně, ale již na jiné úrovni¹³.

V tuto chvíli pracovní listy slouží svému účelu ve zmíněných školách. Kdyby byly vydané, jednalo by se o velký přínos pro všechny školy, které se s výukou češtiny jako cizího jazyka v tuto chvíli vyrovnávají.

Kromě dalších učebnic a pracovních listů češtiny jako cizího jazyka je třeba vytvořit i počítačové výukové programy češtiny pro cizince a více vícejazyčných učebnic pro

¹¹ Nácvik abecedy, její psaní a čtení rozdělení hlásek, délky samohlásek, druhy vět, pádové otázky, rody podstatných jmen, slovesné osoby, zvukovou stránku slov, psaní u, ů a rytmičky zápis slabik.

¹² Druhy slov, podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, neohebné slovní druhy, vyjmenovaná slova, velká písmena, stavba slova, antonyma, podmět a přísudek, věta a souvětí.

¹³ Stavba slova, pravopis podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen, číslovek, slovesný způsob, neohebné slovní druhy, shoda přísudku s podmětem, několikanásobné podměty, stavba české věty, věta jednoduchá, souvětí.

další předměty. V současnosti existuje několik dvojjazyčných učebnic prvouky¹⁴, většinou ale jen v rusko-ukrajinsko-vietnamských mutacích. Je třeba více takových materiálů i v jiných jazycích.

Důležitá je také tvorba překladových slovníků, nejen obecných, ale především odborných. Ty jsou potřeba hlavně pro výuku předmětů na druhém stupni základních škol, ale i škol středních a vysokých. Nakladatelství SPN, sice již několik takových publikací vydalo¹⁵, ale zatím jen v česko-rusko-ukrajinsko-vietnamské variantě.

4.5. Konkrétní doporučení učitelů z praxe pro výuku češtiny jako cizího jazyka

Jak již bylo zmíněno, v tuto chvíli nejvíce zkušeností s výukou dětí-cizinců v rámci českých základních škol, mají školy, které vzdělávají kromě českých dětí i děti žadatelů o azyl. I když se jedná o zkušenosti do jisté míry specifické, což plyne především ze značně odlišného sociálního zázemí těchto dětí, často velice traumatizující minulosti a mnohem větší národností plurality, než s jakou se lze setkat v běžných základních školách, přesto mohou být pro všechny učitele, kteří děti-cizince vyučují, velice inspirativní a přínosné.

Učitelé češtiny se zkušenostmi s výukou dětí azylantů doporučují nejprve zjistit úroveň znalosti češtiny dítěte-cizince a na základě tohoto zjištění vypracovat pro něj individuální plán výuky, který bude přizpůsobený jeho úrovni. Dále doporučuje na cizince od počátku mluvit jen česky, i když by učitel znal původní jazyk dítěte. Když

¹⁴ Česko-vietnamská, česko-ukrajinská a česko-ruská varianta - Danielovská, V.: *Poznávej zemi, v níž žiješ*. Fortuna, Praha 2003 a Ruferová, H.(a kol.): *Co už umím - náměty pro přípravné třídy*. Fortuna, Praha 2001 (Určeno pro 5tileté a výš. Obsahuje 22 námětových vyobrazení - multietnické ilustrace. Náměty jsou praktické - škola, domov, člověk, čas). Česko-rusko a česko-vietnamská varianta - Ruferová, H.: *Poznávej lidi a život v zemi, v níž žiješ*. Fortuna, Praha 2002. a česko-vietnamská učebnice - Danielovská, V.: *Ochrana člověka za mimořádných událostí*. SPN, Praha 2004 zabývající se bezpečností, zdravotědou a tísňovým voláním.

¹⁵ *Překladové slovníčky základních pojmů učiva ZŠ* (matematika, chemie, fyzika, humanitní vědy, český jazyk a literatura) vydalo SPN, Praha 2002.

má totiž dítě-cizinec pocit, že se i bez znalosti češtiny s učitelem domluví, snižuje se tak jeho motivace i rychlost zvládnutí jazyka (Miluše).

Nejdůležitější je dětem-cizincům nejprve vybudovat dostatečnou slovní zásobu. Ve vyučování je tedy dobré omezit se jen na základní učivo a zaměřit se přednostně na česká slovíčka. Ta je dobré učit tematicky. Při tom učiteli významně pomáhá názornost, obrázky, pantomima, gesta a dramatizace a používání metod práce jako s dětmi se specifickými poruchami učení. Při určování dlouhých a krátkých samohlásek se například hodně osvědčilo používání „bzučáků“ a rytmické vytleskávání. Vzhledem k tomu, že dlouhé a krátké samohlásky jsou pro cizince velmi obtížné učivo, je dobré procvičovat ho třeba i vyhledáváním dlouhých hlásek v novinovém textu, doplňováním čárek a opisem (Šimová, 2004).

Učitelům ze škol s výukou dětí žadatelů o azyl se dále velice osvědčila práce se slovníky. Nechávají dětem-cizincům volně k používání Slovník spisovné češtiny, Stručnou mluvnici českou a další podobné gramatické přehledy (tamtéž).

Další oblastí, na kterou se je třeba při výuce dětí-cizinců zaměřit, je čtení s porozuměním. Je dobré dávat jim často číst kratší úseky textu. Později je dobré přejít ke čtení výkladových textů z jiných předmětů (tamtéž).

Při volném vyjadřování je dobré nezasahovat do plynulosti promluvy, jen vypomáhat s jednotlivými slovy. Doporučuje se pracovat s popisy obrázků, ale i ptát se dětí na jejich názory a zkušenosti (tamtéž).

Osvědčují se i krátké výukové filmy. Další činnosti, které pomáhají při výuce češtiny cizinců, jsou různé křížovky, osmisměrky, doplňovačky, autodiktáty a podobně. Důležitá je také práce s chybou. Nezbytná je vyšší frekvence kontroly a opakované individuální zadávání instrukcí (Alice).

Na druhém stupni je pak při vzdělávání dětí-cizinců důležitá spolupráce všech učitelů. Hlavní je především její koordinace, kterou může nejlépe zajistit třídní učitel (Šimová, 2004).

V první fázi zařazení cizince do běžné školy je důležité především komunikační zvládnutí češtiny. Práce na gramatické stránce jazyka může přijít až později. Drobné odlišnosti v psaní je třeba respektovat a snažit se je odstraňovat postupně (tamtéž).

Pokud děti neovládají latinku, dá se zrychleně projít nácvik čtení a psaní českých prvních tříd. K tomu dobře slouží i pomůcky a materiály určené pro české děti, především písanky (tamtéž).

Ve školách, které vyučují děti žadatelů o azyl, se osvědčuje učit český jazyk na bázi předmětů prvního stupně, především prvouky a estetických výchov.

Faktory, které nejvíc ovlivňují zvládnutí češtiny jako cizího jazyka, jsou věk dítěte, jeho rodinné zázemí a rozhodnutí rodiny, zda v České republice chce zůstat natrvalo nebo ne, schopnosti a návyky žáka a jeho předchozí zkušenosti se školní docházkou, podobnost jeho mateřského jazyka s češtinou, jazykové a komunikační schopnosti učitele, důležité je i tempo jeho řeči a srozumitelná výslovnost, dále zájmy žáka a kolektiv dětí, do kterého dítě-cizinec přichází (Šimová, 2004). Ve většině případů se dětem-cizincům podaří zvládnout základní komunikační dovednosti v českém jazyce za tři měsíce, na tom se shodovala naprostá většina učitelů, kteří mají s výukou cizinců nějaké zkušenosti.

4.6. Význam kulturního kontextu pro výuku cizího jazyka

Nesmíme však zapomínat, že učit se cizímu jazyku znamená také učit se cizí kultuře. Pro skutečně úspěšné zvládnutí jazyka je nutné naučit se kombinovat znalosti jazykové se znalostmi kulturními. (Bischofová, 2006) Při studiu cizího jazyka je totiž nutné kromě ovládnutí tří základních rovin jazyka, roviny lexikální, gramatické, syntaktické, vyrovnat se navíc i s rovinou sociokulturní (tamtéž).

Každý jazyk je zakořeněn v realitě kultury, společenského života a zvyčích dané jazykové komunity (tamtéž). Významy slov nejsou v žádném jazyce absolutní, nýbrž jsou podmíněny sociálními konvencemi. Přiřazení plného významu slovu stojí na zkušenostech, které jedinec se slovem v kulturním prostředí, v kterém vyrostl, má (Bischofová, 2006). Ke stejným skutečnostem se v různých jazycích váží odlišné konotace a právě pro tento vzájemný vztah mezi jazykem a kulturou je někdy tak obtížné určit přesný ekvivalent mnohých výrazů v různých jazycích (tamtéž).

Aby člověk dovedl používat cizí jazyk sociálně přijatelným způsobem, musí porozumět jazyku jako lidskému jednání v plném sociálním kontextu. K tomu je třeba věnovat se při výuce cizího jazyka kromě lexikálních, gramatických a syntaktických

významů, které je eventuelně možno najít ve slovnících a gramatikách, také mezikulturním otázkám a vysvětlování kulturních odlišností (tamtéž). Čím je nový jazyk od mateřského jazyka vzdálenější, tím je sociokulturní aspekt při jeho výuce důležitější a obtížnější (tamtéž).

Aby ovšem učitel mohl s kulturními a jazykovými odlišnostmi pracovat, je samozřejmě nutné, aby si jich byl vědom a znal je. V současné době ale bohužel neexistuje dostatek materiálů, ve kterých by informace o jazykových a kulturních odlišnostech svých žáků našel.

Pro interní potřeby správy uprchlických zařízení MV ČR byly vytvořeny *Průručky k zemi původu* žadatelů o azyl¹⁶. Školy, které vzdělávají kromě českých dětí i děti žadatelů o azyl mají tyto materiály k dispozici. Čerpají z nich informace o geografickém charakteru zemí, jejich historii, obyvatelích, hospodářství, členění, životním způsobu, systému rodiny, náboženství, školství, hodnotách, kultuře a jídle.

Jak již bylo uvedeno, tyto materiály vznikly pouze pro interní potřebu správy uprchlických zařízení MV ČR. Veřejnosti je k dispozici několik publikací, ve kterých je možné získat základní informace o národnostních menšinách České republiky a vybraných skupinách migrantů a jejich stručné historii¹⁷, avšak stále schází materiály, které by přehledně zpracovávaly jak kulturní, tak i jazykové odlišnosti etnik objevujících se v českých školách nejčastěji.

Na internetových stránkách Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, odborné zájmové organizace učitelů češtiny jako cizího jazyka, která vznikla roce 2003¹⁸, jsou

¹⁶ Vítková, L.: *Indie*. MV ČR, Praha 1999, Vítková, L.: *Šrilanka*. MV ČR, Praha 1998, Vítková, L., Cholevová, M.: *Pákistán*. MV ČR, Praha 2000, Vítková, L., Cholevová, M., Molnár, T.: *Čečensko*. MV ČR, Praha 2000, Vítková, L., Molnár, T.: *Bangladéš*. MV ČR, Praha 2000, Přebinda, P.: *Afganistan*. MV ČR, Praha 1998, Přebinda, P.: *Irák*. MV ČR, Praha 1998, Čuřík, J.: *Ramadán postní měsíc muslimů*. MV ČR, Praha 1999.

¹⁷ Gabal, I.: *Etnické menšiny ve střední Evropě*. G+G, Praha 1999, Šišková, T.: *Menšiny a migranti v České republice*. Portál, Praha 2001.

¹⁸ Na internetových stránkách AUČCJ - Asociaci učitelů češtiny jako cizího jazyka se učitelé dělí o své zkušenosti. Členové asociace jsou pak informováni o nových metodách a aktuálních změnách ve výuce češtiny, o nových učebnicích, o zajímavých projektech, grantech, praktických workshopech a výukových metodách vyzkoušených učiteli v praxi (<http://www.auccj.org/> 6.2.2006).

v současnosti k dispozici informace o zkušenostech s výukou češtiny jako cizího jazyka cizinců z oblasti Ruska, arabského světa, Korey, Japonska a Číny, a specifických problémech, které plynou z jazykových a kulturních odlišností těchto etnik.

Ačkoli se jedná o zkušenosti s výukou především dospělých osob, problémy a doporučení, která jsou v materiálech uvedena, jsou užitečná i pro učitele základních škol, kteří ve svých třídách mají děti-cizince pocházejících z těchto zemí. Mohou jim pomoci pochopit rozdíly v jazykovém systému, systému tamního školství i kulturní zázemí žáků. A mohou pomoci i při jednání s rodiči těchto dětí.

4.7. Zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka zahraničních studentů - hlavní úskalí jazykové a kulturní odlišnosti a konkrétní doporučení k jejich řešení

4.7.1. Rusko

Studenti ruského původu mají oproti většině ostatních cizinců velkou výhodu příbuznosti jazyka. Je tedy proto možné počítat s jejich jazykovým citem. Většinou intuitivně chápou významy, umí správně použít slovo i gramatický jev. Mají větší aktivní a velkou pasivní slovní zásobu. Rychle ji rozvíjí a hodně si domýšlí. Také chápou význam slovesných pádů a především slovesného vidu, který je v češtině zřejmě jednou z pro cizince nejobtížnějších gramatických kategorií.

Největším problémem ruských, potažmo některých dalších cizinců slovanského původu, kteří se učí česky, není neznalost latinky, tu si osvojí většinou rychle (i když si ještě dlouho pletou V a B, P a R, G a D), ale zvuková stránka jazyka. Obtížným pro ně je hlavně jiný přízvuk. Často zkracují dlouhé a prodlužují krátké samohlásky a na konci slova je polykají. Pro ruské studenty by: „*Vokály měly být zdánlivě snadnou částí české výslovnosti, ale není tomu tak. To, co studentům dělá potíže, nebývá potíž, „NAUČIT SE,, ale spíš nutnost „ODNAUČIT SE,, – způsob výslovnosti vžitý z jejich mateřštiny. Zde jim je příbuznost slovanských jazyků víc na škodu než k užitku.*“¹⁹ (Judasová, 2006).

¹⁹ Podobně se zase Slovákům pletou české a slovenské výrazy, čtení, pravopis (Šimová, 2004), ne vždy je tedy příbuznost jazyka výhodou .

Kulturně mají ruští studenti k České republice blízko a pokud se naučí dobře česky, splývají, i díky podobnému vzhledu, téměř neodlišitelně s majoritní populací. I když však mohou plně splynout s majoritní populací, stále si udržují vědomí odlišnosti, „...*stále se cítí jako příslušníci své vlasti, i s jejími zvyky, tradicemi a cítěním.*“ (tamtéž)

Někdy naráží na problémy s přijetím u starší české generace, což je dáno historickou zkušeností z doby totality. U mladších Čechů se ruští studenti s odmítáním nesetkávají (tamtéž).

4.7.2. Arabský svět

O kulturním a jazykovém specifiku cizinců arabského původu bylo na stránkách AUČCJ uvedeno poměrně málo informací. Cizinci arabského původu, ačkoli jejich písmo je zcela jiné, většinou znají latinku díky studiu angličtiny. S tou často začínají už na 1. stupni základní školy. Menším dětem se někdy může plést stranová orientace, píší pak odzadu, jako v arabštině.

Ve fonetické oblasti jim mohou dělat problémy samohlásky E a I, O a U, B a P, které nejsou schopni dobře rozlišit (Blagojevićová, 2003. s. 88).

Ze svých škol jsou cizinci arabského původu zvyklí na memorování, učí se již od malička nazpaměť části Koránu. V češtině pro ně tedy není problém naučit se například koncovky podstatných jmen, hodně jim v tom také pomáhají přehledy a tabulky. Postrádají v ní ale více logiky a pravidelnosti, arabština je totiž „*téměř matematicky logický jazyk*“ (Kantar, 2004).

Kulturně jsou hodně zaměřeni na mezilidské vztahy, často si vzájemně pomáhají. Opisování při testech je pro ně zcela přípustným projevem přátelské spolupráce. Oproti české kultuře mají jiné vnímání času, proto nedochvilnost, která je pro ně typická, nepovažují za negativum.

Pro arabský způsob komunikace je příznačná výmluvnost. Zeptat se každého jak se mu daří je základní slušnost. V Čechách se pak takto ptají i na místech méně vhodných, například i u pokladny. Přejít v konverzaci rovnou k jádru věci je pro Araby velmi nezdvorné, proto dlouho chodí okolo, než se dostanou k podstatě.

Učitele chápou jako pomocníka, někdy může arabskému cizinci nahrazovat rodinu. S vnímáním postavení ženy v arabském světě souvisí i doporučení pro učitelky, aby se

snažily být neutrální a nevyzývavé, tím si mohou získat respekt (Kantar, 2004). Pro učitelky základních škol, které mají ve svých třídách děti-cizince arabského původu, je toto doporučení důležité asi především při kontaktu s rodiči žáka.

4.7.3. Korea, Japonsko, Čína

Cizinci patřící mezi kultury znakového písma, mají mnoho společného. Především je to neznalost latinky, dále neschopnost vyslovit některé kombinace našich hlásek. Japonci například nevysloví samostatně souhlásky, natož jejich shluk. Korejci nerozliší R a L, V a F, Číňané zase B a P, H a Ch. Koncové slabiky pak mají tendenci kvůli snazší výslovnosti převádět na otevřené. Doporučením je naučit je nejprve oddělně vyslovovat souhlásku a samohlásku z kombinací, které v jejich jazyce existují, pak teprve přijít s dalšími souhláskami.

Vzhledem k tomu, že jejich jazyky nemají více jak dvouslabičná slova, výslovnost delších českých slov je pro ně značně obtížná, často proto víceslabičná slova komolí. Co se týká komolení slov, speciálně Japonci sice přejímají hodně slov z angličtiny a používají i hodně internacionalizmů, komolí je ale natolik, že často není vůbec poznat, o jaké slovo se původně jednalo. Při výuce češtiny tedy nepomůže používání mezinárodních slov, naopak je lepší věnovat se raději rovnou slovům českým.

Jejich dalším velkým problémem při studiu českého jazyka je česká větná stavba. Ta se od stavby jejich vět výrazně liší. Je příliš volná, prakticky tak často mají problém najít ve větě podmět a přísudek. Při tvorbě českých vět pak mají tendenci k používání stavby vět jako ve svém původním jazyce. Číňané důsledně začínají podmětem, Japonci zase dávají přísudek až na konec věty, Korejci pevně řadí za sebe subjekt, přímý objekt, predikát a případné modální či pomocné sloveso umisťují až na konec věty.

Znakové písmo nemá velká písmena. Slova v jejich jazyce nemění tvary. Výjimkou je japonština, která narozdíl od ostatních aglutinačních jazyků má výraznou flexi podstatných jmen a sloves. Používá partikule, které lepí rovnou na slovo. Číslo, stejně jako uctivost, čas, způsob, zápor a pasivum, se dá vyjádřit pomocí sufixů. Dá se tak vyjádřit i rod, který japonština stejně jako čínština jinak nemá. V čínštině pro zájmena on, ona, ono existuje jen jeden znak se stejnou výslovností. Korejšťina zase místo zájmena Já, používá jen zájmeno My (místo „moje manželka“ říkají „naše manželka“)

Co se týká kulturních zvláštností těchto etnik, příznačná je pro ně kolektivnost a s ní související konformita. Neradi vyjadřují svůj názor, obzvlášť liší-li se od názoru většiny. Nechtějí totiž narušit harmonii skupiny.

Metody výuky v japonských, korejských i čínských školách jsou postaveny na memorování, pasivním přijímání informací. Učí-li se cizí jazyky, učí se často slovíčka bez kontextu. Z jejich školy jsou zvyklí neklást otázky. Autorita učitele je pro ně absolutní. Učitel má vždycky pravdu, i když se chová nespravedlivě, nebo se dopustí zjevné chyby, nikdo na to neupozorní, to by totiž bylo velmi nezdvořilé.

Naučenou látku jsou v asijské škole zvyklí ověřovat jen písemně. Písemný projev je proto Japoncům, Korejcům a Číňanům a dalším kulturám znakového písma mnohem bližší než mluvený. Často mají potíže ústně se vyjádřit.

Ve třídě jsou příslušníci těchto národů většinou tiší, nemluví, nejsou-li tázáni, aktivně se neprojeví. Je proto nutné aktivně se jich ptát, oslovovat je.

Zajímavé je také jejich chápání záporné otázky. Například na otázku „Nepůjdeš tam?“, odpoví buď: „Ano, nepůjdu“ nebo „Ne, půjdu.“ Dávají totiž najevo souhlas s obsahem otázky.

Pokud se příslušníci těchto etnik baví s člověkem, ke kterému mají úctu, nedívají se mu do očí a v promluvách dělají časté pauzy. Jako pozdrav jim zcela stačí mírná úklona. Pokud se smějí, nebo škrábou za uchem, znamená to jejich rozpaky a zmatení. Přátelství vyjadřují jemným dotekem. A jejich bezvýraznost souvisí se snahou nedát najevo city a přání, což je považováno za velkou ctnost. Je také důležité vědět, že mají velký strach ze ztráty tváře. Velice jim záleží na mínění ostatních. To může být dobrou motivací ke studiu a u dětí-cizinců v české škole také například ke snaze dohnat ostatní děti ve třídě co nejrychleji. Souvisí s tím ale i skutečnost, kterou je třeba mít neustále na paměti. Veřejné pokárání je totiž pro takové dítě nejvyšší trest (Kučera, Ťulpíková, 2006, Löwensteinová, 2006, Tiralá, 2006).

U cizinců čínského původu je ještě dobré upozornit na takzvaný „syndrom jezinky“. „Čínský student si k učiteli dovolí právě to, co je mu maximálně dovoleno a pokud se mu to nedá jednoznačně najevo, bude stále zkoušet, kam až může zajít a co si může dovolit. Nebojte se odmítání. Číňané nevnímají diplomatické odmítnutí jako příkoří, ale jako součást běžné komunikace. Pokud mu však něco jednou dovolíte (nebo jednomu

z Číňanů ve skupině), pak jako jezinka tento prostor (škvíru ve dveřích) obsadí a už ji nepustí.“ (Kučera, Ťulpíková, 2006). Je proto důležité stanovit si jasné hranice a dodržovat je, protože jsou-li tyto hranice jednou posunuty, jsou posunuty navždy.

Pro Číňany je kromě výše zmíněného také těžké pochopit zcela jiný význam intonace. V čínštině se jí mění význam slov, v češtině druh vět. Nechápu také kdy se v češtině používá zájmeno Se a kdy Si. Obtížné je pro ně rozlišování slovních druhů, protože některá slova v jejich jazyce jsou zároveň podstatnými a přídavnými jmény, nebo podstatnými jmény a slovesy (Kučera, Ťulpíková, 2006).

Korejci jsou zase zvyklí řadit předložky až za slovo. Spojky jsou v korejštině součástí sloves. Adresy pak píší ve zcela obráceném pořadí než je zvykem v Česku a u vlastních jmen vždy píší jako první příjmení. Také opisování je pro ně, stejně jako pro cizince arabského původu, projevem přátelství, nikoli prohrěškem (Löwensteinová, 2006).

Je jasné, že se jedná jen o malý zlomek poměrně nesourodých informací. Považujeme je ale pro učitele dětí-cizinců za užitečné a důležité. Je třeba, aby vznikl obsažnější materiál, který by zahrnoval i specifika dalších etnik, se kterými se učitelé v českých základních školách setkávají.

4.8. Nejdůležitější faktory vstupující do výuky češtiny jako cizího jazyka

Na závěr kapitoly uvádíme shrnutí nejdůležitějších faktorů, které do výuky češtiny jako cizího jazyka vstupují.

V první řadě je to absence metodiky výuky češtiny pro cizince a z ní vyplývající nedostatek didaktických materiálů, pomůcek ale i odborné přípravy učitelů na výuku dětí-cizinců. Dále pak nedostatek materiálů o původních jazycích a kulturních zvláštностech dětí-cizinců, ze kterých by učitelé mohli vycházet. Původní jazyk dítěte může být velice odlišný od češtiny, nemusí například znát kategorii rodu, může mít velice odlišnou zvukovou podobu, takže děti nemusí být vůbec schopny odlišit a vyslovit některé české hlásky, o odlišné grafické podobě jazyka nemluvě.

Učebnice pro cizince, které v České republice v tuto chvíli existují, jsou postaveny na evropských jazycích.

Pokud se jedná o cizince neslovanské jazykové větve, není ani možné spoléhat na jazykový cit dítěte, jako u českých dětí.

Důležitý faktor při jakékoli výuce je i motivace. V tomto směru je výhodou, že žáci, kteří nemluví česky, mají intenzivní potřebu snažit se domluvit se svými spolužáky, aby se mohli stát plnohodnotnou součástí kolektivu. Na základní komunikační úrovni tak češtinu zvládnou většinou během tří měsíců, což je poměrně rychle.

Je potřeba vytvořit kvalitní metodiku výuky češtiny pro děti-cizince přizpůsobenou specifickému věku. Bylo by přínosné inspirovat se v jiných zemích, kde multikulturní situaci ve školách a s ní spojenou výuku jazyka jako jazyka cizího, mají dlouhodobé zkušenosti (Kanada, Velká Británie, USA, Holandsko, Německo a další). Mohli bychom se třeba i vyvarovat některých postupů, které se u nich neosvědčily.

5.1. Proměny práce škol vzdělávajících děti žadatelů o azyl

Nejprve je třeba připomenout, že od 90. let se výrazně proměnilo etnické i sociální složení žadatelů o azyl i jejich počet.

V první vlně do České republiky přicházela především inteligentní z bývalých republik Sovětského svazu. Jejich děti patřily k nadprůměrně inteligentním, což se v mnoha ohledech pozitivně promítalo do jejich znalostí českého jazyka i zálibou ve čtení českých škol. Většina z nich však v České republice azyl nechtěla, takže buď odešli sami do svých domovů nebo se vrátili zpět do vlasti.

Druhá velká vlna žadatelů o azyl přišla od níže uvedených zeměpisných území republik z Afghánistánu, Súdánu, Iráku a Afgánu.

Následoval etnický příliv češtoněmčících uprchlíků, většina z nich zůstávala jen pár týdnů a pokračovala dál na západ. Všechny tyto situace pro pedagogy škol vzdělávajících děti azylantů představovaly velké problémy. Dítě bylo buďně, buďto bylo vysoce inteligentní, nebo přicházelo ze země, kde se nepoužívaly písmena, takže nemohlo být přečteno ani slovo. Dítě bylo často velmi mladé, takže se těžko učilo. Všechny tyto problémy byly řešeny různými způsoby, ale hlavně pochutáním dětí a jejich rodičů na české kultuře, což bylo velmi důležité. Dítě se tak stalo součástí kolektivu a jeho rodičům se podařilo získat práci, což bylo velmi důležité pro jejich budoucnost.

5. SPECIFICKÝ PŘÍSTUP K VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ-CIZINCŮ VE ŠKOLÁCH VZDĚLÁVAJÍCÍ TAKÉ DĚTI ŽADATELŮ O AZYL

Jak již bylo několikrát zmíněno, školy, které vzdělávají vedle českých dětí i děti žadatelů o azyl, mají s prací s dětmi cizinců v České republice v současnosti nejvíce zkušeností. Vyplývá to z faktu, že se s problémem jak děti-cizince učit a jak je začleňovat mezi ostatní děti vypořádávají již od počátku 90. let 20. století. Pro učitele běžných základních škol, kteří dnes také mají ve svých třídách děti-cizince, ale teprve hledají vlastní způsoby, jak s nimi pracovat, mohou být zkušenosti škol vzdělávající azylanty podnětné a přínosné, proto je jim v této práci věnován větší prostor.

V České republice existuje škol vzdělávajících děti azylantů více. Pro potřeby této práce byly použity informace ze základních škol Zastávka, Bělá pod Bezdězem a Kostelec nad Orlicí.

5.1. Proměny práce škol vzdělávajících děti žadatelů o azyl

Nejprve je třeba připomenout, že od 90. let se výrazně proměnilo etnické i sociální složení žadatelů o azyl i jejich počet.

V první vlně do České republiky přicházela především inteligence z bývalých republik Sovětského svazu. Jejich děti patřily k nadprůměrně inteligentním, což se samozřejmě pozitivně promítalo do jejich zvládnutí českého jazyka i začleňování se do českých škol. Většina z nich však v České republice azyl nedostala, takže buď odešli dál na západ, nebo se vrátili zpět do vlasti.

Druhá velká vlna žadatelů o azyl přišla opět z bývalých sovětských svazových republik, z Afganistanu, Mongolska a Afriky.

Následoval obrovský příliv čečenských uprchlíků. většina z nich zůstávala jen pár týdnů a pokračovala dál na západ. V té době byla situace pro pedagogy škol vzdělávajících děti azylantů nejsložitější. Děti bylo hodně, fluktuace byla vysoká, navíc děti přicházely se silnými traumaty z války. *„A my jsme byly postaveny před skutečnost, se kterou nikdo z nás nepočítal ani na ni nebyl připraven. Děti zbídačené válečným konfliktem v Čečensku, děti s traumaty fyzickými, ale hlavně psychickými, děti s posttraumatickými syndromy, bílými vlásky a bolavými dušičkami. V mnohých chvílích*

nebyla tak důležitá výuka, jako snaha dát jim alespoň kousek jistoty a pevné půdy pod nohama. Výtvarným projevem mnohých z nich byly válečné výjevy, některé nemalovaly několik měsíců vůbec nic jiného. Bály se zvednout ze země hračku, protože měly zkušenosti s tzv. „bombami igruškami,, při pozorování geodetů při práci volaly „Pani učitelko, oni tam dávají miny?!,, při pozorování dětí, které při sportovních soutěžích házely granátem, děti lehaly do příkopů“ (Vyčichalová, Kubičková, 2006).

V současnosti dětí žadatelů o azyl výrazně ubylo. Souvisí to se vstupem České republiky do Evropské unie. Slovy pana zástupce jedné ze škol vzdělávajících děti žadatelů o azyl: „Takže my v minulém roce (2004) jsme přijali a objevilo se tady, abych si nevymýšlel, kolem 270 dětí (žadatelů o azyl). Těch 270 dětí se tady prostřídalo, takže jejich průměrná délka pobytu tady se pohybovala okolo měsíce. V letošním školním roce (2005) se to změnilo, těch uprchlíků je tady málo, ale jsou to zase vesměs uprchlíci, kteří tady zůstávají dlouho. Souvisí to se vstupem do EU a že oni se k nám můžou dostat jen velice složitě. Nehledě na to, že jsou takový zákony, že oni je pak vrací do první země, která je přijala. A vzhledem k tomu, že Česká republika pro většinu není cílovou zemí, takže oni se chtějí dostat na západ, tak proto se ten počet takhle snížil.“ (Pavel 2).

Snížení počtu dětí žadatelů o azyl je výrazné. V předchozích letech se jejich počet například ve škole v Bělé pod Bezdězem pohyboval stabilně mezi 15-20% z celkového počtu žáků.

Z hlediska etnického složení bývalý poslední dobou nejčastěji zastoupeni Čečenci, Kazaši, Bělorusové, Arméni (Miluše).

Tolik k vývoji etnického složení dětí žadatelů o azyl, které jsou vzdělávány v českých základních školách, a k jejich počtu.

5.2. Konkrétní způsoby práce s dětmi žadatelů o azyl

Na počátku je rozhovor s rodiči dítěte. U něj jsou přítomny kromě rodičů i sociální pracovníce z azylového zařízení, eventuelně překladatel. Škola se tak snaží o dítěti zjistit co nejvíce informací. Podle zkušeností učitelky vyrovnávací třídy, „...na co se rodičů nezeptáme, to nám sami nesdělí. Stalo se nám, že děvčátko mělo od exploze porušenou lebeční kost s provizorním transplantátem a maminka nám to neřekla.“ (Vyčichalová, Kubičková, 2006).

Kromě zdravotního stavu je důležité vědět například jakého je rodina vyznání, zdali má dítě už nějaké kamarády, předchozí zkušenosti se školní docházkou a tak podobně. Znat vyznání dětí je důležité, učitel se tak může vyhnout mnoha úskalím. „*Byly děti, které při popisu lidského těla odmítaly namalovat postavu, protože to muslimové nesmí...*“ (tamtéž).

Je přezkoumána znalost češtiny, úroveň znalosti matematiky. V některých školách používají dokonce i standardizované testy, například Ravenův test inteligence, Standardní progresivní matice, Barevné progresivní matice, Reverzivní test (Šíma, Nigrínová, 2001).

Pokud je znalost češtiny dostatečná, může být dítě zařazeno rovnou do běžné třídy, naprostá většina dětí žadatelů o azyl však český jazyk na takové úrovni neovládá, a je proto zařazena do takzvaných vyrovnávacích tříd.

Výuka v těchto třídách je postavena na bázi předmětů prvního stupně základní školy. Existují drobné rozdíly v pojetí výuky v těchto třídách v různých školách. Někde se soustředí více jen na výuku českého jazyka, někde zařazují všechny předměty prvního stupně (Uherek, Procházková, 2002. s. 8). V Kostelci nad Orlicí zařazují do vyučování ve vyrovnávacích třídách i půlhodinky, kdy děti mluví svým původním jazykem. Porovnávají slova, učitel opakuje po dětech, ony mají pocit, že učitel také nezvládá všechno, což jim dodává sebevědomí (Vyčichalová, Kubíčková, 2006).

Učitelky, které ve vyrovnávacích třídách učí, vychází hlavně ze svých dlouhodobých zkušeností. Na počátku však také řešili výuku cizinců především intuitivně. Jinak výuka ve vyrovnávacích třídách probíhá podobně jako v malotřídkách. Všichni pracují společně na stejném tématu, ale každý na své úrovni. Zatím co s někým pracuje učitel individuálně, ostatní mají zadanou samostatnou práci a podobně (tamtéž).

Nového žáka si učitel většinou posadí nejbliže. Nechá mu několik dní, aby si trochu zvykl na nové prostředí (tamtéž). Pro každého žáka učitel připraví individuální plán, který vychází z jeho znalostí a potřeb.

Po dvou týdnech znovu ověří úroveň funkční komunikace v českém jazyce (Pavel 2). Pokud je již dostačující, může být přeřazen do běžné třídy, pokud ne, zůstává ve vyrovnávací třídě a dál je na posouzení učitelky vyrovnávací třídy, kdy bude přeřazen do třídy běžné. Je snaha pobyt dětí ve vyrovnávacích třídách zkracovat na minimum.

V průměru děti ve vyrovnávacích třídách zůstávají tři až šest měsíců. Záleží na jejich schopnostech a nadání, na podobnosti jejich původního jazyka s češtinou, na motivaci, na délce pobytu v České republice a na rozhodnutí rodiny, zda chce v České republice zůstat dlouhodobě (Šimová, 2004).

Po vstupu do Evropské unie se počet žadatelů o azyl výrazně zmenšil, ubylo tedy i dětí ve vyrovnávacích třídách. Pozitivní je, že ubylo hlavně těch, pro které Česká republika není cílovou zemí. Děti tak zůstávají ve školách déle a možnost působení na ně se zvětšuje. Učitelé tak vidí výsledky (Pavel 2).

Vyrovňovací třída prostředí značně heterogenní jak z hlediska věku, tak národnostního složení dětí a jejich vyznání. Nemá žádný společný jazyk kromě češtiny. I když učitelka jedné z vyrovnávacích tříd si všimla, že děti mezi sebou používají hodně ruských slov. A to i ty děti, které původně rusky neuměly. Vysvětluje to tím, že ruština je „jazykem azylových táborů. Děti ruštinu v tábore slyší všude, tak se jí už naučily.“ (Miluše).

Jinak se spolu ale děti snaží komunikovat hlavně česky a pokud to zrovna nejde, používají gesta a pantomimu (Šíma, Nigrínová 2001). Je zajímavé, že ve vyrovnávacích třídách děti sice uzavírají přátelství, ale jako skupina zůstávají sociálně nestrukturovaní. V těchto třídách nejsou ani vůdci ani outsideri (tamtéž).

Když dítě-cizinec dostatečně zvládne základy češtiny, je přeřazeno do běžné třídy. Zařazení je vždy záležitostí kompromisu. V úvahu se musí vzít věk dítěte, úroveň jeho znalostí, předchozí školní docházka a na druhé straně je třeba vyhodnotit kolektiv třídy, do které je cizinec zařazen, vztahy ve třídě, přítomnost dalších cizinců a konečně je třeba brát v úvahu i přání rodičů, to se týká především zařazování sourozenců. Zařazení cizince do třídy je velice citlivá otázka. Zařazování dětí standardně o ročník níž, než by patřily normálně, není vždy tím nejvhodnějším řešením (Jiří).

Počet dětí-cizinců v jedné třídě by podle zkušeností pedagogů ze škol vzdělávacích i děti azylantů neměl být příliš vysoký, v lepším případě do tří, pokud možno ne víc než pět. Je-li cizinců ve třídě víc, začínají se separovat a jejich integrace se tak výrazně zpomaluje (Šíma, Nigrínová 2001).

Aby integrace dětí-cizinců proběhla hladce, snaží se ve třídách vytvořit klidné přátelské prostředí. Důležité je děti-cizince nestresovat a upevňovat jejich sebevědomí,

6. TYPY DĚTÍ-CIZINCŮ V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Cizince, kteří se v českých základních školách objevují, je možné rozlišit do několika kategorií. Zákony České republiky rozdělují cizince do několika hlavních skupin, jsou to azylanti a žadatelé o azyl, občané ostatních zemí Evropské unie, ostatní cizinci a příslušníci národnostních menšin (Beranová, 2005).

6.1. Statistické údaje

Podle statistických údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání z roku 2004/2005 navštěvovalo české základní školy 11 860 dětí s jiným než českým státním občanstvím. To představovalo více než jedno procento z celkového počtu všech žáků základních škol.²⁰

V nejčastěji se českých základních školách setkáváme s dětmi cizinců s trvalým (57,4%), nebo dlouhodobým (39,9%) pobytem. Azylanti představují jen 2,6%. Většina dětí-cizinců, 41%, pochází z neevropských zemí, 40,6% z jiných evropských států a 18,4% ze států Evropské unie.

Nejvíce dětí-cizinců je s vietnamským, ukrajinským, slovenským a ruským státním občanstvím²¹.

6.2. Děti-cizinci z hlediska sociálního postavení

Z pohledu učitelů, kteří děti-cizince vzdělávají, je však důležitější sociální zázemí těchto dětí a zda chtějí v České republice zůstat, nebo zda jsou v ní jen dočasně.

6.2.1. Děti žadatelů o azyl

Z hlediska sociálního zázemí je nejsložitější situace dětí žadatelů o azyl. Žijí v pobytových střediscích s nejistotou, kdy budou přerazeni jinam, zda dostanou azyl, či

²⁰ *Děti a žáci podle státního občanství na mateřských, základních a speciálních školách a ve školách při výchovných ústavech ve školním roce 2004/2005 je součástí přílohy. Nejvíce dětí-cizinců pocházelo z Vietnamu, dále z Ukrajiny, Slovenska a Ruska. Celá tabulka je součástí přílohy.*

²¹ *Celá tabulka Děti a žáci podle státního občanství v mateřských školách, základních školách, speciálních školách a školách při výchovných ústavech za rok 2004/2005 je součástí přílohy.*

ne. Některé z nich mají za sebou traumatické zážitky (Pavel 2). Jejich rodiny jim často nejsou schopné s učením pomoci, spíš je možné očekávat pomoc sociálních pracovníků pobytového střediska azylantů (Pavel 2). Problematické může být i předchozí vzdělání dětí. Například dívky z Afganistanu nemohly za vlády hnutí Taliban navštěvovat školy vůbec²². U takových dětí je pak třeba kromě výuky češtiny začít i s budováním základních školních návyků. Pokud dítě nemá zkušenosti se školní docházkou, nemá ani návyky čtení, psaní, kreslení, samostatné práce v hodině, práce s učebnicí, často ani nerespektuje pravidla školy (Šimová, 2004). V tomto je práce s dětmi azylantů mnohem náročnější než práce s cizinci v běžných školách.

6.2.2. Děti ekonomických migrantů

Běžné základní školy v České republice navštěvují většinou děti ekonomických migrantů, kteří si mohou dovolit platit nájemné, kteří v České republice podnikají, kteří si mohou finančně dovolit zajistit svým dětem doučování. Podmínky těchto dětí jsou tak výrazně příznivější než podmínky azylantů. Na druhé straně tyto rodiče „přijeli do České republiky tvrdě vydělávat“ (Helena) a někdy tak nemají na své děti dostatek času. Péči o ně potom svěřují do rukou různých „tet“ a paní na hlídání²³.

6.3. Děti-cizinci z hlediska zamýšlené délky pobytu v České republice

Dalším důležitým aspektem pro vzdělávání dětí-cizinců v českých školách je zda chtějí v České republice zůstat trvale, dočasně nebo zda ji chtějí co nejrychleji opustit.

6.3.1. Děti-cizinci z rodin se snahou zůstat v České republice trvale

Pokud patří do první skupiny, dá se z jejich strany očekávat velká snaha o začlenění do kolektivu třídy, školy, snaha o co nejrychlejší zvládnutí češtiny, alespoň na komunikační úrovni, a pokud mají představu o svém dalším vzdělávání a chtějí

²² Konkrétně tyto dívky však byly za možnost chodit v ČR do školy velice vděčné. Velice rychle dohnaly učivo a byly zařazeny do tříd přiměřených jejich věku (Jiří).

²³ To je typické především pro vietnamskou komunitu v ČR (Kahlerová). Vietnamské děti tak mohou někdy být vychovávány „počesku“ a jejich chování tak ztrácí některé rysy pro toto etnikum typické (Týna).

například v budoucnosti studovat vysokou školu, bude u nich patrný silný zájem i o ostatní učivo. Často tak svými výsledky předčí i většinu českých žáků. Takové děti dnes úspěšně studují na středních školách, gymnáziích a některé už i na školách vysokých (Šíma, 2005).

Míra studijních ambicí dětí-cizinců významně souvisí i s hodnotou, jakou v jejich původní kultuře vzdělání má, a rovněž se vzděláním jejich rodičů (Pavel 2).

Zároveň je možné počítat s relativně bezproblémovým chováním těchto dětí, protože zde „...existuje velký strašák cizinecké policie a jejich rodiče vědí, že kdyby škola nahlásila velké kázeňské problémy jejich dětí, mohlo by to být záminkou pro neprodloužení pobytu“ (Jan).

6.3.2. Děti-cizinci z rodin žijících v České republice dočasně

Další kategorie cizinců chce v České republice zůstat dočasně, jako například velká komunita čečenských uprchlíků. Pro ně je typická velká vázanost na vlast, kde ale stále zuří válečný konflikt, takže chtějí v České republice žít, jen dokud nebude možno vrátit se bezpečně do původní vlasti. Vzhledem k tomu, že není možné odhadnout, jak dlouho taková dočasnost bude trvat, mají i tito cizinci relativně velkou snahu začlenit se do života majority, naučit se jazyk a využít možnosti vzdělání v České republice. Drží si však mnohem více své původní tradice a vědomí sounáležitosti. Mají také větší tendenci vytvářet komunitu (Jiří).

6.3.3. Děti-cizinci z rodin bez zájmu o život v České republice

Nejproblematictější je z tohoto pohledu skupina cizinců, kteří v ČR zůstat nechtějí. S takovými případy se v běžných základních školách prakticky nesetkáváme, jsou však velkým problémem škol, které vzdělávají i děti žadatelů o azyl.

V posledních letech se díky vstupu do Evropské unie tato situace poněkud zlepšila, ale před rokem 2005 bylo běžné, že některé děti žadatelů o azyl (a někdy jich bývaly desítky) zůstávaly ve škole jen pár týdnů, měsíců, někdy i jen pár dnů. Ze zákona existuje povinnost zapsat dítě do školy, ve skutečnosti však z jejich strany žádný zájem o vzdělání v České republice, potažmo o výuku českého jazyka není. Takové děti nemají žádnou motivaci učit se česky a snažit se jakkoli začleňovat. V učitelé potom

„...učili úplně čistě formálně. Učili jsme čečenské uprchlíky, kteří věděli, že dejme tomu do 14ti dnů do tří neděl budou převedeni za hranice někam dál. Ty děti samozřejmě totéž, musely do té školy chodit, protože to je stanovené zákonem, ale prostě jenom čekaly na ten moment, kdy přešly dál a mohly jít z a hranice... Tak dva, tři dny přišly do školy, pak zase třeba týden nepřišly,..." (Miluše).

Nejen, že tedy učitelé při výuce takových dětí neviděli žádné výsledky a pochybovali o smysluplnosti celého počínání, navíc ještě záškoláctví těchto dětí negativně ovlivňovalo i chování dětí majoritních (Šimová, 2004).

Jak již bylo předesláno, v běžných základních školách se v České republice setkáváme spíš s prvním a druhým typem dětí-cizinců, tedy dětí s poměrně velkou motivací naučit se česky co nejrychleji a plně se integrovat do kolektivu třídy, školy a postupně i do celé české společnosti.

7. INTEGRACE DĚTÍ-CIZINCŮ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH

Zákony České republiky sice stanovují pravidla pro práci s dětmi-cizinci v českých základních školách, existují i metodické pokyny, avšak všechny tyto dokumenty řeší vzdělávání dětí-cizinců jen velmi obecně. Konkrétní způsoby, jak se s výukou dětí-cizinců v českých základních školách pracuje, vychází tedy především z konkrétních aktivit pedagogických pracovníků v konkrétních školách. V současnosti se setkáváme s několika modely.

7.1. Zařazování dětí-cizinců do vyrovnávacích tříd

Základní školy, které vzdělávají mimo jiné i děti žadatelů o azyl, mají ze zákona možnost zřizovat takzvané vyrovnávací třídy. Jsou určeny pro ty děti, které nemají při příchodu do školy téměř žádnou komunikační znalost češtiny. Kromě rychlého zvládnutí základních komunikačních schopností v češtině umožňuje vyrovnávací třída dětem-cizincům odlišných kulturních okruhů a s menší zkušeností se školní docházkou získat základní návyky středoevropské civilizace a návyky školní práce. Výuka v takových třídách probíhá na bázi učiva prvního stupně. Největší výhodou vyrovnávacích tříd je možnost přizpůsobení tempa a díky malému počtu dětí ve třídě zajištění skutečně individuálního přístupu ke každému z nich (Šimová, 2004). Zároveň je díky nim méně dotčena výuka českých dětí, protože cizinec přechází do běžné třídy ve chvíli, kdy už je schopný základní komunikace v češtině.

Na druhé straně však vyrovnávací třídy mohou proces integrace dítěte-cizince do české školy poněkud zpomalit, to především proto, že vyrovnávací třídy nebývají vždy ve stejných budovách jako třídy běžné, takže děti-cizinci nepřicházejí s českými dětmi tolik do kontaktu. Další nevýhodou je, sejde-li se ve vyrovnávací třídě více dětí stejného původu, protože pro vzájemnou komunikaci pak češtinu nepotřebují a jejich pokroky jsou pak pomalejší (Miluše).

7.2. Zařazování dětí-cizinců přímo do běžných tříd

Dalším modelem je zařazení dětí-cizinců rovnou do běžných tříd. Tak se to děje na většině základních škol, které děti-cizinci navštěvují. Proces integrace je tak velice

rychle nastartován, tlak na dítě-cizince naučit se česky je silnější, protože bez ní se s okolím nedomluví. Navíc slyší češtinu celé vyučování i o přestávkách a to od rodilých mluvčích. Přirozeně to ale znamená větší komplikace pro práci učitele. To, na co má pedagog ve vyrovnávací třídě dostatek času a prostoru, musí řešit spolu s výukou dětí ostatních tak, aby nebyla výrazněji narušena.

7.3. Zařazování dětí-cizinců do běžných tříd s výukou češtiny ve speciálních skupinách

Třetím modelem je jakýsi hybrid, děti-cizinci jsou zařazeni do běžných tříd, výuku češtiny však mají spolu s ostatními cizinci zvlášť. Je to model, který byl převzat ze zahraničí. Podobně pracují s dětmi-cizinci například v USA, Rakousku, nebo ve Velké Británii. V České republice se zatím jedná spíše o ojedinělé pokusy²⁴, přesto je tato myšlenka zajímavá. Spojuje v sobě totiž výhody obou výše popsaných modelů. Děti jsou hned od počátku integrovány do života celé školy, zároveň neztrácí možnost individuálního přístupu. Do budoucna by učitelé výuky češtiny pro cizince mohli být i v tomto směru odborněji vzděláni. I pro učitele běžných tříd je tento model ulehčením, v takových hodinách se mohou opět více věnovat dětem českým.

Záleží však na počtu dětí-cizinců v konkrétní škole a na úrovni jejich znalosti jazyka. V současné době ve většině základních škol v České republice stále ještě žádné děti-cizince nemají. Dá se však očekávat, že jich v českých školách bude stále přibývat a je třeba se na tuto skutečnost dobře připravit.

²⁴ Tento model například ve spolupráci s občanským sdružením Bambus praktikuje ZŠ Meteorologická, Praha. V letošním roce žádala o grant na tento způsob práce s dětmi cizinci i ZŠ Mezi Školami, Praha. Výuka má probíhat na třech úrovních. Pro úplné začátečníky denně jednu hodinu v rámci dopoledního vyučování, prioritou má být získání základních komunikačních dovedností v češtině. Pokročilejší dvě skupiny pak v odpoledních hodinách dvě hodiny týdně. Tam už by šlo o zdokonalení se v komunikaci a gramatice. Model je převzatý z vídeňské školy (Petr 2).

8. INTEGRACE DĚTÍ-CIZINCŮ DO BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL Z POHLEDU ČESKÝCH DĚTÍ

České děti nevidí v přítomnosti jinoetnických spolužáků ve svém kolektivu žádný problém. Po určité době se pro ně podle jejich výpovědí i pozorovaného chování stanou plnoprávními členy skupiny. Pokud jsem byla přítomna ve třídách a měla možnost pozorovat fungování třídy jako skupiny, v naprosté většině nebylo chování českých dětí vůči jejich jinoetnickým spolužákům ničím odlišné od chování k ostatním dětem. Děti-cizinci byly zapojeny do stejných aktivit jako jejich čeští spolužáci. Také rozhovory o přestávkách mezi nimi probíhaly přibližně ve stejné míře. Ani při hrách, ani při kolektivních sportech v rámci tělesné výchovy nebyly děti-cizinci vytlačeny na okraj kolektivu pro svou etnickou odlišnost.

Při pozorování tak často bylo vlastně nemožné odlišit, které z dětí je cizincem. Samozřejmě to záleželo i na zemi, odkud dítě-cizinec pochází. Některé z dětí-cizinců se vizuálně příliš neodlišují od dětí českých. Jedná se především o děti pocházející z jiných evropských zemí a shodné antropologické typy, jaké se na území České republiky často vyskytují. Vizuální odlišnost dětí jiných ras je přece jen patrnější. Ale ani k těmto, na první pohled ne-českým, dětem se ostatní nechovali výrazně odlišně.

8.1. Faktory ovlivňující integraci dětí-cizinců do třídních kolektivů českých základních škol

Z poznatků této práce vyplynulo, že etnická příslušnost dětí-cizinců není pro jejich přijetí za plnoprávního člena kolektivu důležitým faktorem. To hlavní, co přijetí dítěte-cizince ostatními dětmi ovlivňuje, jsou jeho osobní povahové vlastnosti. Jinak řečeno, nezáleží na tom, odkud dítě je, ale jaké je. Děti nevnímají cizince jako cizorodé elementy uvnitř své skupiny. Důležitým činitelem, který rozhoduje o přijetí dítěte do kolektivu, je jeho povaha. Toto zjištění se shodovalo jak pro třídy prvního, tak i druhého stupně.

Pro ilustraci zde ocituji slova jedné respondentky, třídní na druhém stupni ZŠ, jejíž třídu navštěvuje pět dětí-cizinců. Na otázku, jak tyto děti zapadly do kolektivu, odpověděla takto: „*Ten jeden, protože hraje fotbal s klukama, tak ten díky sportu. Ta L.,*

ta Číňanka, ta se normálně kamarádí s holkama. Ten Bulhar sem vlastně přišel v září a hned si našel kroužek kamarádů a ta Izraelka vlastně taky. No, a ten Rus, ten už je tu od jednoho roku, takže ten už má kamarády třeba od školky... Žádnou diskriminaci nepozorujeme.“ (Věra).

Pokud se vyskytne dlouhodobé nepřijetí dítěte-cizince do kolektivu, příčinou bývají právě jejich povahové vlastnosti.

V jednom případě se jednalo o osmiletého chlapce z Ukrajiny. Ten nastoupil do české školy v první třídě, jak však uvádí jeho třídní učitelka: „...měl velký potíže, ale zase to nepramenilo podle mého názoru z toho, že byl Ukrajinec, ale z toho, že on těm dětem ubližoval, bral jim věci a byl hrozně nepořádný, ale bylo to výchovou z rodiny. Respektive nevhovou. Ta rodina sem přijela tvrdě vydělávat peníze, takže o V. se starala nějaká paní v domě. On byl svojí povahou velice divoký, navíc bych řekla citově vyprahlý, protože on po těch rodičích a aby se mu věnovali toužil... A takže důsledkem toho bylo, že on ve škole pak chtěl na sebe strhnout pozornost i těch dětí, takže buď jim dělal kašpárka, nebo jim ubližoval nebo zlobil v hodině... On by byl ale hrozně rád tady měl kamarády a vždycky se někdo našel, kdo to jakoby zkoušel, protože i ty děti měly určitou snahu, ale pak se objevilo, že V. se k tomu děcku choval tak, že to dítě to vzdalo.“ (Helena).

V dalším případě se jednalo o šestnáctiletého chlapce z Číny navštěvujícího osmou třídu ZŠ, který měl velké kázeňské problémy patrně pramenící ze složité rodinné situace a s ní spojené rezignace na školu. Stál stranou kolektivu třídy, protože chtěl. Odmítal více komunikovat. I přes tento postoj však nebyl v úplné separaci, jistá komunikace mezi ním a třídou probíhala.

V jiném případě se jednalo o vietnamského chlapce, který se dostal do nového kolektivu tím, že opakoval ročník. Chlapec se sám stranil, zdálo se, že ve třídě není šťastný. Udržoval si odstup.

Podle zkušeností učitelů ze škol vzdělávajících děti žadatelů o azyl, pokud cizinec přijme standardní pravidla třídy, školy a nesnaží se je měnit, nebo kolektiv sám neignoruje a nestraní se ho, najde si rychle a bez problémů kamarády (Šimová, 2004). Podle inspekční zprávy z téže školy, případy, kdy se integrace dítěte-cizince zcela

nezdařila, tvoří jen 4% (*Vzdělávání cizinců - žadatelů o azyl v ZŠ - tematicky zaměřená inspekce*. 2004).

Problémy s přijetím cizince do třídního kolektivu vznikají, když mají někteří z nich, nejčastější je to u starších dětí ruského původu v případě, že jich je ve třídě víc, tendenci vyvyšovat se nad ostatní a tvořit vlastní uzavřenou skupinu (Jan).

Jinak není přítomnost dětí-cizinců majoritními dětmi vnímána jako problematická. Bylo by však mylné domnívat se, že současná multikulturní situace v českých školách je zcela idylická. Dítě-cizinec se po jisté době opravdu stává plnohodnotným členem kolektivu, ale nestane se jím úplně hned. Jakým způsobem se třída ke svému jinoetnickému spolužákovi bude na počátku chovat záleží na několika okolnostech. Jsou jimi jazyk, tedy nakolik dítě-cizinec vládne českým jazykem, nakolik se snaží jazyk doučit a do třídy se integrovat, věk jeho i ostatních dětí ve třídě, zda začíná školu v řádném termínu, či zda se připojuje až během školního roku. Důležitým faktorem je také stav kolektivu před jeho příchodem a konečně i osobnost učitele jako významného integračního činitele.

Obecně se dá říct slovy jedné z respondentek, že „čím menší dítě, tím je schopno tolerantněji přijímat odlišnosti“ (Helena).

Podle zjištěných poznatků je pro dítě-cizince nejlepší situace, mimo možnost, že dítě bylo integrováno již v předškolním zařízení, pokud přijde do první třídy hned se zahájením školního roku. Vstup do školy je tak pro všechny děti něčím novým. Ocitají se v prostředí pro ně novém, neznámém, které se teprve postupně učí poznávat. Postupně pronikají do zákonitostí prostředí. Učí se jaká ve škole vládou pravidla, co je dovoleno, co zakázáno. Rovněž kolektiv ve třídě se teprve začíná vytvářet. Jedinci si jen pozvolna začínají hledat a vytvářet své pozice ve skupině. Pokud je mezi nimi hned od počátku dítě-cizinec, je akceptováno jako přirozená součást celku. Není rozhodující, jak vypadá, ani jestli se umí či neumí domluvit česky. Navíc neumí-li se domluvit česky, vzhledem k charakteru výuky v první třídě, tedy pomalému tempu, velké názornosti, častému používání obrázků a k teprve prvopočáteční výuce psaní a čtení, ale i osvojování různých pojmů například v matematice, dítě-cizinec, které nezvládá český jazyk, dohání tento handicap velice rychle.

O ukrajinské dívence, která přišla do první třídy s nulovou znalostí češtiny, se její učitelka v pololetí druhé třídy vyjádřila takto: „...*tady už vůbec není poznat, že by byla od jinud, tady jde spíš o nějaký ty nový slova, nebo tu kulturu, to ona teda ještě moc neví, protože třeba ty Velikonoce, tak tam je to trochu jinak, tady je to trochu jinak...*“ (Lada).

Výraznou roli v přijetí dítěte-cizince ostatními dětmi v počátku školní docházky hraje přístup učitele, neboť on je v prvních dvou letech tím, kdo vytváří normy a dohlíží na jejich dodržování (Vágnerová, 2001. s. 278). Jaký postoj zaujme k dítěti-cizinci učitel, takový se dá očekávat i od dětí. Důležité je, jakým způsobem například ostatním vysvětlí zvláštní přístup k dítěti nedostatečně jazykově vybavenému, jak obhájí úlevy, které takovému dítěti může poskytnout.

Jak již bylo uvedeno, přijde-li dítě-cizinec do české školy již na počátku první třídy, jeho integrace proběhne pravděpodobně velice rychle a bez větších potíží. A to dokonce i v případě, že se jedná o dítě o několik let starší, než je průměr třídy. Bratr jedné z respondentek pocházející z Číny nastoupil místo do čtvrté třídy do první. Kolektiv ho i přes tak velký věkový rozdíl přijal bez problémů a chlapec se naučil česky výrazně rychleji než jeho sestra, která nastoupila místo do páté třídy do čtvrté.

8.2. Příklady problémových situací v průběhu integrace dětí-cizinců do běžných tříd

Ačkoli se jinak všichni respondenti, jak z řad dětských informátorů, tak i z řad pedagogů, shodovali na tom, že na prvním stupni se s výraznými problémy s přijetím dítěte-cizince českými dětmi nesetkali, nelze tvrdit, že se v tomto směru v českých školách žádné problémy nevyskytují. Jedna z respondentek, která přišla do české školy absolutně bez znalosti jazyka i písma a nastoupila do čtvrté třídy, uvedla nejen, že se setkala s nepřátelstvím ze strany některých českých spolužáků, ale dokonce i se šikanou. Chlapci z její třídy se bavili tím, že ji nechávali opakovat česky věty typu: „*Jsem blbá*“, ale dokonce ji i fyzicky napadali a ničili její věci. Situace se výrazně zlepšila se zvyšující se jazykovou kompetencí. Je však nutné dodat, že tato čínská dívka nebyla jedinou obětí šikany v uvedené třídě. Agresoři si vybírali i jiné děti. Proto je zdá se na místě domnívat se, že dívka by se stala jednou z jejich obětí i kdyby byla českého

původu, stejně jako další dívky ze třídy, že tedy uvedené problémy nesouvisí zcela s etnickým původem. Ostatní děti ve třídě dívku přijímaly pozitivně, některé se dokonce stavěly na její obranu.

Podobně tomu bylo i s arménskou dívkou, která nastoupila do páté třídy po té, co jeden rok navštěvovala vyrovnávací třídu. Základní komunikaci v českém jazyce již zvládala, přesto nebyla třídou z počátku dobře přijata. Jednalo se o odmítání, ale jen ze strany chlapců. Slovy učitelky, která ve třídě učila: „*Když třeba ze začátku pracovaly ve skupinkách, tak jsem musela... nikdo si jí nevzal dobrovolně do tý skupinky... když jsem jim jí tam dala, tak některý ty kluci se bránili a byli na ní opravdu zlí. Odstrkovali jí a ostatní odrazovali - ona je ošklivá, ona je černá, tu my nechceme, ona stejně nám s tím nepomůže. A tak ji odháněli s tím, že ne, že s ňou dělat nebudou a že to radši nebudou dělat vůbec. To bylo pořád jim to vysvětlovat. Oni si ze začátku mysleli, že je hloupá, blbá a že jim nestačí. Navíc klukům asi holka vadí víc. No, po čase (skoro rok) si zvykli, přestalo je to bavit.*“ (Marie). Dalšího cizince v té samé třídě už přijali i chlapci mnohem rychleji, zhruba za dva měsíce.

Kromě těchto dívek měl problém se zařazením do třídy i jeden chlapec z Běloruska. U něj však lze jen těžko mluvit o tom, že by důvodem byla jeho etnická příslušnost. Chlapec žil v České republice již několik let, češtinu ovládal zcela bez problémů a to, že je cizinec na něm vlastně nebylo vůbec poznat. Podle jeho třídní učitelky řešil spíše běžný problém dítěte, které přijde do nové třídy v průběhu roku. Třída je specifická vrstevnická skupina. Je stabilní a uzavřená (Vágnerová, 2001. s. 255). Noví žáci mají nevýhodu v tom, že třída je již strukturovaná, role jsou rozděleny a oni si tedy musí své místo vydobýt (tamtéž). Někdy doslova, jak o tom hovořil jeden český chlapec, který se na počátku se svým arménským spolužákem skutečně popral, ale od té doby vycházejí bez problémů.

Běloruskému chlapci trvalo tři měsíce, než se plně začlenil mezi své spolužáky. Podle jeho učitelky k integraci v tomto případě silně přispěla jeho nadprůměrná inteligence.

Jak je tedy patrné, se začleněním do třídy děti-cizinci větší problémy nemají. České děti je mezi sebe přijmou většinou poměrně rychle, to znamená během jednoho až tří měsíců. Ve výjimečných případech až během jednoho roku.

Je však zajímavé, že mnohem častěji se cizinci setkávají s nepřátelstvím, či nevraživostí, ne v rámci své třídy, ale v rámci školy. Nikoli tedy ze vnitř nejbližší skupiny spolužáků, ale z vnějšku, od dětí, se kterými nejsou v každodenním bezprostředním kontaktu. Jeden z respondentů, který má více zkušeností s integrací v několika různých zemích si nepřátelství dětí mimo třídu vysvětluje tím, že ho neznají a vlastně se ho trochu bojí. Zpočátku je pro ně zřejmě cizím neznámým vetřelcem. To se zlepši, až když ho lépe poznají. „*Na začátku mě (ve škole) neměli moc rádi, že jako první pocit, co jsem měl nebyl moc dobrý pocit. Tak jsem vypadal o rok starší, tak jsem vypadal asi trochu agresivně a mám ještě tu dominantní tvář... to je když mě nepoznají, ... to je jenom ta psychika ... už koukej jinak. Jak mě poznají, tak je to dobrý.*“ (Samuel).

Mladší děti na prvním stupni nevnímají dítě-cizince jako něco výjimečného. Jak jsem již uvedla, hraje pro integraci takového dítěte důležitou roli osobnost a přístup učitele. Na jeho postupu pak velice záleží, jak rychlá a úspěšná integrace cizince bude. S rostoucím věkem dětí pak tato jeho role slábne a hlavními integračními činiteli se stávají samy děti.

8.3. Proces integrace dětí-cizinců do běžných tříd

Proces integrace v běžných základních školách probíhá tedy většinou takto. Pokud dítě-cizinec ovládá češtinu na tolik, že vlastně není nijak zvlášť patrné, že není Čech, proběhne jeho začlenění stejným způsobem jako u jakéhokoli nového žáka. Pokud je na dítěti zřetelněji znát, že je cizincem, probíhá jeho integrace trochu odlišně.

Nejprve se dítě-cizinec stane velkou atrakcí. Je novým zajímavým elementem v rámci jinak již zaběhnutého kolektivu. Pro většinu dětí ve třídě není ničím ohrožujícím, protože cítí, že díky jeho menší znalosti jazyka, spíš potřebuje pomoc, než že by ohrožoval jejich postavení. O přestávkách se kolem něj tlačí hlouček obvykle alespoň pěti dětí, které se s ním snaží všemožně komunikovat. Cituji zde slova jednoho respondenta: „*Když sem přišel minulý rok, na začátku roku, kluk, který žil v Iráku, a ten vůbec nevěděl, co to je škola, neuměl ani jedno slovo česky, a to bylo, to každej u něj byl, každý se mu snažil nějak pomoci a taky se hodně rychle naučil česky.*“ (Honza).

Zpočátku děti používají ke komunikaci především pantomimu a kreslení. Učí svého cizokrajného spolužáka vyslovovat svá jména, ukazují mu předměty v okolí a pojmenovávají je. V několika případech vypovídali respondenti i o tom, že někdo z nich přinesl slovník a domlouvali se pomocí slovníku.

Je to doba jakéhosi testování nově příchozího. Takový stav trvá podle výpovědí dětí přibližně měsíc.

Už během prvního měsíce se začínají mezi cizincem a ostatními dětmi uzavírat přátelství. Zájem většiny postupně opadá. Nový jedinec je prověřený a v bližším kontaktu zůstávají jen jeho noví přátelé. Většinou je mezi nimi jeden nebo dva, kteří nad nováčkem převezmou jakýsi patronát. Tráví s ním většinu času ve škole i volný čas a stávají se jeho osobními učiteli. Učí ho nová slova, vysvětlují mu situace, i během hodin sledují, zda jejich „světenec“ rozumí, a pokud ne, jsou připraveni okamžitě mu poskytnout vysvětlení, ukázat či namalovat, co je třeba. Pro dítě-cizince je takový patron neocenitelný. Shodují se na tom, že patron má hlavní podíl na jejich většinou poměrně velice rychlém začlenění do třídy a porozumění novému jazyku. Jedna z respondentek pocházející z Vietnamu uvedla, že jí s češtinou učitelé vůbec nepomáhali. Když jsem se tedy ptala, kdo jí pomáhal, uvedla právě spolužačku „*Ona se mnou mluví, jako co to je, co to znamená.*“ (Jana). A na otázku, co jí nejvíc pomohlo naučit se česky, odpověděla právě: „*Slovník a někdo vedle mě.*“ (Jana).

Na druhém stupni tyto patronáty vznikají spontánně, u mladších dětí se stává, že takového patrona, těžko říci zda vědomě či nevědomky, přiděluje učitel. To se děje většinou tím, že určí, s kým má dítě-cizinec sedět v lavici, popřípadě, s kým má spolupracovat ve skupině. Většinou jsou pak takovými patrony klidnější a nadanější děti, což ovšem u patronů spontánně vybraných neplatí. Těmi mohou být často ti nejneukázněnější žáci.

I s přirozeným patronátem by se dalo více pracovat, ale v některých zahraničních školách běžně pracují s patronátem záměrným, který určuje učitel.

8.3.1. Odlišnost procesu integrace ve školách s velkým počtem dětí-cizinců

Poněkud odlišné jsou zkušenosti ze škol, kde je cizinců standardně větší množství. Tam děti-cizinci částečně ztrácí výhodu své exotičnosti. Tím, že jich je v těchto školách

více, nejsou již pro ostatní děti tak velkou atrakcí. Odpadá tedy první fáze hromadného zájmu. Cizinec je mnohem více v situaci jakéhokoli nově příchozího žáka. Ale i v těchto školách mají zkušenosti se vznikem patronátů.

8.4. Dítě-cizinec jako plnohodnotný člen třídního kolektivu

O tom, že děti ve třídě dítě-cizince většinou poměrně rychle přijmou za svého a že přitom nerozhoduje, nakolik už umí či neumí česky, svědčí i situace, která se odehrála při jednom z rozhovorů. Organizačně bohužel nebo možné zajistit jiné místo. Rozhovor tedy probíhal během hodiny výtvarné výchovy přímo ve třídě. Nutno podotknout, že tím byl negativně poznamenán a nepřinesl zdaleka tolik informací, kolik měl. Nepříjemné bylo i to, že děti ve třídě slyšely o čem mluvíme. Šlo především o způsob, jakým paní učitelka pracuje se čínským chlapcem, který do jejich třídy nastoupil před půl rokem. Když si stěžovala na jeho nepřiliš dobré výsledky, několik dětí vystoupilo na jeho obranu a hlásilo, že dneska už mu to jde a že tohle už umí a že se snaží. Jeho spolužáci ho hájili jako jednoho z nich. Jde přitom o chlapce velice introvertního, který má ještě stále problém s komunikací.

Dítě-cizinec se tedy po čase stává plnoprávným členem skupiny a je ostatními přijímáno a hodnoceno na základě svých povahových vlastností a chování, to znamená, jako každý jiný člen skupiny. Ačkoli děti, zvláště na prvním stupni, mají tendenci odmítat odlišnost, preferovat určitý stereotyp a hodnotit ostatní výrazně na základě vnějších znaků, například oblečení (Vágnerová, 2001. s. 261), zdá se, že odlišnost etnická nehraje ve vztazích mezi dětmi výraznou roli. České děti se chovají stejně ke svým jinoetnickým spolužákům, jako k sobě navzájem. Neznačená to však, že by „zapomněly“, že děti-cizinci jsou cizinci. Tuto skutečnost si uvědomují, ale není důležitá pro jejich běžné chování a jednání. Snad by bylo dobré ilustrovat toto tvrzení slovy českého chlapce z deváté třídy. Jeho kubánský spolužák, který žije v Čechách už tři roky „...vypadá, jako kdyby byl normální. Já tohle nějak neřeším...“ (Pavel). Z jeho výpovědi plyne, že jeho spolužák vypadá, jako by byl, ale tedy není normální, což naznačuje, že respondent odlišnost svého spolužáka stále ještě vnímá. Dobře to dokumentuje i další část rozhovoru, který jsme spolu vedli.

P: „Já se snažím chovat, jako kdyby byl normální, kdyby byl stejnej.“

E: „No, a tak ty jsi říkal, že se to moc nepozná, že je z ciziny, ...“

P: „No, moc ne, jako když není černej, tak se to nepozná, ale černoši jsou taky dobrý, to je jedno.“ (Pavel).

Děti odlišnost svých jinoetnických spolužáků nepřestávají vnímat ani po několika letech soužití, ale nepodařilo se bohužel objevit, v čem tato odlišnost spočívá. Mnohé z těchto dětí-cizinců už totiž skutečně není možné odlišit od dětí českých. Mluví perfektně česky, oblékají se a chovají stejně jako jejich čeští spolužáci, přesto zůstávají v myslích svých spolužáků cizinci²⁵.

Jak jsem již uvedla, české děti vnímají své jinoetnické spolužáky jako cizince, i když tuto skutečnost nijak nemanifestují. Existuje však výjimka. Jiná etnická příslušnost je jednou z prvních věcí, která se jim vybaví v hádce. Pokud dochází mezi dětmi ke konfliktu, velice často zaznívají nadávky typu „*ty blbej Bělorusáku*“ a z druhé strany zase „*ty pitomej Čechu*“ (Iva). Znamená to tedy, že dítě-cizinec se může stát plnohodnotným spolužákem, ale nikoli Čechem. Určitě by bylo zajímavé, zabývat se v nějakém dalším výzkumu otázkou, v čem podle českých dětí spočívá podstata bytí Čechem a zda je možné se Čechem stát.

8.5. Zájem českých dětí o země původu svých jinoetnických spolužáků

V rámci šetření jsem také zjišťovala, do jaké míry se české děti zajímají o země, ze kterých jejich spolužáci pocházejí. Získané poznatky jsou poměrně nesourodé. Ve svých odpovědích respondenti pokryli celou škálu od absolutního nezájmu po zájem velký. Bylo by tedy obtížné výsledek jakkoli zobecňovat. Zůstaňme tedy skutečně jen u prostého popisu některých případů.

Případ absolutního nezájmu se týkal ukrajinského chlapce, který pobýval v dané třídě (6.) již víc jak rok. Už mu nedělalo výraznější problém domluvit se česky a většinou i bez problémů rozuměl. Na první pohled tedy nebylo patrné, že je cizinec, ale při delší komunikaci nebylo těžké tuto skutečnost odhalit. Ještě stále měl jiný přízvuk a některým slovům přece jen nerozuměl. Zajímavé je, že jeho spolužáci neměli vůbec

²⁵ Snad je to dáno tím, že: „Cizinec může přinejlepším chtít a být schopen sdílet se skupinou, do které vstupuje, její přítomnost a budoucnost, nikdy však její minulost.“ (Schutz, 1962 In: Disman, 1993. s. 326).

představu o tom, odkud chlapec je. Až teprve, když jsem si s ním na toto téma povídala, začaly se ho některé děti vyptávat. Potvrdily mi, že je to „nějak nezajímalo“ (Lucka). Myslely si že je to „asi nějak Rus“ (Adéla). Tento nezájem však odpovídal přístupu jejich pedagogů. Nakolik jsem je měla možnost poznat, nepracovali vůbec v intencích multikulturní výchovy. Byla jsem ale svědkem situace, kdy se jejich paní učitelka obracela na chlapce slovy téměř vulgárními, které směřovaly k jeho etnickému původu.

Jen malý zájem vzbudily v jiných dětech, tentokrát z páté třídy, informace o Ukrajině, které jim v rámci vyučování nabídl jejich spolužák. Když jsem se ptala jejich třídní učitelky, nakolik je tyto informace zaujaly, odpověděla takto: „*No tak oni byly v tom věku, kdy je tak nějak nic moc nezajímá, v té pátý třídě. Takže jako oni si to vyslechly, no, ale nějaká diskuse že by nad tím povstala, to nepovstala, ... teda..., no, ... jako přijaly to tak nějak průměrně.*“

E: „A že by je to zajímalo třeba víc než ty ostatní země, když odtamtud mají spolužáka?“

M: „Ne, ne! To jako ne. To se nechytly.“ (Markéta)

Nedá se ani tvrdit, že by míra zájmu souvisela jen s věkem dětí. Jedna z informátorek byla třídní učitelka ve třetí třídě. Tuto třídu vedla již od prvního ročníku. Z dvaceti tří dětí bylo pět cizinců. Pokud některé z nich o své zemi, jejích tradicích a vůbec o rozdílech v životě tam a tady mluvilo, setkalo se se zájmem ostatních. Když hovořili o rozdílech v tradicích v České republice, v Rusku a ve Vietnamu, přijímaly české děti tyto informace podle slov paní učitelky „*Docela se zájmem. Řekla bych, ... zajímá je to.*“ (Helena). U dětí mladších je zřejmě opět výrazným faktorem, který ovlivňuje jejich zájem o země, odkud jejich spolužák-cizinec pochází, osobnost učitele a jeho přístup k problematice.

Přesto, že, jak jsem uvedla, jsou zjištěné poznatky v tomto ohledu nejednotné, je možné říct, že s výraznějším zájmem o místa, odkud děti-cizinci pocházejí, se setkáme u starších dětí přece jen o něco častěji než u těch mladších. Právě otázky týkající se informací o zemi původu byly součástí komunikačních pokusů v první vlně zájmu o cizince, jak je popsána výše. S postupně ztrácející se atraktivitou dítěte-cizince mizí i tento zájem. Snad se spolužáci již dozvěděli, co potřebovali a už nemají důvod ptát se dál. Větší zájem o zemi přetrvává déle jen u bližších přátel těchto dětí.

Pokud české děti projevily větší zájem o zemi a kulturu svých spolužáků-cizinců, jejich otázky směřovaly především ke každodennímu životu společnosti a k podněbí v zemi. Častým tématem je jídlo, oblečení a také otázka „*jaký jsou tam lidi*“, kterou ovšem děti nebyly schopny interpretovat. Některé z dětí vysvětlují tento zájem o zemi velice pragmaticky, totiž svým cestovatelským zájmem: „*Zajímalo mě všechno možný, já jsem takovej cestovní typ, takže vždycky tak zkoumám, kam by se dalo jet a takový. Takže třeba kuchyně, já jsem hodně na jídlo. Takže kuchyně mě zajímala. Co ještě mě zajímalo, jaký tam měl kamarády, jaký jsou tam lidi, no a všechno tak o tom.*“ (Honza).

Dalším velice častým tématem jsou zcela logicky rozdíly ve školství v České republice a v jiných zemích. České děti zajímá, jaká je škola jinde, co se tam učí a podobně.

Ke stejným zjištěním došli i ve školách vzdělávajících děti žadatelů o azyl. Na cizince jsou v těchto školách děti zvyklé a zajímají se především o to, odkud cizinci jsou, dále jaké mají zájmy a co umí (Šimová, 2004).

Posledním téma, o které se děti často zajímají, jsou rozdíly v tradicích a svátcích. Srovnávají jak se slaví Vánoce v České republice a jinde, jaké jsou zvyky, zda se vůbec slaví a podobně. Tyto informace a možnosti srovnávání vůbec jsou podle českých dětí velice zajímavé a přínosné.

8.6. Výhody a nevýhody přítomnosti dětí-cizinců v českých školách z pohledu českých dětí

Jeden z kladů, který české děti uváděly v souvislosti s multikulturní situací v českých školách nejčastěji, bylo právě získání konkrétnější představy o jiných zemích. Jak hezky vyjádřila jedna informantka: „*Dojde nám, že svět nekončí za hranicemi České republiky.*“ (Elen)

Jako další pozitivum uváděly děti to, že se naučí jednat s cizinci. To podle nich může pomoci proti rasismu. Dětské respondenty nerozlišovali mezi pojmem rasismus a xenofobie. Slovem rasismus označovali obecně nepřátelství vůči cizincům. Domnívali se, že když poznají nějakého cizince osobně, může to pozitivně ovlivnit jejich vztah i k cizincům v budoucnosti.

Nakonec jako klad související s přítomností dětí-cizinců v české třídě respondenti zmiňovali možnost naučit se něco málo z jiného jazyka.

Učitelka českého jazyka ze školy vzdělávající děti žadatelů o azyl vidí největší přínos azylantů českým dětem v tom, že se naučí spolupracovat s komunitou. Prostřednictvím kontaktu s dětmi-cizinci se dále učí dorozumět se s lidmi jiného jazykového prostředí. Získávají zkušenosti s dětmi z jiných zemí, z jiného prostředí, dozvídají se poznatky o jiných zemích, o jejich způsobu výuky (Šimová, 2004).

Jak je patrné z předchozích odstavců, je možné najít hned několik pozitivních aspektů společného soužití českých a jinoetnických dětí v rámci jedné třídy. Je zajímavé, že ani jeden z respondentů si nevybavil nic, v čem by takové soužití bylo nevýhodou, či snad mělo nějaký negativní vliv.

Tento fakt je poněkud překvapivý, protože by se dala minimálně na prvním stupni očekávat možná žárlivost českých dětí vůči cizincům, kterým se učitelé často musí z důvodů jejich jazykové nekompetence věnovat mnohem intenzivněji. Děti tohoto věku chápou jako nespravedlnost, když má učitel jiné nároky na ně a na jejich znevýhodněného spolužáka (pokud se nejedná o viditelně hůře disponovaného jedince, například tělesně postiženého). Chápou sice rozdíl možností a kompetencí takového dítěte, ale emočně nejsou schopné rozdílný postoj a z něho vyplývající hodnocení tolerovat (Vágnerová, 2001. s. 281). Jazyková nekompetence dětí-cizinců tedy zřejmě je pro české děti dostatečně zřetelně patrné znevýhodnění, takže jsou schopné pochopit učitelovu intenzivnější soustředěnost na takového žáka bez žárlivosti.

Slovy jedné respondentky, na otázku, zda jí nevadí, když se učitel cizincům věnuje víc než jim, odpověděla prostě: „*Tak to má bejt.*“ (Jitka).

Je také pravděpodobné, že v tomto směru dětem-cizincům napomáhá výrazná snaha českého školství o integraci ve všech možných směrech. Tedy snaha začlenit do běžných tříd děti s nejrůznějšími poruchami učení i chování, s různými dysfunkcemi i děti tělesně handicapované. Takové děti pak zcela logicky vyžadují větší pozornost učitele. Děti-cizinci tak nejsou zdaleka jedinými, kteří mají oproti běžným dětem více péče, takže tento důvod k nevráživosti vůči dětem-cizincům je marginalizován. Zároveň však tento integrační trend znamená obrovskou zátěž pro práci učitele.

Zajímavou a poněkud úsměvnou se pak jeví i výpověď respondenta, žáka druhého stupně, který naopak zvýšenou pozornost učitele vůči spolužákovi-cizinci považoval za výrazné pozitivum, protože o to méně pozornosti pak učitel věnoval jemu. Na otázku, jak přijímal to, že se jeho spolužákovi-cizinci učitelé věnovali více, odpověděl: „*Normálně, já jsem byl rád, protože si mě učitelé moc nevšíмали a já jsem mohl dělat jiný věci. Byl jsem rád.*“ (Petr).

Intenzivnější pozornost učitele směřovaná k dítěti-cizinci je tedy ostatními dětmi vnímána jako pochopitelná a tedy i neproblematická. Co však ostatním dětem vadí výrazně, je zjevné nadřzování a přilepšování v rámci hodnocení dětí-cizinců, kterého se učitelé dopouštějí ve snaze cizince podpořit, ocenit a motivovat. Je ale velice pozoruhodné, že tento fakt vadí i dětem-cizincům, kteří nezasloužené dobré známky nepřijímají s radostí ani s pocitem zasloužení.

8.7. Vztah českých dětí k dětem-cizincům

V rámci šetření se několikrát objevilo výrazně pozitivní přijetí dětí-cizinců ze strany některých jejich spolužáků. Bylo vyjádřeno velkým obdivem, který některé děti vůči svým jinoetnickým spolužákům pociťují. Tito respondenti výrazně oceňují rychlost jakou se cizinci naučili češtinu i úroveň, jíž v jazyce dosáhli často ve velice krátké době. Zároveň obdivují i jejich obrovskou snahu a výsledky, kterých dosahují. Nezřídka se totiž stává, že dítě-cizinec má lepší výsledky než většina třídy a to i v rámci českého jazyka. Starší děti si navíc i uvědomují, jak složitými situacemi častokrát jejich spolužáci-cizinci prošli, než se objevili v jejich škole. Tuto skutečnost dobře dokreslují slova jednoho z informátorů. „*Já obdivuju, jak rychle se můžou naučit takhle ten jazyk, to bych nikdy nedokázal. A navíc, ... mají to těžší, že přijedou z ciziny a učí se třeba líp než já. To taky docela teda obdivuju.*“ (Petr).

Ale obdiv pociťují ke svým jinoetnickým spolužákům i děti na prvním stupni. Jedna respondentka, která učila ve čtvrté třídě ukrajinského chlapce, který přišel zcela bez znalosti češtiny, popisovala, že v rámci českého jazyka jednou dostaly děti za úkol naučit se báseň. Paní učitelka sice ukrajinského chlapce zprostila této povinnosti vzhledem k tomu, že češtině ještě dobře nerozuměl a i s výslovností některých slov měl potíže. Chlapec však trval na svém a báseň se nejen naučil, ale i ji prezentoval před

tabulí tak jako ostatní děti. Reakci jeho spolužáků popsala paní učitelka takto: „... takže tou svou lámanou češtinou se prostě ty čtyři sloky básničky naučil, vysypal to ze sebe. A teď ty děti zůstaly koukat. A neřekly ani slovo na to, že to říkal špatně, ale prostě koukaly jenom na ten přístup, že se zapřel a naučil se to, ačkoli teda nerozuměl.“ (Markéta).

České děti tedy své spolužáky-cizince dokáží často ocenit. Je dokonce možné se setkat i s tím, že některé české děti přátelství s dětmi-cizinci preferují před kamarádstvím s dětmi českými. Jeden respondent uvedl toto: „Teda já nevím, já se radši kamarádím s cizincema. Mě připadají, takový ... ne jiný, ale takový, že ví toho víc a o jiný zemi.“ (Pavel).

Oblíbenost cizinců může však pramenit mimo jiné také z toho, že jsou často o rok či více starší, než jejich spolužáci a mohou proto skutečně působit chytřejí a vyzráleji.

Jak vyplývá ze zjištěných skutečností, zdá se, že se děti-cizinci začleňují do českého kolektivu bez výrazných potíží. V rámci výzkumu se neobjevila skutečnost, že by dítě-cizinec bylo pro svou odlišnost odmítáno, ačkoli v literatuře se uvádí, že děti mají tendenci odmítat odlišnost a nápadně odlišný spolužák u nich může vyvolávat nejistotu, protože neodpovídá jejich očekávání (Vágnerová, 2001. s. 261). Odlišnost je tedy pro děti nesrozumitelná, a je proto odmítána. Pro skupinu je jednodušší a rychlejší takové dítě vyloučit, než nad důvody jeho odlišnosti uvažovat (tamtéž, s. 271).

Podle poznatků zjištěných pro tuto práci se však zdá, že za normálních okolností etnická odlišnost dětí-cizinců české děti nejistotou výrazněji nenaplnuje. Jediná situace, která tomu nasvědčovala, nastala, když jeden chlapec-cizinec náhle uprostřed roku ze dne na den jejich kolektiv opustil a po půl roce se opět z ničeho nic objevil. Jednalo se o případ ukrajinského chlapce, jehož rodiče si nestihli včas prodloužit povolení k pobytu a museli tedy Českou republiku opustit. Po půl roce si všechny formality opět zařídili a vrátili se zpět. Jak však uvedla učitelka, která tuto třídu učila, děti se k němu chovaly z počátku nedůvěřivě: „...on když přijel zpátky, tak trošičku než se zase zaběhnul do toho kolektivu, tak to zase trvalo. Ty děti už ho zase braly trošku jinak, protože nechápaly, proč chodil, proč zase přijel, co se tam děje. Ale myslím si že jo, že nakonec zapadnul skutečně velmi dobře.“ (Markéta). Je možné se domnívat, že změna v chování dětí po návratu chlapce do jejich třídy může souviset s nejistotou, zda se třídě vyplatí s

jejich ukrajinským spolužákem uzavírat přátelství a „investovat“ tak do něj čas, energii a vlastní city, když je možné, že zase náhle zmizí pryč.

U ostatních respondentů se žádný podobný případ nevyskytl. Problém fluktuace dětí-cizinců se však týká v mnohem větší míře škol, které vzdělávají děti z azylových táborů (Uherek, Procházková, 2002. s.10). Tam však děti-cizinci většinou zmizí dřív, než jsou z vyrovnávacích tříd přeřazeny do tříd běžných, takže v době, kdy ještě k integraci mezi české děti nedochází (Pavel 2).

8.8. Rozdílnost vztahu českých dětí k dětem-cizincům a k dětem romského původu

V závěru této kapitoly alespoň krátce zmíníme situaci, kterou popsala jedna z respondentek. V její třídě kromě dítěte-cizince, již zmiňovaného chlapce z Ukrajiny, byl též chlapec rómský. Je zajímavé porovnat přístup ostatních dětí k chlapci ukrajinskému s přístupem, který měly k chlapci rómskému. Byly totiž výrazně odlišné.

Ukrajinský chlapec přišel do třídy až ve čtvrtém ročníku a do kolektivu se včlenil během dvou měsíců. Děti k němu přistupovaly podle modelu, který byl popsán výše. Snažily se mu pomoci, učily ho česky, uzavřely s ním i přátelství. Neměl v kolektivu žádné výrazné problémy. Jediný, kdo ho slovně napadal a nadával mu kvůli jeho etnické příslušnosti, byl právě rómský chlapec. Snad to mohlo být dáno žárlivostí, jeho samotného totiž kolektiv nikdy nepřijal. Snad mu mohlo připadat nepochopitelné, proč on byl vytlačen na okraj skupiny, nikdy se nestal jejím plnohodnotným členem a byl slovně napadán pro svůj původ vlastně po celou dobu, kterou třídu navštěvoval, což znamená od třetího do pátého ročníku. Snad chtěl upozornit na to, že i ukrajinský chlapec je jiný než ostatní.

Rómský chlapec byl o dva roky starší než ostatní děti, neboť musel dvakrát opakovat ročník. Měl i velké kázeňské problémy. Přesto měl z počátku velkou snahu přizpůsobit se, učit se a do třídy zapadnout. Výhodou pro něj bylo, že třída vznikla nově spojením dětí z jiných tříd i škol a dokonce i třídní učitelka byla nová. Všichni tedy měli šanci začít s čistým štítem. Rómskému chlapci snaha vydržela necelé dva měsíce. Už od počátku byl neustále napadán ostatními dětmi, nadávaly mu, že je „Cikán“ a podle slov jeho paní učitelky mu děti vůbec nedaly šanci. Nakonec se obrátil do agresivity, ztratil

veškerý zájem o školu a učení a byl přeřazen do zvláštní školy. „No on ze začátku se snažil, protože ze začátku, tím že přišel zase do nové třídy, tak byl jakoby nastartované, že oni ho neznaj, takže jakoby, takže má šanci se zapojit a nebejt ten kdo je špatnej a nejhorší v tý třídě. Ale oni ho nikdy nějak jako nebrali, tam prostě, je to Róm, je to cikán, takže všichni mu to podsouvali a on se tím cítil samozřejmě dotčenej a uraženej, takže to bylo taky si myslím jedno z věcí, který ho neměly ani moc proč motivovat, jako proč by něco dělal, když všichni, pro všechny je stejně jenom Cikán.“ (Markéta).

Jediná situace, kdy české děti měly o rómského spolužáka skutečný zájem nastala, když se od něj chtěly naučit nadávky v romštině. Tehdy měl pozornost a byl středem zájmu všech dětí ve třídě v pozitivním slova smyslu. Taková situace trvala jen krátce, pak se děti opět vrátily zpět k hostilnímu chování.

Zajímavá je výrazná odlišnost přístupu k oběma chlapcům. Snad je možné tuto skutečnost vysvětlit postavením rómské menšiny v České republice. Rómové dnes stojí na okraji majoritní společnosti. Mnohými lidmi jsou považováni za problematickou subkulturu. Často jsou stereotypně považováni za kriminálníky a asociální živly. Děti přebírají své názory z velké části od rodičů. Navíc jsou v nich utvrzovány i médii a dalšími vlivy. Výsledkem je, že české děti odsuzují rómskou menšinu k neúspěchu již ve velmi malém věku. Rozdíl mezi Rómy a příslušníky jiných národností, kteří se v českých školách objevují, je dán tím, že Rómové již na okraji společnosti stojí, narozdíl od ostatních cizinců, kteří pravděpodobně své pevně vyhrazené místo v rámci české společnosti ještě nemají. A pokud mají, ještě ne na tolik výrazné, aby je současné děti zaznamenaly a reprodukovaly.

8.8.1. Podobnost situace romských dětí v české škole a dětí arabské menšiny ve Francii

Na tomto místě by bylo dobré zmínit výzkum týkající se arabské menšiny ve Francii, který proběhl v roce 1990 (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999. s. 53-56).

Arabská menšina ve Francii stojí na okraji společnosti. Normou jejich etnika je školní neúspěch. Pokud by dítě ve škole úspěšné bylo, vyčleňovalo by se tím ze své vlastní rodiny a kulturní skupiny. Na druhé straně, selhává-li ve škole, vylučuje s tak z

většinové francouzské společnosti. Tak vznikají problémy ve vypracování sebepojetí a identity dítěte (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 1999, s. 53).

Největší handicap spočívá v tom, že děti této etnické menšiny nemají smysl pro poznávání, nemají proč se učit, nerespektují školu jako instituci pro poznávání, nejsou schopné vypracovat a přisoudit smysl předepsaným sociálním činnostem a příslušný sociální význam své individuální zkušenosti. Odmítají školní normy, kritéria a způsoby hodnocení jako něco neužitečného, proti čemu staví svůj kulturní, praktický model poznání života, své každodenní dovednosti a praktiky (tamtéž, s. 53-54).

Dítě vnitřně cítí, že nemá dovoleno školsky se adaptovat jako „ti druzí“, protože by se tím vzdalovalo od své kulturní identity a dokonce ji vnitřně rozvracelo. Rodina oceňuje jen několik pragmatických dovedností, ale jako celek je vzdělání bezcenné, někdy až nebezpečné, protože dítě vzdaluje rodině (tamtéž, s. 56).

V popředí tedy stojí otázka identity a smyslu. Dítě je tak vystaveno podobné, leč daleko obtížnější, situaci jako příslušník dominantní populace v období adolescence. Musí nalézt vlastní individuální možnosti zachování svého já a současně jeho změny (tamtéž, s. 56).

Není samozřejmě možné brát situaci, o které se zmínila jen jedna respondentka, jako jisté potvrzení jakékoli domněnky, avšak při pročitání poznatků, ke kterým francouzští výzkumníci dospěli, je možná podobnost situace arabské menšiny ve Francii se situací rómské populace v České republice nápadná. Příběh rómského chlapce, který byl výše popsán, by tak nabyl ještě jiného rozměru.

Problematika rómské populace v České republice však nebyla tématem této práce, zde je tedy zmíněna jen okrajově. Tato kapitola byla věnována vztahu českých dětí k dětem-cizincům, kteří s nimi navštěvují české základní školy. Výsledek šetření naznačuje, že české děti, alespoň v případech, o kterých respondenti mluvili, přijímají své jinoetnické spolužáky v naprosté většině bez problémů. Cizinci se stávají plnohodnotnými členy třídních kolektivů, i když stále zůstávají cizinci.

9. VLASTNÍ POHLED DĚTÍ-CIZINCŮ NA SVOU INTEGRACI DO PROSTŘEDÍ ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Rozhodnutí přestěhovat se do jiné země není snadné rozhodnutí. Emigraci lze hodnotit jako náročnou životní situaci, kdy je významným způsobem frustrováno uspokojení většiny základních psychických potřeb (Vágnerová, 1998. s. 46). Další zátěží je skutečnost, že adaptace na podmínky jiné země vyžaduje značné úsilí (Diamant, 1995). Každá emigrace je zátěžovou situací, která se projeví i ve změně rodičovského chování. Děti emigrantů tak prožívají stres daný komplexní změnou životní situace, tato zátěž je významně závislá na chování rodičů, tedy na úrovni v jaké se s ní rodiče vyrovnávají než na objektivní situaci (Vágnerová, 1998. s. 47).

Jen někteří rodiče si uvědomují, jak velkou zátěž emigrace představuje. Jen někteří z nich své děti na příchod do nové země alespoň trochu připraví. Jeden ruský chlapec měl ještě před příjezdem do České republiky soukromé hodiny češtiny. To byla však spíše výjimka. Většina rodičů respondentů své děti naučila nanejvýš základní pozdravy a zdvořilostní věty.

Děti se tak po příchodu do České republiky ocitají ve zcela novém prostředí navíc bez znalosti jazyka a tedy i možnosti domluvit se. Většina z nich tento fakt hodnotila jako nepříjemný až traumatizující zážitek. To, že se děti, ale i jejich rodiče, ocitají v neznámé krajině, mezi neznámými lidmi, jejichž zvyky, postoje a řeč jsou odlišné, v nich vyvolává úzkost a zmatek, někdy to může ohrozit i jejich identitu (Marlinová, 2003. s.16). Protože existuje povinnost rodičů zapsat své nezletilé dítě do školy, ocitají se tak během několika dní v dalším novém prostředí.

Škola je především místem socializace²⁶ dítěte, a to bez ohledu na to, jde-li o dítě české, nebo o dítě-cizince. Umožňuje každému dítěti postupnou integraci do

²⁶ „Socializace je celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám podílí“ (Matějček, 1992. s. 65).

„Socializace v sobě zahrnuje i sebezpotvrzení jedince, jeho hodnoty v dané společnosti a to ve smyslu dosažení takové pozice, která je sociálně ceněna“ (Ondřejkovič, 1997. s. 127).

společnosti. Nabízí perspektivy, prezentuje žádoucí cíl, stimuluje rozvoj takových schopností, které k cíli vedou. Nejprve pomáhá zorientovat se v prostředí, pochopit, co se po nich chce, pak si požadované kompetence osvojit (Vágnerová, 2001. s. 219). Poskytuje však dítěti rozdílné zkušenosti, než získalo v rodině. Stimuluje vznik nových potřeb, přijetí nových hodnot a s tím související proměnu jejich hierarchie. Na důležitosti nabývá zaměření na výkon, přijetí vrstevníky a získání přijatelné pozice ve třídě.

Navíc tím, že má své vlastní normy, které je třeba respektovat, podporuje škola sociální konformitu. Škola je tak významný krok k odpoutání od závislosti na rodině (tamtéž, s. 218-219).

Dítě musí znát základní pravidla školy, potažmo společnosti, a chovat se podle nich. Jelikož hodnoty a normy se dítě učí převážně v rodině, může se z tohoto hlediska odlišovat od očekávaného standardu. Eventuální rozpor mezi normami rodiny a společnosti je pro dítě značnou zátěží. Dítě vlastně neví, jak se má chovat (tamtéž, s. 221).

Škola reprezentuje postoje, hodnoty a normy majoritní společnosti, které jedinec musí přijmout, aby získal přijatelnou pozici ve společnosti (tamtéž, s. 222). Pokud se ale oba hodnotové systémy výrazně liší, může se škola stát místem konfrontace rodiny a majoritní společnosti, kterou škola reprezentuje (tamtéž, s. 224).

Toto se týká všech dětí, dá se však očekávat, že v případě dětí-cizinců, mohou být rozdíly mezi hodnotovými systémy, normami a postoji výraznější než u dětí z rodin majoritních, a proto pro ně celý proces může být mnohem náročnější.

9.1. Chování dětí-cizinců v průběhu integrace

Děti-cizinci svou odlišnost cítí a z počátku se proto snaží především pozorovat okolí. Sledují, jak se ostatní chovají, jak jednájí, jak se projevují. Snaží se odpozorovat, jak se mají chovat sami a naslouchají. Do velké míry je to dáno i tím, že neumí jazyk a mají komunikaci s okolím prostřednictvím řeči je pro ně téměř nemožná. Jak uvádí Marie Vágnerová, neznalost jazyka činí z dítěte pasivní objekt (tamtéž, s. 111). Děti-cizinci se tak především v prvních dnech ve škole chovají tiše až zakřiknutě. Na své spolužáky

působí takto: „*No, on nic neřekne, on je takovej tichej. Spíš sedí v lavici, nebo chodí po chodbě.*“ (Jarda).

Nejlépe to však bude možné popsat přímo slovy respondentů-cizinců. Dívka z Vietnamu při příchodu do České republiky neuměla česky vůbec, na otázku, jaké pro ni bylo ocitnout se ve škole bez znalosti češtiny, odpověděla takto: „*(smích) Né, neumím (česky), (smích). Jenom umím ahoj nebo dobrý den. Jo, ani jak se jmenuješ, tak neumím. (smích) Jenom sedím.*“ (Jana).

Jak se děti-cizinci na počátku procesu integrace do nového prostředí chovají, asi nejměstičněji popsal chlapec z Kuby, který má s tímto procesem velice bohaté zkušenosti, neboť za šestnáct let svého života zažil stěhování do země s odlišnou kulturou již několikrát. Narodil se na Kubě, pak se přestěhovali za otcem do Chile, potom zpět na Kubu a před příchodem do Čech ještě žil několik let ve Španělsku. Svě začátky v české škole popsal takto: „*Takže, když jsem tady přišel do školy, tak jsem byl takovej tichej, nic jsem neřikal, jsem se bál, jsem spíš studoval ty lidi, jak se chovaj, aby jsem viděl, jak se mám k nim chovat, než se budu chovat temperamentně jako Španěl. Než jako to, tak jsem čekal, jak se budou chovat, takže jsem se s nima jako takhle spodobnil a šlo to jako jednoduše. Jsem jenom čekal.*“ (Samuel).

Děti tedy z počátku hodně pozorují, naslouchají a okoukávají. Největším problémem v tu dobu je pro ně neznalost jazyka. Řeč je totiž jedním ze základních prostředků sociálního kontaktu i poznání. Jazyk je však také nerozlučně spjat s kulturou. Jeho pochopení není jen záležitostí slov, ale do značné míry i myšlení. Dokazují to i slova kubánského respondenta: „*Na začátku jsem mluvil jako primitiv, jak indián, jsem nic nepochopil. Když jsem ale začal psát úplně jiným jazykem, zvyknul jsem si. Jako musel jsem přemýšlet jiným způsobem, než ve španělštině, takže jako jenom změnit jako stanice rádia, něco takovýho. No, protože, jestli to nezměním a snažím se najet na ten jazyk, tak vlastně je z toho velkej nepořádek. No a to jako nejde.*“ (Samuel).

9.2. Frustrace dětí-cizinců plynoucí z neznalosti českého jazyka

Vraťme se však k jazyku jako prostředku uspokojování různých potřeb. Jeho prostřednictvím totiž dítě za normálních okolností může uspokojovat například potřebu orientace. Právě prostřednictvím řeči dostává dítě množství důležitých informací, které

jsou často nezbytným předpokladem adaptace. Právě osvojení jazykových dovedností má nepostradatelnou roli pro zvládnutí každodenních situací, to znamená, že dítě bude vědět, co má za určité situace dělat.

Další důležitou potřebou, kterou dítě prostřednictvím řeči uspokojuje je potřeba seberealizace. Každé dítě potřebuje vyjádřit své názory, prokázat, co ví a umí. Nejen ve škole, ale i mezi vrstevníky. Pokud dítě není třeba kvůli jazykové neznalosti schopno ukázat své vědomosti nebo sdělit svému okolí něco důležitého, je to pro něj značně frustrující faktor. Jeden z respondentů na otázku, co bylo pro něj z počátku nejhorsší, odpověděl, že právě situace, kdy třeba v matematice věděl, jak to je, ale neuměl to říct (Anton).

A konečně třetí důležitá potřeba, kterou děti prostřednictvím řeči mohou, či spíš v případě dětí-cizinců nemohou, uspokojovat, je potřeba sociálního kontaktu. Právě řeč je nejběžnějším prostředkem komunikace, jejímž prostřednictvím si navzájem sdělujeme svoje pocity a prožitky, můžeme skrze ni porozumět ostatním lidem a sdílet s nimi různé situace. Čínská dívka označila svůj začátek v české škole za „*hrozný, nemohla jsem si hrát s ostatními*.“ (Lin). Také respondent pocházející z Ruska označil za hlavní zdroj své motivace k intenzivnímu samostudiu českého jazyka potřebu sdílet své zážitky se spolužáky. „*Tak to jsem sám potřeboval, že jsem jim (spolužákům) chtěl třeba říct, něco nového a neuměl jsem to říct, tak jsem se to chtěl naučit, abych další den šel do školy a něco jim třeba pověděl. No chtěl jsem to prostě umět, abych mohl normálně komunikovat*“ (Anton).

Mít dostatečnou slovní zásobu je ale nutné nejen pro snadnější uspokojování výše zmíněných potřeb, ale ve škole je to též nezbytný předpoklad úspěšnosti. Jak již bylo řečeno výše, v období školní docházky pro dítě nabývá zaměření na výkon na důležitosti, aby dítě bylo školně úspěšné, musí mít potřebné jazykové dovednosti a musí je umět používat (Vágnerová, 2001. s. 108-109).

9.3. Rychlost zvládnutí českého jazyka

Pokud děti-cizinci vědí, že jejich budoucnost je spojena se životem v České republice, mají velice silnou motivaci, aby se česky naučily co nejrychleji, snahu dosáhnout školního úspěchu, dosáhnout dobrého postavení v rámci kolektivu, potřebu

porozumět svému okolí, lidem kolem sebe, možnosti společně sdílet prožitky a v rámci sociální konformity i snahu výrazně se neodlišovat. Spojením všech těchto faktorů vzniká enormní motivace, která dětem-cizincům pomáhá začlenit se mezi ostatní děti velice rychle a poměrně rychle také komunikačně zvládnout český jazyk.

Pokud ovšem vědí, že Česká republika je jen místem jejich krátkodobého pobytu, jak se to často stávalo u dětí žadatelů o azyl, nemají motivaci učit se česky ani se snažit začlenit do kolektivu. Chození do školy je pro ně nutným zlem (Miluše). Někdy se u nich projevuje záškoláctví, které je negativním vzorem i pro děti majoritní populace (Šimová, 2004). V běžných českých školách se však s takovými případy setkáme jen zcela výjimečně (Jan).

Pokud tedy dítě patří do první skupiny, má velkou snahu naučit se česky. Během prvních třech týdnů až dvou měsíců je již možné se s ním domluvit, pochopí celkem dobře, co se po něm chce, a samo je schopné odpovědět.

Nejrychleji se domluví děti mluvící některým ze slovanských jazyků. Delší dobu k získání alespoň základní jazykové kompetence potřebují děti pocházející z asijských zemí. Obzvláště ztíženou mají situaci děti čínské, protože neumí ani latinku, takže nemohou sami číst.

Děti, které přicházejí z Ruska většinou, již latinku umí, protože se už v prvních letech školní docházky začínají učit angličtinu, tedy i latinku. Písmo ale bylo problémem třeba i pro chlapce z Ukrajiny, který přišel do české čtvrté třídy před čtyřmi lety. Ten latinku neuměl. Na otázku, jaké to pro něj zpočátku v české škole bylo, odpověděl, že těžké, že *ze začátku si ty věci z tabule do sešitu obkresloval*, než se písmo během několika týdnů naučil. Chlapec, který do České republiky přišel z Číny, se s velkou pomocí paní učitelky učil latinku čtvrt roku.

Díky podobnosti slovanských jazyků jsou děti mluvící některým z těchto jazyků schopné po roce pobytu v České republice komunikovat v češtině bez výraznějších problémů, sdílet vše, co potřebují, a po dalším roce na nich není bez většího soustředění poznat, že nejsou rodilí mluvčí. Podobně na tom byl i chlapec pocházející z Kuby. Ten v České republice pobývá již třetí rok a na jeho projevu není nijak zřetelně znát, že není Čech.

V projevu všech dětí-cizinců, se kterými jsem hovořila, je samozřejmě možné najít chyby, nejedná se však o nijak závažné nedostatky. Ruský chlapec, který je v České republice dva roky, během interview pletl slovo sestra a sestřenice. Kubánský chlapec někdy nepoužil správné slovesné vazby. Čínská dívka pobývající v České republice již přes čtyři roky mluví česky zcela bez problémů, z jejího projevu nebylo možné poznat, že nepochází z Čech, jen některé její věty zněly poněkud šroubovaně.

Výraznější nedostatky v českém jazyce se projevovaly u Vietnamské dívky, která je v České republice teprve druhým rokem. Byla schopná komunikovat bez výrazných problémů, i když mluvila spíš v jednodušších větách, nebyla zatím schopná používat u sloves minulý čas ani podmiňovací způsob a některým slovům nerozuměla. I přes tyto jazykové nedostatky však patřila ve třídě k lepším žákům.

9.4. Příčiny úspěšnosti dětí-cizinců v českých školách

Děti-cizinci obecně patří v českých školách k těm úspěšnějším a obvykle dosahují nadprůměrných výsledků. Je pravděpodobné, že jejich úspěšnost může být dána nejen obrovskou motivací, ale i výchovou v rodině a vlastnostmi, které zdědily po svých rodičích. Lze se totiž domnívat, že k emigraci se rozhodují lidé s většími ambicemi, kteří jsou rozhodní, cílevědomí a schopní změnit výrazně svůj život.²⁷ Tyto vlastnosti se i v rámci výchovy přenášejí na jejich děti. Emigranti jsou často také lidé velice inteligentní a ve své původní zemi patřili k vzdělanější vrstvě obyvatelstva.

Všechny děti-cizinci, se kterými jsem mluvila, věnovaly především v prvních měsících, ale i později, domácímu studiu několik hodin denně. Z počátku se samozřejmě zabývaly především českým jazykem, návyk učit se jim však přetrval i v dalších letech a v jiných předmětech. Jsou zvyklé se učit. I to může být vysvětlením jejich velké školní úspěšnosti. Jen pro ilustraci vietnamská dívka zmiňovaná výše je například v zeměpise nejlepší ze třídy, dívka z Číny, která je v České republice přes čtyři roky, dosahuje v posledních dvou letech na vysvědčení průměru 1,0 -1,2 a chlapec

²⁷ „Emigranti jsou přínosem pro zemi. Emigrují totiž vždy ti schopnější, aktivnější, mladší a kvalifikovanější lidé, neboť již samotné rozhodnutí přestěhovat se do neznámého prostředí a jeho realizace vyžadují výjimečné charakterové vlastnosti. Mají tedy dobré předpoklady k úspěšné adaptaci na nové prostředí a začlenění se do jeho společnosti.“ (Šišková, 1998. s. 40).

z Běloruska, který chodí do české školy třetím rokem má v českém jazyce lepší výsledky, než většina jeho českých spolužáků. Úspěšnost dětí-cizinců dokládají i výsledky přijímacích zkoušek na střední školy.²⁸

Intenzivní domácí příprava dětí-cizinců je velice náročná a zatěžující. Pro lepší představu citujeme některé z respondentů. Chlapec z Kuby hovořil o své domácí přípravě v prvních měsících pobytu v České republice takto: „*To, tak půl roku si myslím, to jsem se tak snažil. Jsem málo spal vždycky, z toho: Co to je! Co to je! Slovník! ... To bylo hrozný, s tou námahou to bylo jako šílený. Jsem šel spát hodně pozdě, třeba v jednu, to bylo hrozný.*“ (Samuel).

Jiný respondent pocházející z Ruska popsal svou domácí přípravu takto: „Četl jsem nějaký takový ty dětský knížky se slovníčkem jsem to překládal. A ty začátky! Koupili jsme si nějakých 10 úvodních lekcí češtiny, nějaký ty pády a tak dál, to jsem se musel učit všechno. No tak v té 4. třídě ani tak moc domácí úkoly nebyly, že bysem s tím strávil celý den, ale určitě jsem tak ty 3-4 hodky věnoval vždycky nějakému čtení, překladu, vždycky jsem třeba udělal půlku lekce, nějaký nový slovíčka, určitě každý den jsem dělal.“ (Anton).

V případě dětí z azylových středisek je častá pomoc při domácí přípravě ze strany sociálních pracovníků střediska a známých, kteří žijí v České republice již déle (Miluše).

Prvotní překonání jazykové bariéry trvá tedy několik týdnů až měsíců. V tu dobu se děti samy velice snaží naučit se jazyk, aby byly schopné se svým okolím komunikovat. Některým rodiče zaplatili soukromé hodiny češtiny, jiné se učily dohromady s celou rodinou. Jedna ukrajinská matka chodila dopoledne do kurzů češtiny sama, odpoledne pak učila svého syna totéž doma. Někteří rodiče připravovali své děti na příchod do Čech už v původní zemi a naučili je alespoň základní slova, jiní poslali své děti pár dní po příjezdu na několika týdenní letní tábor, kde byli jen sami Češi. Tento krok byl pro děti velice náročný. Chlapec, kterého se to týkalo popisoval jak bylo těžké vysvětlit třeba vedoucím, že mu není dobře a podobně. Nejlepší situaci měl kubánský chlapec,

²⁸ Jak uvedl ředitel chebského gymnázia v týdeníku Respekt „*Vietnamská komunita měla při přijímacích zkouškách na gymnázium zdrcující úspěšnost: na osmileté gymnázium se nedostali jen dva vietnamští uchazeči oproti 27 Čechům. A tuzemské školáky porazili na celé čáře dokonce v českém jazyce.*“ (Třešňák, 2004. s. 15).

protože jeho babička pocházela z Čech. Kdysi se vdala na Kubu, ale po smrti manžela se vrátila zpět. Svému vnukovi pomáhala překládat probranou látku a doma s ním mluvila jen česky. Chlapec se bez větších problémů byl schopen domluvit česky po prvním roce pobytu v České republice, po druhém roce už vládl dobře i českým jazykem v psané podobě.

Mezi rodiči respondentů však byli i tací, kteří svým dětem nijak zvlášť nepomáhali jazykovou bariéru překonat a nechávali učení se pouze na nich samotných. V konečném důsledku však mezi jednotlivými dětmi, ať už jim rodiče pomáhali nebo ne, tak velký rozdíl nebyl. K plnému zvládnutí jazyka potřebovaly všechny jeden až dva a půl roku. Jak bylo popsáno výše, děti mluvící některým ze slovanských jazyků zvládly češtinu rychleji, dětem z Asie to trvalo déle, což je to dáno právě výraznou jazykovou odlišností. I tak je doba, za jakou děti-cizinci češtinu zvládnou, velice krátká. Výrazný podíl na tom má samozřejmě i práce učitelů.

Zhruba polovině všech dětí-cizinců z tohoto výzkumu se učitelé alespoň v prvním půlroce docházky do české školy věnovali individuálně po skončení vyučování. Doučovali je jednak češtinu, dále s nimi probírali látku, které děti kvůli jazykové bariéře neporozuměly, a konečně důležitou součástí takových doučování bylo i uvádění do kulturních tradic a zvyklostí, které v České republice máme.

Učitelé ale popsali i situace, kdy se cizinci přestali během řádné výuky snažit, protože se spoléhali na to, že je učitelé vše doučí po vyučování (Šimová, 2004). V jiném případě se objevilo další úskalí doučování. V případech, kdy cizince doučoval třídní učitel za úplatu, rodiče dětí měli pocit, že na vysvědčení musí tyto děti automaticky dostat dobrou známku (Jana 2).

9.5. Názory dětí-cizinců na způsoby jejich hodnocení

Již bylo zmíněno, že někteří učitelé ve snaze dětem-cizincům pomoci a usnadnit jim jejich situaci dávají lehčí práci a známkují je výrazně mírněji než děti ostatní. Ty to samozřejmě nesou špatně, ale i děti-cizinci tuto skutečnost vnímají velice negativně. Uvědomují si, že známky, které dostávají jsou nezasloužené a nepoměřitelné se známky ostatních. Jeden ruský chlapec o tom řekl toto: *„Měli jsme učitelku, ta mi dávala samý jedničky, i když jsem měl mít špatný známky, ale to se mi moc nelíbilo. Mě*

to nebavilo, jako třeba jsem měl dostat trojku a dostal jsem jedničku, mě to prostě nebavilo. Já jsem chtěl taky nějakou blbou známku dostat, a pak jí opravit, ne? A ne dostávat samý jedničky a ještě k tomu nezaslouženě.“ (Arťom).

Chlapec z Kuby se zase především ze začátku, když ještě nerozuměl dobře češtině, učil probranou látku nazpaměť. Dobré známky za tyto své výkony pak vnímal jako nezasloužené.

„To od začátku bylo takový jako blablbla, ale potom jsem se to musel učit jako nazpaměť jako papoušek. To se mi vůbec nelíbilo se to naučit nazpaměť a pak za to dostat známku a pak se kvůli tomu cítit špatně, že jsem dostal za to dobrou známku, že to umím nazpaměť a stejně pak to zapomenu a stejně mi to k ničemu nebude.“ (Samuel). A jinde se k tématu vrací slovy: „No ze začátku jsem říkal, já napíšu to blblě, že ani skoro nevím, co jsem napsal, ani nevím jestli se tomu dá rozumět a ještě mi k tomu dá jedničku, tak od začátku to bylo, jako že mám něco zadarmo, jenže takhlenc jako dokázat, že jsem dobřej, ale nejsem dobřej doopravdy, tak to se mi moc nelíbilo.“ (Samuel).

Ne všichni učitelé však měli sklon dětem-cizincům nadržovat. Čínská dívka první dva roky v české škole měla samé čtyřky a podle jejích slov bylo učitelce jedno, že něco neumí, protože tomu nerozumí. Učitelka však zastávala názor, že děti-cizinci „*musí být normálně klasifikováni, musí odvádět úplně stejnou práci, protože, když chtějí chodit do český školy, tak musej se přizpůsobit, to jinak nejde.*“ (Věra).

9.6. Faktory usnadňující dětem-cizincům integraci

Nejdůležitějším integračním činitelem pro děti-cizince však nejsou jejich učitelé, ale spolužáci. Především ti, se kterými se více spřátelí. V předchozí části této práce je popisován jev, který jsme nazvali patronátem. Patroni z řad spolužáků jsou pro děti-cizince nepostradatelnými učiteli českého jazyka i kultury. Z hlediska psychologie je pro rychlost, jakou se imigrant do nové kultury začlení, důležitá jednak pevnost a flexibilita jeho povahy, znalost řeči a kultury, ale velice důležité je jeho přijetí, podpora a pomoc které se jim dostává od nového okolí, jak ho nová společnost vnímá a přijímá. Je samozřejmě podstatná i míra podobnosti nebo odlišnosti původní společnosti a kultury s tou, do které nově vstupuje, významné, a podle slov mých respondentů snad

ještě významnější, v procesu adaptace a integrace do nové společnosti jsou nové přátelské vztahy s místními lidmi, kteří imigranta seznamují se zvyky a tradicemi nové země, zahrnují jej do mezilidských kontaktů a učí jej nové řeči (Marlinová, 2003. s. 16). Nejlépe to vyjádřil opět kubánský respondent: „*Záleží na tu osobu, jaký cizinec to přijde, třeba, když přijde nějaký cizinec, který se jako víc bojí jako lidí mluvit, tak to potřebuje jako zvláštní osobu, které by důvěřoval, jako nějakýho kamaráda, který jako může povědět jí tam všechno ve třídě. Když je to jako silnější osoba, že to jako zvládne sám, že se třeba učí úplně jinak, je připravená na tu psychiku, protože první krok je překonat tu psychiku těch, ten jazyk, ten způsob, kultura, úplně se změnit. Vůli musíte mít silnou. To jako zvládne sám, ale když máte slabou, tak musíte mít někoho, kdo by vás tlačil, pomáhal.*“ (Samuel).

Důležitá je samozřejmě také přítomnost blízkých osob, se kterými dítě-cizinec může sdílet nejen prožitky spojené s integrací do nové kultury. „*Nejjednodušší je, když sebou můžete mít někoho, komu můžete důvěřovat. To musíte mít jednu osobu, které důvěřujete a ona vám, máte se rádi jako, protože jinak je to docela těžký, jinak je to skoro moc těžký.*“ (Samuel).

Pro děti-cizince je tedy důležité mít s kým sdílet všechny pocity a problémy spojené s integrací do nového prostředí. Potřebují o tom, co prožívají a prožívaly mluvit a někým, kdo jim porozumí, nejlépe s tím, kdo něco takového také prožil a kdo jim tedy bude rozumět a chápat je. Kromě nejbližších v rodině to mohou být i další děti-cizinci v jejich okolí. Jeden z ruských respondentů si nejlépe rozumí s jiným imigrantským chlapcem, který má podobnou zkušenost, jako on. S tím si vyměňují zážitky z původních zemí, společně pak srovnávají rozdíly v jednotlivých zemích. „*Bavím se s lidma ze třídy, ale jinak tady nejlepší kámoš, kterýho tu mám je, taky není Čech, tak s tím se bavím spíš o těch věcech jako, jak bylo tam u nich, jak v Rusku a tak dále*“ (Arťom).

9.7. Nejproblematictější oblasti integrace z pohledu dětí-cizinců

Proto, aby se děti-cizinci úspěšně integrovaly do české školy a tak i do české společnosti, je tedy nezbytná podpora jejich nejbližšího okolí, aktivní přístup jejich učitelů i dětí samotných. Největší jejich obtíže souvisí s neznalostí češtiny. Je ale

důležité si uvědomit, že nejde jen o neznalost slov a gramatiky, ale i o neznalost některých hlásek, které čeština používá. Podrobněji tyto potíže popisuje kapitola o češtině jako cizím jazyce. Například děti přicházející z Číny mají problém s výslovností našich vibrantů, tedy R a Ř, podobně jsou na tom i děti z jiných zemí, ale i sykavek a H a Ch. Při učení češtiny se tak musí začít úplnými základy.

Pro prvotní dorozumění se je potřeba, aby se děti-cizinci naučily rychle a správně používat číslovky, časové údaje a datумы. To jim často především z počátku dělá největší potíže a z toho pak plynou různá nedorozumění.

Zvláště ruské a ukrajinské děti mívají problémy s vnímáním, a tedy i se správným používáním, našich dlouhých samohlásek, méně často pak s měkčenými souhláskami. „*Háčky a čárky ty mi vůbec nešly. Čárky ty dělaly hodně problémy, to vůbec, jakoby v Rusku jako máme taky jakoby důraz na nějakou slabiku, ale nepíšeme to tam, no a vlastně většinou je to jenom jeden důraz v celém slově, kdežto tady máš třeba tři čárky za sebou, tak to mi fakt dělalo problémy, v diktátě vždycky.*“ (Anton).

Již několikrát bylo uvedeno, že pokud dítě-cizinec mluví některým ze slovanských jazyků, má při učení se češtině výhodu, protože slovanské jazyky jsou si značně podobné. Někdy, a to opět především v počátku, však taková podobnost může být naopak nevýhodou. Některé výrazy zní v některých jazycích téměř shodně, ale jejich význam může být značně odlišný, ne-li opačný. Ruský respondent tak uvedl, že především z počátku se stávalo, že si něco přeložil, ale ono to bylo úplně jinak. „*No tak ono třeba hodně slov je podobných třeba i s tou ruštinou, když to je všechno jakoby slovanský jazyky, tak něčemu jsem třeba rozuměl, nějak vždycky jsem si ten význam té věty překroutil na začátku, že jsem myslel, že to znamená třeba něco úplně jiného, ale tak nějakým slovům jsem rozuměl.*“ (Anton).

Samozřejmě že během prvního roku jsou pro děti-cizince nejnáročnější předměty založené na porozumění. Ty jsou jak na prvním tak i druhém stupni v převaze. Jediné předměty, které tak pro děti-cizince bývají srozumitelné jsou všechny estetické výchovy, tělesná výchova a především matematika. V té většina z nich výrazně vyniká. Je to ale dáno i tím, že podle výpovědí respondentů je česká škola v tomto směru méně náročná. Podle jejich slov to, co se v České republice probírá v šesté třídě, oni brali již v páté. Když si k tomu připočteme i to, že se často stává, že dítě-cizinec je zařazeno

znovu do stejného ročníku, jaký dokončilo ve své zemi, nebo dokonce i do ročníku nižšího, má navíc v některých předmětech značný náskok.

Zařazování dětí do ročníku na jednotlivých českých základních školách je záležitost silně individuální a velice citlivá. Vždy je určitým kompromisem. Dítě je možné zařadit do nižšího ročníku, než kam náleží, čímž mu má být integrace usnadněna. Objevuje se myšlenka „*naučit se neznámý jazyk na známém učivu*“ (Petr 2). V praxi se začíná objevovat velice často zařazování dítěte-cizince o ročník níž, než kam by mělo náležet, avšak, to není vždy tím nejvhodnějším řešením (Jiří).

Děti, které přišly do české školy z Ruska nebo z Ukrajiny a mají tedy lepší možnost dorozumět se a je i pravděpodobné, že se budou i díky podobnosti kultur integrovat rychleji, byly zbytečně zařazeny znovu do stejného ročníku, který dokončily ve své zemi. Tyto děti se podle svých slov ve škole někdy velmi nudily, protože probíranou látku měly zvládnutou třeba již rok. Vlastně všechny se shodly na tom, že setrvání v tomtéž ročníku považují za zbytečné, protože škola v Rusku a na Ukrajině byla náročnější a tím pádem se v české škole neučily nic nového.

Naopak děti pocházející z Asie, tedy zemí s výrazně odlišnější kulturou a jazykem někdy i písmem, u kterých se dá předpokládat, že jejich proces integrace do české školy bude pomalejší a náročnější, někdy šly rovnou do dalšího ročníku. Například chlapec z Číny, který neuměl ani latinku, šel z jejich druhé třídy rovnou do třetí. Stalo se ale třeba i to, že jeden ze sourozenců šel místo do třetí do první třídy a druhý opakoval čtvrtou.

Zdá se, že někteří ředitelé činí rozhodnutí o zařazení dětí-cizinců do ročníku spíše z hlediska počtu dětí v jednotlivých třídách, než podle skutečně dosažených znalostí, které děti-cizinci mají, stavu třídního kolektivu před příchodem cizince, zkušeností učitele a počtu dalších dětí-cizinců ve třídě. Pokud je cizinců pocházejících z téže země ve třídě víc než tři, mají tendenci separovat se (Jan).

Díky zařazování dětí-cizinců do nižších ročníků, než kam by normálně patřily, je časté, že děti-cizinci jsou o několik let starší, než jejich čeští spolužáci. To se však nezdá být problematickým.²⁹

Nejobtížnější jsou pro děti-cizince předměty založené na porozumění, kromě českého jazyka a literatury, tedy na prvním stupni prvouka, vlastivěda a přírodopis, na druhém pak fyzika, historie, u níž je pro cizince těžké najít motivaci, ale především přírodopis. Jeho náročnost spočívá především v neexistenci dostupného slovníku obsahujícího přírodovědné termíny. Většinu názvů živočichů a rostlin v běžném překladovém slovníku není možné nalézt. Děti-cizinci, pro které je právě slovník hlavním zdrojem informací, nemají většinou šanci tato slova dohledat. Sice existují překladové slovníčky k předmětům druhého stupně, ale evidentně o nich děti neví. S rozšířením Internetu na školách se objevuje i další možnost, totiž dohledávat informace a neznámá slovíčka touto cestou. Problémy spojené s přírodními vědami souvisí i s nutností exaktního vyjadřování, které je pro cizince s menší slovní zásobou příliš obtížné.

Kromě přírodopisných termínů dělají dětem také problémy synonymní výrazy. Dítě si zafixuje takové pojmy, které jsou pro něj užitečné. Učí se ve škole, prostřednictvím sociálního kontaktu s vrstevníky, samostudiem, četbou a prostřednictvím médií (Vágnerová, 2001, s. 111). Naučí se jeden výraz pro daný předmět, další označení toho samého jsou pro něj zpočátku nadbytečné. Zná-li dítě například slovo bačkory, již nepotřebuje nutně znát slova pantofle, nebo přezůvky.

Dalším úskalím je skutečnost, že děti-cizinci jsou zvyklé, že zpočátku nerozumí, co jim kdo říká, natolik často, že to přestanou dávat najevo vždy. Relativně často se tak stává, že dítě-cizinec vůbec nerozumí, co mu bylo řečeno, ale najevo to nedá. Až podle jeho reakce, nebo spíše podle toho, že nereaguje, jak má, se toto projeví. Proto je, dokud dítě-cizinec nezíská dostatečnou znalost českého jazyka, důležité neustále ho sledovat a kontrolovat, zda skutečně pochopilo, co se po něm chce.

²⁹ Podobné zjištění se uvádí i ve výzkumné zprávě pro úřad vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, která se zabývá vzdělávacími programy pro uprchlíky (viz. Uherek, Procházková, 2002, s. 8).

Poslední, co děti-cizinci uváděly při rozhovorech jako problematické, je přepínání z jejich rodného jazyka do češtiny ve chvílích, kdy se například baví zároveň se svým českým a jinoetnickým kamarádem. „*Když se teď třeba bavím s kámošem a jeden je Rus a druhý je Čech, tak vždycky mi dělá problém přepínat mezi těma jazykama, jak je to rychlý. Tak já třeba na ruskýho kamaráda mluvím třeba česky a pak zase naopak. Tak když mluvím rychle právě, vždycky mi dělá problémy přepnout z ruštiny na češtinu. To pak nerozumí ani jeden.*“ (Anton).

9.8. Specifika trávení volného času dětí-cizinců v České republice

Všechny děti-cizinci uváděly jako součást svého volného času i to, že se učí. To znovu dokumentuje, že děti-cizinci jsou skutečně zvyklé hodně se učit.

Děti pocházející z Číny a Vietnamu navíc tráví více svého volného času s rodiči. Pomáhají v jejich obchodech, či restauracích, hlídáním svých sourozenců, návštěvami v rámci svých komunit. S českými dětmi se mimo školu stýkají jen málo kdy. Uvádějí, že na to nemají čas, české kamarády mají tedy hlavně ve škole. Slovy čínské respondentky: „*Volný čas, no, já nevím, jako moc věcí nedělám. Ale baví mě ruční práce. A jinak taky hraju na klavír. S dětma ven nechodím, protože nemám moc času, protože máma má obchody a někdy, když mám čas, tak tam jdu a pomáhám.*“

„Mám taky dobrý kamarády ve třídě a taky dobrý kamarády Číňany. S českejma dětma jsem akorát ve škole, jinak moc ne.“ (Lin).

9.9. Vztah dětí-cizinců k zemi svého původu

Vztah, jaký děti-cizinci ke své původní zemi mají, závisí i na četnosti jejich návštěv a na věku dětí. Děti, jejichž návštěvy jsou častější, přirozeně více porovnávají svou původní zemi s Českou republikou. Menší děti ve chvíli, kdy se jim zdá, že u nich je to jinak, takovou skutečnost často spontánně sdělují a to i při poměrně malé znalosti češtiny. Nejčastěji se to týká zvyků spojených se svátky, někdy přírodních podmínek země. Starší děti porovnávají hlavně životní úroveň, každodenní život a kulturu. Pokud je adaptační proces úspěšný, přináší realističtější a kritičtější pohled na původní zemi a její kulturu (Marlinová, 2003. s. 17). Pokud děti přišly do České republiky ve velmi nízkém věku, často si svou původní zemi moc nepamatují.

9.10. Vztah dětí-cizinců k České republice

Dětem-cizincům u nás chybí především jejich kamarádi a rodinní příslušníci, kteří zůstali v původní zemi, po těch se jim velice stýská. Na svou zemi jsou hrdé, všechny se ale shodly na tom, že v České republice jim je lépe. Uvádějí, že je tu snazší život, více možností, větší bezpečnost než jejich původních zemích. Lépe však jejich vztah k České republice, co jim zde vadí a co se jim tu naopak líbí, ukáží jejich slova. Nejprve část rozhovoru s vietnamskou dívkou, která v České republice pobývá druhým rokem:

E: „Je to tu hodně jiný než ve Vietnamu?“

J: „Jo hodně.“

E: „V čem?“

J: „V jazyk a život.“

E: „Co v tom životě třeba?“

J: „Tady hodně zima. A ve Vietnam hodně teplo.“

E: „Ještě něco dalšího?“

J: „Ještě tady učí, lehký jako než ve Vietnam.“

E: „A líbí se ti tady?“

J: „Jo.“

E: „A co je tady nejlepší?“

J: „Tady? Je život.“

E: „A co třeba ještě?“

J: „Jako člověk a věci.“ (Jana).

Jeden z ruských respondentů na otázky týkající se jeho vztahu k České republice odpověděl toto: „Jo, v Čechách je to dobrý. Mě se líbí, že prostě je tady blízko Německo, Rakousko, Francie, že prostě je to Evropa, je to ve středu Evropy. No, tak ono to Rusko je i takový trošku zaostalejší než ta Česká republika. Je to tady takový spíš, jako jak bych to řekl, víc jako vospělý, že jako, že to Rusko je hrozně kriminální, že tam jsme se fakt jako báli. Třeba všichni prostě známí jako naší rodiny, my jsme všichni u sebe měli jako nějaký ty spreje, protože nějaký psi tam pobíhali třeba bez majitele. A prostě jsme se báli. A tady jsme přijeli, tady je to prostě takový klidnější jako. Taky je tady nějaká, nějaký zločiny a tak, ale je to tady víc takový v klidu.“

E: „A je tu něco co ti tady teda vadí?“

A: „Co mi vadí? Změny počasí, že v Rusku, když je zima a blíží se léto, tak postupně je teplejš a teplejš. A tady nevíš, jestli třeba v květnu nezačne sněžit najednou. A pak třeba v únoru normálně chodíš v tričku a je teplo. To je takový, že na to nejsem furt zvyklej teda. Když už je v Rusku zima, tak vím, že je zima a že už teplo nebude. Když přichází léto, že už se nemusím třeba bát. Tady fakt nevíš, jestli nezačne v noci sněžit nebo něco takovýho“ (Anton).

Zajímavá byla i odpověď kubánského respondenta na otázku, zda se Česká republika hodně liší od zemí, kde žil před tím. „Je to docela jiný, jako všude, ono to je jako, jak to říct, vždycky je to jiný, ono to není nikdy to samý. No, největší odlišnost, jazyk asi, ale i v tom chování. Tady jsou lidi jako klidnějš, ale jako nevím, jak se to dá říct. Já prostě nevím, nemám na to slova asi. Jinej temperament, jiné chování, jinej přízvuk, jinej tón. Prostě jiný, úplně jiný“.

A na otázku, zda mu v Čechách něco vadí řekl: „Jo, jsem si všim, ale jako to je jenom mentalita, to není špatný. Když půjdu s rodičema do hospody, tak tam vždycky bývají takový muži samotný a takový smutný. Když hrají fotbal, tak všichni jsou spolu a koukají na fotbal. Ale jak jsem byl ve Španělsku, tak tam je stůl a všichni jsou spolu a všichni řvou a smějou se. Tady je to takový, že je to divný. Proč pořád jsou takový smutný, i když nejsou smutný, a takový sami a že je to baví pořád být sami a dělat si křížovku nebo co. Nevím, já to ještě moc nepochopím, ale asi tak odpočívaj, si vždycky říkám. Tak to mi trošku vadí, asi nejvíc. Jako to je jako taky trošku blbost, že mi to vadí, ale mě to připadá, že je to blbost, že mi to vadí, ale vadí mi to. Nevím proč, je to taková malá věc. Ale jinak Češi jsou v pohodě“ (Samuel).

Český kolektiv přijímá obvykle dítě-cizince do svého středu velice rychle a bez větších problémů. Cizinec i po té ale zůstává cizincem a to jak z pohledu dětí českých, tak z pohledu cizince samotného. Není to však ani jednou stranou chápáno jako něco negativního. České děti dávají k lepšímu, že jejich spolužák není Čech, i když to na něm není poznat.

9.11. Vnitřní identita dětí-cizinců

Pokud se tedy děti-cizinci výrazněji fyzicky neodlišují od majoritní populace, není na nich po několikaletém pobytu v České republice poznat, že nejsou Češi. Sami se

však stále cítí být cizinci. Vlastně všichni respondenti se cítí tak, že přísluší k původnímu etniku. Pro ilustraci: „*Jsem Rus a vždycky tak zůstanu*“, „*Zůstanu Čiňankou*“, „*Jsem Rus a budu pořád i doma budu mluvit rusky.*“

Děti váží svou etnicitu na jazyk, kterým mluví doma, ale také se prý pozná, kým jsou, když bude například sportovní utkání mezi Českou republikou a jejich původní zemí. Budou vždycky fandit své původní zemi.

Jediný z respondentů, kdo si není jistý svou identitou, je chlapec z Kuby. Má natolik komplikovaný původ, babička je Češka, matka poloviční Kubánka, otec z Chile, a za svůj život již žil v tolika zemích s odlišnými kulturami, že si není jist, jestli vůbec do některé z nich patří: „*Já jsem takovej hybrid. Ne, to je blbý slovo. Ne, směs. Nevím. Já se vůbec teďka necítím jako nic, nikde. Já se nikde necítím doma, se cítím jako vždycky jako někam venku. Jenom se cítím doma, když hodně se najím a usnu. A jinak, jako někde pryč, jako vlastně v cizině. To je pro mě už normální pocit.*“ (Samuel).

Děti-cizinci uváděly jako jeden z faktů, podle kterého se pozná, že jejich etnická identita zůstala stejná, to, že doma stále mluví a budou mluvit svým mateřským jazykem. Skutečně tak tomu je téměř ve většině případů, i když je časté, že například sourozenci spolu mluví česky a s rodiči původním jazykem. „*No jako s mamkou a s tatškou se bavíme arménsky, ale jinak se ségrama česky a arménsky. Ale když doma mluvíme česky, tak táta říká, mluvte taky arménsky, abyste nezapomněly, ten jazyk arménský.*“ (Rina).

Několik učitelek vyjádřilo názor, že dětem-cizincům by značně usnadnilo dosažení jazykové kompetence, kdyby doma mluvily alespoň někdy česky. Pokud vím, jedné se o tom podařilo přesvědčit matku ukrajinské dívenky, jak to ale přesně u nich doma poté fungovalo, bohužel nevíme. Je pravděpodobné, že by procvičování konverzace v češtině i doma dětem k rychlejšímu zvládnutí jazyka pomohlo, avšak je třeba stále rozlišovat, zda se stále ještě jedná o integraci či již o asimilaci. Musí být respektováno právo rodiny mluvit vlastním jazykem.

9.12. Vliv české kultury na zvyky a tradice v rodinách dětí-cizinců

Svůj jazyk si tedy cizinci většinou uchovávají, co se týká jejich tradic a svátků, některé z rodin dětí-cizinců od svých původních upustily a přejaly ty české. To byl například

případ ukrajinské rodiny, která přejala české vánoční i velikonoční svátky, aby si usnadnila jejich organizaci. V době jejich pravoslavných svátků není v České republice pracovní volno. Protože oba rodiče podnikají, znamenalo by to pro ně ztrátu zisku, a tak přistoupili na slavení svátků podle katolického kalendáře, zachovali si však některé své zvyky. Jiné rodiny si ponechaly původní svátky beze změny. Některé ale za sváteční dny považují i ty české. To potvrdily především děti pocházející z Ruska, ale platí to i o dalších. Například v době českého Štědrého dne se sejdou u slavnostnější večeře, ale skutečná oslava přijde až podle ruského kalendáře. Slovy jednoho ruského chlapce: „*No, tak babička, máti, ty spíš chtějí slavit ty svátky podle ruskýho kalendáře, spíš jako ty ruský tradice. Jo, oslavíme třeba Vánoce, jako máme večeři nějakou a tak a pak, když je Nový rok, tak přijdou dárky, přijde všechno, to už je pak pořádná oslava.*“ (Anton).

V rámci výzkumu jsem se ptala i na to, jak si děti-cizinci představují svou budoucnost a jestli ji spojují s Českou republikou. Často by chtěli dále studovat na gymnáziu a potom i na vysoké škole. Chtějí se stát lékaři, učiteli a obchodníky.

Líbí se jim v České republice, ale v jiných zemích vidí někdy ještě více možností. Některé láká jít dál do Austrálie, USA, nebo dalších zemí západní Evropy.

9.13. Děti-cizinci mistři nonverbální komunikace

Na závěr této kapitoly uvádím ještě jeden osobní postřeh. Naprosto všechny děti-cizinci, se kterými jsem mluvila, ať již jejich verbální projev byl na jakékoli úrovni, byly neobyčejně zdatné v nonverbální složce komunikace. Udržovaly oční kontakt, zrcadlily pohyby a gesta a výrazně dávaly najevo, že naslouchají. Komunikace s nimi byla tak velice příjemná a přátelská. Pravděpodobně to může být dáno tím, že především z počátku děti-cizinci ke své komunikaci používají nejrůznější formy nonverbální komunikace a tím tyto své schopnosti výrazně rozvinou.

Na závěr je třeba zdůraznit, že děti-cizinci jsou v českých školách většinou velice úspěšné, což je dáno jejich silnou motivací i dědičnými dispozicemi. Pokud se rozhodnou v budoucnu v České republice zůstat, pravděpodobně se stanou součástí české inteligence a budou pro Českou republiku velkým přínosem.

Problematika vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách - důsledky pro práci učitelů

Pedagogové v procesu integrace dětí-cizinců do školy a tak i do společnosti hrají jednu z nejdůležitějších rolí. Jak rychle a úspěšně integrace proběhne, závisí ve značné míře právě na osobnosti učitele a jeho přístupu k dětem-cizincům. Zejména děti mladšího školního věku chování, názory, hodnoty a normy učitele jako hlavní autority většinou zcela nekriticky přebírají a kopírují. Na učitelích tak leží nemalá tíha zodpovědnosti, neboť svou osobností ovlivňují další život svých žáků.

9.14. Nedostatečné zázemí učitelů pro integraci dětí-cizinců

Již před několika lety ministerstvo školství spolu se školní inspekcí a ministerstvem vnitra vytvořilo pracovní skupinu, která by se problémy souvisejícími s integrací dětí-cizinců měla zabývat. Existuje sice jakýsi nástin koncepce vzniklé na základě šetření České školní inspekce z roku 2000, který se snažil postihnout hlavní oblasti, v nichž by mělo při integraci dětí-cizinců do českých škol dojít k úpravám, avšak v praxi zatím k žádným větším změnám nedochází. V koncepci se mluvilo o zajištění pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů v oblasti multikulturní výchovy a výuky češtiny jako cizího jazyka i o poskytnutí metodických a didaktických materiálů, literatury a pomůcek pro jejich výuku, avšak do škol se zatím takové materiály nedostávají.

O přijetí dítěte-cizince do školy ale i o jeho zařazení do ročníku rozhoduje ředitel školy. Má přitom přihlídnout k cizincově znalosti českého jazyka a úrovni jeho zatím dosaženého vzdělání. Důležité je také vyhodnotit třídní kolektiv před zařazením dítěte-cizince. Vzhledem k tíživé finanční situaci škol ředitelé často přijímají větší počty dětí, než je optimální, neboť každý žák pro školu představuje finanční dotaci. Počty dětí ve třídách v současné době opět neustále vzrůstají. Pokud je ovšem ve třídě větší počet dětí s potřebou integrace, a nejedná se jen o integraci dětí-cizinců ale i dětí tělesně handicapovaných, dětí s poruchami chování a učení, stává se zvyšování počtu žáků ve třídách značně problematickým. Pokud třída čítá kolem dvaceti pěti dětí a z nich je čtvrtina, někdy i třetina, dětí integrujících se, představuje to pro učitele neobyčejnou zátěž. Většina těchto dětí totiž vyžaduje zvláštní přístup a intenzivnější pozornost. To u dětí-cizinců platí obzvlášť, protože se často stává, že přichází do školy s nulovou

znalostí českého jazyka a učitel tedy musí s takovým dítětem pracovat velice intenzivně.

9.14.1. Nedostatek informací a možností vzdělávání učitelů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců

Bylo by logické, kdyby ve třídách s větším počtem integrujících se dětí, kde se navíc vyskytují i děti-cizinci, učili pedagogové se speciálním vzděláním, avšak v současnosti v České republice vlastně není možné žádné speciální vzdělání v oblasti integrace cizinců do základních škol získat. Učitelé, kteří ve třídách s multikulturním charakterem učí, nejen, že k problematice nemohou absolvovat žádný zvláštní kurz, ale většinou jim ani nebyly poskytnuty žádné speciální studijní materiály týkající se například původní kultury dětí-cizinců. Nezřídka je také možné setkat se s tím, že děti-cizinci jsou zařazeny do tříd učitelů bez praxe či dokonce bez aprobace.

Škola by měla svým učitelům, kteří problémy spojené s integrací dětí-cizinců řeší ve své každodenní praxi, poskytnout alespoň informační zázemí. To se však podle poznatků této práce děje jen minimálně.

Někteří učitelé vzdělávající ve svých třídách děti-cizince absolvovali kurz multikulturní výchovy, o kterém se však několik z nich vyjádřilo, že jim připadal k ničemu (Petr 2).

Ve školách vzdělávajících děti žadatelů o azyl je informační zázemí ke vzdělávání cizinců poněkud lepší. Školy si vytváří ve spolupráci s dalšími takovými školami vlastní materiály, mají k dispozici materiály ministerstva vnitra o zemích původu cizinců a podobně, přesto i ony pociťují nedostatek potřebných informací (Šimová, 2004).

Učitelé v současnosti řeší mnoho problémů a vzdělávání cizinců je jen jedním z nich. Podle svých vyjádření nemají čas shánět si zvláštní informace ke vzdělávání cizinců a většinou ani neví, kde by je mohli nalézt. Pokud tedy nemají o tuto oblast osobně větší zájem, nemají ke vzdělávání dětí-cizinců žádné zvláštní materiály. Někteří hledají pomoc v pedagogicko-psychologických poradnách, ale s nevelkým úspěchem. Někteří absolvovali multikulturní kurzy, které ale zase byly zaměřené jen na rómskou problematiku, což je sice také velice důležitá oblast, avšak značně specifická.

9.15. Překonávání jazykové bariéry

Největším problémem spojeným se vzděláváním dětí-cizinců je jazyková bariéra. Často učitelé musí řešit situaci, kdy do jejich třídy nastoupí dítě-cizinec, které neumí vůbec česky.

Cizinci ze zemí, které nejsou členy Evropské unie, mají povinnost zajistit si výuku češtiny pro své děti sami. Samozřejmě však není možné děti ve škole vzdělávat bez toho, aby znaly vyučovací jazyk. Školy tudíž přesto, že to není jejich zákonná povinnost, děti-cizince češtinu učí. Jak již bylo zmíněno, nemají však pro tuto výuku žádné zvláštní pomůcky ani speciální metodiku. V některých školách se snaží řešit situaci otevřením kroužků češtiny pro cizince. Podle zkušeností však ne všichni o takový kroužek mají zájem.

Kroužek vede většinou aprobovaná učitelka českého jazyka, nebo primární pedagog. Při výuce vychází především ze svých zkušeností a intuice (Jana 2). Je možné se setkat i s tím, že v některé škole mají děti-cizinci povinnost (nevím ovšem čím je stanovena) takový kroužek navštěvovat, dokud v českém jazyce nedosáhnou požadované úrovně.

Ve školách vzdělávajících děti žadatelů o azyl řešili prvotní výuku češtiny ve vyrovnávacích třídách, jak již bylo podrobněji popsáno v kapitole týkající se škol vzdělávajících mimo jiné i děti žadatelů o azyl.

Myšlenku kroužku výuky češtiny pro cizince považuje většina pedagogů, se kterými jsem mluvila, za velice dobrou. Vlastně se blíží k modelu integrace dětí-cizinců do škol v jiných zemích, které mají s touto problematikou již více zkušeností³⁰.

Existence takových kroužků skutečně učitelům situaci značně usnadňuje. Učitelé, kteří mají děti-cizince bez znalosti češtiny ve svých třídách, se i přesto při vzdělávání dětí-cizinců potýkají z různými těžkostmi. Strategie, jakými je řeší, jsou různé. Učitelky vycházejí ze svých zkušeností a znalostí a z toho, „*jak to cítí*“ (Lada).

Pokud se jedná o děti ze zemí, kde se mluví některým z jazyků náležících do slovanské jazykové větve, bývá domluva mezi učitelem a dítětem snazší. Pokud se

³⁰ V Rakousku děti-cizince vyučují němčinu ve zvláštních hodinách, a to v rámci běžné výuky, nikoli jen jako kroužek. Mají více skupin podle jazykové úrovně dětí. Tento model chce uvést do praxe ZŠ Mezi Školami, Praha (Petr 2).

jedná o děti mluvící rusky a učitelky středního věku, které ještě zažily povinnou výuku ruštiny, bývají schopné s dětmi obstojně komunikovat. Pokud děti-cizinci přichází ze zemí, kde je povinná výuka angličtiny, dá se s dětmi komunikovat anglicky. Pokud však děti pochází například z Vietnamu nebo Číny, je domluva s nimi velice komplikovaná. Skutečná komunikace s nimi je možná jen přes tlumočníka. Toho si s sebou někdy přivádějí rodiče, potřebují-li se o něčem domluvit s učitelem, jinak bývají jako tlumočníci používány děti stejného původu z vyšších ročníků, které již obstojně ovládají jazyky oba. Použití tlumočníka je však možné jen ve výjimečných situacích, pro každodenní komunikaci s dítětem je zcela vyloučené. Běžná komunikace tedy probíhá názorně, prostřednictvím obrázků, kreslení a pantomimy.

Když dítě-cizinec nastoupí do české školy již v první třídě, bývá jeho začlenění nejsnazší. V mladším věku je prokazatelně větší audiofonetická a intelektuální tvárnost. Malé dítě lépe receptivně i produktivně zpracovává zvukovou podobu cizí řeči (Fenclová, 2006). Velmi rychle se naučí i ta slova, která by umět ani nemuselo, tedy nadávky (Jana 2). Nevyžaduje tolik individuální péče, jako dítě, které do české školy přichází až ve vyšším věku.

Učivo v první třídě je navíc samo o sobě dostatečně názorné, používá ve větší míře obrázků než je tomu v dalších ročnících a v látce se postupuje velmi zvolna. Dítě-cizinec tak může pracovat stejně jako ostatní i využívat stejných pomůcek.

Starší děti se zařazují hůř nejen proto, že mají větší problém naučit se česky a učivo vyšších ročníků je náročnější, mají však také větší strach ze zesměšnění a z počátku se ve třídě více straní (Šímová, 2004).

Pokud dítě-cizinec nastoupí ve vyšším ročníku a neumí nejen český jazyk, ale neovládá ani latinku, učitelé mají snahu o přeřazení takového dítěte na hodiny českého jazyka do nižšího ročníku, což jim však vedením školy kvůli organizační náročnosti bývá umožněno jen velmi zřídka. Pokud tedy není možné, aby dítě-cizinec docházelo na češtinu do nižšího ročníku, pracuje s ním učitel většinou individuálně podle písanek pro první dva ročníky ZŠ. A to buď přímo v hodinách českého jazyka, což je náročné s ohledem na ostatní děti, kterým se pak učitel nemůže plně věnovat, nebo po skončení vyučování, ve volném čase pedagoga. Respondentka, která doučovala ukrajinskou

dívku v první třídě každý den po skončení vyučování přibližně 10-15 minut, však vyjádřila obavy z přepínání dítěte.

Další respondentka, která má ve třetí třídě chlapce z Číny, který přišel až v průběhu roku zcela bez znalosti českého jazyka a latinky, zvolila systém domácí práce. Chlapci zavedla zvláštní sešit, který nazvala Slovníček. Do něj kreslí a vlepuje obrázky s pojmenováním napsaném vždy psacím i tiskacím písmem. Chlapec slova opisuje a učí se je vyslovovat. Ve škole však pracuje, pokud to jde, jako ostatní děti. Práci ve Slovníčku mu učitelka každý den kontroluje, někdy s ním pracuje po vyučování, ale většina úkolů ve Slovníčku je určena pro chlapcovu domácí přípravu. V sešitě probírali nejprve pozdravy a další základní věty, slova týkající se bezprostředního okolí dítěte ve škole a doma, barvy a čísla a postupně přidávají další témata.

Respondentky se shodly na tom, že primární je naučit děti číst v českém jazyce, protože to jim výrazně usnadní další samostudium. Samostatným čtením pak velice často respondentky zaměstnávaly děti-cizince v situacích, kdy je skutečně nebylo možné kvůli jazykové bariéře zapojit do činností ostatních dětí. Dítě-cizinec si tak alespoň mohlo rozšiřovat svou slovní zásobu, místo aby bylo frustrováno svou jazykovou nekompetencí.

Jedna z respondentek uvedla, že dávala ukrajinskému chlapci, který její třídu navštěvoval, vybrat, zda si chce číst českou knihu, nebo zda se chce zapojit do stejné činnosti jako ostatní děti.

Podle zkušeností ze škol vzdělávající děti žadatelů o azyl je však maximální zapojování dítěte-cizince do dění ve třídě a škole velmi účinné při jeho integraci (Šimová, 2004). Nemělo by se tedy stávat příliš často, že si dítě-cizinec bude samostatně číst, zatím co ostatní děti budou pracovat na jiném učivu.

Jak je patrné, učitelé přistupují k dětem-cizincům, které neumí česky různými způsoby, ale v základních východiscích se shodují. Je potřeba, aby se dítě-cizinec naučilo co nejrychleji číst a mohlo tak získávat informace a zlepšovat svou znalost češtiny i na základě vlastní četby.

Další fakt, na kterém se respondentky bezvýhradně shodly, je ten, že děti-cizinci bývají velice úspěšné v hodinách matematiky. To je jistě dáno tím, že v těchto hodinách není bezpodmínečně nutná znalost vyučovacího jazyka, neboť matematické značky jsou

mezinárodní. Výjimku samozřejmě představují slovní úlohy, které jsou založené na porozumění textu. Ty jsou pak společně s dalším takovým učivem, jakým je na prvním stupni především prvouka, později vlastivěda, považovány pro děti-cizince za problematické oblasti. Naopak ve všech výchovách neshledávaly respondentky žádné výraznější problémy.

9.16. Práce učitelů s kulturní odlišností dětí-cizinců

V rámci hudební výchovy dokonce několik z nich nechávalo dětem-cizincům prostor pro předvedení písní, které pocházejí ze země jejich původu. Někteří cizinci se takovému předvádění bránili. Učitelé si pak nejsou jisti, zda dítě ke zpěvu nutit. Když však cizinec na návrh přistoupil, dostalo se mu velkého ocenění ze strany celého třídního kolektivu (Marie).

Ve školách vzdělávajících děti žadatelů o azyl používají estetické výchovy k výuce češtiny dokonce již ve vyrovnávacích třídách. Ve škole v Kostelci nad Orlicí dokonce zařazují do vyučování půlhodinky, kdy děti mluví původním jazykem a porovnávají ho s češtinou. Zařazování takových bloků by jistě bylo velice zajímavé i v běžných školách.

Výuka hudební výchovy je jedou z oblastí uváděnou velice často jako možnost, jak kulturní odlišnost dětí-cizinců zapojovat do výuky. Na tom, že děti-cizinci mohou ostatní děti ve třídě výrazně obohatit, se shodly všichni respondenti. Ne všichni však ve své praxi v intencích multikulturní výchovy pracují. Pokud ano, bývá to právě v rámci hudební výchovy, v rámci prvouky a konečně velký prostor pro multikulturní výchovu je v hodinách dramatické výchovy. Nejčastějším způsobem, jakým učitelé pracují s kulturní odlišností dětí-cizinců, je porovnávání tradičních zvyků a svátků v jejich původní a v české kultuře. Jak konkrétně se to děje lze ilustrovat slovy jedné respondentky: „A už to máme tak třeba v době Vánoc, třeba tak ty vánoční zvyky máme právě na několikrát. Ne že bychom je tady přímo praktikovali, tak k tomu jsme se ještě nedostali. Třeba se k tomu dostaneme. Ale spíš se o tom povídá, protože už jsme na to právě v první třídě narazili. Vánoční prázdniny a dárky a Mikuláš a teď najednou jsem viděla, že ty děti-cizinci, že tak jako nejsou ve své kůži, takže bylo potřeba to nějak uvést na pravou míru a pak jsme je nechali vypravovat, jak je to u nich... No takže my to

slyšíme, jak to mají na Ukrajině, jak to mají v Rusku. Že teda tam dostanou dárky na Novej rok a jak to mají a tak. Pak to slyšíme, jak to chodí ve Vietnamu, no a do toho pak zase naše děti doplněj jim, jak je to u nás.“ (Helena). Takové porovnávání se setkává s relativně velkým zájmem i ze strany českých dětí, hlavně však dá prostor vyniknout dětem-cizincům.

Dalším z častěji uváděných způsobů práce s kulturní odlišností je ucelenější samostatné povídání dítěte-cizince o zemi odkud pochází, tedy taková forma referátu. Ty si děti připravují v kontextu probírané látky. Na druhém stupni například v hodinách literární výchovy požádala respondentka chlapce z Ruska, aby třídě přiblížil ruskou kulturu konce 19. století. Takovéto referáty přijímají ostatní děti jako běžnou součást výuky. Je zajímavé, že jedna z respondentek uvedla, že když požádala ukrajinského chlapce, aby si pro ostatní děti doma připravil krátké povídání o své zemi, setkala se s negativní reakcí jeho matky, která si nepřála, aby její syn o Ukrajině mluvil. Těžko říci, proč byla její reakce natolik odmítavá. Respondentka k tomu řekla toto: *„...nevím proč, jestli ta maminka jako nechtěla nějak s tou zemí nic mít. Nevím, nevím proč, nepátrala jsem po tom.*“ (Markéta). S tím, že dítě-cizince nechce o své původní zemi mluvit se někdy setkávají i učitelé dětí žadatelů o azyl. Tam je to dáno především traumatickými zážitky, kterými děti před příchodem do České republiky nezřídka prošly (*Vzdělávání cizinců - žadatelů o azyl v ZŠ - tematicky zaměřená inspekce*. 2004).

Další způsob, jakým lze pracovat s kulturní odlišností dětí-cizinců, uvedla jen jedna z respondentek, byla součástí dramatické výchovy. Jak konkrétně respondentka v těchto hodinách s dětmi na dané téma pracuje nevedla. Zmínila jen: *„Máme dramatickou výchovu, což je o vztazích a o komunikaci a o porozumění sobě a druhým a tak. Takže tam se s tím dá hodně pracovat.*“ (Helena).

Žádné jiné způsoby, jak by bylo možné s odlišností dětí-cizinců ve výuce pracovat, respondentky nevedly. Jedna z nich, která s kulturní odlišností ukrajinské dívky, kterou má ve své třídě již od prvního ročníku, vůbec nijak nepracuje a má tendenci prosazovat namísto integrace asimilaci cizinců, uvedla, že se o to pokoušela v rámci hudební výchovy, ale že si dívka již nebyla schopná vybavit ani jednu ukrajinskou písničku. Respondentka tvrdí, že není možné s kulturní odlišností dívky pracovat, protože si sama ze své rodné země již nic nepamatuje, což je samozřejmě možné, ale to,

že nebyla schopná zazpívat žádnou píseň, mohlo být dáno i jinými faktory, například studem.

Je zajímavé, že s tendencí dětí-cizinců k asimilaci spíše než k integraci se setkáme i ve školách, které s multikulturní výchovou pracují. Dokumentujme to výňatkem z výroční zprávy školy vzdělávající i děti azylantů: „*Přiznání arménského otce: „že jeho děti jsou tady (v české republice) šťastné a spokojené, že vlastně ani arménsky neumějí číst ani psát a že jejich řečí je čeština, vypovídají mimo jiné o tom, že trvale usazení cizinci se chtějí plně asimilovat do majoritní společnosti.*“ (Šíma, 2002a).

9.17. Přístupy k hodnocení dětí-cizinců

K hodnocení dětí-cizinců přistupují učitelé odlišnými způsoby. Zákon umožňuje školám dítě-cizince v prvním roce školní docházky osvobodit od klasifikace z předmětu český jazyk a literatura, protože závažné nedostatky v osvojených vědomostech z tohoto předmětu se považují za objektivní příčinu, čehož je hojně využíváno. Osvobození dítěte-cizince od klasifikace z českého jazyka jen v prvním roce školní docházky se však nezdá být opatřením dostačujícím, dětem trvá získání požadované jazykové kompetence mnohem déle, v průměru alespoň roky dva. Slovy jedné z respondentek: „*Vysvědčení dostával (ukrajinský chlapec) se slovním hodnocením s tím, že jsem hodnotila hlavně ty pokroky v českém jazyce... vyzdvihovala jsem vlastně takový, tu pílí a snaživost, protože tam nemáš co hodnotit, když prostě nechápe základní nějaký pojmy v daném předmětu, tak ho nemůžu známkovat za to, že to neumí, protože tomu nerozumí.*“ (Markéta).

Když jsou tedy učitelé donuceni dítě-cizince klasifikovat z českého jazyka, ač jsou si vědomi, že ještě nezískalo úroveň srovnatelné s ostatními dětmi, volí dvě zcela protichůdné cesty. Jednou je zmírnění hodnocení ve prospěch dítěte-cizince. Ať již tím, že v takovém případě použijí místo klasického známkování hodnocení slovní, nebo tím, že dítěti-cizinci dávají lepší známky, než by za stejný výkon dostaly ostatní děti. Druhou cestou je známkování skutečně dosažených výkonů, děti-cizinci pak tedy dostávají převážně špatné známky. K takové variantě se přiklonila i učitelka v textu již několikrát zmiňovaného čínského chlapce, který přišel do třetí třídy české školy před půl rokem. Nejprve ho nijak neznámkovala, chlapec ale nedělal téměř žádné pokroky.

„Pak jsem zjistila, že když se teda neučí, tak ho musím známkovat a to trošku pomohlo. Začala jsem ho prostě známkovat a on se začal trošku učit“ (Alena).

Pozoruhodné je to, že, ať už respondentky volí první nebo druhý způsob přístupu k hodnocení, vždy ho zdůvodňují snahou děti-cizince více motivovat. Podle vyjádření dětí, se kterými jsem o klasifikaci cizinců hovořila, je však první varianta, tedy dávání lepších, ale nezasloužených, známek dětem-cizincům vnímáno negativně, a to jak ze strany českých dětí, tak i ze strany cizinců samotných.

Respondentky, které hodnotí děti-cizince mírněji, sice odůvodňují tento přístup jako jeden ze způsobů, jak motivovat děti-cizince k lepším výkonům, ale rovněž i jako způsob jak ocenit jejich snahu překonat jazykovou bariéru co nejrychleji. Lepším hodnocením tak učitelé dávají najevo, že si této snahy dětí-cizinců váží a obdivují je pro úsilí, které na úspěšné překonávání kulturních i jazykových překážek vynakládají. Pedagogové tak činí, i když si uvědomují, že české děti tento nespravedlivý přístup vnímají negativně. Lze to ilustrovat například na případě dívky, která přišla do české školy v 6. třídě z Číny zcela bez znalosti češtiny. Respondentka, která tuto dívku učila, řekla toto: *„některý děti teď mají pocit, že jí učitelé třeba nadržují, nebo tak, to tak třeba i je, že ten učitel to jedno oko zavře, ale to člověk oceňuje tu její snahu a úžasnou píli, kterou teda musela vyvinout, to se prostě nedá ani udělat, když sem přišla do týhle kultury naprosto odlišný a je teďka na tom tak dobře, jak je, tak to jí muselo stát nesmírné úsilí, tak to se domnívám, že je potřeba ocenit.“ (Helena).*

Podle zkušeností učitelů ze škol vzdělávajících děti žadatelů o azyl je skutečně podpora sebevědomí dítěte a možnost dát mu zažít úspěch velice důležitá pro jeho celkovou motivaci a úspěšnou integraci do školy (Šimová, 2004), avšak neměla by být dávána najevo nezaslouženými známkami. Cizinci si jejich nezaslouženost uvědomují a pocit úspěchu jim nepřináší (Anton). Snad by bylo lépe vyjádřit tuto podporu jinou formou.

Dalším důležitým doporučením učitelů ze škol se zkušeností s výukou dětí žadatelů o azyl je předem třídu seznámit a vysvětlit jí způsob a důvody pro zvláštní přístup k hodnocení dětí-cizinců (Šimová, 2004).

Po několika letech v české republice často patří děti-cizinci k těm nejúspěšnějším ve třídě. Mají velkou snahu a, jakmile dosáhnou dobré úrovně v českém jazyce, učí se

velmi dobře. Někdy paradoxně dosahují lepších výsledků než většina ostatních dětí a to právě i v češtině. Tak například jeden vietnamský chlapec, který navštěvoval v České republice už i mateřskou školu a dnes chodí do třetí třídy základní školy, vysvětloval v rámci výuky ostatním dětem význam českého přísloví. Nebo chlapec z Běloruska, který je v České republice třetí rok a podle slov své učitelky „...v podstatě zvládá češtinu ještě lépe než rodilí Češi, což je teda zvláštní, takže ani teda nijaký přízvuk, zvládá perfektně mluvnici, ... on je velice inteligentní, až bych řekla nadprůměrně inteligentní.“ (Iva).

Ačkoli se děti-cizinci většinou snaží naučit česky co nejrychleji a obecně projevují velkou snahu začlenit se, aby mohly dělat to, co ostatní, jak například vyjádřila respondentka, které do třetí třídy nastoupil chlapec z Ukrajiny, „on byl teda ještě úžasnej v tom, že se jako snažil dělat úplně všechno, co dělaj ty český děti.“ (Markéta), učitel musí i přesto dítěti-cizinci stále věnovat větší pozornost než ostatním dětem. I když dítě nastoupí do školy bez znalosti jazyka, během poměrně krátké doby, jednoho až tří měsíců, je schopné domluvit se o základních věcech. Většinou učiteli rozumí a ví co po něm chce, chápe základní pokyny a je schopno nějakým, byť jednoduchým, způsobem odpovídat. Vzhledem k tomu, že především z počátku probíhá komunikace mezi dítětem-cizincem a jeho okolím na úrovni gest a mimiky, je důležité, aby si učitelé uvědomovali, že takové dítě bude mnohem intenzivněji vnímat všechny jeho nonverbální projevy a to i ve chvíli, kdy nebudou součástí vědomé komunikace. To se týká nejen dětí-cizinců, ale například i dětí rómských.³¹

Po relativně krátké době je tedy dítě-cizinec schopno komunikovat obstojně česky. Učitelé však neustále musí kontrolovat, jestli skutečně dobře pochopilo, co se po něm žádá. Často se totiž například stává, že takové dítě začne vypracovávat cvičení v učebnici jako všichni ostatní, ale na úplně jiné stránce, než bylo zadáno. Velmi důležitá je také dobrá výslovnost učitele i tempo, jakým mluví.

³¹ U dětí z rómské komunity, kde je neverbální komunikace užívána mnohem častěji, bylo zjištěno, že bývají mnohem vnímavější k takovým signálům a často reagují i na to, co učitel vůbec nahlas nevysloví, například projev určitých, zejména negativních emocí (Vágnerová, 2001, s. 113).

9.18. Specifika komunikace s rodiči dětí-cizinců

Zcela samostatným problémem spojeným s přítomností dětí-cizinců v české škole, který musí učitelé řešit, je komunikace s rodiči. Naprostá většina z nich totiž češtinu v době, kdy jejich děti nastupovaly do českých škol, neovládala vůbec, nebo jen velmi málo. Výjimku mezi rodiči, o kterých respondenti hovořili, představovali někteří rodiče vietnamských dětí, kteří žili v České republice již několik let před tím, než za nimi přijely jejich děti. Ti byli schopni komunikovat s učitelem bez větších potíží. Ostatní řešili první kontakt s učitelem prostřednictvím tlumočnicka. Výhodou se opět ukázala ještě poměrně dobrá znalost ruštiny mezi českými učitelkami. Pokud tedy rodiče mluvili rusky nebo i ukrajinsky, byla komunikace s učitelem opět možná i bez tlumočnicka.

Zvlášť u rodičů dětí pocházejících z Asie, ale i u ostatních, je celkem častá komunikace písemná, kdy si rodiče nechávají vzkazy překládat od jiných členů komunity, kteří už češtinu ovládají dobře. Později, když už i jejich děti dosáhnou dobré znalosti českého jazyka, používají jako tlumočnický v komunikaci s učitelem přímo je. Učitelé tak zvou na třídní schůzky rodiče i s dětmi. Děti pak tlumočí, co učitel potřebuje sdělit.

Většina dětí-cizinců patřila k nadprůměrným a víceméně bezproblémovým žákům, proto vlastně nikdy nebylo potřeba řešit s rodiči žádné závažnější problémy. Jedna z respondentek však vyjádřila tyto obavy: „*Jak by to bylo po právní stránce, to nevím, protože, když by došlo pak na nějaký problém, jo, něco by prostě ty rodiče připomínkovali, tak bych řikala, no ale jak vám to ty děti přeložily... ale zase bych si myslela, že na mě by to nebylo, protože oni mají tu povinnost si toho tlumočnicka sehnat. Takže jestliže oni věří tomu svému dítěti, že tam je napsáno tohle a tohle, je to jejich věc.*“ (Helena).

Většina respondentů z řad učitelů se shodla na tom, že rodiče dětí-cizinců mají o vzdělání svých dětí stejný, nebo spíše větší zájem než rodiče dětí ostatních. Někteří se školou spolupracují velice dobře. Například matka ukrajinského chlapce, který přišel do české školy ve třetí třídě, chodila každý den chlapce vyzvedávat a při tom vždy probrala s učitelkou, co se ten den ve škole dělo, co je třeba doma udělat, na co se připravit. Ale to je spíš výjimka. Ostatní rodiče docházejí do školy podle potřeby. V jednom případě respondentka uváděla, že rodiče o školu ztratili zájem a vůbec s ní nekomunikují. Byl to

případ čínského chlapce v osmé třídě. Se školou původně komunikoval chlapcův český otčí, matka chlapce česky neumí vůbec. Letos v zimě však přestal reagovat na písemné i telefonické výzvy, aby se do školy dostavil. Učitelka si to vysvětluje komplikovanou situací v rodině. Je to však jediný případ ze všech, které respondenti uváděli, kde komunikace mezi rodiči a učitelem nefunguje.

Poněkud problematická byla i komunikace s rodiči ukrajinského chlapce ve druhé třídě. Rodiče podnikali a byli neustále časově velice vytíženi. Záležitosti spojené s výchovou svého syna nechávali na sousedce v domě. Jejich nezájem se tedy projevoval i ve vztahu ke škole. Přesto většinou docházeli alespoň na třídní schůzky.

Jinak se dá říct, že se rodiče dětí-cizinců snaží se školou i přes všechny jazykové a kulturní překážky spolupracovat co nejlépe. Poněkud odlišná je situace s rodiči dětí žadatelů o azyl. Tam se míra zájmu o školu pohybuje od nulového po značný, podle toho, jakou hodnotu má například vzdělání v jejich původní kultuře, jaké mají sami vzdělání, jestli rodina chce v České republice zůstat na trvalo a podobně (Miluše).

Co je pro rodiče všech dětí-cizinců společné, je velký zájem o různé školní slavnosti a besídky. Těch se podle respondentek z řad učitelů zúčastňují všichni rodiče.

Jako poněkud nepříjemnou označila jedna z respondentek komunikaci s rodiči svých žáků z Vietnamu: „...když na těch třídních schůzkách ti vietnamští rodiče byli přítomni, tak oni sedí a upřeně se dívají do té lavice. A mě to hrozně znervózňovalo, protože naše kultura je zvyklá na ten oční kontakt, jo. A tak jsem si říkala, Ježíši, oni jako se stydí nebo se na mě nemůžou ani podívat nebo... Tak mi to vrtalo v hlavě a pak se mi dostaly do ruky nějaký materiály a tam je napsáno, že oni vůči učitelům tradičně jsou poměrně uctiví. A tam v té kultuře, když si někoho hodně váží, tak je neuctivý dívat se mu do očí. Tak já nevím, možná že je to až můj velmi nadnesený výklad, ale já jsem to tedy začala přisuzovat tomuhle tomu. No, protože jinak si to neumím vysvětlit, proč by se na mě nemohli teda podívat. Asi to teda takhle nějak bude. Jo, opravdu, oni teda přijdou, zasednou a upřeně hledí do té lavice. Něco poslouchají, nakolik mi rozumí, to já nevím. Těžko říct, no.“ (Helena).

9.19. Nejistota učitelů ve vztahu k dětem-cizincům

Pokud učitelé narazí v chování dětí-cizinců nebo i jejich rodičů na něco neobvyklého, uvádí je to do nejistoty. Nejsou si jisti, nakolik se jedná o osobní zvláštnost daného jedince a nakolik o kulturní odlišnost. Tak jedna z respondentek, jejíž ukrajinský žák přišel s velice špatnými školními znalostmi, pochybovala, zda chlapec vůbec do školy chodil nebo zda je to jeho inteligencí nebo jestli je to vina ukrajinského školství. Další zase řešila, zda to, že její vietnamský žák měl na škole v přírodě problémy hygienického rázu, je věcí jeho kondice, nebo zda by to mohlo být dáno tím, že třeba vietnamská kultura neklade na tyto záležitosti při výchově dětí takový důraz. U obou respondentek se ale jednalo spíše jen o ojedinělé a vcelku banální případy možné kulturní odlišnosti jejich žáků-cizinců. Jinak se dá říci, že na žádné zásadní kulturní odlišnosti a bariéry nenarážejí.

Avšak jiný případ, o kterém mluvila jedna z respondentek, by mohl pro děti-cizince v českých školách znamenat vážný problém. Jednalo se o situaci, kdy jeden chlapec z Vietnamu mluvil o tom, že se mu na škole v přírodě líbí hlavně proto, že ho nikdo nebije. Podle slov respondentky: „*zmiňoval jakéhosi strýce, který by měl ty tělesné tresty vykonávat*“ (Helena). Respondentka si byla vědoma toho, že kdyby chlapec byl skutečně nějak tělesně týrán, je povinná tuto skutečnost ohlásit na oddělení sociálně právní ochrany dítěte, které by muselo případ prošetřit. Respondentka podle svých slov na chlapci nikdy neviděla žádné stopy násilí, takže se nedomnívá, že by bylo skutečně nutné tento případ hlásit. Přesto si klade otázky „*Jestli tam to v té rodině je tak, že to dítě vychovává ten, kdo je po ruce. Jestli to vnímají tak, že je to správně, protože v některých těch kulturách to takhle funguje a možná že i u nich. No a ty fyzický tresty se tam používají... Jo, to těžko by do toho člověk vstupoval. Museli bychom s tím zacházet jako s každým jiným dítětem, museli bychom hlásit kurátorovi na sociálce. Možná pak by se musela kontaktovat i policie, ale nakolik by se ta policie do toho angažovala, to si nejsem jistá, ale nevím, nemám s tím žádnou zkušenost.*“ (Helena). V takovém případě by tedy nejistota, kterou v učitelích děti-cizinci a jejich možné kulturní odlišnosti vyvolávají, mohla být důvodem neposkytnutí pomoci, jakou by ve stejném případě poskytli českým dětem. Naštěstí se v rámci výše popsaného případu jednalo jen o situaci teoretickou.

Další problematickou záležitostí je skutečnost, že přes jazykovou bariéru se jen těžko diagnostikují například poruchy učení (Šímová, 2004).

9.20. Usnadnění práce učitelů ve třídách s multikulturním charakterem

Jak již bylo uvedeno, učitelé velice postrádají možnost dalšího vzdělávání v oblasti práce s dětmi-cizinci. Větší informovanost o kulturním zázemí cizinců by pomohla minimalizovat nejistotu, kterou vůči jinoetnickým žákům pocítují.

Ocenili by semináře, kurzy a přístup k odborné literatuře týkající se jak charakteristik jednotlivých národností, se kterými se setkávají nejčastěji, tak i metodologie výuky češtiny jako cizího jazyka.

Jako další návrhy usnadnění jejich situace zazněla potřeba výraznější pomoci odborníků, tedy výchovných poradců na školách i pracovníků pedagogicko-psychologických poraden a možnost vyvíjet větší tlak na rodiče dětí-cizinců, aby svým dětem zajišťovali kurzy českého jazyka i mimo školu, popřípadě ještě než do české školy nastoupí. Zároveň by ocenili, kdyby bylo možné nějakými, snad zákonnými prostředky vyžadovat od rodičů, aby si zajistili při komunikaci se školou tlumočníky.

Jedna respondentka přišla dokonce s myšlenkou, aby existoval nějaký obvodní tlumočník, alespoň pro ty nejčastější národnosti, který by měl na školách ve svém obvodu pevně stanovené konzultační hodiny.

Jak je patrné z této kapitoly, učitelé se s multikulturní situací ve svých třídách vyrovnávají každý po svém. S dětmi-cizinci pracují tak, jak to cítí. Všechny respondentky, zdá se, zvládají multikulturní situaci ve třídách dobře. Stojí je to však poměrně velké úsilí a vyžaduje to od nich osobní angažovanost, zájem i kreativitu. S cizinci pracují ve svém volném čase, nebo se jim individuálně věnují během vyučování. Učení se tak pro ně stává ještě o něco náročnější než normálně. Bylo by dobré, kdyby jim tuto situaci mohly jejich nadřazené instituce, tedy ředitelé škol, školské úřady a ministerstvo školství usnadnit. Nejvíce by ocenili kvalitní odbornou literaturu a možnost dalšího vzdělávání v oblasti multikulturní výchovy a výuky češtiny jako cizího jazyka.

Bohužel je ale možné setkat se v českých základních školách i s učiteli, kteří se dětem-cizincům nijak zvlášť nevěnují, někdy ani nejsou schopni říct, zda jinoetnický

žák v jejich třídě umí česky. Při svých pozorováních jsem se s takovým přístupem sekala dvakrát. Nezbyvá než opět konstatovat, že v otázce integrace dětí-cizinců do českých základních škol nakonec stejně nejvíce záleží na přístupu konkrétních učitelů.

Učitelé v českých školách mají k dispozici různé metody a techniky, které jim umožňují pracovat s dětmi z různých kultur a jazyků. Tyto metody jsou často založeny na interakci a spolupráci, což je klíčové pro úspěšnou integraci. Učitelé by měli být schopni rozpoznat a respektovat kulturní rozdíly a přizpůsobit své vyučovací metody podle potřeb svých žáků. To znamená, že by měli být schopni vytvořit bezpečné a inkluzivní prostředí, kde všichni žáci mohou úspěšně se učit a rozvíjet se. Klíčové je také poskytnout potřebnou podporu a motivaci, aby děti-cizinci nebyly izolovány, ale byli plně zapojeni do vyučovacího procesu.

Zlepšení integrace dětí-cizinců do českých škol vyžaduje celostátní úsilí a spolupráci mezi různými institucemi a odborníky. Je důležité vytvořit jednotné postupy a standardy, které by usnadnily učitelům práci s dětmi z různých kultur. Zároveň je třeba posilovat odbornost učitelů v oblasti kulturní kompetence a jazykové integrace. To lze dosáhnout například prostřednictvím speciálních kurzů, workshopů a odborníků z oblasti sociální práce a psychologie. Klíčové je také vytvořit silné partnerství mezi školami, rodiči a komunitou, aby byla zajištěna podpora dětí-cizinců v jejich celkové integraci do společnosti.

Učitelé v českých školách mají k dispozici různé metody a techniky, které jim umožňují pracovat s dětmi z různých kultur a jazyků. Tyto metody jsou často založeny na interakci a spolupráci, což je klíčové pro úspěšnou integraci. Učitelé by měli být schopni rozpoznat a respektovat kulturní rozdíly a přizpůsobit své vyučovací metody podle potřeb svých žáků. To znamená, že by měli být schopni vytvořit bezpečné a inkluzivní prostředí, kde všichni žáci mohou úspěšně se učit a rozvíjet se. Klíčové je také poskytnout potřebnou podporu a motivaci, aby děti-cizinci nebyly izolovány, ale byli plně zapojeni do vyučovacího procesu.

ZÁVĚR

Z poznatků této diplomové práce vyplývá, že situace vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách v současné době není optimální. Hlavním problémem této oblasti je nedostatek dostupných a kvalitních informací. Chybí metodika pro práci s dětmi-cizinci, především pro výuku češtiny jako cizího jazyka pro děti, ale i pro práci s multikulturními třídami jako s celkem. S tím souvisí i nedostatek výukových materiálů a pomůcek pro výuku dětí-cizinců ale i materiálů s informacemi o jazykových a kulturních specifických jednotlivých etnik. Učitelé neví, kde takové informace hledat, na koho se obrátit a nemají dostatek času na dlouhá pátrání. Přivítali by tedy nejen vznik přehledných shrnujících materiálů, ale především také možnost čerpat informace ze zahraničí, kde mají s výukou a integrací dětí-cizinců již dlouhodobé zkušenosti. V České republice mají s výukou dětí-cizinců v současnosti nejvíce zkušeností školy vzdělávající i děti žadatelů o azyl. Zveřejnění jejich interních materiálů by bylo pro učitele v běžných základních školách, kteří učí v multikulturních třídách, přínosné.

Zákony vztahující se k výuce dětí-cizinců jsou velice obecné a způsob práce s dětmi-cizinci tak v podstatě záleží na přístupu jednotlivých škol, jejich ředitelů a především na jednotlivých učitelích. Setkáme se tak se širokým spektrem přístupů, na jedné straně s velice angažovanými učiteli, kteří s multikulturní realitou ve svých třídách aktivně pracují, na straně druhé s nezájmem a lhostejností vůči dětem-cizincům, kdy učitelé ani nejsou schopni sdělit, do jaké míry je možné s dětmi-cizinci v jejich třídách komunikovat česky.

I přes výše uvedená úskalí však úspěšná integrace a vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách probíhá. Kromě aktivního přístupu konkrétních učitelů na tom mají zásluhu děti, jak děti české, tak i děti-cizinci. Pro úspěšnou integraci do třídy je velice důležitá podpora třídního kolektivu, především však instituce patronátů, kdy jedinec převezme zodpovědnost za cizince a snaží se mu intenzivně pomáhat s integrací. Dohlíží na to, zda se dítě-cizinec orientuje, zda chápe, co se po něm právě chce, uvádí ho do kulturních souvislostí a pomáhá mu s učivem. Patronáty vznikají většinou spontánně, někdy však i na popud učitele. S institucí patronátu by bylo možné vědomě pracovat.

Dalším důležitým faktorem úspěšné integrace a vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách je vnitřní motivace dětí-cizinců. Většinou se snaží ovládnout vyučovací jazyk i učivo co nejrychleji a zařadit se tak do třídního, potažmo školního kolektivu.

V neposlední řadě má na úspěšné integraci dětí-cizinců do českých základních škol značný podíl velké nadání dětí-cizinců. „*Emigrují totiž vždy ti schopnější, aktivnější, mladší a kvalifikovanější lidé, neboť již samotné rozhodnutí přestěhovat se do neznámého prostředí a jeho realizace vyžadují výjimečné charakterové vlastnosti.*“ (Šišková, 1998. s. 40). V současné době tak do České republiky přicházejí především velice inteligentní a nadané děti, které jsou schopné ovládnout češtinu a úspěšně se integrovat do prostředí české školy velice rychle. Dá se však předpokládat, že s vybudováním lepšího zázemí začnou do České republiky přicházet i děti-cizinci méně nadané, které budou potřebovat mnohem více pomoci, aby zvládly český jazyk i celkovou integraci. Je proto třeba současné nedostatky v oblasti vzdělávání a integrace dětí-cizinců do českých základních škol napravit, vypracovat příslušné metodiky, výukové materiály a vyškolit učitele. Velkou inspirací by mohly být zkušenosti ze zemí, kde mají s integrací a vzděláváním dětí-cizinců v základních školách dlouholeté zkušenosti (například Velká Británie, Kanada, Holandsko).

Na závěr uvádím ještě stručné shrnutí nejdůležitějších doporučení vzešlých od učitelů, kteří mají se vzděláváním dětí-cizinců zkušenosti, především škol vzdělávajících děti žadatelů o azyl:

- dítěti zjistit co nejvíce informací již při úvodním pohovoru (od zdravotního stavu po vyznání),
- učitel by se měl seznámit s kulturními a jazykovými specifiky dětí-cizinců, aby z těchto odlišností mohl vycházet (při výuce češtiny ale i v dalších předmětech),
- dát dítěti-cizinci týden, aby si na prostředí školy zvyklo,
- na dítě-cizince od počátku mluvit jen česky i v případě, že učitel ovládá původní jazyk dítěte,

- důležité je přiměřené tempo řeči a srozumitelná výslovnost učitele a dávat si pozor na nonverbální projevy - děti, které nerozumí jazyku jsou na nonverbální projevy hodně zaměřeny,
- podporovat sebevědomí dítěte-cizince, umožnit mu zažít úspěch - to je důležité pro jeho motivaci i pro přijetí českými dětmi,
- před zařazením dítěte-cizince do běžné třídy zvážit aktuální stav třídního kolektivu,
- pokud možno neumísťovat do jedné třídy víc než 5 dětí-cizinců (nejlépe jen do 3),
- nezařazovat do jedné třídy více dětí stejné národnosti (do 3), jinak mají tendenci separovat se,
- využívat instituce patronátů, motivovat český kolektiv pro přijetí cizince, pomoc bližnímu,
- dítě od počátku co nejvíce zapojovat do života třídy, školy (od služeb na tabuli po výlety) i zájmových a sportovních činností,
- využít zájmů dítěte-cizince a třídního kolektivu k jeho integraci,
- vybudovat v třídním kolektivu pocit sounáležitosti, dávat najevo, že dítě-cizinec je v české škole vítáno,
- nebát se, že multikulturními projekty upozorníme na odlišnost dětí-cizinců (je stále uvědomovaná jak ze strany dětí-cizinců, tak ze strany dětí českých),
- třídní kolektiv předem seznámit se zvláštním přístupem k hodnocení dětí-cizinců, vysvětlit jeho důvody,
- nehodnotit děti-cizince nezaslouženě pozitivně - cizinci si nezaslouženost takového hodnocení uvědomují a pocit úspěchu jim nepřináší, navíc je to negativně vnímáno ostatními dětmi,
- nezbytná je vyšší frekvence kontroly dětí-cizinců, často je nutné opakování a individuální zadávání instrukcí,
- v oblasti českého jazyka nejdříve zjistit úroveň znalosti češtiny dítěte-cizince a na základě tohoto zjištění vypracovat individuální plán výuky přizpůsobený jeho úrovni,
- vybudovat dostatečnou slovní zásobu,

- výuku dítěte-cizince zpočátku omezit na základní učivo a zaměřit se přednostně na česká slovíčka - učit je tematicky,
- využívat názornost, obrázky, pantomimu, gesta a dramatizace a metody práce se specifickými poruchami učení (například používání „bzučáků“ a rytmického vytleskávání),
- pro případné zvládnutí latinky zrychleně projít nácvik čtení a psaní českých prvních tříd - dají se používat písanky,
- při čtení nejprve dávat často číst kratší úseky textu, později přejít ke čtení výkladových textů z jiných předmětů,
- při volném vyjadřování nezasahovat do plynulosti promluvy, vypomáhat jen s jednotlivými slovy, pracovat nejen s popisy obrázků, ale ptát se dětí na názory a zkušenosti,
- nechat dětem-cizincům volně k dispozici slovník spisovné češtiny a různé gramatické přehledy,
- v případě doučování dětí-cizinců nepřipustit, aby bylo považováno za samozřejmost - děti se pak přestávají v ostatních hodinách snažit,
- v případě většího počtu dětí-cizinců ve škole, uvažovat o vyčlenění zvláštních hodin češtiny pro všechny děti-cizince školu navštěvující.

PRAMENY A LITERATURA

- Bauman, Z.: *Myslet sociologicky*. Sociologické nakladatelství. Praha 1997
- Barša, P.: *Politická teorie multikulturalismu*. Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno 1999
- Beranová, P.: *Cizinci v ČR a výuka češtiny*. Příspěvek z konference o integraci cizinců, Svätý Jan pod Skalou podzim 2005
- Bischofová, J.: *Kultura a jazyková komunikace*. - <http://www.auccj.org/> (6. 2. 2006)
- Blagojevičová, L.: *Integrace cizinců do běžných tříd ZŠ*. Dipl. prác. depon. In: Kat. prim. pedagogiky PedF UK, Praha 2003
- Buryánek, J.: *Česká škola*. - <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=media&mid=189> (2.2.2006)
- Cousseyová, M.: *Rámec integrační politiky*. Vydavatelství Rady Evropy, Praha 2000
- Čaňek, D.: *Mezi diverzitou a asimilací*. - <http://www.mkc.cz/clanky> (3. 7. 2003)
- Čuřík, J.: *Ramadán postní měsíc muslimů*. MV ČR, Praha 1999
- Dančák, B., Fiala, P.: *Národnostní politika v postkomunistických zemích*. Masarykova univerzita v Brně, Brno 2000
- Danielovská, V.: *Poznávej zemi v níž žiješ*. Fortuna, Praha 2003
- Danielovská, V.: *Ochrana člověka za mimořádných událostí*. SPN, Praha 2004
- Děti a žáci podle státního občanství na mateřských, základních a speciálních školách a ve školách při výchovných ústavech ve školním roce 2003/2004*. (tabulka) - <http://www.czso.cz/cizinci.nsf/i/vzdelavani> (3.2.2006)
- Děti a žáci podle státního občanství na mateřských, základních a speciálních školách a ve školách při výchovných ústavech ve školním roce 2004/2005*. (tabulka) - <http://www.czso.cz/cizinci.nsf/i/vzdelavani> (3.2.2006)
- Diamant, J.: *Psychologické problémy emigrace*. Matice cyrilometodějská, Olomouc 1995
- Disman, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum, Praha 1993
- Emingerová, A.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Dipl. prác. depon. In: Kat. prim. pedagogiky PedF UK, Praha 2003
- Fenclová, M.: *Některé důsledky raného učení cizím jazykům*. - http://www.fraus.cz/ep/cizi_jazyky/48/2/fenclova_uceni.pdf (2. 2. 2006)
- Gabal, I. (kol.): *Etnické menšiny ve střední Evropě*. G plus G, Praha 1999

- Geist, B.: *Sociologický slovník*. Victoria Publishing, Praha 1992
- Golo, F.: *Kam lidé utíkají nejčastěji*. In: *Nový prostor*, č. 120, 2002
- Hartl, P.: *Psychologický slovník*. Jiří Budka, Praha 1994
- Hauzová, H.: *Učíme se česky I.*. Pansofia, Praha 1992
- Integrace - znamení doby* (sborník). Karolinum, Praha 1998
- Jelínková, P.: *Klub Bambus - vietnamské děti se mezi sebou baví česky*. In: *Slovo - bulletin pro cizince a o cizincích*. I. č. 1, 2004
- Judasová, K.: *Výuka češtiny rusky či slovansky mluvících studentů v ÚJOP UK, ve SJOP UK v Poděbradech*. - <http://www.auccj.org/> (6.2.2006)
- Kabeleová, H.: *Role knihoven při integraci cizinců v České republice*. 2003 - <http://www.mkc.cz> (7. 7. 2004)
- Kahlerová, V.: *Vietnamská menšina v Plzni*. Dipl. prác. depon. In: *Kat. sociální a kulturní antropologie FHS ZUP, Plzeň 2002*
- Kaniš, K.: *Učíme se česky II.*. Pansofia, Praha 1992
- Kantar, K.: *Arabská komunita v Česku z hlediska interkulturní komunikace*. - <http://www.auccj.org/> (6. 2. 2006)
- Kotýková, S., Lejnarová, I.: *Čeština pro malé cizince*. Pansofia. Praha 2004
- Kučera, O., Ťulpíková, P.: *Jazyková a socio-kulturní úskalí při výuce čínských studentů*. - <http://www.auccj.org/> (6.2.2006)
- Kupčíková, L.: *Interkulturní vzdělávání*. - <http://tolerance.cz/kurzy/kupcikova.htm> (20. 5. 2003)
- Laubeová, L.: *Multikulturní výchova*. - <http://www.helcom.cz/cze/zprava02/multikultivychoy.htm> (31. 5 2003)
- Löwensteinová, M.: *Korea: jazyk a socio-kulturní aspekty při vyučování* - <http://www.auccj.org/> (6.2.2006)
- Mann, A.: *Rómský dějepis*. Fortuna, Praha 2003
- Marlinová, O.: *Ztráta domova bolí*. In: *PSYCHOLOGIE - dnes*. IX., č. 12, 2003
- Maříková, H., Petrusek, M., Vodáková, A. (za kol.): *Velký sociologický slovník*. Karolinum, Praha 1996
- Matějček, Z.: *Rodina a dítě v psychologickém poradenství*. SPN, Praha 1992

- Mezinárodní a interkulturní vzdělávání ve Velké Británii* - Případová studie http://alfa.pedf.cuni.cz/~www_uvrs/manual/v_1.htm (19. 6. 2003)
- Murphy, R. F.: *Úvod do kulturní antropologie*. Sociologické nakladatelství, Praha 1999
- Nakonečný, M.: *Základy psychologie osobnosti*. Management Press, Praha 1993
- Nigrínová, M.: *Náčrt pedagogické práce ve vyrovnávací třídě*. Interní materiál depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 2001
- Obuchová, L.: *Číňané 21. století*. Academia, Praha 1999
- Ondrejko, P.: *Socializácia mládeže jako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie výchovy a sociologie mládeže*. Veda, Bratislava 1992
- Plán integrační politiky MŠMT ČR* - <http://www.mvcr.cz/uprchlici/planmsmt.html> (7. 8. 2004)
- Pokyn č. 21836/2000-11 Ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách vyšších odborných školách, včetně speciálních škol České republiky* - <http://www.msmt.cz/dokumenty/vestniky> (14. 6. 2004)
- Pokyn č. 10 149/2002 - 22 Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl*. - <http://www.helcom.cz> (2.2.2006)
- Popis aktuálního vývoje vzdělávání cizinců* - http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/popis_aktualniho_vyvoje_vzdelavani_cizincu (8.7.2004)
- Projekt Comenius* - http://www.comenius.upol.cz/documentus/nepa_01.htm (19. 6. 2003)
- Průcha, J.: *Intrekulturní psychologie*. Portál, Praha 2004
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, M.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1995
- Přebinda, P.: *Afganistan*. MV ČR, Praha 1998
- Přebinda, P.: *Irák*. MV ČR, Praha 1998
- Překladový slovníček základních pojmů učiva ZŠ - matematika*. SPN, Praha 2002
- Překladový slovníček základních pojmů učiva ZŠ - fyzika*. SPN, Praha 2002
- Překladový slovníček základních pojmů učiva ZŠ - chemie*. SPN, Praha 2002
- Překladový slovníček základních pojmů učiva ZŠ - humanitní vědy*. SPN, Praha 2002
- Překladový slovníček základních pojmů učiva ZŠ - český jazyk a literatura*. SPN, Praha 2002
- Rámcový vzdělávací program*. Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2005 - <http://rvp.cz> (14. 1. 2006)
- Ruferová, H. (a kol.): *Co už umím - náměty pro přípravné třídy*. Fortuna, Praha 2001

- Ruferová, H.: *Poznávej lidi a život v zemi, v níž žiješ*. Fortuna, Praha 2002
- Rýparová, E.: *Dítě v multikulturním prostředí základní školy, analýza výsledků koexistence českých a jinoetnických dětí v několika základních školách*. Dipl. prác. depon. In: Kat. kulturologie FF UK, Praha 2004
- Schutz, A.: *Cizinec*. 1962 In: Disman, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum, Praha 1993.
- Šišková, T.: *Menšiny a migranti v České republice*. Portál, Praha 2001
- Šišková, T.: *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál, Praha 1998
- Šíma, J.: *Integrace cizinců na ZŠ*. Interní materiál depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 1999
- Šíma, J.: *Výroční zpráva Bělá pod Bezdězem 2001/2002*. Výr. zpráv. depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 2002a
- Šíma, J.: *Výroční zpráva Bělá pod Bezdězem 2004/2005*. Výr. zpráv. depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 2005
- Šíma, J.: *Vzdělávání dětí žadatelů o azyl*. Interní materiál depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 2002b
- Šíma, J., Nigrínová, M.: *Osvojování počátků českého jazyka v ZŠ Bělá pod Bezdězem u dětí migrujících obyvatel*. Interní materiál depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 2001
- Šimová, E.: *Práce s azylanty v ZŠ Bělá pod Bezdězem z pohledu třídního učitele a učitele českého jazyka*. Interní materiál depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 2004
- Tošner, N.: *Interkulturní vzdělávání*. - <http://www.varianty.cz/> (20. 5. 2003)
- Tirala, M.: *Sociokulturní aspekty při výuce japonských studentů*. - <http://www.auccj.org/> (6.2.2006)
- Třešňák, P.: *Vietnamci, příští česká elita*. In: Týdeník RESPEKT. IX, č. 18, 2004
- Uherek, Z., Procházková H.: *Vzdělávací programy pro uprchlíky*. Etnologický ústav Akademie věd České republiky, Praha 2002
- Už 15 let učíme v našich školách děti cizinců - pracovní listy pro výuku českého jazyka*. Interní materiál depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 2005

- Vágnerová, M.: *Psychologická problematika integrace dětí emigrantů do běžných škol*.
In: Jesenský, J. (Ed.): *Integrace - znamení doby*. Karolinum, Praha 1998
- Vágnerová, M., Hadj-Mousová, Z., Štech, S.: *Psychologie handicapu*. Karolinum,
Praha 1999
- Vágnerová, M.: *Kognitivní a sociální psychologie*. Karolinum, Praha 2001
- Vítková, L.: *Indie*. MV ČR, Praha 1999
- Vítková, L.: *Šrílanka*. MV ČR, Praha 1998
- Vítková, L., Cholevová, M.: *Pákistán*. MV ČR, Praha 2000
- Vítková, L., Cholevová, M., Molnár, T.: *Čečensko*. MV ČR, Praha 2000
- Vítková, L., Molnár, T.: *Bangladéš*. MV ČR, Praha 2000
- Vyčichalová, H., Kubíčková, K.: *Zkušenosti s výukou češtiny z vyrovnávacích tříd*. -
<http://www.aucej.org/> (6. 2. 2006)
- Vzdělávací program Základní škola*. MŠMT, Praha 1996. - <http://www.vuppraha.cz/>
(2.2.2006)
- Vzdělávací program Národní škola*. Portál, Praha 1993.
- Vzdělávací program Obecná škola*. MŠMT, Praha 1997. - <http://www.msmt.cz/>
(2.2.2006)
- Vzdělávání* - <http://www.mvcr.cz/uprchlici/planmsmt.html> (8.7.2004)
- Vzdělávání cizinců - žadatelů o azyl v ZŠ - tematicky zaměřená inspekce*. Inspekční
zpráva depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 2004
- Zákon č.326/1999 Sb. *O pobytu cizinců na území České republiky*, ve znění pozdějších
předpisů
- Zákon č. 325/1999 Sb. *O azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb. O Policii České
republiky*, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 29/1984 Sb. *O soustavě základních, středních a vyšších škol (Školský zákon)*,
ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném
vzdělávání (Školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů
- Žijeme spolu 15 let - soužití s uprchlíky v obcích a městech ČR*. Závěr. zpráv. projektu
depon In: ZŠ Máchova 1110, Bělá pod Bezdězem 2005

SEZNAM PŘÍLOH

Tabulky respondentů:

Tabulka č. 1 - České děti

Tabulka č. 2 - Děti-cizinci

Tabulka č. 3 - Učitelé

Statistické tabulky:

Děti a žáci podle státního občanství na mateřských, základních a speciálních školách a ve školách při výchovných ústavech ve školním roce 2003/2004 a 2004/2005

Slohové práce:

Cizinci českýma očima - *Adlet a Já a cizinci*

Moje školní léta - slohová práce dívky čínského původu

Ukázka z výzkumu

Plné znění jednoho z hloubkových rozhovorů - *Rina (Arménie)*

Tabulky respondentů

Tabulka č. 1 - České děti

Tabulka č. 1 - České děti

Číslo respondenta	Křestní jméno	Věk	Třída
1	Adéla	15	9. ZŠ
2	Elen	17	2. roč. gymnázium
3	Honza	15	9. ZŠ
4	Jana	14	7.ZS
5	Jarda	13	7.ZS
6	Jitka	13	7.ZS
7	Karel	12	7. ZŠ
8	Kuba	13	7. ZŠ
9	Monika	15	9. ZŠ
10	Oskar	17	1. roč. gymnázium
11	Pavel	15	9. ZŠ
12	Petr	14	8. ZŠ
13	Petra	12	7. ZŠ
14	Tomáš	11	6. ZŠ
15	Vit'a	16	1. roč. gymnázium
16	Zuzana	17	2. roč. gymnázium

Tabulka č. 2 - Děti-cizinci

Číslo respondenta	Jméno	Etnická příslušnost	Věk	Ročník	Pobyt v ČR (roky)
1	Anton	Rusko	16	2. gmn.	7
2	Art'om	Rusko	15	8. ZŠ	2
3	Čeněk*	Čína	16	8. ZŠ	3
4	Erevik	Arménie	14	7. ZŠ	3
5	Gurge	Arménie	14	7. ZŠ	2
6	Jana*	Vietnam	14	7. ZŠ	2
7	Lin-Zdena*	Čína	15	8. ZŠ	4,5
8	Maxim	Ukrajina	13	6. ZŠ	1,5
9	Michal	Ukrajina	15	8. ZŠ	3
10	Rina	Arménie	15	7. ZŠ	4
11	Samuel	Kuba-Chile	16	9. ZŠ	3
12	Světлана	Rusko-Izrael	15	8. ZŠ	1,5
13	Týna*	Vietnam	7	1. ZŠ	4
14	Vladimír	Rusko	15	8. ZŠ	9

*Možná může být matoucí, že děti z Číny a Vietnamu mají česká jména. Nejedná se však o jména v pravém smyslu slova, ale spíše o přezdívky, které mají usnadnit komunikaci s okolím¹. Děti sami přicházejí do školy s požadavkem, aby tak byly osloveny a velice důrazně na tom trvají. Dokumentuji to slovy jedné respondentky, učitelky ve třetí třídě, kterou navštěvují tři děti pocházející z Vietnamu. „*Já se omlouvám, že používám tadyhleta jména, ono se to v odborný literatuře ani nedoporučuje, ale to je hrozně těžký, když ty děti na tom trvají, já jsem zrovna konkrétně nabízela, ať si řekne, jak mu mám říkat, protože zrovna to jeho jméno, by se dalo docela dobře použít, Kuoc Buj Tijeb, tak Buji bych mu mohla docela dobře říkat, že jo, tam by to ani nebudilo nějaký velký ty, a on to odmítl, protože tátovi říkají Vašek a on chce být podle tatínka taky Vašek. Jo, takže já bych ty odborníky tady možná v tom směru trochu, kdyby tak zašli si do té praxe a podívali se na to, protože to není o tom, že ten učitel by to nevěděl, nebo mnohdy to tak není, jak se to má říct, nebo třeba nechtěl,*

¹Kahlerová uvádí k vietnamským jménům toto: „Slovo na prvním místě je rodové jméno, tedy v naší terminologii vietnamské příjmení. Prostřední slabika tvořící jméno bývá někdy vodítkem pro určení pohlaví nositele daného jména. Poslední slabika je vlastním jménem člověka. Děti, se kterými jsem setkala při svém výzkumu, měly oficiální vietnamská jména, měly však také zároveň česká vlastní jména, kterými je oslovovali učitelé i spolužáci. Děti s českými jmény už do základní školy přicházejí, většina z nich mi sdělila, že jim je dali rodiče. Vietnamští rodiče vědí, že pro Čechy je obtížné si jejich jméno pamatovat a ještě obtížnější je ho správně vyslovit, proto svým dětem, které vstupují do majoritního českého prostředí dávají sami české křestní jméno. Učitelé dětí na prvním stupni ZŠ mi potvrdili, že děti si své české jméno přinášejí už ze školky a jsou zvyklé se českým jménem představovat. České jméno je určeno pro snazší komunikaci s českým prostředím.“ (Kahlerová, 2002. s. 56).

ale když to dítě si to přímo přeje, tak já si myslím, že bych mu daleko víc ublížila, kdybych mu vmucovala, to co nechce, než když mu vyhovím.

Já to chápu tak, že to ti odborníci myslí tak, že to dítě by se nemělo stydět za to svoje jméno a ti ostatní by ho měli být schopni přijmout i s tím jménem, které zní poněkud cizokrajně. Jo, proč ne, to je taky docela dobrý. Ale jestli to dítě si to nepřeje. Tak co s tím dál.“ (Helena).

Dnes je již obvyklé, že vietnamští rodiče, kterým se narodí děti České republiky často dávají svým dětem rovnou česká jména i jim nechávají zapsat českou státní příslušnost. To je mimochodem i jeden z důvodů, proč není možné v tuto chvíli přesně určit, kolik Vietnamců vlastně na území České republiky žije (Zpráva ČSÚ In: Zprávy. ČT 1 (20. 7. 2004)

Číslo	Jméno	Titul
1	Markéta	1
2	Marta	2
3	Jiří	3
4	Jana	4
5	Jan	5
6	Jana 2*	6
7	Pavel 2*	7
8	Petr 2*	8
9	Marta	9
10	Marta	10
11	Yara	11

* Jména resp. příjmení dětí uvedené v tabulce jsou s výjimkou 6 a 7 slovanští resp. českí a 11 jsou z původu českých rodičů dětí.

Tabulka č. 3 - Učitelé

Číslo respondenta	Křestní jméno	Třída a funkce
1	Alena	3.
2	Alice	7.
3	Gabriela	4.
4	Hedvika	2.
5	Helena	3.
6	Iva	5.
7	Lada	2.
8	Markéta	4.
9	Martin	7.
10	Jiří	ředitel
11	Jan	zástupce ředitele
12	Jana 2*	1. + kroužek češtiny pro cizince
13	Pavel 2*	zástupce ředitele
14	Petr 2*	ředitel
15	Miluše	vyrovnávací třída
16	Marie	6.
17	Věra	8.

* Jména respondentů z řad pedagogů, která se shodovala s citovanými respondenty z řad dětí jsou z důvodu rozlišení označeny číslem 2.

Mateřské, základní, speciální školy a školy při výchovných ústavech – počty žáků podle státního občanství ve školním roce 2003/04

Pupils of kindergartens, basic and special schools; by citizenship; school year 2003/04

Pramen: Ústav pro informace ve vzdělávání

Source: Institute for Information on Education

Státní občanství	Mateřské školy		Základní školy		Speciální školy		Školy při výchovných ústavech	
	<i>Kinderkartens</i>		<i>Basic schools</i>		<i>Special schools</i>		<i>Other special schools</i>	
	Děti <i>Children</i>	% %	Žáci <i>Students</i>	% %	Děti, žáci <i>Students</i>	% %	Děti, žáci <i>Students</i>	% %
Celkem	280 491	100%	956 324	100%	65 711	100%	1 874	100%
Česká republika/ <i>Czech Republic</i>	277 270	98,9%	943 554	98,7%	65 440	99,6%	1 846	98,5%
cizinci/ <i>Foreigners, total</i>	3 221	1,1%	12 770	1,3%	275	0,4%	25	1,3%
státy EU/ <i>EU countries, total</i>	161	5,0	269	2,1	6	2,2	1	4,0
ostatní evropské státy/ <i>Other Europ. countries</i>	1 361	42,3	7 118	55,7	214	77,8	20	80,0
ostatní státy/ <i>Other countries</i>	1 699	52,7	5 383	42,2	55	20,0	4	16,0
s trvalým pobytem/ <i>With permanent residence</i>	1 998	62,0	7 695	60,3	174	63,3	9	36,0
s přechodným pobytem/ <i>With temporary residence</i>	1 188	36,9	4 576	35,8	86	31,3	7	28,0
azylanti/ <i>Refugees</i>	35	1,1	487	3,8	13	4,7	7	28,0
Vietnam	1 264	39,2	4 019	31,5	31	11,3	-	-
Ukrajina	520	16,1	3 240	25,4	42	15,3	3	12,0
Slovensko	295	9,2	1 495	11,7	117	42,5	13	52,0
Rusko	214	6,6	1 086	8,5	11	4,0	-	-
Kazachstán	26	0,8	252	2,0	4	1,5	-	-
Mongolsko	50	1,6	233	1,8	3	1,1	1	4,0
Arménie	33	1,0	225	1,8	5	1,8	-	-
Bělorusko	30	0,9	177	1,4	2	0,7	-	-
Srbsko a Černá Hora (bývalá Jugoslávie)	29	0,9	160	1,3	6	2,2	-	-
Moldavsko	32	1,0	156	1,2	-	-	1	4,0
Polsko	30	0,9	152	1,2	10	3,6	2	8,0
Čína	62	1,9	149	1,2	1	0,4	1	4,0
Rumunsko	38	1,2	149	1,2	7	2,5	-	-
Bulharsko	42	1,3	135	1,1	5	1,8	1	4,0
Německo	62	1,9	119	0,9	3	1,1	1	4,0
Chorvatsko	56	1,7	112	0,9	1	0,4	-	-
Spojené státy	56	1,7	105	0,8	3	1,1	-	-
Bosna a Hercegovina	21	0,7	91	0,7	2	0,7	-	-
Ostatní / Other	361	11,2	715	5,6	22	8,0	2	8,0

Děti a žáci podle státního občanství na mateřských, základních a speciálních školách a ve školách při výchovných ústavech ve školním roce 2004/05

Children and pupils at nursery schools, basic and special schools, and at schools established with educational institutions: by citizenship; school year 2004/05

Pramen: Ústav pro informace ve vzdělávání

Source: Institute for Information on Education

Státní občanství	Mateřské školy		Základní školy		Speciální školy		Školy při výchovných ústavech	
	Nursery schools		Basic schools		Special schools		Schools established with educational institutions	
	Děti Children	% z cizinců % of foreigners	Žáci Pupils	% z cizinců % of foreigners	Děti, žáci Children, pupils	% z cizinců % of foreigners	Děti, žáci Children, pupils	% z cizinců % of foreigners
Celkem	280 487	x	917 738	x	64 193	x	2 349	x
Česká republika/ Czech Republic	277 284	x	905 878	x	63 877	x	2 296	x
cizinci/ Foreigners, total	3 203	100,0	11 860	100,0	316	100,0	53	100,0
Celkem EU 25 EU 25, total	585	18,3	2 183	18,4	166	52,5	10	18,9
Ostatní evropské země Other European countries	1 020	31,8	4 810	40,6	90	28,5	15	28,3
Ostatní země Other countries	1 598	49,9	4 867	41,0	60	19,0	28	52,8
s trvalým pobytem With permanent residence	1 994	62,3	6 809	57,4	205	64,9	8	15,1
s přechodným, dlouhodobým pobytem With temporary, Long-term residence	1 157	36,1	4 729	39,9	104	32,9	6	11,3
azylanti / Refugees	48	1,5	306	2,6	7	2,2	4	7,5
nezjištěno / Not identified	4	0,1	16	0,1	0	0,0	35	66,0
Vybrané země Selected countries								
Vietnam	1 201	37,5	3 482	29,4	35	11,1	5	9,4
Ukrajina	522	16,3	2 662	22,4	46	14,6	13	24,5
Slovensko	357	11,1	1 675	14,1	156	49,4	9	17,0
Rusko	212	6,6	1 057	8,9	14	4,4	-	-
Kazachstán	23	0,7	233	2,0	4	1,3	-	-
Mongolsko	57	1,8	258	2,2	3	0,9	-	-
Arménie	20	0,6	209	1,8	3	0,9	-	-
Bělorusko	52	1,6	176	1,5	3	0,9	-	-
Srbsko a Černá Hora (bývalá Jugoslávie)	32	1,0	155	1,3	8	2,5	-	-
Moldavsko	21	0,7	188	1,6	-	-	-	-
Polsko	30	0,9	144	1,2	5	1,6	-	-
Čína	73	2,3	176	1,5	-	-	11	20,8
Rumunsko	47	1,5	133	1,1	5	1,6	-	-
Bulharsko	40	1,2	141	1,2	5	1,6	8	15,1
Německo	-	-	144	1,2	-	-	-	-
Chorvatsko	50	1,6	106	0,9	3	0,9	-	-
Spojené státy	54	1,7	116	1,0	-	-	-	-
Bosna a Hercegovina	21	0,7	85	0,7	3	0,9	-	-
Ostatní / Other	391	12,2	720	6,1	17	5,4	3	5,7

Pozn. u státních občanství, u nichž byl celkový počet cizinců menší než 3, je v tabulce uvedena tečka

Cizinci českýma očima

Veronika

ZŠ Bělá pod Bezdězem

Adlet (charakteristika)

Když jsem přišla loni do nové školy, tak jsem poznala spoustu nových kamarádů, ale zaujal mě jeden kluk ze třídy jménem Adlet. Je z Kazachstánu a je moc milý. Chtěla jsem o něm vědět víc, a jak dny ubíhaly, více jsme se skamarádili a on mě pozval k sobě domů. Představil mi celou svou rodinu. S Adletem se známe druhý rok a já jsem moc ráda, že jsem ho potkala. On je úplně jiný než ostatní. Také já jsem ho pozvala k nám a představila ho mamce. Moc si rozuměli. Mamka byla ráda, že mám tak hodného spolužáka, a vůbec jí nevadilo, že je Kazach. Mně to taky nevadí, nezáleží mi na tom, jak vypadá, ale na tom jaký je uvnitř. Mám ho ráda a je to můj nejlepší kamarád.

Kateřina

ZŠ Bělá pod Bezdězem

Já a cizinci

Naše škola je výjimečná tím, že do ní chodí příslušníci různých národností. V naší třídě máme dva cizince. Jeden je původem z Ruska a druhý je Kazach. Jmenují se Svatoslav Agapov a Adlet Tileukabylov.

Sváťa má pěkný prospěch, člověk ani nepozná, že není Čech. Píše krásné slohy, hodně se zajímá o literaturu, je dobrý v mluvnici, má výtvarné nadání.

Adleta baví počítače a myslím, že ani sport mu nedělá problémy. Jednou jsem byla u Adleta doma na návštěvě. Přivítala mě jeho maminka se širokým úsměvem. Byla sice menší než já, ale v očích měla takovou vřelost, lásku a ochotu, že to vypadalo, jako by měřila dva metry. Po této návštěvě jsem byla zase o něco bohatší. Dozvěděla jsem se něco málo o jiné kultuře, zvycích, jiné zemi.

Obdivuji tyto lidi, že opustí nedobrovolně svoji vlast a snaží se žít jinak. Mně stačilo jednou změnit školu, musela jsem změnit své přátele, zvykat si na nové prostředí. Není totiž lehké zabydlet se v novém kolektivu. Ale stále jsem byla ve své zemi, používám svůj mateřský jazyk. Adlet i Sváťa se musí stále jazyk učit a vlastně dělají svým rodičům tlumočníky. Je na nich vidět, že chodí do české školy, kamarádí se s námi, a proto stále zlepšují svoji češtinu. Myslím, že oba moji spolužáci už nejsou v naší škole cizinci.

Moje školní léta

Do první třídy jsem moc šela. Až polkam své kamaradky se školky i poznával nové přátele. Měli jsme malou třídu. Ale naše učitelka byla velmi hodná. Udělala mi hezký dojem u první chvíle. Do teď se jí pamatuji, jmenovala se LTOU.

První stupeň základní školy jsem byla v Číně. Učila jsem se hodně věci. Měla jsem rada všechny předněty, je to díky učitelce a co jsem měla. Měli jsme málo dětí. Jeli jsme asi 1 výlet za celý pololetí. A nemáme už o žádné školy v přírodě. ~~Bylo to u nás ještě úplně jiný systém vyučování~~ ale mě to si ostatní do nevadilo, protože žijeme na vesnici. Kolem nás je všude krásná příroda. Byly u nás ještě úplně jiný systém vyučování. Učili jsme si celý den a měli jsme hodně úkoly. Někdy jsem se vyčítala. (Ale všechno se mi to vyplácelo.)

Jakmile jsem ~~do~~ dokončila 4. třída třídu, odjela jsem do ČR. Všechno se změnilo od toho, co jsem byla už zvykla. První a největší problém bylo to, že jsem vůbec nemohla s lidmi dorozumovat. Jak obvykle v 1. třídě jsem musela chodit do školy. Nemohla jsem ~~chodit do školy~~ ~~chodit do školy~~ ~~chodit do školy~~ s ostatními dětmi, protože jsem neuměla česky. Bylo to smutný a zaráčkatku se mi chtělo vrátit do Číny. Uspělo se mi s tím všechno. Situace se pomalu zlepšilo.

~~Časem jsem postupně jsem uměla česky a zároveň mám také~~ mnozí kamarady. Měli jsme ~~ji~~ ~~ne~~ ~~stárka~~ a všechno mě to nebavilo.

Na druhý stupeň jsem měla dobrou učitelku na český jazyk. Myslím si, že se mnou souhlasí hodně dětí, jak jsem ne a ne rozuměla česky začalo mě bavit hodně předměty. A v 7. třídě dostala nejlepší výsledky, co jsem měla. ~~Ale moje nové učitelce jsem se s jejími výsledky~~

V 8. třídě se nám střídalo postupně 3 uč. a 4 uč. na anglický jazyk. Bliží se konec školního roku. Těším se na prázdniny jako vždy.

~~spokojení. Nedáv se mi dělat. Musím se víc učit. Ale já se rá~~
~~vytím a tímto tímto. Tak rada bych chtěla mít sami vysvětlení~~
~~z téhle. Ale nejsem momentálně se svými výsledky spokojena~~
Tak rada bych chtěla mít ~~těch~~ vysvětlení jako v 7. třídě. ~~jinak~~
jako rok a odejdu. Doufám, že bude mít hezkou vzpomínku až
budu záka střední školy nebo gymnázia

E: Takže, když se mi dělat. Musím se víc učit. Ale já se rá

R: Jo, tak se snažte, když máte nějaké problémy, tak se snažte

E: Já se snažím, ale nějak mi to nejde. Jak to mám dělat?

R: Já bych vám raději poradila, abyste se snažila víc, tak jsem tam šla. Tak jsem

se snažila, ale nějak mi to nejde.

E: A jak to máte doma, jak to máte?

R: Já bych vám raději poradila, abyste se snažila víc, tak jsem tam šla.

E: A jak to máte doma, jak to máte?

R: Já bych vám raději poradila, abyste se snažila víc, tak jsem tam šla.

E: A jak to máte doma, jak to máte?

R: Já bych vám raději poradila, abyste se snažila víc, tak jsem tam šla.

E: A jak to máte doma, jak to máte?

R: Já bych vám raději poradila, abyste se snažila víc, tak jsem tam šla.

E: A jak to máte doma, jak to máte?

R: Jo.

E: A jak to máte doma, jak to máte?

R: Tak, když to děláte, tak se snažte, abyste se snažila víc.

E: Tak to rok?

R: Jo.

E: Tak to je docela dlouho. To musel být nějaký čas, jak je to například takhle dlouho?

R: Jo.

E: Co ti nějak pomohlo se s tím srovnat?

R: Jo.

E: A jak to máte doma, jak to máte?

Ukázka z výzkumu - plné znění jednoho z hloubkových rozhovorů

Rina (Arménie)

E: *Jak dlouho jsi tady?*

R: *To, čtyry roky.*

E: *A jak se ti tu líbí?*

R: *Ehm...*

E: *Tak jo, slyším, že umíš dobře česky. Ty jsi chodila do té přípravné třídy?*

R: *Jo tam jsem chodila jeden rok a tři roky už chodím tady.*

E: *Jaké to bylo přejít z té přípravné třídy do té normální?*

R: *Já nevím, já jsem tam šla, že jsem neuměla česky, tak jsem tam šla. Pak jsem přešla sem, ještě jsem neuměla úplně česky.*

E: *A jaké to bylo, když jsi sem přišla?*

R: *No, nejdřív mě otravovali, ale teďkon už to je úplně normální.*

E: *Když říkáš otravovali, jak tě otravovali?*

R: *No, že jsem cigánka aa, že jsem cigánka a černoška, říkali, ale pak už to bylo dobrý.*

E: *A jak jsi na to reagovala, co jsi dělala?*

R: *No, když to dělali, když jsem tam byla ještě poprvé, tak jsem to řekla mamce a potom jsem už to řekla sama sobě, že ne, tak jsem jim řekla, že jestli ještě oni jednou říct, tak já jsem je zbila.*

E: *Že bys je zbila, kdyby ti to ještě řekli? Takže to pak jako přestalo?*

R: *Jo.*

E: *A jak dlouho to tak trvalo, než tě přijali?*

R: *Tak v páté třídě, tak v šesté třídě už byli dobrý.*

E: *Tak asi rok?*

R: *Jo.*

E: *Tak to je docela dlouho. To musí být těžký, když je to nepřátelství takhle dlouho.*

R: *Hmm.*

E: *Co ti nejvíc pomohlo se s nima skamarádit?*

R: *Ehh?*

E: *Co pomohlo, aby tě přijali ve třídě? Nejdřív to nešlo, pak to šlo.*

R: Jo, no, že si na mě zvykali. A ještě přišly jiné kamarádky tady do sedmé třídy...

E: Přišly z jiný školy?

R: No, přišli, s nima se kamarádím, to jsou nejlepší kámošky.

E: A ty ostatní, co nepřišli později?

R: No ty už taky kamarádi.

E: Takže myslíš, že si museli zvyknout na tebe?

R: Jo.

E: A co ti dělalo největší problémy v učení, co bylo nejtěžší?

R: Fyzika, protože to bylo... a ještě trochu čeština to asi jo.

E: A učila ses nějak doma? Jestli ses učila jenom ve škole nebo i doma?

R: I doma jsem učila.

E: Taky češtinu?

R: No, češtinu

E: Pomáhali ti rodiče, nebo umějí rodiče česky?

R: No rodiče teďkon umějí česky, ale mě pomáhala kámoška, protože ona tam bydlí, ona mě spíš pomůže, třeba s angličtinou nebo s češtinou když něco neumím, tak ona mi vysvětlí.

E: A to je kamarádka ze třídy?

R: Ne, to je ona bydlí hned vedle nás.

E: Sousedka?

R: Jo sousekka.

E: Takže máš takhle i kamarádku, která ti pomůže, když něco potřebuješ. Takže nejtěžší byly čeština a fyzika?

R: Jo, to jo.

E: A proč to bylo nejtěžší? Co bylo na tom nejtěžší?

R: Já nevím jako, já fyziku tak moc nechápu, tak jako češtinu jo, češtinářka to Snad jen ty měkký a tvrdý, ty nechápu, to u nás to takhle nebylo. U nás bylo jen měkký i ale tady je tvrdý a měkký i, tak to nechápu.

E: A bavíte se někdy s těma kamarádkama o tom jaký to bylo než jsi sem přišla? Jaký je to u vás?

R: No jo.

E: *Zajímá je to, ptají se?*

R: *No.*

E: *A co je zajímavalo nejvíc?*

R: *No, že proč jsem přišla tady, protože já tady tety, strýce, teta je tady už 15 roků a strýc osum a ta druhá teta je šest, takže jsme přišli za rodinou.*

E: *A umíš ještě ten váš jazyk?*

R: *Jo.*

E: *A jak se doma bavíte?*

R: *No, jako s mamkou a s tatškou se bavíme arménsky, ale jinak se ségrama česky a arménsky.*

E: *Jo, máš tady ségru? Mladší nebo starší?*

R: *No, starší ségru, ta už studuje. Ta další ségra chodí do osmičky a pak mám ještě bráchu.*

E: *A to se s nima bavíte česky?*

R: *No, česky nebo arménsky.*

E: *Jak kdy? Podle toho jak vás zrovna napadne? A nebo aby vám rodiče nerozuměli...?*

R: *Jo. Ale když doma mluvíme česky, tak táta říká mluvte taky arménsky, aby jste nezapomněli, že ten jazyk arménský.*

E: *A co chceš dělat až skončíš základní školu?*

R: *No, já ještě nevím možná kadeřničku, nebo půjdu do gymplu, nevím.*

E: *Takže ses ještě nerozhodla. A je něco co ti tady vadí třeba?*

R: *Ne.*

E: *A ještě tedy pomáhaly ti třeba děti s něčím? Třeba s češtinou, když jsi nerozuměla třeba?*

R: *No pomáhaly.*

E: *A to když sis sama řekla, nebo se i třeba nabídly?*

R: *No, samy nabídly.*

E: *Takže samy přišly, jestli třeba nechceš pomoci?*

R: *No, jo.*

E: *Tak to je asi všechno, tak děkuju moc.*

R: *Nashledanou.*

E: *Nashledanou.*

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách. Téma mapuje z pohledu zákonů, multikulturní výchovy, výuky češtiny jako cizího jazyka, ale především z pohledu učitelů, kteří ve třídách s multikulturním charakterem učí a pohledu přímo dětí (českých i cizinců).

Zákony české republiky řeší vzdělávání dětí-cizinců velmi obecně, prakticky jen stanovují, že dítě-cizinec má být v české škole vzděláváno za stejných podmínek jako dítě české.

Největším problémem vzdělávání dětí-cizinců v českých základních školách je absence metodiky pro práci s cizinci, především pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Z toho plyne i nedostatek pomůcek, učebnic a možností učitelů dál se v tomto směru vzdělávat.

Práce vychází především z hloubkových rozhovorů s učiteli, kteří ve třídách s multikulturním charakterem učí a přímo s dětmi (českými i cizinci) v běžných základních školách a základních školách vzdělávajících i děti žadatelů o azyl, které mají se vzděláváním cizinců v české republice dlouholeté zkušenosti.

Z poznatků plyne, že nejdůležitější pro úspěšnou integraci dítěte-cizince do české třídy je podpora kolektivu, především takzvaného patrona, který dítěti-cizinci pomáhá a dohlíží na něj, a angažovaný přístup učitele.

V závěru práce jsou uvedena stručná doporučení pro práci s dětmi-cizinci, která vzešla od učitelů, jež mají s výukou dětí-cizinců zkušenosti.

Klíčová slova:

Integrace dětí cizinců, vzdělávání dětí cizinců, český jazyk jako cizí jazyk, školy vzdělávající děti žadatelů o azyl

Annotation

The theses deal with the theme of education of children with foreign origin in Czech elementary school. Surveys the subject from the aspect of Czech law, multicultural education, teaching Czech as a foreign language and in particular from the point of view of teacher and children in classes with multicultural character in common elementary schools and in elementary schools which educate also refugees.

The main problem in education of foreigners in Czech elementary school consist in absence of methodise, especially of teaching Czech as a foreign language, which is related with deficiency of suitable textbooks, teaching aids and educational opportunities for teachers focused on the issue.

The thesis consider interviews with teachers and children (either Czech and foreigners)

The acceptance and support of Czech collective seems to be crucial for effectual integration of foreigner in Czech elementary schools, ether as energetic stance of teacher.

The conclusion of the thesis brings recommendations how to deal with education of foreigners in elementary school give by teachers with practice.

Key words:

Integration of foreigners, education of foreigners, Czech as a foreign language, schools educating also refugees