

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2006

Petra BERANOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podmínky výuky češtiny jako cizího jazyka v Česku
a komunikační kompetence vietnamských dětí v češtině

Petra Beranová

(Český jazyk a literatura)

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Praha 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury. *Lucia Bujanová*

Děkuji vedoucímu své diplomové práce Doc. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za odborné rady, připomínky i ochotu a trpělivost. Dále děkuji dr. Ivu Vasiljevovi za cenné rady týkající se vietnamštiny.

OBSAH

ÚVOD	5
I TEORETICKÉ VYMEZENÍ PROBLEMATIKY	9
I.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ	9
I.2 PROBLEMATIKA PŘIJÍMÁNÍ RŮZNÝCH ETNICKÝCH KOMUNIT V ČESKU	17
I.3 LEGISLATIVA TÝKAJÍCÍ SE VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ	23
I.3.1 OSN.....	23
I.3.2 Česká republika: Menšinové etnické komunity.....	25
I.3.3 Česká republika: Školství ve vztahu k cizincům.....	30
II ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK	35
II.1 VYSOKÉ ŠKOLY	35
II.1.1 Výuka cizinců.....	35
II.1.2 Příprava pedagogů.....	40
II.2 SOUKROMÉ INSTITUCE	41
II.3 POMÁHAJÍCÍ ORGANIZACE	42
III VIETNAMCI V ČESKÉ REPUBLICE	44
III.1 HISTORIE VZTAHU VIETNAMU A ČESKÉ REPUBLIKY	44
III.2 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE O VIETNAMCÍCH V ČESKÉ REPUBLICE	46
III.2.1 Typy pobytu.....	47
III.2.2 Věk.....	49
III.2.3 Rozmístění v regionech.....	53
III.2.4 Vietnamské děti v českých školách.....	53
IV KVALITATIVNÍ VÝZKUM	57
IV.1 MÍSTO VÝZKUMU	58
IV.2 METODY VÝZKUMU	60
IV.2.1 Dotazníkové šetření	60
IV.2.2 Produkce psaného textu.....	62
IV.3 VZOREK ZÚČASTNĚNÝCH ŽÁKŮ	63
IV.4 PRŮBĚH ZKOUMÁNÍ.....	64
IV.5 ANALÝZA TEXTŮ JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ	65
IV.6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ	87
IV.6.1 Dotazník.....	87
IV.6.2 Písemný projev	89
ZÁVĚR	98
SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY	104
SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH STRÁNEK	109
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	111
SEZNAM GRAFŮ V TEXTU	112
PŘÍLOHY	113
PŘÍLOHA 1: ČESKÉ DĚTI.....	114
PŘÍLOHA 2: SEZNAM OSLOVENÝCH JAZYKOVÝCH ŠKOL	118
PŘÍLOHA 3: SHRNUTÍ POUŽITÝCH LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTŮ.....	119
PŘÍLOHA 4: GRAFY VĚKOVÉ STRUKTURY CIZINCŮ V ČR	122

ÚVOD

Následující práce je sondou do světa cizinců žijících na území České republiky, a to především z hlediska jejich potýkání se s češtinou jako jazykem hostitelské země. Ukazujeme také postoj České republiky a jejích institucí (především škol a školských zařízení) k výuce češtiny jako cizího jazyka.

Vzhledem ke vstupu naší země do Evropské unie lze předpokládat, že se počet cizinců přicházejících do Česka (ať už za prací, za vzděláním či z jiných důvodů) bude zvyšovat ještě rychleji než doposud. A s tímto fenoménem přichází také poptávka po výuce jazyka hostitelské země, tedy po výuce češtiny.

Výuka češtiny však není pouze záležitostí jazykových škol, jak by se laikovi mohlo na první pohled zdát. Zasahuje do ní i legislativa, která upravuje možnosti cizinců získat alespoň elementární výuku češtiny ve státem garantovaných a finančně podporovaných kurzech. Česká legislativa však v této oblasti vychází spíše z tradičních postupů nežli z aktuální situace. 2

Ve všech typech škol či kurzů nabízejících výuku češtiny by v ideálním případě měli vyučovat pedagogové, jejichž vzdělávání bylo na výuku češtiny jako cizího jazyka zaměřeno. V tomto směru se však české vysoké školství značně opozdilo za společenskou potřebou/poptávkou a obory zaměřené na didaktiku češtiny jako cizího jazyka jsou většinou teprve ve fázi pomalého zrodu.

Po obecném úseku věnovaném všem skupinám cizinců v Česku se soustředíme na vietnamskou etnickou komunitu, a to především

na vietnamské žáky na českých školách. Práce je orientována na žáky druhého stupně základní školy a ve její stěžejní části jsou popsány podmínky, za jakých do české školy přicházejí, je analyzován jejich písemný projev a okrajově je poukázáno také na vztah českých žáků k dětem-spolužákům z této etnické komunity.

Zaměření práce na skupinu vietnamských dětí vychází ze zjištění, že právě Vietnamci patří k cizincům, kteří se na našem území ve velké míře trvale usazují, zakládají rodiny a jejich počet neustále stoupá. Vietnamské děti chodí do českých škol a pedagogové musejí řešit otázku, jak je zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu, jehož přínos a kvalita samozřejmě roste přímo úměrně míře zvládnutí vyučovacího jazyka, tedy češtiny.

Vědomí neutěšeného stavu v této oblasti českého školství, posíleno o vlastní zkušenosti s výukou češtiny pro cizince, bylo dostatečnou motivací k napsání předkládané diplomové práce.

Diplomová práce má čtyři základní části: Teoretické vymezení problematiky, Čeština jako cizí jazyk, Vietnamci v České republice, Kvalitativní výzkum.

Po části Úvod se v kapitole Teoretické vymezení problematiky zabýváme pojmy **sociolingvistika**, **etnická komunita** a **mateřský jazyk**. Dále v této části popisujeme historii České republiky, potažmo Československa vzhledem k národnostnímu složení a vztahu obyvatel i samotného státu k různým etnickým komunitám.

Kromě toho v tomto oddílu podáváme informaci o legislativě vztahující se k životu cizinců na území Česka, a to především

ke školní docházce dětí-cizinců a k legislativně zaručené výuce češtiny pro děti i dospělé-cizince. Neomezujeme se pouze na české zákonodárství, nýbrž zmiňujeme také předpisy a doporučení ze strany Evropské unie a Organizace spojených národů (dále jen OSN), které s danou problematikou nějak souvisí. Soustřeďujeme se zde na tři základní stupně českého školství, tedy na školy základní, střední a vysoké.

Část Čeština jako cizí jazyk se nezabývá metodikou výuky češtiny pro cizince, ale možnostmi, jaké cizinci (a především jejich děti) toužící se naučit česky mají. V krátkosti předkládáme nabídku vysokých škol, soukromých jazykových škol a tzv. pomáhajících organizací, pokud jde o výuku češtiny pro cizince. V úseku vztahujícím se k vysokým školám poukazujeme také na přípravu pedagogů v tomto směru.

Čtvrtá kapitola diplomové práce se již soustřeďuje přímo na Vietnamce v souvislosti s Českou republikou (Vietnamci v České republice). Je v ní popsána historie vztahu České republiky (potažmo Československa) a Vietnamu od chvíle navázání soustavných hospodářských a kulturních vztahů v polovině 20. století po dnešek a zachycuje také demografické údaje o Vietnamcích pobývajících v Česku. Srovnáváme zde vietnamskou etnickou komunitu s ostatními menšinovými etnickými komunitami České republiky, pokud jde o množství příslušníků, věkové složení, typy pobytu atd. Zvláštní postavení vietnamské komunity mezi ostatními menšinovými etnickými komunitami v Česku (především vzhledem k historii vzájemných vztahů, demografickým údajům a legislativě) nás vedlo k tomu, abychom se jí blíže zabývali.

Kapitola Kvalitativní výzkum se svým rozsahem téměř vyrovná souboru kapitol předchozích a obsahuje poznatky získané

výzkumem provedeným mezi vietnamskými žáky druhého stupně základní školy Meteorologická v Praze - Libuši. Kromě výsledků výzkumu popisujeme také některé z našeho pohledu významné okolnosti, které tento výzkum provázely.

Výzkum je založen jednak na dotazníku zjišťujícím některá biografická data, ale i postoje vietnamských žáků k oběma jazykům, tedy k vietnamštině a češtině; jednak jej tvoří analýza písemných projevů těchto žáků soustředující se na opakované chyby proti spisovné češtině a v některých stěžejních bodech poukazující na vliv vietnamštiny.

V Příloze 1: České děti jsou stručně shrnuty výsledky šetření provedeného mezi českými žáky druhého stupně této základní školy. Tato část ve zkratce ukazuje nejen komunikační strategie, které čeští žáci ve styku s vietnamskými dětmi volí, ale shrnuje i celkový vztah těchto dvou navzájem relativně uzavřených skupin.

I TEORETICKÉ VYMEZENÍ PROBLEMATIKY

I.1 Definice základních pojmů

Tato diplomová práce bude zasahovat jak do oblasti lingvistiky, tak do oblasti sociologie, lze ji tedy považovat za práci **sociolingvistickou**. Protože se sociolingvistika jako samostatná vědní disciplína konstitovala až od konce 50. let 20. století, existuje několik vymezení oblastí jejího zkoumání.

Někteří vědci rozlišují dvě vědní disciplíny - **sociolingvistiku** a **sociologii jazyka**: „They want to distinguish between sociolinguistics, which emphasizes the social influences on language, and the sociology of language, which emphasizes the role of language in society.“¹ Někdy bývá místo pojmu *sociologie jazyka* užíván pojem *makro-sociolingvistika*, jindy bývá sociologie jazyka považována za vědní obor, jehož je sociolingvistika součástí. Podle Černého² se *makro-sociolingvistika* zabývá zkoumáním jazyka velkých jazykových společenství (např. národa), a je tedy stěžejní součástí sociolingvistiky jako takové, *mikro-sociolingvistika* se zaměřuje na jazyk malých skupin (např. rodiny).

Podrobněji je pojem makro-sociolingvistika popsán ve Velkém sociologickém slovníku (dále jen VSS), který ji charakterizuje jako vědu, jež „studuje jazyk v celém společenském a kulturním kontextu, zahrnujícím sociální,

¹ Spolsky, 1998, s. 7.

² Černý, 1996.

politické, vzdělanostní a jiné problémy“.³ Do oblasti makrosociolingvistiky zčásti spadá i tato práce, jež zahrnuje problematiku výuky češtiny jako cizího jazyka do aktuálního politicko-společenského stavu České republiky.

Je také nutné odlišit sociolingvistiku od některých dalších velmi blízkých disciplín, především od často vzájemně zaměnitelných věd **etnolingvistiky** (zájem především o tzv. primitivní jazyky v souvislosti s myšlením a kulturou tzv. přírodních národů) a **lingvistické antropologie** (zaměření na vztah jazyka a kultury daného etnika). Jiří Černý (1998, s. 218) píše: „Všechny tyto tři disciplíny se v některých otázkách překrývají, ale liší se důrazem na některá odlišná témata a úhlem pohledu na témata společného zájmu.“

Můžeme říci, že směr zkoumání je u **etnolingvistiky/lingvistické antropologie** a **sociolingvistiky** opačný. Zatímco první dvě se zabývají jazykem proto, aby mohly zkoumat společnost, **sociolingvistika se zabývá společností za účelem zkoumání jazyka.**

Pro potřeby této diplomové práce je dále nutné vymezit některé základní pojmy a přesně určit, v jakém významu budou používány.

Důležité je stanovit si, jakým pojmem budeme obecně označovat jednotlivé sociolingvisticky vymezitelné skupiny obyvatel České republiky. Zdánlivě nejvhodnější pojem **národnostní menšina** je nutno vyloučit, neboť české zákony jeho oficiální užití vymezují pro tuto práci příliš úzce (viz I.3.2 **Česká republika: Menšinové etnické komunity**). Bylo

³ VSS, 1996, s. 1017.

by sice možné aplikovat zde sociologickou definici menšiny jako skupiny lidí, jež je charakterizována nějakým sociologicky významným společným znakem, která se však „početně nemůže rovnat jiné skupině, tvořící v dané společnosti většinu“⁴, a jednoduše opatřit takto vymezený pojem přívlastkem **národnostní**, v této práci má ale právě zákonná definice národnostní menšiny, a především její důsledek pro vzdělávání Vietnamců u nás, významnou úlohu (podrobněji viz **I.3 Legislativa týkající se vzdělávání cizinců**), a proto budeme toto označení používat ve shodě s českou legislativou.

Jako nejvhodnější byl zvolen pojem používaný dvojicí autorů Nekvapil & Neustupný v práci *Language Management in the Czech Republic* (2001) – **etnická komunita** (ethnic community). Autoři zde mimo jiné zdůrazňují, že velikost komunity hraje malou roli a že i menší komunity (jako jsou např. Vietnamci) očekávají uznání a podporu.

Bližší termín **komunita** vymezujeme ve shodě s Velkým sociologickým slovníkem (1996, s. 512) jako „sociální útvar charakterizovaný jednak zvláštním typem sociálních vazeb uvnitř mezi členy, jednak specifickým postavením navenek v rámci širšího sociálního prostředí.“ Domníváme se také, že pro komunitu etnickou (zvláště v našem případě pro etnickou komunitu vietnamskou), tedy vymezenou na základě vlastní kultury, případně i společného jazyka, je možno uplatnit Tönniesovu dichotomii ‚Gemeinschaft‘ a ‚Gesellschaft‘ (‚společenství‘ a ‚společnost‘) zdůrazňující mentální a hodnotovou spřízněnost jejích členů (společenství) a také

⁴ VSS, 1996, s. 605.

částečnou izolovanost od velkého cizího světa (společnost), jenž komunitu obklopuje.

Na základě těchto vymezení lze tedy za etnickou komunitu považovat jak Vietnamce, kteří se určitým způsobem vyčleňují v rámci obyvatel České republiky, tak většinové obyvatelstvo české.

Zatímco pojem **komunita** zdůrazňuje vnitřní vazby, přívlastek **etnická** určuje charakter těchto vazeb. Pojem **etnikum** se užívá k členění lidstva na skupiny pomocí kulturně vyjádřených shod uvnitř etnika a odlišností ve vztahu k etnikům jiným. Na základě tzv. **ethnicity** bývají příslušníci daného etnika jako odlišní identifikováni, podstatnou roli zde ale hraje také tzv. **etnické vědomí**, totiž to, že „*důležitější znaky etnika jsou ty, které příslušníci daného etnika sami považují za charakteristické.*“⁵ Pro jednotlivé členy dané komunity budeme užívat označení **příslušník komunity** (např. příslušník vietnamské komunity) či **příslušník etnika** (např. příslušník vietnamského etnika).

Z ostatních uvažovaných pojmů byl námi zvolenému nejbližší pojem **etnická skupina**, tak jak jej vymezuje Peter Trudgill (1992, s. 30 - 31; ethnic group): „*a sociocultural group or 'race' of people who feel themselves to be members of social entity which is distinct from other social groups and with a culture that is distinct from that of other groups.*“ V této definici nám však chybí důraz na vnitřní vazby mezi příslušníky skupiny, jenž je v pojmovém vymezení slova **komunita** obsažen (ze stejného důvodu jsme odmítli také pojem **sociokulturní skupina**).

⁵ VSS, 1996, s. 277.

Pojem **linguistic minority**, charakterizovaný v témže spisu⁶, je orientován pouze na složku jazykovou, zatímco přívlastek **etnická** odkazuje k celému sociokulturnímu pozadí dané komunity (ačkoliv se naše práce zaměřuje především na jazyk, nechceme tvrdit, že je to jediná skutečnost, která příslušníky komunity spojuje), pojem menšina by nám znemožňoval širší užití terminologie, tak jak bylo již poznamenáno výše. Ve zmiňovaném spisu se dále setkáme s pojmem **speech community** (str. 69-70), ten se však týká především mluvčích jednoho jazyka, kteří užívají jeho různé stylové roviny.

Další možností, která se nabízela, bylo místo přívlastku **etnická** použít přívlastek **národnostní**. Ačkoliv bývají pojmy **etnikum** a **národnost** či **národ** často zaměňovány, podle VSS (1996, s. 277) není možné je ztotožňovat, protože teprve „*přítomnost určitých specifických rysů u části určitého etnika umožňuje definovat tuto část jako národ. (...) žádné etnikum není stoprocentně homogenní z hlediska sociální a organizační struktury, ale ani prostoru a forem existence.*“ Protože se v naší práci zaměřujeme na Vietnamce a celkový počet národností žijících na území Vietnamu se podle Müllerové (2004, s. 93) pohybuje kolem šedesáti (ačkoliv u nás jsou jednotně označováni jako Vietnamci), považujeme za vhodnější používat významově širší pojem **etnikum**.

Další definované pojmy se týkají spíše oblasti lingvistické. Je nutné přesně stanovit způsob užívání

⁶ Trudgill, 1992, s. 49-50.

především takových spojení, která nejsou v současné lingvistice definována jednotně.

Pokud jde o jazyk, je pro naši práci kromě jeho strukturní stránky důležitá také **stránka a funkce sociální a kulturní**. Chceme tedy zdůraznit souvislost jazykové a kulturní různorodosti, to, že jazyk odráží hodnotové systémy a sám je významnou kulturní hodnotou. Nemůžeme samozřejmě opomenout ani jeho nezbytnost pro úspěšnou komunikaci, při níž se stává nástrojem sebevyjadřování i reagování.

V dnešní době je velmi obvyklé, že člověk ovládá (alespoň částečně) více než jeden jazyk. V jazykové výbavě jedince pak bývá rozlišováno mezi **jazykem rodným** či **mateřským** a jazyky ostatními. Pojmy **jazyk mateřský** a **jazyk rodný** bývají užívány jako synonyma, my volíme variantu **jazyk mateřský**, která se také častěji objevuje v současných sociolingvistických příručkách a studiích či spisech. **Jazyk mateřský** je takový jazyk, „*kterým se člověk jako prvním naučil mluvit, ve kterém obyčejně (převážně) myslí a nejraději jej užívá ve své rodině a svém soukromí, protože je mu nejbližší*“⁷. Jak VSS dále upozorňuje, přívlastek **mateřský** svědčí o tom, že uživatelé mají k tomuto jazyku vztah nejen racionální (prostředek komunikace), ale též citový (jazyk mateřský bývá jedním z určujících znaků etnické příslušnosti, a lze tedy říci, že identifikuje také příslušnost k určité kultuře, což se odráží i v pocitu sounáležitosti s mluvčími téhož mateřského jazyka v cizím nebo smíšeném jazykovém prostředí).

Národnost (a domníváme se, že v tomto případě lze operovat též s pojmem etnická příslušnost) nemusí být vždy nutně spojena se specifickým jazykem. Může dojít k vytvoření

⁷ VSS, 1996, s. 458.

jazykových vazeb mimo etnickou komunitu, zároveň se již jedná o částečnou asimilaci takové menšinové etnické komunity etnickou komunitou většinovou. Přesto si daná etnická komunita může nadále zachovávat vědomí vlastní sounáležitosti v rámci majoritní společnosti, tato jednotnost je však potom založená na jiných skutečnostech, než je jazyk, např. na společné historii, kultuře či náboženství a podobně.

Jako blízký jazyku mateřskému je používán pojem **jazyk národní**, tedy jazyk, kterým se dorozumívají příslušníci určitého národa a jenž integruje příslušníky národa do jednoho celku. Jedná se tedy v některých případech o ekvivalent pojmu **jazyk mateřský**, avšak zdůrazněna je složka národnostně integrační oproti složce citové akcentované přívlastkem **mateřský**. Domníváme se však také, že **jazyk národní** je především v počáteční fázi lidského života spíše pojmem nadřazeným, neboť v sobě zahrnuje útvary standardní (spisovný jazyk) i substandardní (dialekty, slangy atd.), kdežto **jazyk mateřský** je omezen na útvary užívané v daném (rodinném) prostředí. Podobně definuje **mateřský jazyk** také Encyklopedický slovník češtiny (2002, s. 175; dále jen ESČ), v němž je mateřským jazykem „*ta přirozenou cestou osvojená podoba národního jazyka, které se užívá v běžné denní komunikaci v rodinném prostředí*“. Lze však říci, že se jazyk mateřský postupně rozšiřuje a zahrnuje i další vrstvy daného jazyka národního, především útvar standardní, tedy jazyk spisovný.

Tyto skutečnosti zde zdůrazňujeme především proto, že se úzce dotýkají námi zkoumané skupiny, totiž příslušníků vietnamského etnika, a to především dětí narozených ve vietnamských rodinách již usazených v Česku.

Zajímavá situace nastává právě v případě menšinových etnických komunit. Pokud se taková komunita na daném území trvale či alespoň dlouhodobě usadí, dochází k tomu, že nově narozené děti vyrůstají ve dvojjazyčném prostředí (jazyk rodičů i dané komunity a jazyk mimo ni). Zde však stále zůstává mateřským jazykem ten, který byl osvojen jako první, tedy většinou rodičů. V případě smíšených manželství, v nichž mluví každý z rodičů na dítě jiným jazykem, bývá za jazyk mateřský považován ten, který daný jedinec za svůj mateřský jazyk sám považuje, který jako mateřský cítí.

Předpokládáme, že taková situace může nastat například v případě česko-vietnamských dětí ze smíšených rodin či v případě, že je dítě od malička vychováváno současně ve vlastní (vietnamské) i v české rodině, právě za účelem osvojení si obou jazyků.

I.2 Problematika přijímání různých etnických komunit v Česku

Národnostní problém byl slabinou vnitřní politiky již za První republiky. V této době panovala na území Československa značná národnostní nesourodost: Češi a Slováci tvořili dohromady 65 % obyvatelstva, velké množství bylo Němců (30 %) a Maďarů (17 %). V době Československé republiky také platil jazykový zákon upřesňující podmínky, za nichž mohli příslušníci menšin užívat svého mateřského jazyka v úředním styku.

⁸V prvním poválečném sčítání lidu roku 1950 však již ČSSR vykazovala značnou národnostní homogenitu. Češi a Slováci tvořili celkem 94,2 % z celkového počtu obyvatel. V tomto sčítání lidu nebylo možné vykázt romskou národnost (Romové byli považováni pouze za sociální skupinu, nikoliv za národ).

Při sčítání lidu v roce 1961 nebylo možné vykázt národnost romskou ani rusínskou (ta byla roku 1952 zcela zrušena). Také vlivem hermetického uzavření hranic se národnostní homogenita stále zvyšovala a sčítání lidu roku 1980 došlo k výsledku 98,2 % obyvatel Čechů a Slováků na území ČSSR.

V prvním sčítání lidu po listopadu 1989 byly ve snaze o demokratizaci společnosti rozšířeny ukazatele pro národnost, takže bylo možné přihlásit se (mimo obvyklé) k národnosti české, moravské či slezské, obnovena byla národnost rusínská, práva národa získali Romové, dále bylo možno uvést národnost řeckou, bulharskou a rumunskou. V ČSFR

⁸ Zdrojem následujících údajů je studie H. Noskové: *Národnostní skladba obyvatelstva v Československu*. 2001a.

se objevují také novodobé etnické komunity, mezi něž náleží například nově příchozí Vietnamci, ti však mají statut cizinců, nikoliv národnostní menšiny (více viz **I.3.2 Česká republika: Menšinové etnické komunity**).

Nosková ve své studii (2001a, s. 563) mimo jiné konstatuje následující: *„Vzhledem k tomu, že se Praha stává imigračním městem i pro další národnosti zejména z Asie, lze předpokládat, že postupně vyplynou požadavky na vzdělávání dětské populace ze strany čínské a vietnamské minority.“*

Příliv cizinců do polistopadového Československa a později České republiky neustále roste a vztah českého obyvatelstva k nim je vlivem předchozího vývoje problematický. Jak vyplývá z výše uvedených údajů, v období komunismu byly snahy státu směřovány ke zvyšování homogenity obyvatelstva. O vytvoření homogenních státních útvarů se po druhé světové válce jednalo na evropské úrovni, protože právě národnostní problémy ve střední Evropě vyvolávaly déle než století války, z toho dvě světové.

Ústava z roku 1948 zrušila pojem **národnostní menšina** a začalo být prosazováno takové pojetí internacionalismu, jež mělo vést ke splývání socialistických menšin a posléze ke splývání socialistických národů. Ačkoliv některé menšiny postupně opět nabývaly svých práv, a to především na základě vztahu ČSSR k dané mateřské zemi, není po celou dobu trvání období komunismu možné hovořit o výrazněji heterogenní skladbě obyvatelstva.

Ústava z roku 1960 již sice národnostním menšinám přiznávala některá práva na rozvíjení kulturních aktivit a národnostní školství, stále však byly veškeré projevy národní

identity pod dohledem ideologického oddělení ÚV KSČ. Výraznější změnu měl v roce 1968 přinést zákon č. 144/1968 Sb., o postavení národností v ČSSR, který ale přiznával statut národnosti na našem území pouze Polákům, Němcům, Maďarům a Ukrajincům.

Nosková (2001b, s. 527) k tomuto zákonu poznamenává: „Zákon vnímal národnosti jako státotvorné subjekty a určoval jejich přiměřené zastoupení v zastupitelských orgánech. Přiznával jim právo na vzdělávání v mateřském jazyce, na všestranný kulturní rozvoj, právo na užívání svého jazyka na území obývaném jejich národností, přiznával jim právo na tisk a informace v jazyce národnosti.“ O několik řádků dál ale dodává, že tento zákon „bez příslušných vládních nařízení, která k němu nebyla vydána, však ztrácel na významu“.

Od roku 1969 se národnostní politika stává součástí politiky KSČ a jednotlivé národnosti v ČSSR získávají přívlastek socialistické. Stranické řešení národnostní problematiky a koncipování národnostní politiky muselo samozřejmě probíhat dle zásad učení marxismu-leninismu.

Z tohoto vývoje pak nutně vyplývá polistopadová nezkušenost českého národa se soužitím s obyvateli jiných národností, kteří chtějí a mohou otevřeně proklamovat svou národní identitu, a jeho nepřipravenost na nové okolnosti, jež toto soužití přináší.

Také se již nejedná pouze o vyrovnávání se s přítomností příslušníků národnostních menšin, ale i o ostatní etnické komunity, jejichž počet i velikost budou v budoucnu s velkou pravděpodobností dále růst.

Gabalův průzkum (1999, s. 79) mezi obyvateli ČR z let 1994 a 1996 ukazuje v obou letech akcent na kulturní homogenitu, což konkrétně znamená, že 75 %, respektive 71 % dotázaných dává přednost tomu, aby se cizinci co nejvíce přizpůsobili našim zvyklostem.

Podle šetření Centra pro výzkum veřejného mínění (CVVM) z července 2003⁹ bylo pro to, aby se cizinci žijící na našem území co nejvíce přizpůsobili našim podmínkám, 56 % respondentů. Lze tedy konstatovat, že počet obyvatel s tímto názorem sice klesá, jejich množství je ale stále velmi vysoké.

Pokud jde o vztah občanů české národnosti k jiným národům a národnostem, zveřejnilo CVVM 25.3.2005 výsledky výzkumu, v němž respondenti svůj vztah k jednotlivým národům a národnostem vyjadřovali jejich zařazením na sedmibodové škále, kde krajní body znamenaly **velmi sympatičtí** (1) a **velmi nesympatičtí** (7)¹⁰. Vietnamce zde dotázaní vedle Rusů, Ukrajinců a občanů balkánských států označili za spíše nesympatické.

Negativní postoj obyvatel ČR vůči přílivu cizinců po roce 1989 pramenil podle Gabalova průzkumu (viz výše) především z toho, že jim česká populace spontánně připisovala „významný díl odpovědnosti za explozi kriminality“¹¹, dále zde velkou roli hrály „obavy z negativních ekonomických vlivů cizinců (mafie, podvody, špinavé peníze), ale také - a tato obava

⁹ Chludilová, Iva: *Pobyt cizinců v České republice*. 4.7.2003

(<http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=zpravy&r=1&shw=100240>).

¹⁰ Kunštát, Daniel: *Náš vztah k jiným národům a národnostem*. 25.3.2005.

(<http://www.cvvm.cas.cz/index.php?disp=zpravy&lang=0&r=1&s=&offset=&shw=100459>).

¹¹ Gabal, 1999, s. 75.

vzrůstá - z podezírání cizinců z obsazování dobrých pracovních míst a pracovních míst vůbec¹¹.

Mezi pozitivy plynoucími dle názoru českých občanů z pobytu cizinců u nás naprosto převládal „pouhý pragmatický zájem o ekonomický profit“¹². Gabal také upozorňuje na to, že postoj k cizincům je ostře diferencován podle jejich země původu. V grafu „Nepřijatelnost sousedství vybraných národností a etnických skupin“¹³, který srovnává postoj českých občanů z let 1994 a 1996, se na vrcholu drží Romové, Vietnamci jsou spolu s Čiňany třetím nejhůře přijatelným etnikem. Naopak za téměř bezproblémové sousedy jsou považováni Francouzi, Američané či Slováci.

Rozdíl v přijímání jednotlivých etnik je dodnes patrný například v oblasti jejich zaměstnávání. „Nejčastějším důvodem příchodu do České republiky je migrace za prací. Zatímco ale ekonomičtí přistěhovalci ze zemí východního bloku, nehledě na své vzdělání, zastávají většinou špatně placenou manuální práci, migranti ze zemí EU nebo USA přicházejí na výborně hodnocené, často manažerské pozice.“¹⁴

Nepřipravenost na příliv cizinců není problémem pouze českého obyvatelstva jako takového, ale také problémem státních institucí pro tuto oblast velmi důležitých, totiž škol a školských zařízení. Je patrná již v nedostatecích naší legislativy (podrobněji viz **I.3 Legislativa týkající se vzdělávání cizinců**), ale také v nedostatečné připravenosti škol jako takových, a především ve velmi omezené připravenosti pedagogů. Mezery v didaktické přípravě

¹² Gabal, 1999, s. 76.

¹³ Gabal, 1999, s. 78.

¹⁴ *Kdo chce žít v Česku*, 2004, s. 1.

budoucích učitelů, pokud jde o vzdělávání cizinců, jsou zcela zřejmé (podrobněji viz **II.1.2 Příprava pedagogů**).

Jakým způsobem lze dospět k řešení problému s přijímáním ostatních etnik českou společností, výstižně popisuje Nosková (2002, s. 575 - 576): *„Tolerance alespoň části většinového obyvatelstva je předpokladem jakéhokoliv přílivu a usídlování migrantů ze světa, o dalším běžném soužití ani nemluvě. Že není ve všech oblastech zcela v pořádku, je nasnadě. Cest ke zlepšení je mnoho, jednou z nich je větší znalost reálií původních domovů cizinců, vědomost o různých formách vztahů, které mezi různými společenstvími lidí fungovaly v minulosti a podržely si svůj vliv podnes.“*

Ideál budoucnosti - tzv. multikulturní společnost - popisuje Lenka Vochocová ze společnosti Člověk v tísni následovně: *„Ideálem multikulturních teorií je společnost s minimálními projevy všech forem diskriminace, rasismu a xenofobie, v níž by nekónfliktně a rovnoprávně žili příslušníci odlišných skupin. Takové pojetí společenského uspořádání preferuje rozmanitost hodnot, norem a idejí před kulturní homogenitou, jakou ztělesňuje koncepce národních států.“¹⁵*

¹⁵ *Kdo chce žít v Česku*, 2004, s. 11.

I.3 Legislativa týkající se vzdělávání cizinců

Vztah obyvatelstva jakéhokoliv státu k různým etnickým komunitám je ovlivňován nejen jeho historickou zkušeností, jak bylo popsáno v předchozí kapitole, ale mnoha dalšími faktory. Jedním z nich je i oficiální postoj daného státu vůči národnostním menšinám a dalším etnickým komunitám (potažmo k jejich příslušníkům), které na území daného státu trvale žijí, a také postoj politických uskupení, jejichž je daný stát členem.

Proto je v následujících odstavcích popsána ta část legislativy OSN i samotné České republiky, která se vztahuje právě k národnostním menšinám a dalším minoritním etnickým komunitám, a to zejména k jejich vzdělávání.

Evropská unie neuplatňuje jednotnou politiku, pokud se jedná o vzdělávání cizinců v členských státech. Tato oblast je tedy ponechána zcela v kompetenci jednotlivých zemí EU. Právo na vzdělání mají všechny děti, záleží však vždy na konkrétním zákonodárství, jak se s problematikou vzdělávání dětí-cizinců vyrovná.

I.3.1 OSN

OSN deklaruje svými předpisy obecný nárok na vzdělání: Všeobecná deklarace lidských práv (schválena 10. prosince 1948) se vzděláváním zabývá v paragrafu 26: „Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné.“

Velmi podobně hovoří také Deklarace práv dítěte (přijata Spojenými národy 20. listopadu 1959) v zásadě 7: „Dítě má

nárok na vzdělání, které má být bezplatné a povinné, alespoň v začátečních stupních. Má mu být poskytována výchova, která pomáhá zvýšit jeho všeobecnou kulturní úroveň a umožní mu na základě stejných příležitostí rozvíjet jeho schopnosti, úsudek a smysl pro morální a sociální odpovědnost, a stát se tak platným členem společnosti.“

Na tuto deklaráci navazující Úmluva o právech dítěte v článku 28 (odst. 1 pís. a) praví: „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:*

a) zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání,...“

Pokud mají tato ustanovení skutečně splňovat svůj účel, totiž zaručit pro všechny děti žijící v dané zemi alespoň na začátku života stejné podmínky přístupu ke vzdělání bez ohledu na ekonomickou situaci rodiny (bezplatnost) či ne/ochotu rodičů děti do škol posílat (povinnost), musí být nutně splněna ještě jedna podmínka, jíž by mělo být zaručení toho, že všechny děti budou také schopny předávaným informacím rozumět, že tedy budou znát vyučovací jazyk.

Slepé plnění požadavku povinné školní docházky jen proto, aby bylo zákonům učiněno zadost, je naprosto zbytečné. Dítě vržené do cizojazyčného prostředí se sice učí jazyk rychleji, pochytí však spíše slovní zásobu a některé fráze, jen velmi pomalu se bez soustavné jazykové výuky může naučit jazyk v celé jeho složitosti.

Speciálně k otázce vzdělávání uprchlíků se vyslovuje Úmluva o právním postavení uprchlíků (přijata ČSFR 1991) v článku 22 (Veřejné vzdělání):

„1. Ve vztahu k základnímu vzdělání poskytnou smluvní státy uprchlíkům stejné zacházení jako všem ostatním občanům.

2. Smluvní státy poskytnou uprchlíkům co nejpríznivější zacházení, a v žádném případě ne méně příznivé, než jaké je poskytováno obecně cizincům za stejných okolností, pokud jde o jiné než základní školní vzdělání, a zejména pokud jde o přístup ke studiu, uznávání cizích školních vysvědčení, diplomů a titulů, promíjení školného a poplatků a udělování stipendií.“

I.3.2 Česká republika: Menšinové etnické komunity

Problému etnických komunit je adekvátní pozornost věnována až od nového tisíciletí, a to v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie a přípravami na něj. Česká legislativa rozděluje, pokud jde o státem garantovanou (respektive negarantovanou) výuku češtiny, cizince do tří hlavních skupin: **azylanti a žadatelé o azyl** (zákon o azylu, č. 325/1999 Sb.), **občané ostatních zemí Evropské unie** (školný zákon, č. 561/2004 Sb.) a tzv. **„cizinci z třetích zemí“** (zákon 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky).

Zvláštní skupinu pak tvoří **národnostní menšiny**. Dle zákona o právech národnostních menšin (č. 273/2001 Sb.) je za příslušníka národnostní menšiny považován „občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní

menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti“.

Právě to, že příslušníci národnostní menšiny musejí mít zároveň české státní občanství, je ve svém důsledku jednou z příčin problémů v oblasti postavení a integrace cizinců u nás. Nekvapil & Neustupný (2001, s. 223) označují tuto podmínku za staromódní.

Příslušníci národnostních menšin sice nemají výuku češtiny garantovanou státem, mají však ze zákona (viz výše) právo na výchovu a vzdělávání ve svém mateřském jazyce, a to ve školách, předškolních a školních zařízeních. Je jim umožněno zřizovat soukromé školy či školská a předškolní zařízení s jejich vlastním vyučovacím jazykem nebo s výukou tohoto jazyka jakožto vyučovacího předmětu. V některých případech jsou tyto školy zřízeny za státní podpory, většinou se jedná o zařízení soukromá. Na obou typech škol žáci samozřejmě absolvují i kurzy češtiny.

Pokud se jedná o **azylanty**, je v zákoně o azylu (č. 325/1999 Sb., Hlava IX.) deklarován státní integrační program, jímž se stát zavazuje k pomoci azylantům při jejich integraci do společnosti mimo jiné tím, že jim vytvoří předpoklady pro získání znalosti českého jazyka. Státní integrační program je v tomto bodě realizován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) formou bezplatných jazykových kurzů, které musí MŠMT azylantovi podle § 70 nabídnout nejpozději „do 30 dnů ode dne nabytí právní moci rozhodnutí o udělení azylu“.

Výuka má (dle Pokynu MŠMT č.j. 21 153/2000-35 písmeno c) probíhat „ve skupinových i individuálních kurzech s časovou

dotací 100 hodin v případě individuální výuky a 150 hodin v případě výuky skupinové s dobou trvání maximálně 10 měsíců“. Pro školou povinné děti-žadatele o azyl mají spádové základní školy zabezpečit základní jazykovou přípravu nezbytnou pro jejich začlenění do výchovně-vzdělávacího procesu, a to především zřízením vyrovnávacích tříd ve škole nebo v prostředí pobytového střediska (podmínkou je minimální počet 12 dětí).

Protože výuka jazyka ve výši pouhých 100 (respektive 150) hodin je nedostatečná (obzvláště v případě jazyka gramaticky komplikovaného, jakým je čeština), připravuje Ministerstvo vnitra změnu tohoto zákona, jíž by byl počet hodin navýšen až na 400 (což stále není mnoho, problémem je však nedostatečná kapacita azylových zařízení a obava z jejich blokování v případě prodloužení kurzů).

K zákonu o azylu se odvolává také Usnesení vlády České republiky ze dne 28. ledna 2004 č. 89 + 3P o zabezpečení integrace azylantů v roce 2004, jež považuje výuku českého jazyka za jednu z priorit integrace azylantů (vedle zajištění nabídky bydlení a pomoci při zajištění zaměstnání).

Žákům-cizincům, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného **členského státu EU**, pobývají dlouhodobě na území České republiky a plní zde povinnou školní docházku, má příslušný krajský úřad společně se zřizovatelem školy povinnost zajistit:

„a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,

b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.“¹⁶

Jak je tedy patrné, některé z těchto zákonů se vztahují pouze na děti cizinců a nikoliv na dospělé cizince, největším problémem však zůstává přístup k jazykovému vzdělání u těch skupin obyvatel ČR, které nespadají ani do jedné z výše uvedených kategorií, tedy **ostatních cizinců - cizinců z tzv. třetích zemí.**

Protože se český stát o výuku českého jazyka pro tyto cizince nestará, nutí nedostatečná znalost češtiny v mnoha případech děti-cizince „nastupovat do nižších ročníků nebo opakovat ročníky, a to i přesto, že jejich ostatní vědomosti plně odpovídají jejich věku“¹⁷.

Obdobné tvrzení nalezneme i v závěrech **České školní inspekce** ze „Sledování a hodnocení průběhu vzdělávání cizinců na území ČR na základních a středních školách“, v nichž se praví, že se osvědčilo zařazovat žáky-cizince, kteří neovládají dostatečně český jazyk, „o jeden ročník níže oproti škole, kterou cizinci absolvovali v zahraničí. Tento postup usnadňoval cizincům zvládnutí českého jazyka, protože se ho učili na známém učivu“.¹⁸

Čl. 3 odst. 5 pokynu MŠMT č. j. 21836/2000-11 výslovně praví toto: „Škola nemá povinnost žáka-cizince doučovat českému jazyku mimořádnou formou studia.“

¹⁶ Školský zákon § 20 č. 5.

¹⁷ Právní komparativní studie programu migrace, 2003, s. 12.

¹⁸ Kalábová, 2003, s. 4.

Výzkumy zabývající se komunikační kompetencí žáků-cizinců zřetelně ukazují, že nedostatečná jazyková vybavenost těchto dětí je velkou překážkou v jejich začlenění do výuky. V roce 2004 byl například řešen grant Začleňování žáků a studentů-imigrantů do výuky češtiny v Ústeckém kraji, jehož řešitelkou byla PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc. z katedry bohemistiky PF UJEP¹⁹.

Ze srovnání situace v roce 2003 a 2004 mimo jiné vyplynulo následující: „Do 1. třídy ZŠ J. A. Komenského nastoupily již v loňském roce dvě děti japonské národnosti – šestiletá dívka, devítiletý chlapec a dvě osmileté Čiňanky. Nikdo z nich nerozuměl jedinému českému slovu, nebylo možné se s nimi ani pozdravit, zeptat se na jméno, pokyny jim byly dávány pouze posunky. Ředitel školy řešil tuto situaci nákupem konverzační příručky česko-japonské a česko-čínské pro učitelku v této třídě a pro asistentku, kterou si vyžádal od lounského úřadu práce. Tito žáci tedy nemohli být v loňském roce do výzkumu zařazeni, ale letošní výzkum měl jejich pokroky při osvojování českého jazyka zaznamenat. S lítostí však musím konstatovat, že všichni komunikují česky velmi špatně, vyjadřují se nesrozumitelně a se značnými obtížemi; psát prakticky neumějí, dokáží jen napsat své jméno.“²⁰

Česko tedy sice podporuje aktivní pracovní migraci, pokud ale chce mít z příchodu cizinců co největší přínos, musí začít reagovat i na potřeby jejich dětí. Nový školský zákon vydaný v lednu 2005 však tuto problematiku řeší pouze

¹⁹ Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně

²⁰ Závěrečná zpráva projektu města Ústí n/L pro rok 2004, č. 320261000101.

omezeně, totiž tím, že zavedl ve školách podporu integrace dětí ze států EU.

To, jak je schopnost dorozumět se česky pro cizince důležitá, je patrné i z toho, že je znalost českého jazyka součástí řízení o udělení českého státního občanství a prokazuje se pohovorem vedeným na MV ČR²¹.

„Neznalost českého jazyka může být důvodem neudělení českého státního občanství i za předpokladu, že byly splněny ostatní podmínky. Rovněž i při posuzování žádosti o povolení k živnostenskému podnikání se přihlíží ke znalosti českého jazyka. Živnostenský odbor má právo ověřit, zda žadatel o živnostenský list je schopen rozumět češtině.“²²

V České republice samozřejmě existují různé možnosti, jak se učit češtinu jako cizí jazyk. Otázkou zůstává, zda je tato nabídka dostatečná a pro většinu cizinců finančně či časově dostupná. (Podrobněji viz **II Čeština jako cizí jazyk.**)

I.3.3 Česká republika: Školství ve vztahu k cizincům

Vzdělávání dětí cizinců spadá pod působnost Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které v červenci 2001 představilo Plán integrační politiky. Plán se soustředí zejména na zajištění výuky češtiny jako druhého jazyka (včetně kurzů pro ty, kteří získali v Česku azyl), vzdělávání učitelů v oblasti integrace cizinců, vytvoření podmínek pro multikulturní vzdělávání celé české populace a zlepšení možností pro vzdělávání cizinců. Tento plán je však realizován pouze zčásti.

²¹ Ministerstvo vnitra České republiky.

²² Bobysudová, L. – Pikalová Hernandézová, J.: *Cizinci a vzdělávání v České republice*. Organizace pro pomoc uprchlíkům, s. 32.

V rámci plánu ministerstvo školství monitoruje vzdělávání cizinců na základních, středních a vyšších odborných školách a univerzitách a shromažďuje data o počtu cizích žáků a studentů podle občanství, mateřského jazyka a druhu pobytu.

„Ve školním roce 2002/2003 navštěvovalo české školy 29 079 cizinců.“²³ V období od února do května školního roku 2002/2003 provedla Česká školní inspekce (dále ČŠI) na 612 základních a středních školách šetření a zjistila, že 25,49 % z nich (156) poskytovalo vzdělávání cizincům. Pokud jde o počet žáků, tvořili cizinci 1,19 % (716 z celkového počtu 59 966 žáků).

„Více než čtvrtina z celkového počtu cizinců zjištěných ČŠI ve sledovaných školách (204, tj. 28,5 %) se vzdělávala v Praze, 114 cizinců (16 %) docházelo do škol v Karlovarském kraji. (...) V ZŠ se vzdělávalo 81,56 % cizinců z celkového počtu cizinců vzdělávaných ve školách sledovaných ČŠI, v SŠ 18,44 % cizinců. V jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ byli cizinci zastoupeni rovnoměrně, na 2. stupni ZŠ jich bylo nejméně v 9. ročnících. Cizinci pocházeli ze 37 států. Celkem 44,83 % cizinců původně žilo v zemích bývalého Sovětského svazu, zejména na Ukrajině, v Rusku a v Kazachstánu. Mezi cizinci byli početně zastoupeni i Vietnamci (26,44 %) a Slováci (10,46 %).“²⁴

²³ *Kdo chce žít v Česku*, 2004, s. 13.

²⁴ *Sledování a hodnocení...*, 2003, s. 3.

Podrobněji se zabýváme hlavními stupni školní docházky, tedy docházkou dětí-cizinců do běžné základní školy a jejich studiem na středních a vysokých školách:

Pokud jde o vzdělávání cizinců u nás na základních a středních školách, je stěžejním dokumentem již výše zmiňovaný Pokyn č. j. 21836/2000-11 vydaný MŠMT ve spolupráci s MV ČR, který byl vypracován „pro zajištění jednotného postupu při poskytování vzdělávání cizincům v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol“. Tento pokyn se týká škol veřejných a zaručuje bezplatné základní i střední vzdělávání pro cizince pobývající na našem území.

Na základní i střední škole mají také cizinci možnost úlevy ohledně českého jazyka. Zákon umožňuje, aby žák-cizinec nebyl v prvním roce docházky ve škole v České republice z předmětu český jazyk klasifikován.

V případě plnění povinné školní docházky mají **základní školy** povinnost přijmout i děti-cizince odpovídajícího věku pobývající na území České republiky ilegálně. Podle školského zákona (§ 20) však tito žáci musí prokázat „nejpozději při zahájení vzdělávání oprávněnost svého pobytu na území České republiky“.

Zde se však střetá české zákonodárství se zákonodárstvím mezinárodním, konkrétně s Úmluvou o právech dítěte, jejíž pasáž týkající se základního školství je citována výše. Uplatnění této úmluvy má totiž dle Ústavy České republiky (článek 10) přednost před uplatněním českých zákonů: „Vyhlášené mezinárodní smlouvy, k jejichž ratifikaci dal Parlament souhlas a jimiž je Česká republika vázána, jsou

součástí právního řádu; stanoví-li mezinárodní smlouva něco jiného než zákon, použije se mezinárodní smlouva.“ Situaci je tedy možno chápat tak, že na základní vzdělání má nárok každé dítě bez ohledu na to, zda pobývá na našem území legálně či nikoliv.

Školský zákon (§ 22) také stanoví povinnost zákonných zástupců dítěte zajistit jeho řádnou školní docházku. *„Zanedbání této povinnosti je přestupkem, který může být sankcionován pokutou. Zanedbání výchovy většího rozsahu může být klasifikováno jako trestný čin ohrožování mravní výchovy dětí a mládeže. Proto je nezbytné po příjezdu do ČR přihlásit dítě do vybrané základní školy co nejdříve.“*²⁵ Povinnost přihlásit dítě ke školní docházce nemají cizinci pobývající v Česku přechodně na krátkodobé vízum do 90 dnů, možnost vzdělávat se na základních školách však mají všichni žáci-cizinci pobývajících na území České republiky.

Při žádosti o přijetí ke studiu na **střední škole** je již žadatel-cizinec povinen předložit doklad, na jehož základě pobývá v České republice, a splnit podmínky přijímacího řízení. Rozdílem oproti českým žadatelům je pouze to, že student-cizinec nemusí skládat přijímací zkoušku z českého jazyka. Musí však být schopen „v českém jazyce plyně reagovat na otázky vztahující se k běžným situacím denního života“²⁶.

Žádá-li cizinec o přijetí do vyššího ročníku, přihlédne ředitel střední školy k dosaženému vzdělání a ke znalosti českého jazyka, popřípadě určí rozdílovou zkoušku.

²⁵ Bobysudová, L. – Pikalová Hernándezová, J.: *Cizinci a vzdělávání v České republice*. Organizace pro pomoc uprchlíkům, s. 11.

²⁶ Čl. 5 pokynu č. j. 21836/2000-11.

„V případě, že žadatel o přijetí nebo o zařazení do vyššího ročníku nemá žádný doklad o svém předchozím studiu, ředitel střední školy rozhodne o jeho zařazení na základě ověření znalostí žáka a jeho prohlášení o dosaženém vzdělání.“²⁷

Podmínky studia na **veřejných vysokých školách** stanoví vysokoškolský zákon č. 111/1998 Sb., podle nějž musí podmínky pro přijetí cizinců ke studiu umožnit plnění závazků vyplývajících z mezinárodních smluv, jimiž je Česká republika vázána. Ostatní podmínky si každá vysoká škola stanoví ve svých vnitřních předpisech.

Cizinec musí absolvovat přijímací řízení, zvláštní podmínkou pak bývá složení přijímací zkoušky v českém jazyce a následné studium v českém jazyce. Pokud chce cizinec studovat v jazyce cizím a program dané vysoké školy to umožňuje, musí již toto studium hradit.

²⁷ Čl. 5 pokynu č. j. 21836/2000-11.

II ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK

II.1 Vysoké školy

II.1.1 Výuka cizinců

Jednou z možností, pokud jde o získání znalosti češtiny, je pro dospělé cizince studium na vysoké škole. Jednak mohou studovat přímo obor **čeština jako cizí jazyk**, jednak, pokud jsou studenty dané fakulty, mohou navštěvovat kurzy češtiny pro zahraniční studenty, a dále se mohou zúčastnit některé z letních škol slovanských studií, jejichž součástí bývají kurzy slovanských jazyků.

Obor pracovníě zde nazvaný **čeština jako cizí jazyk** lze studovat na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy²⁸ (dále jen UK) pod názvem Čeština pro cizince nebo na Filozofické fakultě Univerzity Palackého²⁹ (dále jen UP) pod názvem Česká filologie pro cizince. Podmínky pro studium jsou na každé z univerzit jiné.

Pražská univerzita otevírá tento tříletý bakalářský obor jak pro zahraniční studenty bohemistiky, tak pro cizince žijící v Česku, kterým je umožněno absolvovat pouze kurzy češtiny, a nemusejí tudíž projít atestacemi z ostatních odborných předmětů tohoto oboru.

Podmínkou studia bakalářského oboru je již předchozí znalost češtiny, protože všechny přednášky a semináře probíhají v češtině. Absolvováním tohoto oboru by měl student dosáhnout znalosti češtiny na úrovni C1, podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR). Po dokončení

²⁸ Praha

²⁹ Olomouc

studia se může absolvent přihlásit na navazující magisterské studium nebo bez problémů studovat jiné obory na českých vysokých školách.

Jednoleté bakalářské studium na olomoucké univerzitě je určeno pouze zahraničním studentům bohemistiky, kteří již na své mateřské univerzitě absolvovali nejméně dva roky studia českého jazyka a literatury. Pro cizincům žijící v České republice tedy tento obor primárně určen není.

Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích plánuje od září 2006 otevřít nový studijní obor Čeština pro cizince. Univerzita dosud obdobnou výuku nabízela pouze při letních kurzech a nyní chystá tříleté denní studium. „Výuka bude vycházet z materiálů projektu „Čeština als Fremdsprache“, který zpracovala katedra germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity a roku 2004 za něj dostala Evropskou jazykovou cenou LABEL.“³⁰

Některé fakulty českých vysokých škol pořádají **kurzy češtiny pro své zahraniční studenty**. Znalost českého jazyka samozřejmě přispívá k snazší orientaci studentů v novém prostředí, totiž v České republice.

Na Pedagogické fakultě UK zajišťuje výuku češtiny pro své zahraniční studenty nebo pro ty, kteří přijíždějí do Prahy na studijní pobyt v rámci programu Sokrates, Katedra pedagogiky.

Fakulta sociálních věd UK pořádá placené kurzy češtiny pro cizince v rámci programu Celoživotní vzdělávání. Tyto kurzy jsou nabízeny i studentům programu Erasmus jak na této fakultě, tak na Fakultě humanitních studií UK. Ani

³⁰ [Http://www.jcu.cz/Members/bumbova/news_item.2006-02-21.8593875586](http://www.jcu.cz/Members/bumbova/news_item.2006-02-21.8593875586).

Přírodovědecká fakulta UK neposkytuje sama výuku češtiny, spolupracuje v tomto ohledu s Ústavem jazykové a odborné přípravy.

Kursy češtiny pořádají také lékařské fakulty. První lékařská fakulta UK nabízí cizincům 4 semestry výuky češtiny, která probíhá podle učebnic Marie Hořké (Čeština pro zahraniční studenty lékařské fakulty I. Praha, Karolinum, 1998; Čeština pro zahraniční studenty lékařské fakulty II. Praha, Karolinum, 2000). Na Druhé lékařské fakultě UK probíhá výuka češtiny pro zahraniční studenty po tři roky, přičemž se studenti dva roky učí češtinu bez nějaké užší specializace a ve třetím roce studia češtinu odbornou ve spojení s praktickou výukou u lůžka pacienta. Třetí lékařská fakulta pořádá tříleté kurzy češtiny pro cizince, přičemž poslední rok je již věnován převážně procvičování témat z nemocničního prostředí. Lékařská fakulta v Plzni organizuje kurzy určené pouze pro zahraniční studenty, kteří navštěvují 1. a 2. ročník této fakulty. Nikdo jiný do nich nemá přístup.

Na Evangelické teologické fakultě UK probíhá vždy v září před začátkem akademického roku týdenní intenzivní kurz češtiny (4krát 5 hodin), na nějž navazují i cvičení z češtiny v průběhu semestru.

Právnická fakulta UK pořádá čtyřsemestrální kurzy českého jazyka pro cizince, které probíhají v prvních dvou letech studia. Zpravidla probíhá souběžně více kurzů v závislosti na aktuální potřebě, tyto kurzy se pak dělí podle toho, jaký typ studentů je navštěvuje: program pro studenty, jejichž mateřštinou je neslovanský jazyk; program pro studenty, jejichž mateřštinou je slovanský jazyk, zejména ukrajinština, ruština, běloruština, chorvatština atd.; program

pro slovenské studenty; program pro rodilé Čechy s maturitou z češtiny, kteří jsou jen formálně zařazeni do kategorie cizinců.

Fakulta tělesné výchovy a sportu UK nabízí svým zahraničním studentům pět semestrů českého jazyka pro cizince. Výuka je nejprve zaměřena na gramatiku a konverzační témata, postupně se zvyšují nároky na zvládnutí odborné terminologie daného oboru.

Farmaceutická fakulta UK v Hradci Králové pořádá čtyřsemestrální kurzy češtiny pro své zahraniční posluchače, které mají vždy část gramatickou a konverzační, jež se postupně začíná zaměřovat na témata daného oboru. Na Fakultě informatiky a managementu se vyučuje předmět český jazyk v rámci výuky zahraničních studentů, kteří jsou na fakultu přijati, studují v anglickém jazyce konkrétní obor a za studium platí školné. Pro tyto zahraniční studenty je předmět český jazyk nabízen v šesti semestrech.

Na Univerzitě Pardubice jsou kurzy češtiny pro cizince-začátečníky jednosemestrální, protože většina studentů z programu Erasmus/Sokrates přijede pouze na jeden semestr. Pokud je dostatečné množství pokračujících studentů, otevře se pro ně kurz vyšší úrovně.

Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci momentálně pořádá specializované dvousemestrální kurzy českého jazyka pro budoucí studenty univerzity. Mimo to fakulta dle situace poskytuje i nadstavbovou výuku, např. specializované konverzační hodiny, či výuku zaměřenou na vybraný obor studia (ve spolupráci s danou fakultou univerzity).

Na Filozofické fakultě UP mohou studenti programu Erasmus navštěvovat kurzy češtiny pro cizince zdarma, ostatní zájemci o výuku češtiny jako cizího jazyka již kurzovné hradí.

Centrum jazykového vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně realizuje integrované kurzy českého jazyka a odborného předmětu ve spolupráci s vybranými fakultními pracovišti. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity pořádá každý rok krátkodobé (měsíční) a dlouhodobé (semestrální a roční) kurzy češtiny pro cizince začátečníky, mírně i středně pokročilé na bázi angličtiny, francouzštiny a němčiny.

Mendlova zemědělská a lesnická univerzita v Brně pořádá prostřednictvím Ústavu jazykových a kulturních studií pro své zahraniční studenty semestrální kurz „Čeština a realie CZ“ a pro doktorandy kurz nazvaný „Čeština“.

Na Vysokém učení technickém v Brně zajišťuje výuku češtiny Centrum vzdělávání a poradenství. Kurzy jsou zpoplatněné a jsou přístupné nejen studentům univerzity, ale každému, kdo „potřebuje a chce mluvit česky“³¹. Výuka je intenzivní: probíhá od října do června, pondělí - čtvrtek čtyři hodiny denně.

Centrum jazykové přípravy cizinců Ostravské univerzity nabízí třísemestrální individuální a skupinové (maximálně 7 studentů) kurzy češtiny pro cizince, dále kurzy „To Write Correct in Czech“, „Czech for Managers“ a „Kurs češtiny pro vietnamské studenty“.

Další příležitostí k získání znalostí českého jazyka nabízené vysokými školami jsou **letní jazykové školy**

³¹ <http://www.cvp.vutbr.cz/kurzy/jazykove-kurzy/intensive-course-of-czech-language-for-foreigners.html>.

slovanských studií. Ty probíhají vždy během léta na Filozofické fakultě UK, Filozofické fakultě UP, dále je pořádá Centrum jazykové přípravy cizinců Ostravské univerzity a Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. Tyto letní školy jsou určeny zájemcům o český jazyk, literaturu i kulturu a jejich součástí bývají intenzivní kurzy češtiny pro posluchače různých úrovní znalosti jazyka.

II.1.2 Příprava pedagogů

Pouze několik pedagogických a filozofických fakult v České republice nabízí studentům oborů zaměřených na učitelství českého jazyka semináře zaměřené na výuku češtiny jako cizího jazyka.

Na pražské filozofické fakultě mohou studenti oboru Český jazyk a literatura absolvovat seminář **Čeština jako cizí jazyk** (vede PhDr. Jiří Hasil), jehož deklarovaným cílem je „seznámit studenty s lingvistickými aspekty oboru čeština jako cizí jazyk a s lingvodidaktickými zásadami týkajícími se tohoto oboru“³².

Na způsoby výuky češtiny pro cizince je na téže fakultě zaměřen seminář **Didaktika češtiny jako cizího jazyka** vedený PhDr. Milanem Hrdličkou, CSc., který chce „seznámit frekventanty se základními otázkami zpracování a prezentace českého jazyka jako jazyka cílového“³⁰.

Také Filozofická fakulta UP vypisuje na Katedře bohemistiky seminář **Čeština jako cizí jazyk** (vede PhDr. Marie Hádková, Ph.D.).

³² [Http://ucjtk.ff.cuni.cz](http://ucjtk.ff.cuni.cz).

Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy nabízí svým studentům seminář **Čeština jako druhý jazyk** (vede PhDr. Eva Hájková, CSc.) a Katedra českého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Technické univerzity Liberec seminář **Čeština jazyk cizí** (vede PhDr. Eva Hájková, CSc.): „Seminář by měl dát základní orientaci pro práci češtináře v multietnických třídách v našich běžných základních školách, kde se stále častěji objevují žáci cizinci, tj. žáci s cizím mateřským jazykem.“³³

Z tohoto výčtu je patrné, že potřebu budoucí pedagogy alespoň stručně seznámit s možnostmi a úskalími výuky češtiny jako druhého či cizího jazyka si naše vysoké školy začínají teprve pomalu uvědomovat. Nesmíme také zapomenout na to, že se nejedná pouze o výuku češtiny pro cizince jako takovou. Se žákem-cizincem se dnes mohou ve své třídě setkat pedagogové vyučující jakýkoliv předmět a je důležité jim ukázat cesty, jak tohoto stavu využít, aby se takový žák stal pro vyučování přínosem a ne břemenem.

II.2 Soukromé instituce

Vysledovat aktivity všech soukromých jazykových škol v České republice je v dnešní době téměř nemožné. V následujících odstavcích předkládám alespoň vzorek škol, které jsem oslovila a s jejichž výukovými programy jsem se seznámila.

³³ [http://stag.vslib.cz/apps/stag/prohlizeni/pg\\$_prohlizeni.sylabus?kat=KCL&predm=CJC&rok=2006](http://stag.vslib.cz/apps/stag/prohlizeni/pg$_prohlizeni.sylabus?kat=KCL&predm=CJC&rok=2006).

Obrátila jsem se celkem na čtrnáct pražských a čtrnáct mimopražských jazykových škol s dotazem, zda jsou jejich kurzy češtiny pro cizince přístupné i dětem a mládeži. Pouze tři pražské a čtyři mimopražské (Most, Chrudim, Brno, Plzeň) školy měly kurzy určené dětem a mládeži přímo v nabídce. Tyto kurzy probíhají individuálně či ve skupinách maximálně šesti dětí.

Nabídka krátkého intenzivního kurzu češtiny pro děti cizinců ve věku mezi 6 a 12 roky na jedné z pražských jazykových škol je na první pohled velmi zajímavá: cílem programu je pomoci dětem, aby se naučily lépe komunikovat v českém jazyce a náplní jsou hry a praktická cvičení s tématy jako rodina, činnost ve volném čase, zvířata, škola a počítače. Tento kurz však trvá pouze po dobu pěti dní vždy hodinu a čtyřicet pět minut, takže děti si zde spíše jen rozšíří slovní zásobu.

Ostatní oslovené jazykové školy, které se orientují primárně na dospělé studenty, byly schopné a ochotné na poptávku po kurzu pro děti/mládež reagovat, předpokládám však, že s výukou dětí-cizinců nemají jejich lektoři zkušenost, protože se na ni škola nezaměřuje. Ze strany těchto jazykových škol jsem obdržela nabídky především individuální výuky, skupinové výuky při minimálním počtu pěti dětí (skupinu si však musím sama vytvořit) či zařazení dítěte ve věku minimálně 14 - 15 let do kurzu pro dospělé.

II.3 Pomáhající organizace

Výuku českého jazyka pro cizince v azylových zařízeních zajišťuje v rámci Státního integračního programu brněnská

nevládní organizace **SOZE** (Sdružení občanů zabývajících se emigranty). Vedle jazykové výuky se stará také o volnočasové aktivity pro děti.

Organizace **Člověk v tísni** vypracovala a v roce 2004 formou výukového kurzu také odzkoušela (v azylovém táboře ve Stráži pod Ralskem na skupině převážně čínských studentů) Manuál pro učitele češtiny pro cizince bez znalosti latinky.

Centru pro integraci cizinců byl přidělen projekt, v rámci kterého je vyvíjena metodika výuky češtiny v „nízkoprahových“ centrech (mimo jiné ve spolupráci s **Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka**).

Cílovou skupinou jsou cizinci dlouhodobě usazení na území Česka, tedy především azylanti a cizinci s trvalým pobytem. Cílem projektu je vytvořit a pilotně odzkoušet obsah a formu integračního programu, který by cílové skupině pomohl uplatnit se na českém trhu práce. Integrační program obsahuje kurzy českého jazyka a tzv. integrační kurzy - kurz práce na PC, kurz pracovní integrace a motivační kurz.

Úkolem části projektu zaměřené na výuku češtiny je vytvoření učebních materiálů k budování obecně orientované komunikační kompetence v češtině a dále příprava speciálně zaměřených učebních materiálů k získání potřebné kompetence pro výkon určitého typu profese. Konkrétně se jedná o přípravu pracovních sešitů, audio nahrávek a metodických příruček pro učitele kurzů. Od února do srpna 2006 je pilotně ověřován navržený materiál a v závěru tohoto zkušebního kurzu bude testována dosažená úroveň znalosti češtiny.

III VIETNAMCI V ČESKÉ REPUBLICE

III.1 Historie vztahu Vietnamu a České republiky

Soustavné hospodářské a kulturní vztahy mezi Československem a Vietnamem byly navázány v polovině 20. století³⁴ a týkaly se především vzdělávání odborných pracovníků. „V září 1956 pak byla mezi oběma státy podepsána Dohoda o hospodářské a vědeckotechnické spolupráci. Od konce 50. let se v Československu vzdělávali vietnamští občané (...) Počátkem 60. let k nám začali na vysoké školy přijíždět studenti a aspiranti.“³⁵

Jejich studijní výsledky na našich školách byly překvapivě dobré, vysvětlit to lze samozřejmě jednak vietnamskou pílí, ale také neustálou přítomností kulturního referenta. „Vietnamská strana chápala slabé studijní výsledky jako špatnou reklamu vlasti, a proto tedy nikdo ze studentů neopakoval ročník, ale v případě studijních problémů byl ihned poslán domů.“³⁶

Do dětského domova na Liberecku přijely po vypuknutí války ve Vietnamu dvě skupiny vietnamských sirotek a potomků významných politiků. Většina se jich však pravděpodobně po skončení války vrátila zpět. Vzájemné sbližování obou zemí vyvrcholilo roku 1957 návštěvou tehdejšího prezidenta Vietnamské demokratické republiky Ho Či Mina v Československu.

V letech 1967–1970 přijelo do ČSSR celkem 2 146 praktikantů na zaškolení v mnoha oblastech průmyslu. Tato odborná

³⁴ 2.2.1950 oficiální navázání diplomatických vztahů.

³⁵ Müllerová, 2004, s. 83.

³⁶ Müllerová, 2004, s. 85.

příprava skončila v březnu 1975. Na základě Dohody o odborné přípravě občanů Vietnamské demokratické republiky v československých organizacích přijelo do ČSSR v letech 1974-1977 celkem 5 069 vietnamských občanů. „Pobyt vietnamských občanů trval celkem 6 let a skládal se z šestiměsíční jazykové přípravy, z 2 - 3leté odborné přípravy v učňovských zařízeních a z 2 a půl až 3 a půlleté výrobní praxe.“³⁷

Po skončení války (1975), sjednocení Vietnamu jako státu s názvem Vietnamská socialistická republika (dále VSR) a po jeho vstupu do RVHP uzavřely všechny země RVHP s Vietnamem oboustranné dohody a přijímaly velké počty vietnamských pracujících.

V Československu se pak v letech 1980-1983 odborně připravovalo 3 500 vietnamských občanů. Ti měli před odjezdem ze své vlasti absolvovat alespoň tříměsíční kurz praktického českého či slovenského jazyka, kvalita kurzů však byla velmi kolísavá, a také na české (slovenské) straně nedocházelo k žádné přípravě na příchod těchto pracovníků s velmi odlišným etnickým a kulturním původem. V první polovině 80. let 20. století bylo v ČSSR přibližně 27 000 vietnamských občanů, po roce 1985 se jejich počet snižoval, ale vždy jich tu bylo kolem 17 000.

Po roce 1989 došlo v československo-vietnamských vztazích k velkému převratu. Dohody s Vietnamem byly zrušeny a „došlo z československé strany k finanční kompenzaci za nedodržení smlouvy o dočasném zaměstnávání vietnamských pracujících (...) obdrželi odstupné a zaplacené cestovní náklady do své

³⁷ Müllerová, 2004, s. 86.

vlasti.“³⁸ Obdobná byla situace také v sousedním Německu, tamní Vietnamci však v hojném počtu ilegálně přicházeli do Československa (později do České republiky). Další bilaterální dohoda mezi Českou republikou a VSR byla podepsána až v roce 1994.

III.2 Demografické údaje o Vietnamcích v České republice

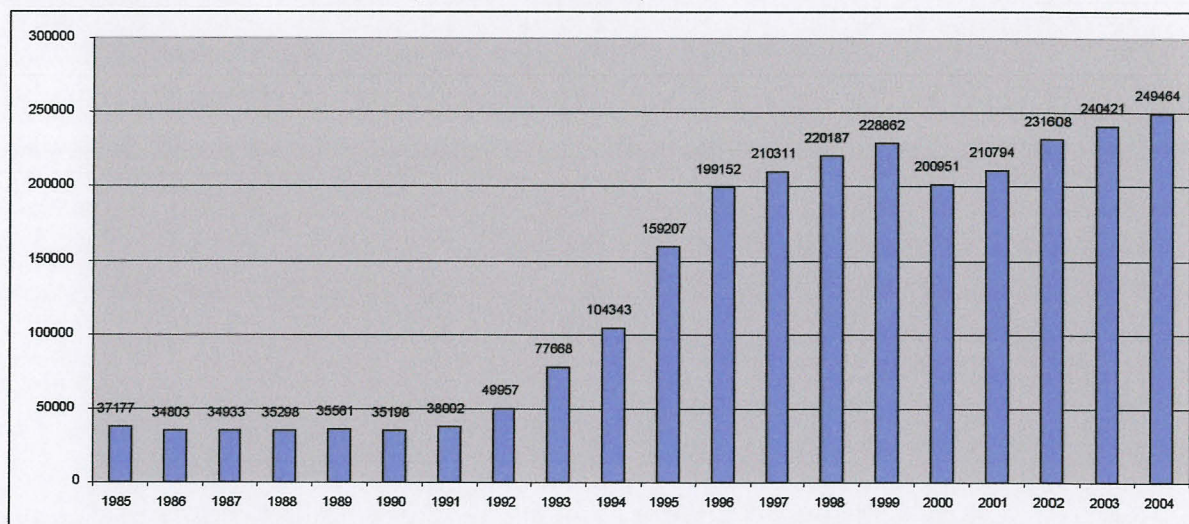
„Počet cizinců s trvalým pobytem nebo tzv. vízem nad 90 dní pobývajících na území České republiky se dnes pohybuje okolo čísla 230 000, což představuje asi 2,3 % obyvatel.“³⁹ Ve srovnání s některými členskými státy Evropské unie je sice toto číslo nízké (v Německu tvoří imigranti 8 % obyvatel, ve Švédsku dokonce 20 %), lze však předpokládat, že se počet cizinců bude neustále zvyšovat, a navíc je nutné počítat také s velkou skupinou imigrantů, kteří na území Česka žijí nelegálně.

„Počet cizinců se u nás od roku 1989 stále zvyšoval - s výjimkou roku 2000, kdy vstoupil v platnost restriktivní zákon o pobytu cizinců (č. 326/1999) a azylový zákon (č. 325/1999), které zapříčinily jeho významný pokles. Česká republika je zajímavá díky relativně vysoké životní úrovni a svému členství v EU. Česko neplní již jen roli tranzitní země, ale v posledních letech se pro určitou část cizinců stalo cílovou zemí.“³⁹

³⁸ Müllerová, 2004, s. 89.

³⁹ Kdo chce žít v Česku, 2004, s. 1.

Grafč. 1: „Vývoj počtu cizinců s trvalým pobytem a vízem nad 90 dní v ČR 1985 - 2004 (k 31.3.2004).“



Zdroj: MV ČR

V České republice je celkem dvanáct národnostních menšin: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, srbská a ukrajinská. To, že mají příslušníci těchto národností u nás výhradní postavení dané jejich českým občanstvím, zdaleka neznamena, že jsou nejpočetnějšími skupinami obyvatel jiné než české národnosti v České republice. (Viz především následující kapitola III.2.1 Typy pobytu.)

Jak jsme upozornili v kapitolách I.3 Legislativa týkající se vzdělávání cizinců a II Čeština jako cizí jazyk, přístup k jazykovému vzdělání cizinců je v Česku stále problematický. Přitom je překonání jazykové bariéry důležitým předpokladem pro integraci cizince do české společnosti a pro jeho sociální i pracovní uplatnění.

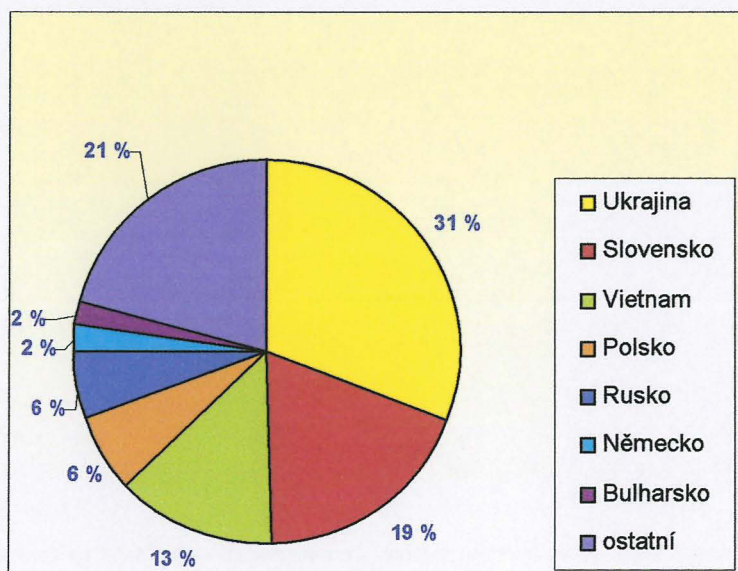
III.2.1 Typy pobytu

Tato diplomová práce se zabývá především příslušníky vietnamské etnické komunity žijícími v Česku. Ti nepatří mezi

národnostní menšiny, tak jak je vymezuje zákon č. 273/2001 Sb. (viz I.3.2 Česká republika: Menšinové a etnické komunity), a nejsou ani častými žadateli o azyl (podle údajů Českého statistického úřadu žádalo v roce 2004 o azyl 566 Vietnamců a v roce 2005 to bylo 385 Vietnamců).

Následující graf ukazuje poměrné zastoupení sedmi nejčastějších státních občanství mezi cizinci s pobytem nad 90 dní.

Graf č. 2: „Česká republika - počet cizinců s trvalým pobytem a přechodnými pobyty nad 90 dní; 7 nejčastějších státních občanství (k 31.12.2005).“



Zdroj: upraveno dle ČSÚ

V počtu osob s vízem nad 90 dnů jsou Vietnamci také na třetím místě (údaj ČSÚ k 31.12.2005)⁴⁰ a tvoří tak 8 % obyvatel České republiky s tímto typem pobytu (13 282 víz). Od roku 2001 tvoří občané Vietnamu 13-14 % všech cizinců

⁴⁰ [Http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/pocet_cizincu_v_cr](http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/pocet_cizincu_v_cr).

s délkou pobytu nad 1 rok, a stojí tak celkově na třetím místě.

Pokud jde o **osoby s trvalým pobytem**, hovoří údaje ČSÚ takto: „V letech 2002 až 2004 první pozici zastoupili občané Vietnamu (pozn. zákonnou podmínkou pro udělení trvalého pobytu je kupříkladu osm let nepřetržitého pobytu na území ČR na vízum nad 90 dnů za účelem společného soužití s cizincem, který již má povolení k pobytu, či deset let nepřetržitého pobytu na území ČR; občané Vietnamu nepříliš často využívají udělení trvalého pobytu za účelem sloučení rodiny s občanem ČR, tj. neuzavírají sňatky s občany ČR). Odstup občanů Vietnamu od ostatních státních občanství (u osob s trvalým pobytem) se postupně zvyšoval (o více než 5 tisíc osob oproti druhé pozici). Např. k 30.6.2004 bylo v evidenci Cizinecké policie 18.219 osob s trvalým pobytem a vietnamským státním občanstvím, což znamená, že občané Vietnamu s trvalým pobytem k tomuto datu představovali 21 % všech cizinců s tímto typem pobytu.“⁴¹

III.2.2 Věk

Důležitým ukazatelem pro volbu oblastí, na něž by se měla česká integrační politika zaměřit, je věk cizinců přicházejících na naše území. Také zde jsou dostupné údaje ČSÚ: „Věková struktura našich cizinců je odrazem skutečnosti, že naprostá většina těchto osob (87-89 %) do republiky putuje v produktivním věku (15-64 let). (...) v souladu s rostoucí délkou pobytu těchto osob (obzvláště se státním občanstvím Vietnamu), vzrůstá v populaci cizinců podíl dětské složky, ta

⁴¹ Život cizinců v ČR, 2004, s. 12 - 13.

je v populaci ČR zastoupena přibližně 16 %, v populaci cizinců pak 8-9 %.⁴²

Z toho, že vzrůstá počet dětí-cizinců u nás, vyplývá potřeba nějakým způsobem je zapojit do systému českého školství. Ten na ně však zatím, jak již bylo poznamenáno výše (viz zejména **I.3 Legislativa týkající se vzdělávání cizinců, II.1.2 Příprava pedagogů**), není příliš připraven.

Tato práce se zabývá především dětmi-příslušníky vietnamské etnické komunity. Populace občanů Vietnamu má oproti ostatním etnickým komunitám u nás odlišnou věkovou strukturu. „Dětská složka této populace během let 2000 až 2003 vzrostla přibližně o 7 procentních bodů (z 15 % na 22 %), přičemž mezi prvními deseti nejčastějšími státními občanstvími děti mnohdy ani 7 % podílu nenabývají.“⁴³

Vysoký podíl dětské složky je kompenzován nižším podílem osob v produktivním věku (85 % v roce 2000, 78 % v roce 2003). „Nejvíce zastoupenými byly pak osoby ve věku 25-34 let (25-34 %, méně v roce 2003) a 35-44 let (30-35 %, v roce 2003 méně).“⁴⁴

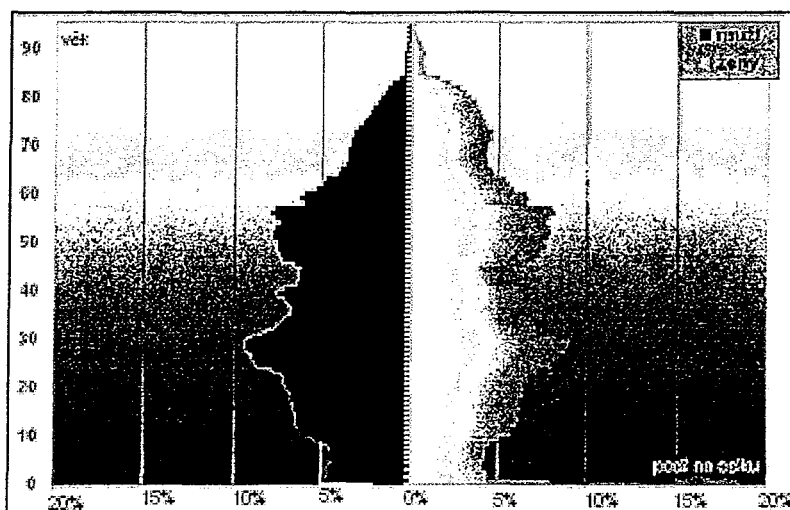
⁴² Život cizinců v ČR, 2004, s. 16.

⁴³ Život cizinců v ČR, 2004, s. 8.

⁴⁴ Život cizinců v ČR, 2004, s. 8.

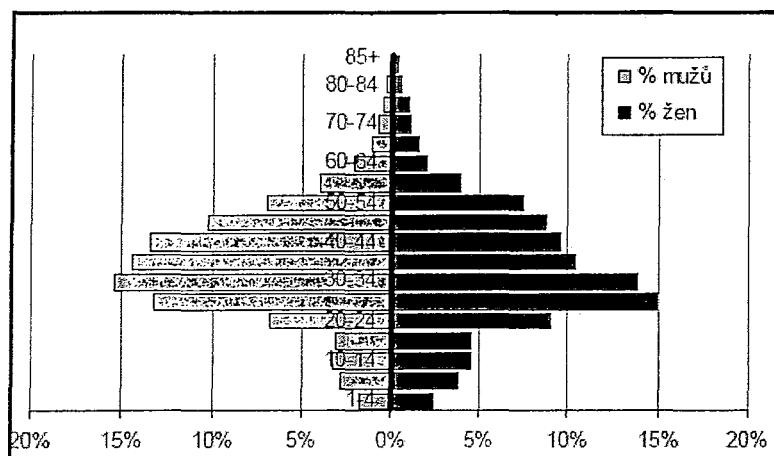
Následující tři grafy umožňují srovnání věkové struktury občanů České republiky, věkové struktury všech cizinců u nás a věkové struktury příslušníků vietnamského etnika.⁴⁵

Graf č. 3: „Věková struktura občanů ČR k 31.12.2003: poměr jednotlivých věkových skupin k celkovému počtu občanů (v %).“



Zdroj: upraveno dle ČSÚ

Graf č. 4: „Věková struktura cizinců s délkou pobytu nad 1 rok (k 31.12.2003) (Pramen: ŘS CPP).“

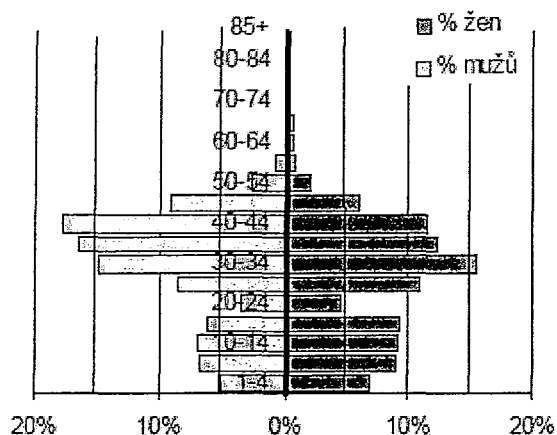


Zdroj: ČSÚ⁴⁶

⁴⁵ V Příloze 4: Grafy věkové struktury cizinců v ČR též Slovensko, Ukrajina, Polsko.

⁴⁶ [Http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/cizinci_v_cr](http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/cizinci_v_cr).

Graf č. 5: „Věková struktura občanů Vietnamu s délkou pobytu nad 1 rok - 2003 (Pramen: ŘS CPP).“



Zdroj: ČSÚ⁴⁷

Ačkoliv údaje nejsou zcela aktuální, lze předpokládat, že podíl dětí-cizinců příslušníků vietnamské etnické komunity u nás v průběhu let 2004 a 2005 dále roste.

Jak je vidět, zatímco všech cizinců s délkou pobytu nad jeden rok ve věkových kategoriích 5 - 9 let/10 - 14 let a 14 - 19 let nebylo v roce 2003 v celkové populaci cizinců ani 5 %, Vietnamci dosahovali v tomtéž roce ve všech uvedených věkových kategoriích téměř 10 % z celkového počtu příslušníků vietnamské etnické komunity na území České republiky.

Z hlediska účelu pobytu se samozřejmě liší populace dětí do 15 let, v níž je u příslušníků vietnamského etnika stěžejní usídlení na základě povolení k trvalému pobytu a pobyt za účelem sloučení rodiny, a Vietnamci v produktivním věku, jejichž účelem pobytu je ve 42 % podnikání na živnostenský list, dále pro 33 % osob usídlení se a dalších 22 % se slučovalo s rodinou. „Rovněž u osob starších

⁴⁷ http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/datove_udaje_pocet_cizincu.

65 let byly zaznamenány i v případě občanů Vietnamu obvyklé účely pobytu: 68 % osob mělo pobyt za účelem usídlení, 25 % se slučovalo se svou rodinou.“⁴⁸

III.2.3 Rozmístění v regionech

Regionální aspekty migrace se mimo jiné odvíjejí od motivace k příchodu. Dalšími faktory jsou v tomto směru národnost cizince, možnosti nalezení zaměstnání nebo existence dané etnické menšiny v určité oblasti.

Údaje ČSÚ za rok 2003 ukazují rozmístění cizinců pobývajících na našem území déle než rok. Pokud se jedná o příslušníky vietnamské etnické komunity, není jejich rozmístění stejné jako u Ukrajinců či Slováků, což především znamená, že nejsou koncentrováni na území hlavního města Prahy. „Nejvíce těchto osob bylo evidováno nikoli v Praze, ale v kraji Karlovarském (22,9 %), dále pak v kraji Ústeckém (15,7 %); Praha se umístila až na třetí pozici (13,8 % občanů Vietnamu).“⁴⁹

III.2.4 Vietnamské děti v českých školách

Vietnamci jsou na našich základních a středních školách dominujícím etnikem (samozřejmě kromě dětí českých). Publikace vydaná ČSÚ hovoří takto:

„Převážná část dětí-cizinců z mateřských a základních škol pocházela (stále hovoříme o školním roce 2003/2004) z Vietnamu. (...) Děti se státním občanstvím Vietnamu tvořily 39 % všech cizinců ve školách mateřských, 32 % na školách základních (tj. 0,5 % resp. 0,4 % všech dětí v mateřských nebo základních školách). (...) V celkových počtech cizinců

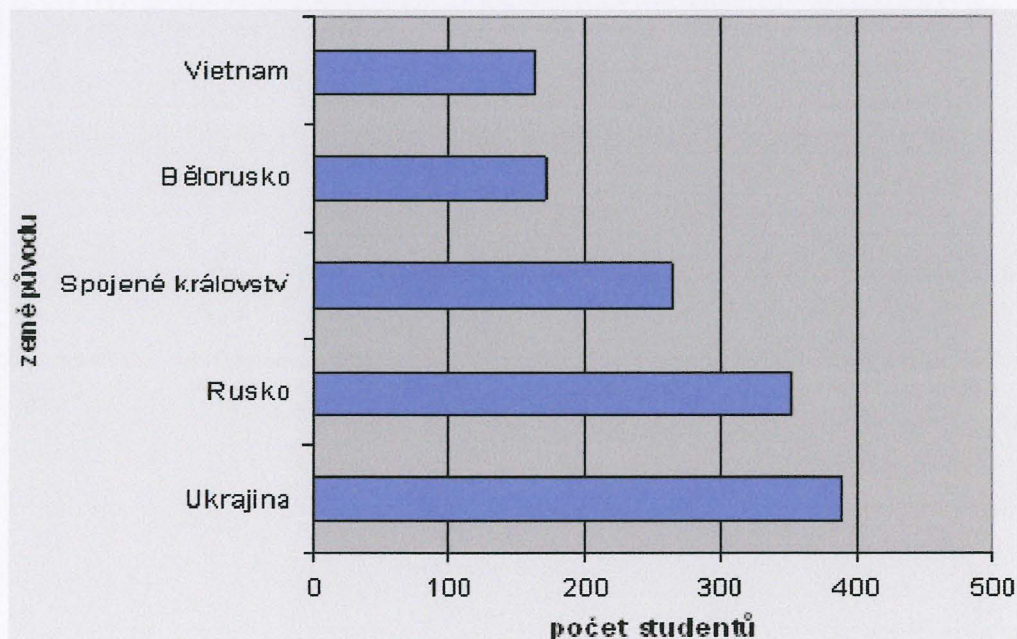
⁴⁸ Život cizinců v ČR, 2004, s. 23.

⁴⁹ Život cizinců v ČR, 2004, s. 5.

studujících v gymnáziích dominovali opět občané Vietnamu (24 % cizinců studujících na gymnáziích) následovaní občany Ruska (16 %), Ukrajiny (15 %) a Slovenska (10 %). Tato čtyři občanství převažovala rovněž u zahraničních studentů na středních odborných školách a středních odborných učilištích.⁵⁰

Pokud jde o vysoké školy, zaujímali ve školním roce 2003/2004 studenti z Vietnamu šesté místo za studenty ze Slovenska, Ruska, Ukrajiny, Spojeného království a Běloruska, viz graf č. 6. Součástí grafu není údaj o počtu slovenských studentů (celkem 7423), protože ti tvoří vzhledem k blízkosti češtiny a slovenštiny specifickou skupinu nesrovnatelnou s ostatními studenty-cizinci.

Graf č. 6: Nejčastěji zastoupení cizinci na českých vysokých školách (kromě Slováků).



Zdroj: upraveno dle ČSÚ

⁵⁰ Život cizinců v ČR, 2004 ,s. 26.

Protože se tato práce zaměřuje především na vietnamské žáky základních škol, budeme se této skupině dětí-Vietnamců věnovat blíže.

Problémem i u vietnamských dětí zůstává nedostatečná jazyková vybavenost ve chvíli nástupu do školy. Tím samozřejmě tyto děti komplikují běžné vyučování. Vietnamské děti se však podle některých zdrojů oproti ostatním dětem-cizincům vyznačují velkou mírou motivace k učení. „Jsou hodně snaživí, uvědomují si, že musí proniknout a vyniknout. České děti spoléhají na to, že to nějak dopadne, tihle žáci jsou takoví snaživí, houževnatí a pilní. (učitelka, ZŠ 2, rozhovor č. 12).“⁵¹

Obdobně hovoří i publikace Kdo chce žít v Česku (2004, s. 13): „Většina z cizinců studujících na českých školách žije v Česku už delší dobu, takže dobře ovládají češtinu a neobjevily se u nich výrazné problémy s učením. Ty se naopak vyskytují u cizinců, kteří v ČR pobývají jen krátce. U nich byl nutný individuální přístup a podle učitelů nejvíce pomohlo, když se děti zapojily do mimoškolních aktivit nebo pracovaly ve dvojicích s českými žáky. V tom, jak rychle se děti cizinců naučí česky a integrují se do české společnosti, se jednotlivé národnosti liší - v tomto směru patří mezi nejúspěšnější především imigranti z Asie, konkrétně z Vietnamu.“

Zde musíme poznamenat, že vedlejším produktem našeho výzkumu bylo zjištění, že výroky o pílí a spolupráci vietnamských žáků neplatí univerzálně (viz níže **IV.4 Průběh zkoumání**)

⁵¹ Jirasová, 2003, s. 47.

Nejdůležitější při zvládnání češtiny a zapojování se do třídních aktivit je pro vietnamského žáka přístup třídního učitele/třídní učitelky. Může pomáhat dítěti v hodinách nebo s ním trávit čas i mimo vyučování, tato aktivita se zakládá na dobré vůli pedagoga a finančně nebývá ohodnocována.

Další možností vedle dobrovolné aktivity učitelů je pořádání placených kurzů češtiny, a to především na školách s větším počtem vietnamských žáků. Je však obtížné vytvořit věkově jednotnou skupinu žáků se stejnou úrovní znalosti češtiny, takže se stává, že podobné projekty krachují na praktických a metodologických problémech.

Rodičům vietnamských žáků většinou velmi záleží na prospěchu svých dětí, proto se také stává, že někdy skupinové kurzy považují za málo efektivní a upřednostňují individuální výuku, takže dětem najímají domácí učitele češtiny.

Pokud dítě přichází do českého prostředí zcela nově, není neobvyklé, že mu rodiče najmou českou vychovatelku - tzv. babičku nebo tetičku. V tomto případě funguje opačný model kontaktu než u domácího učitele - dítě dochází do české rodiny a tráví v ní delší dobu (v extrémních případech je doma s rodiči pouze o víkend) a kromě českého jazyka si tak osvojuje i model chodu české domácnosti a je v kontaktu s českou kulturou.

Čeští vychovatelé se často starají i o děti narozené již v Česku, nahrazují tedy jesle či mateřskou školku a zprostředkovávají těmto dětem od malička kontakt s češtinou.

IV KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Vzhledem k faktům zjištěným o Vietnamcích žijících v České republice jsem předpokládala, že v každé větší vietnamské komunitě budou kromě dospělých, kteří sem přišli většinou za prací, také děti, jež budou navštěvovat některou z blízkých základních škol.

Domnívala jsem se, že se na takové škole setkají děti s různou délkou pobytu v Česku a také s různou úrovní znalosti češtiny. Nemělo by proto být obtížné kontaktovat skupinu dětí a získat od nich informace o jejich pobytu v Česku a vztahu k češtině a dále souvislé texty v češtině pro jazykovou analýzu.

Čeština se pro tyto děti stává důležitým zdrojem informací, protože je jazykem vyučovacím, a proto bylo cílem mého výzkumu zodpovědět následující otázky:

- Jaký je vztah dětí-příslušníků vietnamského etnika k češtině, kdy ji používají?
- Nakolik jsou děti schopny vyjádřit se písemně v češtině a splnit jednoduchá zadání?
- Které chyby jsou typické obecně pro cizince učící se česky a které mohou být způsobeny konkrétním vlivem vietnamštiny?⁵²
- Jaký je vztah mezi dobou pobytu dítěte v Česku (a zároveň v české škole) a jeho schopností zapojit se do běžného vyučování, porozumět zadaným úkolům a plnit je?

⁵² Zde vycházím i z vlastní zkušenosti s výukou cizinců různých národností.

IV.1 Místo výzkumu

Základní škola Meteorologická⁵³ v Praze-Libuši je mezi běžnými základními školami výjimečná tím, že v každé její třídě nalezneme dva až tři žáky vietnamského původu. V současné době má škola celkem 443 žáků, z nichž bylo k 1.10.2005 52 žáků vietnamské národnosti.

Protože již před několika lety počet žáků majících problémy s vyučovacím jazykem, tedy s češtinou, přesáhl únosnou mez, rozhodla se škola, respektive pan ředitel Mgr. Bohumír Šumský, situaci řešit.

Zpočátku byli vietnamští žáci zařazováni i o několik ročníků níže s předpokladem, že si nový jazyk snáze osvojí na učivu, které jim je již dobře známé. Jak sám pan ředitel říká, tato myšlenka se nakonec ukázala jako nesprávná, protože noví žáci neměli vlivem velkého věkového rozdílu možnost navázat s ostatními dětmi ve třídě vrstevnické přátelské vztahy. Škola tedy od této praxe po jednom zkušebním roce upustila a nyní zařazuje žáky o rok, maximálně o dva roky níž s tím, že pokud přijdou na školu již ve věku 15 let, tzn. do deváté třídy, mají možnost ročník opakovat.

Pokud jde o systém zařazování vietnamských žáků do jednotlivých tříd, za ideální počet z hlediska učení se češtině jsou na této škole považováni dva v jedné třídě.

Přijdou-li tři najednou, nechává je pan ředitel také nastoupit do téže třídy. Čtyři žáky však již rozděluje po dvou do různých tříd. Cílem je co nejvíce urychlit proces

⁵³ Základní škola Praha 4, Meteorologická 181.

osvojování si češtiny, který by byl v případě většího počtu převážně spolu komunikujících vietnamských žáků samozřejmě značně narušen a zbrzděn.

Díky grantu MŠMT mohla na škole v kalendářním roce 2003 začít nadstandardní výuka českého jazyka. Grant byl zaměřen výhradně na Vietnamce, ačkoliv školu navštěvují i žáci-cizinci z dalších etnických komunit žijících v Česku. Jedná se však především o žáky-cizince, jejichž mateřským jazykem je některý z jazyků slovanských (Ukrajina, Rusko, Moldávie), a tudíž pro ně osvojení si češtiny není takovým problémem.

První dva roky byla nadstandardní výuka realizována v podobě zvláštní třídy určené pouze pro vietnamské žáky-cizince. V té době navštěvovalo školu asi 15 Vietnamců, kteří neuměli česky vůbec nebo pouze minimálně. Ideální představou byl tým český učitel/česká učitelka + vietnamský asistent/vietnamská asistentka. Tento model se ale nepodařilo realizovat, a proto nakonec probíhala výuka pouze pod vedením českého učitele, což bylo zřejmě jednou z hlavních příčin nezdaru této formy výuky.

Ačkoliv se vietnamští žáci učili každý den čtyři vyučovací hodiny pouze češtinu, výsledky byly velmi špatné. Děti totiž přirozeně ve třídě mezi sebou komunikovaly výhradně vietnamsky a češtinu slyšely pouze od učitele. Nepohybovaly se tedy v prostředí, v němž by byly novým jazykem obklopeny a donuceny ho neustále vnímat.

Jako mnohem úspěšnější se ukázal model, v němž vietnamští žáci chodí do běžných tříd a nadstandardní výuka probíhá po vyučování, případně v průběhu vyučování místo výchov (hudební, výtvarná, tělesná) či místo předmětů, při nichž

žáci nejsou schopni rozumět výkladu (např. dějepis). Přestože zde vše komplikovaly praktické problémy, jako skloubení rozvrhů učitelů češtiny a žáků či únava na obou stranách v době po vyučování, byly výsledky podle názoru pana ředitele i jedné z vyučujících češtiny evidentně mnohem lepší.

Abych se blíže seznámila s děním na této škole a abych nebyla pro české i vietnamské žáky, s nimiž jsem chtěla později pracovat, člověkem zcela cizím, vykonala jsem zde před započítím samotného výzkumu souvislou pedagogickou praxi.

IV.2 Metody výzkumu

IV.2.1 Dotazníkové šetření

V úvodu části **IV Kvalitativní výzkum** si pokládám mimo jiné následující otázky:

- Jaký je vztah dětí-příslušníků vietnamského etnika k češtině, kdy ji používají?
- Jaký je vztah mezi dobou pobytu dítěte v Česku (a zároveň v české škole) a jeho schopností zapojit se do běžného vyučování, porozumět zadaným úkolům a plnit je?

Především pro zodpovězení těchto dvou otázek jsem potřebovala zjistit některá biografická data o dítěti i jeho rodině a dozvědět se něco o vztahu žáků k nově poznávanému českému jazyku, pročež jsem zvolila metodu dotazníkového šetření. Dotazník byl vypracován v češtině a poté přeložen

do vietnamštiny, což dětem značně zjednodušilo a urychlilo jeho vyplňování. Přesto se objevily případy, kdy žák nezodpověděl všechny otázky.

Dotazník měl dvě části - část tabulkovou, v níž se vyplňovaly základní údaje:

Jméno	
Škola	
Datum a místo narození	
Věk	
Národnost (zakroužkuj)	vietnamská - česká - jiná
Datum příchodu do ČR (měsíc + rok)	
Datum nástupu na českou školu (měsíc + rok)	
Znalost češtiny jsem získal(a) (zaškrtni)	<input type="checkbox"/> v mateřské škole
	<input type="checkbox"/> na základní škole
	<input type="checkbox"/> v kursu češtiny
	<input type="checkbox"/> od soukromého učitele
	<input type="checkbox"/> od rodičů
	<input type="checkbox"/> od sourozenců
	<input type="checkbox"/> od kamarádů
	<input type="checkbox"/> v běžném styku s lidmi
<input type="checkbox"/> jinak	

RODIČE

SOUROZENCI

	národnost	vzdělání	příchod do ČR (měsíc + rok)
otec			
matka			

jméno	věk	místo pobytu (zakroužkuj)	příchod do ČR (měsíc + rok)
		ČR - Vietnam - jiné	
		ČR - Vietnam - jiné	
		ČR - Vietnam - jiné	
		ČR - Vietnam - jiné	
		ČR - Vietnam - jiné	

Druhou část tvořil soubor otázek, na něž žáci mohli odpovídat volně (např. zda se chtějí dobře naučit česky a proč, při jakých příležitostech používají češtinu, zda se vracejí do Vietnamu, jakého vzdělání by chtěli dosáhnout a kde atd.).

Informace získané z jednotlivých dotazníků jsou v části **IV.5 Analýza textů jednotlivých žáků** převedeny do souvislých textů shrnujících základní údaje zjištěné o daném žákovi. Tyto údaje jsou východiskem pro následné zhodnocení jednotlivých analýz textů.

IV.2.2 Produkce psaného textu

Pro zodpovězení otázek:

- Nakolik jsou děti schopny vyjádřit se písemně v češtině a splnit jednoduchá zadání?
- Které chyby jsou typické obecně pro cizince učící se česky a které mohou být způsobeny konkrétním vlivem vietnamštiny?
- Jaký je vztah mezi dobou pobytu dítěte v Česku (a zároveň v české škole) a jeho schopností zapojit se do běžného vyučování, porozumět zadaným úkolům a plnit je?

bylo nutné získat od vietnamských žáků souvislé texty vhodné pro jazykový rozbor. Žáci postupně psali tři typy textů: popis děje na základě obrázků, převyprávění čteného textu a vyprávění či popis na zadané téma.

V první části měli zkoumaní žáci popsat celkem osm obrázků ukazujících klíčové okamžiky běžného dne školou povinného dítěte (vstávání z postele, cesta do školy, oběd atd.). Zadání znělo: „Popiš průběh dne chlapce na obrázcích. (Ke každému obrázku napiš alespoň dvě věty)“.

V další části byl žákům dvakrát přečten krátký text (189 slov) a jejich úkolem bylo vlastními slovy ho převyprávět. Žáci tedy museli, kromě pouhého porozumění jednotlivým slovům, být schopni sledovat dějovou linii a zhodnotit, které okamžiky jsou pro průběh děje klíčové.

V posledním úkolu měli žáci zpracovat téma „Jak bude vypadat můj všední den za deset let“. Mohlo se jednat o vyprávění či o popis takového dne a žáci mohli volit slovní zásobu i syntaktickou složitost vět zcela dle svých možností a schopností.

Jednotlivé texty žáci psali v různých dnech v průběhu jednoho týdne v lednu 2006 vždy po dobu maximálně jedné vyučovací hodiny. Škola mi poskytla pro účely tohoto výzkumu volnou třídu, v níž jsem se s žáky mohla scházet. Celkem jsem od každého zkoumaného žáka získala přibližně jednu stránku ručně psaného textu. Nezáleželo pouze na žákových schopnostech vyjádřit se písemně v češtině, ale také na jeho ochotě spolupracovat (viz **IV.4 Průběh zkoumání**).

Adina

IV.3 Vzorek zúčastněných žáků

Po konzultaci s vyučující češtiny na ZŠ Meteorologická bylo vybráno celkem patnáct žáků, kteří byli podle jejího názoru a zkušenosti vhodní pro plánovaný výzkum. Ačkoliv je na škole vietnamských žáků celkem 52, část z nich navštěvuje první stupeň základní školy a já jsem se rozhodla svůj výzkum zaměřit na žáky druhého stupně základní školy, kterým by nemělo činit větší potíže napsat souvislý text, jestliže by ho psali ve svém mateřském jazyce. I druhý stupeň základní školy ale navštěvují tzv. „pozorovatelé“, totiž žáci jsoucí v Česku velmi krátce, kteří se teprve aklimatizují v novém prostředí a česky umějí maximálně několik základních slov či frází.

Zkoumaná skupina žáků tvoří škálu od těch zde narozených až po takové, kterí jsou v Česku teprve půl roku. Věk těchto žáků se pohybuje mezi jedenácti a patnácti lety, navštěvují tedy šestou až devátou třídu základní školy.

Bližší údaje o jednotlivých žácích jsou součástí analýz jejich textů v kapitole **IV.5 Analýza textů jednotlivých žáků**, souhrnné informace potom ve **IV.6 Shrnutí výsledků**.

IV.4 Průběh zkoumání.

Některé informace získané z žakovských dotazníků (viz **IV.6.1 Dotazník**) se ukázaly být v rozporu s poznanou realitou. Ačkoliv všichni žáci (kromě zde narozených, kteří česky mluví výborně) uvedli, že se chtějí v češtině dále zlepšovat či naučit se česky co nejlépe, protože zvládnutí jazyka považují za důležité pro svůj pobyt v České republice, jejich přístup k výuce na základní škole tomu nenasvědčuje.

Žáci se snaží udržet si ve škole co nejdéle pozici těch, kteří nerozumí, takže nemusejí (a ani nemůžou) pracovat s ostatními. U některých z nich tomu tak samozřejmě skutečně je, většinou jsou však žáci již po roce schopni komunikace v češtině a porozumění zadaným úkolům. Při snaze je do chodu vyučovací hodiny zapojit ale učitelé odpovídají často „Nevím.“ nebo „Nerozumím.“ Že se jedná o výmluvu, vědí nejen samotní učitelé, ale, jak vyplynulo z esejů na téma „Vietnamští žáci na naší škole“, i jejich čeští spolužáci (viz **Příloha I: České děti**).

Nemusí se však jednat jen o lenost, tímto odmítavým postojem se může také projevat obranný mechanismus dítěte v cizím „nepřátelském“ prostředí. Tím, že se o spolupráci ani nepokusí, se vyhnou i případnému selhání v plnění úkolů či posměchu ostatních spolužáků kvůli nedostatkům ve vyjadřování se v češtině.

Pouze malá část vietnamských žáků, kteří mají zřejmě skutečné studijní ambice, se snaží v hodinách spolupracovat. Nástroje učitelů v postupu proti těm, kteří spolupráci odmítají, jsou velmi slabé. Protože komunikace s rodiči u většiny vietnamských žáků nefunguje (nejen z důvodu jazykové bariéry, ale i kvůli nezájmu rodičů), je jedinou možností žáky z daného předmětu neklasifikovat, což ale pro ně patrně velkou hrozbu nepředstavuje.

Tento přístup se projevil také při psaní textů, které jsem později analyzovala. Ne všichni žáci byli ochotni nějaký text napsat, ačkoliv z komunikace s nimi bylo patrné, že jednoduchý text, byť s chybami, by byli schopni vytvořit všichni.

Údaje o studijních ambicích uváděné žáky v dotazníku jsou také v rozporu s výpovědí výchovné poradkyně pro druhý stupeň, dle níž letos vůbec poprvé vietnamské děti z deváté třídy žádají o přihlášky na střední školy (dvakrát soukromé gymnázium, jednou soukromá obchodní škola). V předchozích letech si tedy nikdo nevyzvedával přihlášku ani na učňovské obory ani na střední školy. Podle názoru výchovné poradkyně končí většina vietnamských dětí po deváté třídě v prodejních stáncích.

IV.5 Analýza textů jednotlivých žáků

V úvodu analýzy jednotlivých textů podávám stručnou informaci o daném žákovi, jak byla zjištěna z dotazníku. Údaje v této části jsou tedy parafrází výpovědi žáků.

Následuje rozbor textu po stránce hláskoslovné, tvaroslovné, syntaktické, z hlediska použité slovní zásoby a pravopisu. V tomto popisu jsou porovnání češtiny s vietnamštinou užívána jen okrajově, podrobnější srovnání je až ve shrnující části **IV.6.2 Písemný projev**.

Analýzy jsou řazeny podle data narození žáků od nejstaršího k nejmladšímu:

1. Dívka narozená 11.3.1989 ve Vietnamu se do České republiky, kde od roku 1998 žije její matka, přistěhovala společně se dvěma mladšími sourozenci (10 a 13 let) v srpnu roku 2002. Rodina by Vietnam ráda někdy navštívila, o návratu natrvalo zatím neuvažují. Matka přišla do České republiky kvůli práci.

Tato dívka je v české škole docela spokojená, má již několik českých kamarádek a chtěla by se naučit co nejlépe česky, a to nejen kvůli nim, ale také kvůli svým studijním ambicím. Češtinu zatím používá pouze ve škole, doma mluví vietnamsky.

Pokud jde o psaný text, dívka udělala pouze několik drobných chyb v diakritice: v půl devaté, vyšoká škola, jazyka; a také v hláskové skladbě slov dvakrát vynechala písmeno: jnom vs. jenom, třední škola vs. střední škola.

Žákyně má problémy s flexí jak slovesnou tak jmennou. Tvary přítomného času sloves vytváří bez potíží, při snaze o minulý čas však používá pouze správně utvořené příčestí minulé bez pomocného slovesa být, ačkoliv mluví o sobě (např. vstávala, potřebovala, jela). Jednou se také objevil zastaralý tvar myslila, který byl zřejmě vytvořen pod vlivem koncovky

prézentu *myslím*, a pravděpodobně taktéž pod vlivem prézentu vznikl chybný tvar *myjala* vs. *myla*. Budoucí čas se objevuje pouze jednou a je vytvořen správně: *budu pomáhat*; v jedné větě je futurum vynecháno: *Doufám když [budu] dospělý*.

Opakující se chybou je vynechávání zvratného *se/si*: *čistila* vs. *čistila jsem si* (zde chybí i objekt „zuby“), *myjala* vs. *myla jsem se*, *učím* vs. *učím se* (objevilo se však i *učila se*), *snažím* vs. *snažím se*. Pokud se v jedné větě objevují dvě slovesa, žákyně se je snaží obě vyčasovat: *potřebovala učila se* vs. *potřebovala jsem se učit* (ve větě také není dodržena druhá pozice reflexiva *se*; pomocné sloveso zcela chybí, jak už bylo poznamenáno výše), *chci je učitelka* vs. *chci být učitelka*.

U substantiv žákyně užívá převážně nominativu singuláru, výjimku tvoří pouze genitivní vazba do *školy*, kterou dívka zřejmě velmi často slyší či používá, dále spojení v *půl sedmé*, v *půl devaté* a plurál *rodiče* (toto slovo se velmi často objevuje právě v množném čísle). Jiný tvar než nominativ se dále objevil ve spojení *neumím český jazyka*, jedná se ale o chybu - genitiv na místě akuzativu.

Adjektiva jsou v textu vždy ve tvaru nominativu singuláru a většinou v maskulinu bez ohledu na rod substantiva, k němuž se vztahují, např.: *jiný škola*, *dospělý* (hovoří o sobě, měl by tedy být tvar feminina). Příkladem spojování slovníkových tvarů substantiv a adjektiv jsou věty: *...potřebuju do vyšoká škola...* vs. *do vysoké školy/na vysokou školu*; *budu pomáhat něco rodiče* vs. *s něčím rodičům*.

Dívka nadměrně používá osobní zájmeno *já*, vynechává nebo nevhodně používá předložky, někdy zaměňuje slova nebo si zjednodušuje složitější slovní spojení: *mám 10 let* vs. *je mi*

deset let, ještě **učím** něco jiný škola vs. ještě studuju nějakou jinou školu, **český je dobrý jazyk** vs. čeština je dobrý jazyk, **dívá se film** vs. dívá se na film atp.

Pokud jde o pravopis, dívka v některých případech správně píše čárky mezi větami v souvětí, např. *Já chci je učitelka, ale ještě neumím český jazyka.*; jindy však čárky vůbec nezapisuje, např. *Doufám když dospělý já budu pomáhat něco rodiče.* (V této větě by Čech pravděpodobně použil „že až“ místo „když“ a věta by po všech úpravách zněla přibližně takto: *Doufám, že až budu dospělá, budu s něčím pomáhat rodičům.*).

Vzhledem k tomu, že je zde dívka již tři a půl roku, předpokládali jsme, že od ní získáme text na vyšší jazykové úrovni než od většiny ostatních žáků. Dívka sice používá bohatší slovní zásobu a složitější větné konstrukce než ostatní, stále se však u ní objevují typické chyby, jako je nerozlišování rodů adjektiv či neznalost slovesných paradigmat.

2. Žák narozený 15.1.1990 je v České republice od června 2004 a od září téhož roku chodí do české základní školy, kde nyní navštěvuje třídu 8.A. V době nástupu do české školy měl pouze minimální znalost českého jazyka a češtinu si osvojoval v jazykovém kurzu a od českých spolužáků.

Rodina přišla do Česka za prací, občas se do Vietnamu chtějí vracet, ale zda se tam jednou vrátí navždy, zatím nevědí. Žák má sourozence (neuvedl kolik ani v jakém věku), kteří zůstali ve Vietnamu.

Češtinu žák používá pouze ve škole v kontaktu s českými spolužáky, za své kamarády považuje pouze spolužáky

vietnamské a necítí se být součástí třídního kolektivu. Česky by se chtěl naučit co nejlépe.

V psaném textu tento žák někdy v českých slovech vynechává nebo různě komolí hlásky, např. do *škoky* vs. do školy (objevila se i varianta se správnou hláskovou skladbou), *fobal* vs. fotbal, *kokana* vs. kouká na (zde i vynechání hranice slov), *stavám* vs. vstávám (zároveň chyba v diakritice). V zachycování kvantity vokálů se objevilo jak chybné krácení (viz výše), tak dlužení: *nározeniny* vs. narozeniny.

Text je spíše heslovitý, žák málokdy použije vyčasované sloveso (*stavám, nevím, sedí, kokana*). Ve většině vět je buď infinitiv nebo jsou zcela bez slovesa. Velmi často se však ve větách objevuje osobní zájmeno vyjadřující aktéra děje: *on* *do školy, on spát.*

Substantiva jsou uváděna v nominativu singuláru (s výjimkou vazby do *škoky/školy*): *kokana televize* vs. kouká na televizi, *sedí židle* vs. sedí na židli (zde též absence předložky). Správně uvedený tvar substantiva ve spojení *do nemocnice* bude pravděpodobně pouhou náhodou díky shodě koncovky nominativu a genitivu singuláru tohoto slova.

Chlapcova slovní zásoba je zřejmě velmi omezená, což se projevuje také ve velmi jednoduché syntaxi či úplné absenci základní syntaktické dvojice a v heslovitém vyjadřování.

3. Žák se narodil 13.2.1990 a v České republice žije od října 2005, od téhož měsíce také začal navštěvovat českou základní školu, třídu 8.B. Česky se učí od soukromého učitele, ale zatím umí jen málo, největší problémy mu dělá gramatika,

především sedm pádů. Protože chce v ČR studovat vysokou školu, chtěl by se česky naučit co možná nejlépe.

Cítí se být součástí třídního kolektivu, češtinu používá pouze ve škole s českými spolužáky, vietnamštinu používá mnohem častěji.

Rodina se občas vrací do Vietnamu, nastálo se tam ale už vrátit nechtějí. Oba rodiče mají vysokou školu, jeden sourozenec je také v Česku a umí prý česky lépe než dotazovaný žák.

V česky psaných textech tohoto žáka se objevují chyby v zachycování kvantity i kvality hlásek, konkrétně dochází ke krácení či dloužení vokálů a vynechávání háčeků u konsonantů, např. *vstavá, snidaně, s kamaradkou, spat, narozeniný, večerí* vs. *večeři, do skoly*. Objevily se i chyby v hláskové stavbě slov či zachycování hranice slova: *hraije fot-bal* vs. *hraje fotbal, kou ká* vs. *kouká*.

Žák používá většinou úplné věty s vyčásovaným slovesem, pouze v jednom případě použil infinitiv: *jíst večerí*. V textu se dále objevila záměna sloves *jít* a *chodit*: *chodí spat* vs. *jde spat*. V koncovkách substantiv se objevuje pouze jedna chyba: *kou ká na televize*.

Ačkoliv je žákovo vyjadřování poznamenáno nedostatkem slovní zásoby, jsou jeho věty ucelenější, než tomu bylo u žáka předchozího (číslo 2). To je třeba ocenit zejména s ohledem na to, že je žák v Česku teprve od října tohoto školního roku (2005/2006).

4. Žákyně narozená 14.2.1990 navštěvuje ve školním roce 2005/2006 na ZŠ Meteorologická třídu 9.A. Do České republiky

přišla spolu se stejně starým sourozencem v červnu roku 2004. V té době zde již byl otec (od roku 1999) a starší bratr (18 let, příchod v říjnu 2003). Rodina se občas vrací do Vietnamu, návrat na stálo však neplánují.

Dívka neměla při nástupu do české školy žádnou znalost češtiny, jazyk si osvojuje v jazykovém kurzu a nejobtížnější se jí zdá gramatika. Myslí si, že česky ještě neumí dost dobře a že oba sourozenci ovládají češtinu lépe. Vietnamštinu používá mnohem více, češtinu pouze ve škole. Oba rodiče mají střední školu, tato žákyně touží po studiu v USA.

Tato dívka bohužel ve všech třech úkolech dohromady napsala pouze tři slova: *snídaní, spát, prodavačka*.

Protože je dívka v Česku již od roku 2004, je málo pravděpodobné, že by nebyla schopná podrobnějšího vyjádření. Důkazem toho je i krátký česky vedený rozhovor, ve kterém mě přesvědčovala, že česky neumí. Předpokládám tedy, že zde svou roli hrála neochota ke spolupráci způsobená možná věkem a patrně i dalšími faktory popsány výše (viz **IV.4 Průběh zkoumání**).

5. Tento žák se narodil 14.4.1990 a do České republiky přišel za matkou (ta je v Česku od roku 1988) a dvěma sourozenci v červnu 2004. Důvodem příchodu rodiny do ČR je práce, vracejí se sice občas do Vietnamu, zda se tam však jednou vrátí nastálo ještě nevědí, zatím je zde dostatek práce, takže nemají důvod.

Až od září 2005 začal chlapec navštěvovat českou základní školu, třídu 8.B. Při vstupu na školu měl velmi malé základy češtiny, česky se učí od soukromého učitele, v kurzu a také

od českých spolužáků. Chce se naučit česky hodně dobře a dosáhnout vzdělání stejného jako běžný český občan. Na češtině se mu nic nezdá příliš těžké. Ve třídě se s ním čeští spolužáci baví, nepovažuje je však za své blízké kamarády.

V písemném projevu tohoto žáka se objevují chyby v zachycování diakritiky. Jedná se jednak o krácení vokálů, např. *omačku*, *pujde* (ale objevila se i podoba *půjde*), jednak o kvantitu nadbytečnou: *nározeniny*, *varít*. Nejistota se projevila i v psaní háčků: *veceři* (kde bylo původně *večeři*, ale žák háček nad *c* přeškrtnal) a již výše zmíněné *varít*.

Další problémy v hláskové skladbě slov se týkají vynechání předpony *v-* (*stává*, *ráno stávám*) a anglickočeského pravopisu slova fotbal (*football*). Zvláštní pozornost si zaslouží dva výskyty záměny hlásek *r/l*: *horxy* vs. *holky*, *karhoty* vs. *kalhoty*. Protože se objevila i varianta *kalhoty*, můžeme se domnívat, že žák rozdíl mezi těmito dvěma hláskami necítí tak zřetelně, jako rodilý mluvčí češtiny. Vietnamština však hlásky *r/l* rozlišuje a u ostatních žáků se tento typ záměny neobjevil.

Další záměnou hlásek je *š/č*: *míš* vs. *míč*, protože se v tomto případě jedná o hlásky výslovnostně a tedy i zvukově blízké, je možné, že se žák přeslechl a zafixoval si slovo v této podobě.

Pokud jde o slovesnou flexi, žák se převážně drží přítomného času, jednou správně vytvořil futurum *bude snídat*, dvakrát se o vytvoření budoucího času pokusil neúspěšně: *bude hraje*, *budu snídani* (zde i záměna substantiva *snídaně* a slovesa *snídat*) a dvakrát použil futurum *půjde*, pravděpodobně

aniž by si uvědomoval, že tímto tvarem vyjadřuje budoucnost, protože okolní text je vždy v přítomnosti. Postupně jsou tvary přítomného času vystřídány sledem infinitivů: *moje manželka už varít večeři, potom pít kávu nebo čaj* apod.

Deklinace substantiv dělá žákovi větší problémy, ovládá v podstatě pouze akuzativ singuláru (např. *má polévku, pít kávu nebo čaj*), i když i zde se objevila chyba (*má mléka*), a některé ustálené či často používané vazby (*do školy, v Vietnamu*).

Chybná koncovka se objevuje v genitivu *hodně dárky* vs. *hodně dáreků*, způsobené je to pravděpodobně tím, že žák neví, že po slově *hodně* následuje genitiv. Dále se v textu několikrát objevily chybné tvary substantiva *firma*: *ředitel firma, do firmu, v firma* i dalších slov, např. *končí hodinu* vs. *končí hodina, sedí na gauč* vs. *na gauči*. Pouze dvakrát je v textu užito přídavné jméno, a to ve své slovníkové formě, tedy v nominativu singuláru maskulina: *jeho škola je velký, karhoty je krátký* (tento příklad podrobněji viz níže).

Text obsahuje také spojení, které je zřejmě kombinací chybného výběru předložky a záměny slovesa za substantivum: *v snídá* (vs. *k snídání*) *má mléka, omečku, jogurt*.

Asi nejhůře se žák potýká se stránkou syntaktickou. Ve větách občas úplně chybí sloveso: *a [jdu, jedu] do firmu, v jedenáct [je] oběd*. Čárky mezi větami v souvětí žák téměř vůbec nepoužívá, např.: *v jedenáct oběd sedí na gauč sedí vedle horky*. Ve větě „...*karhoty je krátký*.“ je patrné nedodržení shody podmětu s přísudkem, protože si žák neuvědomuje, že slovo *karhoty* je pomnožné a tudíž je nutno použít plurál slovesa *jsou*. Tato skutečnost se odrazila i v koncovce adjektiva (*krátký* vs. *krátké*).

Ve slovní zásobě žáka převažují substantiva a slovesa. S užíváním ostatních slovních druhů má potíže, viz již zmíněný chybný tvar adjektiva či užití příslovce *kdy* na místě spojky *když*: **Kdy** končí hodinu... v textu se projevilo také to, že je žákova česká slovní zásoba víceméně omezena na prostředí školy, protože ve větě *Kdy končí **hodinu** v firma...* je slovo „hodina“ použito ve významu „pracovní doba“.

V porovnání s ostatními v Česku nenarozenými žáky je schopnost tohoto chlapce vyjádřit se písemně v češtině velmi dobrá. Přes pochopitelné množství chyb patřily jeho texty k nejucelenějším a lexikálně nejbohatším.

6. Žákyně se narodila 7.6.1990 a do České republiky přišla v únoru roku 2004. Od září téhož roku začala navštěvovat českou základní školu, v současnosti chodí do 7.A.

Rodina přišla do Česka za prací, ve Vietnamu, kam se občas vrací, zůstal starší bratr (22 let). Zda se jednou všichni vrátí do Vietnamu netrvalo, zatím není jisté.

Při nástupu do české školy ovládala tato žákyně češtinu jen trochu, chce se ji však naučit víc, protože žije v České republice a chtěla by zde vystudovat vysokou školu.

V současnosti navštěvuje kurz češtiny a největší potíže jí dělá gramatika. Častěji než češtinu používá vietnamštinu, protože vietnamsky mluví doma a má také mezi Vietnamci více přátel. Kamarádí i s některými Čechy, ale rozhodně není středem dění ve třídě.

Pokud jde o rozbor psaného textu, tato dívka nemá téměř vůbec problémy s kvantitou či kvalitou hlásek v českých

slovech. Pouze hlásková skladba slova fotbal je v jejím textu ryze anglická (*football*).

U sloves se střídá přítomný čas první osoby singuláru s infinitivem (*Od 6.00 hod začínat vstávat; vařím; koukám; jdu* atd.), ne vždy jsou však slovesné tvary utvořeny správně, např. **mytí** obličej, **čistí** zuby (v obou případech se má pravděpodobně jednat o první osobu singuláru), od 2.00 - 3.00 **uklizený** dům vs. uklízím dům. U sloves také chybí reflexivní zájmeno *si* (*mytí obličej, čistí zuby, hraju s kamarádi*).

Chybná deklinace se objevila pouze v instrumentálu *s kamarádi* vs. s kamarády. V jedné větě bylo sloveso úplně vynecháno a zastoupeno pouze osobním zájmenem: *On moc radosti*. V případě použití slovesa *bychom* pravděpodobně napsali: *Měl moc velkou radost*.

Dvakrát byla porušena shoda podmětu s přísudkem, v obou případech z důvodu nerozpoznání relevantních kategorií u podmětu: *...je jeho narozeniny.; Nebyl tam nic*.

Dívka používá při psaní krátké úsečné věty složené většinou pouze ze slovesa a jeho objektu, případně subjektu. Zřejmě v důsledku vazby *koukám na televizi* použila v následující větě chybně spojení *v 9.00 chodím na spát* vs. *chodím spát*. V jedné větě došlo k záměně slov: *v 6.00 vařím večer* vs. *vařím večeři*.

7. Žák narozený 7.7.1990 v Hanoji přišel do České republiky v červenci 2004 a od září školního roku 2004/2005 začal chodit do české školy. V současnosti navštěvuje na ZŠ Meteorologická třídu 8.A.

V České republice žije s otcem, který sem přišel v roce 1995. Ve Vietnamu zůstala matka s mladším sourozencem

(10 let). Otec je v Česku kvůli práci, přibližně jednou za pět let se chtějí vracet do Vietnamu, ale nastalo se tam zatím vrátit nechtějí.

Tento žák před nástupem do české školy češtinu vůbec neovládal, osvojuje si ji u soukromého učitele a od kamarádů a chtěl by se česky naučit co nejlépe. Častěji používá vietnamštinu, především doma a ve styku s vietnamskými kamarády, kterých má více než českých.

V žákově písemném projevu je znatelná nejistota, pokud jde o kvantitu hlásek. Jednak se objevuje kvantita nadbytečná (např. pán učitel vs. pan učitel, dat^{ům} vs. datum), jednak délka v některých případech chybí, např. myč vs. míč (zde i pravopisná chyba y/í), ja vs. já, narození vs. narození.

Při konjugaci žák používá slovesné tvary velmi libovolně, takže se v jednom textu objevují slovesa v různých časech a osobách i slovesa v infinitivu (vstává, snídám, chytal, jít spát), případně je sloveso ve větě úplně vynecháno a osoba je vyjádřena užitím osobního zájmena: **ja** do vietnamu (zde i pravopisná chyba do vietnamu vs. do Vietnamu). Také pro tohoto žáka je nejobtížnější vytvoření budoucího času slovesa (budu já musím).

V těch předložkových vazbách, které žák zřejmě pravidelně používá, jsou v textu substantiva užitá se správnou koncovkou (např. do školy, do vietnamu), jinde se objevují chyby, např. Na lavice vs. Na lavici, na televize vs. Na televizi. Objevila se také kontaminace slovenštinou: lebo vs. neboť.

8. Žák narozený 24.7.1990 přišel do ČR v roce 2004 v únoru a do české školy začal chodit v tomtéž roce v dubnu. Ve školním

roce 2005/2006 navštěvuje třídu 9.B. Rodina přišla do České republiky kvůli práci, občas se vrací do Vietnamu, ale natrvalo se tam již vrátit nechtějí.

Při nástupu na českou školu uměl česky jen trochu, jazyk se učí v jazykovém kurzu. Současná znalost češtiny mu v podstatě stačí, zvládá ji ve škole na trojku, největší problémy mu dělá výslovnost cizích slov. Pokud jde o vzdělání, tomuto žákovi stačí naučit se česky.

Více kamarádů má žák mezi vietnamskými dětmi a vietnamštinu používá častěji, češtinu pouze ve škole, kde se cítí být součástí třídního kolektivu.

Také od tohoto žáka jsem získala jen velmi málo materiálu, což je překvapující především vzhledem k informacím získaným z dotazníku tohoto žáka, totiž že češtinu ve škole zvládá na trojku. V následujícím odstavci jsou popsány všechny odchylky od spisovné češtiny, které se v jeho textech objevily.

Pokud jde o kvantitu vokálů, objevuje se jak chybné krácení (*stáva* vs. *vstává*, *dívam*, *hra* vs. *hraje* - žák chybně časuje podle vzoru dělat, proto by zde mělo být dlouhé á) tak dloužení (*nározeniny*). Hlásková skladba slov byla porušena celkem dvakrát: (již výše zmíněné) *stáva* vs. *vstávám* a dále *football* vs. *fotbal*. Sloveso dívat se je použito bez reflexivního zájmena a bez předložky na: *Dívam televize* vs. *Dívám se na televizi*. Také substantivum *televize* je zde použito chybně v nominativu.

9. Žákyně se narodila 7.11.1990, do České republiky přišla v srpnu roku 2003 a v září 2003 začala navštěvovat českou základní školu, kde nyní chodí do 9.A. Mladší sestra (13 let)

přijela do Česka v červnu 2004. Rodina se občas vrací do Vietnamu a přibližně za deset let plánují vrátit se tam natrvalo.

Před nástupem na českou základní školu dívka ještě vůbec neuměla česky a jazyk se učila v jazykovém kurzu. Nejobtížnější jí na češtině připadá gramatika a chtěla by se česky naučit co nejlépe, aby mohla v České republice vystudovat střední školu. Častěji používá vietnamštinu než češtinu (tu používá pouze ve škole), také má více vietnamských kamarádů než českých.

V psaném textu této žákyně se objevily pouze drobné chyby, pokud jde o kvantitu vokálů nebo kvalitu konsonantů: *mič* vs. *míč*, *nejaká* vs. *nějaká*. Při popisování děje je schopna udržet, případně smysluplně střídat v průběhu celého textu čas a osobu užívaných sloves. Kromě správně utvořených tvarů času přítomného a minulého se jednou objevilo správné užití futura: v 8h **budu** v práci; a v jedné větě bylo sloveso vynecháno: v 17h [jdu] z práce. V tomto textu se však odrazila obtížnost rozlišování a správného používání perfektivních a imperfektivních sloves: *uklídím* vs. *uklízím*; *svlékal*, *oblékal* vs. *svlékl*, *oblékl*.

V deklinaci substantiv se objevily chyby v akuzativu: *vařím večeře* vs. *večeři*, *dělám práce* vs. *práci* (v obou případech by se mohlo jednat také o plurál, tato možnost je ale nepravděpodobná).

Text se skládá z krátkých jednoduchých vět a některá slovesa jsou nahrazena slovními spojeními, např. *mám večeři* vs. *večeřím*, *dělám práce* vs. *pracuju*, *dělám pečiva* vs. *peču* (zde i nevhodně použitý plurál *pečiva* vs. *pečivo*).

Písemný projev této dívky je bohatší než projev většiny ostatních zkoumaných žáků, a to i těch, kteří jsou v České republice déle než ona.

10. Žák narozený 20.11.1990 přijel do České republiky v červnu 2003 a na českou základní školu nastoupil v září téhož roku. Matka byla v Česku od roku 2002, otec od roku 1997. Starší sestra (17 let) zůstala ve Vietnamu, mladší bratr (12 let) je také v Česku. Rodina přišla do České republiky za prací, občas se do Vietnamu vracejí, ale úplný návrat neplánují.

Tento žák při nástupu na českou základní školu neuměl česky vůbec a jazyk se učil od soukromého učitele. Mladší sestra umí dle jeho názoru česky lépe, i tento chlapec se však chce česky naučit co nejlépe, protože umí zatím málo, největším problémem v češtině jsou pro něj pády. Vietnamštinu žák používá častěji než češtinu, má také více vietnamských kamarádů. Žák by chtěl v Česku vystudovat vysokou školu.

V písemném projevu tohoto chlapce se objevují chyby v kvantitě vokálů, jedná se o krácení, např. *vstavám, s kamaradkou, spat, bohaty, dárku*; i dloužení (*nározeniny*).

Pravděpodobně pod vlivem vazby *hodně dárků* žák v jedné z následujících vět použil spojení *nemám rád dárku* vs. dárky. Dále se v textu objevuje spojení *nechci oslava* vs. nechci oslavu, kde je použito nominativu na místě akuzativu.

Chyba se objevuje ve slovosledu, kde žák ve větě *Potom dám si oběd...* (vs. *potom si dám oběd*) nerespektuje pravidlo druhé pozice zájmena si ve větě. Před časovými údaji není používána předložka (např. *vstavám 14.00 hodin*), před datem naopak

předložka použita je: *Mám narozeniny v 20.11.* Mezi větami v souvětí žák nepíše čárky, např. *Nemusím pracovat protože jsem milionář.*

V textu se také objevuje věta, v níž došlo pravděpodobně k záměně sloves dostat a dát: *Moje rodina **dostali** co chci.* vs. *Moje rodina mi dala, co chci.* nebo lépe: *Moji rodiče mi dali, co chci.*

Když srovnáme text tohoto žáka s textem žákyně č. 9, která je v česku stejně dlouho jako on, zjistíme, že je mezi nimi markantní rozdíl. Ten však nespočívá ve složitosti větných konstrukcí či použité slovní zásobě, nýbrž v množství získaného materiálu.

Právě u tohoto žáka se velmi výrazně projevila neochota spolupracovat. Pokud se podíváme na získaný text, je patrné, že žákova slovní zásoba a vůbec celková znalost češtiny není natolik omezená, aby nebyl schopen napsat text požadované délky.

11. Tato dívka se narodila 10.3.1991 ve Vietnamu a do třídy 8.B v české základní škole nastoupila v září roku 2005. Od roku 1997 je v Česku její matka, od října 2004 starší sestra (19 let). Rodina se do Vietnamu vrací a plánuje vrátit se tam jednou natrvalo.

Žákyně uvedla, že se chce v češtině zlepšit, protože zatím umí česky moc málo. Má více vietnamských kamarádů a vietnamštinu také používá častěji než češtinu. Starší sestra umí dle jejího mínění česky lépe.

V česky psaném textu této dívky se objevují chyby v kvantitě vokálů a hláskové skladbě slov: *český* vs. česky, v *stavá* vs. vstává, *salam* vs. salám.

Dochází k libovolnému střídání slovesných osob a časů, např. *pila jsem, chodím, obědváme*. V jedné větě sloveso chybí úplně (*14h oběd*). u podstatných jmen se objevila chyba v genitivu singuláru (dále také pravopisná chyba v psaní velkého, resp. malého písmene): *chodím do sapé* vs. do Sapy.⁵⁴

Dívka nepoužívá předložku před časovými údaji (*7h chodím do školy*) Objevila se chybná vazba *do domů* vs. domů a u zvratného slovesa *učit se* je vynecháno zvratné zájmeno: *učím český* vs. učím se česky. Problémem je sloveso *chodit*, jež je pravděpodobně používáno nejen ve svém vlastním významu, ale také ve významu slovesa *jít*. Místo slovesa *odejít*, příp. *odcházet* je užito mechanicky vytvořeného tvaru *odchodím ze školy*.

Při používání minulého času slovesa se žákyně neřídí pravidlem druhé pozice pomocného slovesa a věty tak mají špatný slovosled, např. *potom já pila jsem mléko...* V této větě také vidíme nadbytečné užití osobního zájmena *já*, které se v textu objevilo vícekrát.

12. Žákyně narozená 30.10.1991 se do Česka za rodiči přistěhovala v srpnu 2002 spolu s mladší sestrou (12 let). Matka je zde od roku 1997, otec od roku 2000, oba mají středoškolské vzdělání a přišli sem kvůli práci. Občas se vracejí do Vietnamu, zda se tam vrátí natrvalo zatím nevědí.

Tato dívka, která nyní navštěvuje třídu 7.A, před vstupem na českou základní školu (v září 2000) česky vůbec neuměla a

⁵⁴ Sapa = velká tržnice v blízkosti ZŠ Meteorologická, kde pracuje většina rodičů vietnamských žáků.

jazyk si osvojovala v kurzech češtiny. Nejobtížnější je pro ni na češtině gramatika a výslovnost. Mladší sestra umí prý česky lépe.

V psaném projevu této dívky se objevují chyby typické i pro ostatní zkoumané žáky. Hlásková skladba slova je chybně zapsána u dvou sloves: *odycházím* vs. *odcházím*, *vzlekl* vs. *svlékl*. Několikrát se objevilo vynechání kvantity vokálu: *hodně dárku*, *vlačky*, *vratit*.

Problém s vynecháním reflexivního zájmena se objevuje u sloves *hrát si* (*Hraju s kamarádkou.*), *vrátit se* (*vrátit do pokoje*), naopak nadbytečně je ho užito u slovesa *vstávat* (*vstávat se*). Několikrát dívka místo vyčásovaného slovesa použila infinitiv. V jedné větě není řádná shoda podmětu s přísudkem: *Nebyl tam nic*. vs. *Nebylo tam nic*.

Dvakrát došlo v textu k záměně sloves *jít/jet*: *odejet* vs. *odejít*, *jede spát* vs. *jde spát*. Také tato dívka (stejně jako žák číslo 11) použila vazbu *do domů* (vs. *domů*). Dívka také místo substantiva *špína* použila adjektivum *špinavý*: *jen prach a špinavý*. Místo slovesa *večeřet* je užito tvaru slova *večeře*: *večeři* vs. *večeřím*.

Při pokusu o komplikovanější větnou konstrukci vzniklo následující spojení: *...a odejet z která místo strach vratit do pokoje...* vs. *...a odešel z místa, ze kterého měl strach a vrátil se do pokoje...*

Tato dívka pobývá v České republice již tři a půl roku a její písemný projev patřil k nejlepším. Ačkoliv jí lépe vyhovuje vyjadřování v krátkých jednoduchých větách, dokáže jimi ve stručnosti něco popsat či vyprávět, neboť její slovní zásoba není tak omezená, jako je tomu u většiny ostatních.

13. Tento žák se narodil 30.8.1992 ve Vietnamu a v září 2003 přišel do české základní školy, kde nyní navštěvuje 6.A. V České republice je s rodiči a mladší sestrou (2 roky), která se tady narodila. Rodina se občas do Vietnamu vrací, ale natrvalo se tam vrátit nechtějí.

Žák mluví častěji česky než vietnamsky a má více českých kamarádů. Před vstupem na českou školu ještě česky vůbec neuměl a dodnes mu dělají problém pády. Česky by se však chtěl naučit co nejlépe a jazyk si osvojuje ve škole, v jazykovém kurzu a od českých kamarádů. Češtinu tedy používá v kontaktu s českými kamarády, vietnamštinu při styku s Vietnamci.

Texty tohoto žáka jsou syntakticky mnohem složitější, než je tomu u ostatních vietnamských žáků (s výjimkou těch narozených v Česku), a také použitá slovní zásoba je velmi bohatá. Je patrné, že chce žák svou myšlenku vyjádřit i s tím rizikem, že udělá chybu.

V diakritice ani hláskové skladbě slov žák chyby nedělá. Také co se týče slovesného času a osoby, udržuje logickou linii textu a používá bez problémů i kombinaci časovaného slovesa a infinitivu (*chtěl jsem se stát, musím jít, začnu vařit, půjdu spát*). Častou chybou v tomto textu je vynechání zvratného se: *oblékám* vs. *oblékám se, sprchuju* vs. *sprchuju se, převlékám* vs. *převlékám se* atd.

U substantiv a adjektiv se objevují chyby způsobené spíše špatně určenou valencí slovesa než neznalostí jmenných koncovek: *...který učí vietnamským lidem* vs. vietnamské lidi, *pojedu na práci* vs. do práce (ale objevilo se i *musím jít*

do **práce**). V jednom případě je substantiva chybně užito na místě adverbia: *...aby všichni rozuměli dobře češtinu* (vs. česky).

Obtížná je pro tohoto žáka zřejmě deklinace slova hodina po číslovkách (které na rozdíl od ostatních většinou vypisuje slovy) - používá pouze genitiv plurál *hodin*, který je po číslovkách 1 - 4 nesprávný: v 1 **hodin**, v 3 **hodin**, v šesti **hodin** (zde i chyba v **šesti** vs. V šest). Správně tvoří předložkové vazby s časovými úseky, např. *do půl jedenácté, v tři čtvrtě na sedm, v půl desáté*, o což se žádný z ostatních vietnamských žáků ani nepokusil.

I v tomto textu se objevila v minulém čase slovesa shoda podle maskulina na místě neutra: *Ale přesto mu něco chyběl*. Jevem netypickým pro text produkovaný rodilým Čechem je absence vokalizace předložek před slovem začínajícím na dva a více konsonantů: *v tři čtvrtě, v 3 hodin*.

Pokud jde o slovní zásobu, problémem způsobeným především opozicí vidů je užívání sloves, : **oblékal** bundu vs. *oblékl si bundu*, **nosil** boty vs. *vzal si boty*, **klouzl** a *spadl* vs. *uklouzl a spadl*. V jedné delší větě se objevilo vybočení z větné konstrukce: *...šel do jedné školy, která už dlouho se tam nikdo neučí*. vs. *...ve které se už dlouho nikdo neučí*.

Texty následujících dvou žáků byly v porovnání s ostatními specifické. Oba (chlapec i dívka) se narodili v České republice a jejich vyjadřování v češtině je srovnatelné s vyjadřováním ostatních dětí jejich věku (pro přesnější srovnání by bylo nutné porovnat podrobněji jazykové projevy těchto dětí a dětí českých).

V zadaných úkolech žádné z dětí nechybovalo, jejich texty byly přibližně dvakrát delší než texty ostatních zkoumaných žáků a způsob jejich vyjadřování byl syntakticky i sémanticky komplikovanější. V následujících dvou odstavcích předkládám pouze jejich stručnou biografii bez jazykových analýz.

14. Žák navštěvující nyní 7.A na ZŠ Meteorologická se narodil 11.9.1992 ve Frýdlantu. Na českou základní školu nastoupil 1.9.1999 a češtinu již ovládal stejně jako ostatní české děti.

Má mladší sestru (4 roky), která se také narodila tady. Rodiče, kteří mají oba středoškolské vzdělání, přišli do Česka v roce 1988 za prací. Jednou za dva až tři roky se vracejí do Vietnamu, zda se tam jednou vrátí natrvalo, zatím nevědí.

Žák tedy umí česky dobře, žádné výraznější problémy v češtině nepocituje, používá ji více než vietnamštinu a má také více českých než vietnamských kamarádů. Češtinu používá při rozhovoru s Čechy, vietnamštinu s Vietnamci. V budoucnu by chtěl studovat v Anglii.

15. Tato dívka se narodila 18.2.1994 v Mariánských Lázních a na základní školu nastoupila v září 2000. V ČR se narodil také její mladší bratr (9 let). Jako jediná odpovídala tato dívka na vietnamsky položené otázky v dotazníku česky.

Dívka se s otcem občas vrací do Vietnamu, o tom, zda se tam jednou vrátí natrvalo, zatím nepřemýšlela, ale všechny kamarády má tady. Mezi kamarády jsou jak Češi, tak Vietnamci. Dívka mluví česky doma a ve škole a čeština jí žádné velké

problémy nedělá, vietnamštinu používá jenom doma. V budoucnu by se chtěla stát lékařkou.

IV.6 Shrnutí výsledků

IV.6.1 Dotazník

Z patnácti dotazovaných žáků se jedna dívka a jeden chlapec narodili již v České republice (Mariánské Lázně, Frýdlant), přičemž pouze dívka narozená v Mariánských Lázních odpovídala na vietnamsky položené otázky česky. Ostatní zkoumaní žáci se narodili ve Vietnamu.

Na druhém stupni ZŠ Meteorologická jsou vietnamští žáci ve věku 11 až 15 let (zasahují tedy celý druhý stupeň - šestá až devátá třída), přičemž mezi zkoumanými je nejvíce narozených v roce 1990 (9 žáků). Žáci jsou rozmístěni v různých třídách, takže ne vždy navštěvují adekvátní ročník (rozdíl však nikdy není větší než dva roky):

	ROK NAROZENÍ				
	1989	1990	1991	1992	1994
6. třída	----- -	----- -	----- -	1 žák	1 žák
7. třída	----- -	1 žák	1 žák	1 žák	----- -
8. třída	----- -	5 žáků	1 žák	----- -	----- -
9. třída	1 žák	3 žáci	----- -	----- -	----- -

Ze srovnání věku a roku nástupu na školu vyplývá, že kromě dvou zde narozených neprošel žádný ze zkoumaných vietnamských žáků celým prvním stupněm české základní školy, pouze někteří

navštěvovali na české základní škole již čtvrtou, případně pátou třídu.

Průměrná délka pobytu je u zkoumaného vzorku žáků přibližně dva roky, nejdéle (tři a půl roku) jsou zde žáci č. 1 a 12, naopak nekratší délku pobytu v Česku (půl roku) mají žáci č. 3 a 11.

S těmito údaji souvisí způsob, jakým si žáci osvojovali a osvojují češtinu: převažují jazykové kurzy či soukromý učitel, případně kombinace obojího. Osvojování si češtiny ve styku s kamarády či prostě v běžném styku s česky mluvícími lidmi byly uváděny minimálně.

Pokud jde o rodinu, žáci někdy nevyplňovali všechny požadované údaje, lze však alespoň naznačit některé tendence. Většina dotazovaných vietnamských žáků má v České republice taky sourozence, pouze ve dvou případech sourozenci starší (17 a 22 let) zůstali ve Vietnamu. Vzdělání rodičů je většinou střední, ve čtyřech případech u otců a ve dvou u matek pak vysokoškolské.

Důvodem příchodu do České republiky je ve všech uvedených případech práce či obchod (na rozdíl od let 70., kdy bylo nejčastější motivací studium). Většina rodin plánuje ve dvou až pětiletých intervalech návštěvy Vietnamu. Na otázku, zda se samy děti chtějí jednou vrátit do Vietnamu zněla odpověď nejčastěji: „ještě nevím“. Děti narozené v České republice se však do Vietnamu vracet nechtějí, protože zde již mají své kamarády a zázemí. Obě také uvedly, že mají více kamarádů českých než vietnamských, zatímco u všech žáků narozených ve Vietnamu tomu bylo naopak.

Rozložení komunikačních situací pro češtinu a vietnamštinu bylo jednoznačné: vietnamština je používána doma a s vietnamskými kamarády, pro češtinu je jedinou oblastí použití škola, případně jazykový kurz. Kromě zde narozených (které už česky umí) všechny děti uváděly, že se chtějí naučit česky co nejlépe, protože žijí v České republice a chodí do české školy, takže se bez dobré znalosti jazyka neobejdou.

Při nástupu do české školy neuměly děti narozené ve Vietnamu česky buď vůbec nebo jen velmi málo. Nebyly proto klasifikovány, testy dostávaly domů, aby si je mohly projít, při hodinách si četly v česko-vietnamských učebnicích o českých reáliích⁵⁵ a ve většině případů také navštěvovaly některý z kurzů češtiny pořádaných školou. Jelikož se letos kurzy češtiny na ZŠ Meteorologická nekonají, navštěvují žáci často po vyučování soukromé jazykové školy či soukromé učitele. Na češtině se jim nejobtížnější zdá gramatika, především systém pádů.

Pokud jde o studijní ambice, většinou žáci uváděli, že chtějí získat vysokoškolské vzdělání buď v Česku nebo v jednom případě v USA (žákyně č. 4) a v jednom v Anglii (žák č. 14).

IV.6.2Písemný projev⁵⁶

Protože se jedná o věkově celkem sourodou skupinu (převážně 14 - 15 let) a žáci jsou v České republice relativně krátce, lze je zhodnotit společně. Následující rozbor se týká celkem dvanácti žáků.

⁵⁵ Rufertová, H.: *Poznávej lidi a život v zemi, v níž žiješ*. Fortuna, Praha 2002.

⁵⁶ Zde již z popisu vynecháváme žáky narozené v Česku, neboť v jejich písemném projevu se chyby neobjevovaly.

Pokud jsou v níže uvedeném shrnutí uváděny příklady z textů konkrétních žáků, je následně uvedeno číslo daného žáka, tak jak mu bylo přiděleno v kapitole **IV.5 Analýza textů jednotlivých žáků.**

Pokud jde o první úkol (popis obrázků), byli žáci přes výslovný požadavek minimálně dvou vět při popisu obrázků většinou velmi struční, někteří ani nepopsali všechny obrázky, takže mi tato část neposkytla mnoho materiálu. Na druhou stranu lze říci, že se s tímto úkolem vypořádali téměř všichni žáci a že se i ti slabší snažili ke každému obrázku napsat alespoň jedno či dvě slova. (Výraznou výjimkou je dívka č. 4, která popsala pouze dva obrázky, a to slovy *snídání a spát.*)

U úkolu založeného na reprodukci textu byla úroveň písemného projevu jednotlivých žáků velmi různá. Zatímco někteří byli schopni sledovat celou dějovou linii včetně mnoha podrobností, našli se i tací, kteří vyjádřili pouze jednu větou hlavní myšlenku příběhu a dále se textem nezabývali. Samozřejmě je nutné to přičítat omezené jazykové výbavě některých vietnamských žáků v češtině, významný podíl na tom, že tento úkol nesplnil moje očekávání, měla však i neochota některých žáků spolupracovat.

Ukázalo se, že téma třetího úkolu („Jak bude vypadat můj všední den za deset let“) je obzvláště pro mladší žáky dosti obtížné a možná příliš abstraktní, nakonec se ale většina z nich pokusila nějaký téma zpracovat.

Pokud jde o konkrétní rozbor textů, docházelo u všech žáků bez výjimky k vynechávání nebo naopak nadbytečnému psaní

délek nad vokály, což ukazuje na jejich nejistotu, pokud jde o kvantitu samohlásek (jedná se o chybu typickou pro velké množství cizinců učících se česky). Problém se týká jak vokálů uvnitř slova (*nározeniny* - č. 2; *snídaně* - č.3), tak koncovek (*dat^um* - č. 7; *bohaty* - č.10).

Menší množství chyb se týkalo vynechávání háčků. Protože se jednalo ve dvou případech o záměnu r/ř před i (*večerⁱ* - č. 3; *varⁱt* - č. 5), lze se domnívat, že žáci v tomto případě uplatňují automaticky pravidlo týkající se výslovnosti hlásek d, t, n před i/i, a domnívají se, že z hlásky r před i/i vzniká ř. Nadbytečné psaní háčku se objevilo pouze jednou: *vyšoká* (č. 1).

Měkkost či tvrdost souhlásky je tedy pro vietnamské žáky zřejmě snáze rozpoznatelná než opozice délka - krátkost u vokálů. Ve vietnamštině existuje protiklad délky jen u dvou vokálů: a a nelabializované o. Dlouhá samohláska je základní, krátká samohláska se vyskytuje jen v zavřených slabikách, protiklad tedy vůbec neexistuje v otevřených slabikách.

Několik žáků ve svých textech nějakým způsobem narušilo hláskovou skladbu českého slova. Jednalo se především o delší slova, v nichž po sobě následuje několik konsonantů (*od^ycházím* vs. *odcházím*, *vzlekl* vs. *svlékl* - oboje č. 12), slovo *fotbal*, jehož hlásková skladba byla často ovlivněna angličtinou (*fot-bal* - č. 3; *football* - č. 5; *football* - č. 6, č. 8), a dále o slova, v nichž se někdy v běžné mluvě počáteční hláska nevyslovuje (zde se jedná především o různé tvary slova *vstávat* bez předpony *v-*: č. 5; č. 8; jednou podoba *v stavá* - č. 11; a dále spojení *třední škola* - č. 1).

Pouze minimálně docházelo k úplnému vynechání hlásek (*jnom* - č. 1; *fobal* - č. 2;); u jednoho žáka (č. 5) se také

objevila záměna r/l: *hor~~ky~~*, *kar~~h~~oty*. Dále došlo jednotlivě k záměnám hlásek š/č (*mí~~š~~* - č. 5), k/l (*do š~~ko~~ky* - č. 2). V jednom případě došlo k nahrazení dvojhlásky jedním vokálem a zároveň spojení slovesa s předložkou: *ko~~ka~~na* vs. *kouká* na (č.2), totéž slovo pak jiný žák (č. 3) rozdělil: kou ká.

V těchto případech se může jednat o vliv vietnamštiny, protože skupiny konsonantů se ve vietnamštině v rámci jedné slabiky nevyskytují nikdy. Dvě souhlásky se mohou setkat jen náhodně na styku jednoslabičných slov. Je tedy možné, že někteří žáci česká slova tímto směrem modifikují.

Slovesná konjugace je pro mnoho žáků obtížná. Projevilo se to především v tom, že často nebyli schopni udržet tutéž slovesnou osobu v průběhu celého děje či smysluplně střídat slovesné časy. Stávalo se tak, že se v průběhu několika po sobě následujících vět měnila slovesná osoba (toto se týká především žáků č. 7, č. 11) nebo docházelo ke střídání časovaného slovesa a infinitivu (např. žáci č. 2, č. 5, č. 6, č. 12). V mnoha textech se objevují věty zcela bez slovesa a vyjádření osoby je v nich většinou nahrazeno osobním zájmenem (např. *on do školy* - č. 2; *on moc radosti* - č. 6, *ja do vietnamu* - č. 7).

Toto chaotické střídání osob a časů lze vysvětlit srovnáním s vietnamštinou, kde neexistuje časování, a nejsou zde tudíž ani pro češtinu důležité gramatické kategorie osoby, času a čísla. Čas se ve vietnamštině vyjadřuje pouze lexikálně. Kromě tohoto vlivu je samozřejmě velmi pravděpodobné, že žáci ještě nemají české tvary zažité a neznají celá slovesná paradigmata.

Většina žáků při časování sloves používala pouze přezens, avšak i při jeho tvoření se objevovaly chyby, např. *mytí* vs. *myju* (č. 6), *hra* vs. *hraje* (č. 8). Při používání minulého času vznikl u jedné žákyně (č. 1) problém se slovesy, u nichž se kmen přítomný a kmen minulý liší (*myslila*, *myjala*). Tato dívka také vynechávala pomocné sloveso být, ačkoliv hovořila v první osobě singuláru.

Tvary budoucího času lze již zahrnout do problematiky kombinace časovaného slovesa a infinitivu, která dělala mnoha žákům potíže. Pokud tuto kombinaci použili, pokoušeli se většinou vyčasovat obě slovesa: *chci je učitelka* (č. 1), *bude hraje* (č. 5), *budu já musím* (č. 7).

Všeobecným problémem jsou reflexivní slovesa, resp. reflexivní zájmena, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že ve vietnamštině reflexivní slovesa neexistují. Žáci reflexivní zájmeno často vynechávali, v jednom případě bylo reflexivní zájmeno naopak použito nadbytečně (*vstávat se* - č. 12). V případě, že žáci použili správně sloveso s reflexivním zájmenem, vyvstával zase problém se slovosledem, např. *Potom dám si oběd..* (č.10).

U žáků, jejichž text byl delší a obsahově komplikovanější se projevila obtíž v užívání dokonavých a nedokonavých sloves (č. 9, č. 13). Objevil se i problém s tím, jak imperfektivní či perfektivní tvar vůbec vytvořit: *uklídím* vs. *uklízím* (č. 9), *odchodím* vs. *odcházím* (č. 11), *klouzl* a *spadl* vs. *uklouzl* a *spadl* (č. 13).

Pokud jde o jmennou deklinaci, kterou vietnamština také nemá, objevovalo se nejméně chyb ve spojeních, která jsou dětem dobře známá a která často používají. Jedná se především

o genitivní vazbu do školy. I v textech, v nichž jsou všechna substantiva, případně adjektiva uváděna v nominativu bez ohledu na pád vyžadovaný slovesem či předložkou apod., je vazba do školy použita správně (např. žák č.2).

Žáci také většinou neměli příliš velké problémy s akuzativem singuláru substantiv, avšak i zde se objevily koncovky nominativu (např. dělám **práce** - č.9, nechci **oslava** - č. 10). Ostatní tvary tvořili žáci buď chybně (*s kamarádi* - č. 6) nebo se pokusu o jejich vytvoření úplně vyhýbali a užívali stále nominativ (*budu pomáhat něco rodiče* vs. budu pomáhat s něčím rodičům - č. 1, na **lavice** vs. na lavici - č. 7).

Sklon k užívání základních (slovníkových) tvarů se projevil i v případě adjektiv. Ta jsou v textech užívána zřídka, a pokud jsou použita, bývá to velmi často v nominativu singuláru maskulina, např. škola je **velký** (č. 5).

Slovním druhem, který činí často při osvojování si cizích jazyků potíže, jsou bezesporu předložky. Také v českých textech zkoumaných žáků se objevovala spojení, v nichž potřebná předložka úplně chyběla (*sedí židle* vs. sedí na židli - č. 2; *dívám televize* vs. dívám se na televizi - č.8; *vstávám 14 hodin* vs. vstávám ve 14 hodin - č. 10), byla použita předložka jiná (*do vysoká škola* vs. na vysokou školu - č. 1; *v snídá* vs. k snídání - č. 5; *pojedu na práci* vs. pojedu do práce - č. 13) či byla předložka použita nadbytečně (*chodím na spát* - č. 6; *Mám narozeniny v 20.11.* - č. 10; *do domů* - č. 12 a č. 13).

V textech žáka č. 5 je možné vysledovat tendenci k nevokalizování předložek (*v Vietnamu*, *v firma*). Protože

vokalizace předložek není dána žádným pravidlem, nýbrž se jedná o jev usnadňující výslovnost některých kombinací hlásek („Vokalizované podoby se užívá obvykle tehdy, začíná-li slovo po předložce stejnou nebo podobnou souhláskou (...) nebo skupinou tří konsonantů.“)⁵⁷, je možné, že i ostatní vietnamské děti budou obzvláště v písemném projevu upřednostňovat nevokalizované varianty předložek.

Kombinace slov, v nichž by k vokalizaci předložek mohlo docházet, se neobjevovaly dost často na to, abychom mohli tvrdit, že se jedná o pravidelný jev.

Do oblasti syntaxe spadá již výše zmíněné vynechávání sloves či užívání infinitivů, a tudíž vytváření nevětných spojení. S tím souvisí také nadměrné užívání osobních zájmen jak ve spojeních bez sloves či s infinitivem, tak ve větách, jež obsahují časované sloveso.

Dalším častým problémem byla chybná shoda podmětu s přísudkem, která se objevovala především ve dvou typech základních skladebních dvojic - v případě, že podmětem bylo substantivum pomnožné a žák si tuto skutečnost pravděpodobně neuvědomoval (**karhoty je** krátký - č. 5; **je jeho narozeniny** - č. 6), a při užití minulého času, kdy žáci chybovali při vyjadřování jmenného rodu podmětu, jímž bylo zájmeno (**Nebyl tam nic** č. 6 a č. 12, **přesto mu něco chyběl** - č. 13).

Rozdíly jsou patrné co do složitosti syntaxe použitých vět. Zatímco někteří používají pouze strohé dvou až tříslovné věty (např. žáci č. 2, č. 6, č. 9), v textech jiných žáků můžeme nalézt i souvětí nebo alespoň pokusy o jejich vytvoření (např. žáci č. 1, č. 5, č. 11).

⁵⁷ Příruční mluvnice češtiny, NLN, Praha 2000, s. 345.

Další oblastí, v níž se pravidelně objevovaly chyby, byl pravopis. Zde se v několika případech jedná o problematiku psaní velkých písmen (do *sapě* vs. do *Sapy* - č. 11; do *vietnamu* - č. 7) a především docházelo k vynechávání čárek mezi větami v souvětí (např. *Nemusím pracovat protože jsem milionář.* - č. 10), naopak mezi několikanásobnými větnými členy žáci čárky psali (např. *Dostal mič, kalhoty.* - č. 9).

Nejistota se projevila také v používané slovní zásobě. Časté bylo zaměňování sloves jít a chodit: ačkoliv tato záměna není vždy zcela prokazatelná, dalo se z okolního textu vyvodit, že žák pravděpodobně nechtěl použít sloveso vyjadřující opakovaný děj (např. *chodí spat* vs. *jde spát* - č. 3).

Žákyně č. 12 zaměnila dvakrát slovesa jít a jet: ...a *odejet z která místo strach...* vs. ...a *odešel z místa, ze kterého měl strach...*; *jede spát* vs. *jde spát*. Ve vietnamštině není rozdíl mezi slovesy jet a jít, sloveso „di“, označující pohyb směrem pryč od mluvčího nebo bez bližšího určení směru, se vždy pojí s nějakým předmětem nebo příslovečným určením, vyjadřujícím způsob pohybu (podobně jako např. ve slovenštině nebo v angličtině).

K záměnám slov docházelo v mnoha textech. Jednalo se především o zaměňování různých slovních druhů s týmž kořenem, např. *český je dobrý jazyk* vs. *čeština je dobrý jazyk* (č. 1); *6.00 vařím večer* vs. *vařím večeři* (č. 6); *Moje rodina dostali co chci.* vs. *Moje rodina mi dala, co chci* (č. 10); *jen prach a špinavý* vs. *jen prach a špína* (č. 12). Někdy však došlo i k záměně slov různého původu, např. žák č. 5 použil

slovo *hodina* ve významu pracovní doba (končí **hodina** vs. končí pracovní doba).

Někteří žáci používali jednoduché opisy na místech, kde má čeština jednoslovný, případně jiný způsob vyjádření, např. mám 10 let vs. je mi 10 let (č. 1), mám večeři vs. večeřím (č. 9), dělám práce vs. pracuju (č. 9).

ZÁVĚR

V české legislativě stále přetrvávají pasáže vyhovující spíše dřívějším obdobím větší národnostní homogenity. Kritiku je třeba zaměřit především na postoj vůči těm skupinám cizinců, kteří nespádají mezi příslušníky národnostních menšin ani mezi azylanty či příslušníky zemí Evropské unie.

Zákon by se neměl zaměřovat pouze na kvalitu cizinců (ve smyslu jejich příslušnosti k jedné ze jmenovaných skupin), ale také na jejich kvantitu, tedy počet příslušníků jednotlivých etnických komunit u nás.

Stát nemá a priori povinnost poskytovat cizincům na svém území nějaké výhody či jim podávat pomyslnou pomocnou ruku. Pokud se ale k takové pomoci, realizované například garantovanou výukou domácího (v našem případě českého) jazyka, rozhodne, mělo by její rozvržení záviset nejen na „typologii“ cizinců, ale také na procentuelním poměru počtu příslušníků jednotlivých etnických minorit na území daného státu.

V České republice se v tomto ohledu v současnosti jedná především o skupinu příslušníků vietnamské etnické komunity, kteří co do celkového počtu stojí na třetím místě za Ukrajinci a Slováky. Navíc věková struktura občanů Vietnamu s délkou pobytu nad jeden rok ukazuje na výrazný podíl dětí-příslušníků vietnamské komunity na tomto celkovém počtu. Proto by případná integrační pomoc měla být orientována nejen na dospělé cizince, ale také na populaci dětí-cizinců.

Výuku češtiny jako cizího jazyka zajišťuje tedy české zákonodárství v současné době spíše okrajově. Pokud jde o cizince-vysokoškoláky, existuje na českých univerzitách a vysokých školách velký počet kurzů pro zahraniční studenty, které jsou však pouze minimálně přístupné i veřejnosti, tedy nestudentům. Pro veřejnost přístupnější je široká nabídka soukromých jazykových škol, která je však ve valné většině případů zaměřena pouze na dospělé studenty. Výukou češtiny pro cizince se zabývají také nevládní neziskové organizace, jejichž činnost se zaměřuje také na vývoj výukových materiálů a metodik.

Jak je z tohoto shrnutí patrné, skupinou nejvíce opomíjenou jsou cizinci-děti. Nedostatečná nabídka výukových kurzů češtiny jako cizího jazyka je zde doprovázena také minimálním množstvím učebnic češtiny pro cizince-děti na českém trhu. Přitom právě děti mají v případě integrace také větší možnost dobře uspět v budoucím životě.

Lze tedy říci, že množství kurzů češtiny pro cizince-dospělé je dostatečné, otázkou však je kvalita výuky v těchto kurzech. Při návštěvě kurzu cizího jazyka předpokládáme výuku erudovaným pedagogem ovládajícím dokonale nejen jazyk, ale také způsob, jakým znalost tohoto jazyka předat studentům, tedy metodiku jeho výuky.

Pokud jde o výuku češtiny jako cizího jazyka, problémem stále zůstává nedostatečná příprava budoucích pedagogů. Nejen že doposud neexistuje samostatný studijní obor, který by připravoval budoucí učitele češtiny pro cizince (děti i dospělé). Současné pedagogické a filozofické fakulty vzdělávající budoucí pedagogy navíc nabízejí svým posluchačům

pouze minimum seminářů zaměřených na metody výuky ve třídě, již navštěvuje dítě-cizinec/navštěvují děti-cizinci. Přítomnost alespoň jednoho dítěte-cizince ve školní třídě je v současné době velmi pravděpodobná.

Otevření těchto oborů a zavedení problematiky přítomnosti dětí-cizinců ve školních třídách do výuky budoucích pedagogů je jednou z podmínek pro zvýšení kvality integrace cizinců u nás a také zvýšení kvality služeb, které dokáže Česko cizincům nabídnout a poskytnout.

Právě podíl dětí je ve vietnamské etnické komunitě žijících v Česku výrazně vyšší než u ostatních etnických komunit (kromě české). Proto pro mě byly děti-příslušníci vietnamské etnické komunity tou skupinou, jež si zaslouží zvláštní pozornost, pokud jde o možnosti a míru integrace a pokud jde o jejich schopnost zapojit se mezi české děti, ať už ve škole nebo mimo ni. Zaměřila jsem se především na jejich vztah k češtině jako jazyku země, v níž žijí, a zároveň na jejich schopnost tento jazyk používat. Zdrojem informací o vietnamských dětech navštěvujících českou základní školu pro mě byl pobyt a provedený výzkum na ZŠ Meteorologická.

Pokud jde o vztah dětí-příslušníků vietnamského etnika k češtině, z vyplněných dotazníků je patrné, že ho děti proklamují jako pozitivní. Uvědomují si důležitost znalosti češtiny pro svůj budoucí život v Česku, ať už jde o vzdělání či hledání zaměstnání, a proto by se ho rády naučily co nejlépe. V současné době však většina z nich používá češtinu pouze ve škole, někteří s českými kamarády i mimo školu, případně na jazykových kurzech, které hojně navštěvují.

Ačkoliv se tyto děti s českými rodilými mluvčími jistě setkávají i jinde (dopravní prostředky, obchod apod.), ke komunikaci v češtině při takovýchto příležitostech zřejmě příliš často nedochází nebo to alespoň nikdo z dotázaných neuvádí.

Protože jsem měla příležitost být na ZŠ Meteorologická přítomna vyučování, sama jsem zde odučila 20 hodin češtiny a během výzkumu jsem pracovala se skupinou výhradně vietnamských žáků, mohu jimi proklamovaný přístup k českému jazyku porovnat se svou zkušeností. Nemohu na základě krátkodobého pozorování určit příčiny chování žáků-příslušníků vietnamského etnika, ale přístup většiny z nich k výuce a spolupráci při hodině je vlažný až negativní. Žáci často odmítají aktivní účast v hodině či plnění zadaných úkolů s omluvou/výmluvou, že nerozumí, a namísto toho poslouchají hudbu, čtou si časopisy či dělají domácí úkoly např. z matematiky. Přestože je tento postoj částečně pochopitelný vzhledem k jejich věku či postavení žáků v novém a cizím prostředí, zároveň tak pomíjejí příležitost urychlit proces osvojování si českého jazyka.

Jak poznamenávám výše, spolupráce s vietnamskými dětmi byla vzhledem k jejich většinou odmítavému postoji obtížná. Přesto se mi od nich podařilo získat texty alespoň minimální délky potřebné k rozboru. Všichni zkoumaní žáci dokázali porozumět zadáním jednotlivých písemných úkolů, úroveň jejich vypracování však byla různorodá. Objevili se žáci s výrazně odmítavým postojem, kteří svou kooperaci se mnou omezili na nejnižší možnou míru (viz především žákyně č. 4 a žák

č. 8), ale také žáci snažící se zpracovat zadané téma co nejlépe i s rizikem možných chyb v písemném projevu.

Zajímavé je především zjištění, že kvalita písemného projevu zkoumaných žáků-příslušníků vietnamského etnika (ať už jde o jeho délku, syntaktickou složitost, použitou slovní zásobu či množství chyb) nebyla v přímém vztahu k délce pobytu žáků v České republice. Spíše lze říci, že nejdůležitějším faktorem zde byla skutečně ochota těchto žáků úkoly plnit a spolupracovat, což se samozřejmě projevuje i při zapojování se žáků-příslušníků vietnamského etnika do běžného vyučování. Někteří z nich se snaží účastnit výuky v maximální míře svých schopností, jsou to především děti se studijními ambicemi, jiní používají výmluvu na neznalost vyučovacího jazyka co nejčastěji a nejdéle.

Chyby, které se objevovaly v písemných projevech zkoumané skupiny vietnamských žáků, nebyly nijak neobvyklé a objevují se i v projevech cizinců jiných národností, kteří se učí česky. Je také třeba vzít v potaz, že ne všichni žáci procházejí mimo školu nějakou systematickou výukou češtiny jako cizího jazyka, a proto při své komunikaci v češtině v podstatě řadí za sebe slova a fráze v takových tvarech, v jakých se s nimi nejčastěji setkávají.

Asi nejtypičtější chybou cizinců učících se česky je nedodržování kvantity vokálů či nesystematické užívání háčku u konsonantů. U zkoumané skupiny vietnamských žáků se projevila tendence ke snazšímu rozlišení protikladu palatálnost - nepalatálnost konsonantů než protikladu délka - krátkost vokálů (zde bylo chyb výrazně více). V textech vietnamských žáků se však velmi často objevovaly zjednodušené

souhláskové skupiny. V tomto případě se může jednat přímo o vliv vietnamštiny, v níž se v rámci jedné slabiky skupiny konsonantů nikdy neobjevují.

Potíže cizincům činí také složitý systém ohýbání českých sloves a jmen. Zřejmě proto, že ve vietnamštině deklinace ani konjugace neexistují a čas je vyjadřován lexikálně, bylo chaotické střídání osob a časů a užívání nesprávných koncovek velmi častou chybou. Se systémem české konjugace souvisí také poměrně řídké užívání osobních zájmen, která se v textech vietnamských dětí objevovala značně nadbytečně. Sloves se týká též opozice vidů, která je pro rodilé mluvčí jazyků, jež ji nemají, problematickým úsekem české gramatiky.

Vietnamské děti také vynechávaly nebo chybně či nadbytečně užívaly předložky, jejichž používání je problémem při osvojování si mnoha cizích jazyků, a vynechávaly nebo nadbytečně užívaly reflexivní zájmeno *se*, které vietnamština nezná. Kromě uvedených chyb se v textech žáků-příslušníků vietnamského etnika objevovaly i chyby vyloženě pravopisné (psaní *i/y*, *í/ý*, předpony *s-/z-* apod.).

Domnívám se, že pro vietnamské žáky není nejobtížnější naučit se česky, větším problémem je nedostatečná motivace k aktivnímu přístupu k učení. Nejedná se ale pouze o jazyk, nýbrž i o vzájemné zábrany při navazování kontaktů a vztahů s českými žáky, což dále omezuje možnost vzájemného poznávání a pochopení, a tedy i vytvoření pozitivního klimatu ve škole, potažmo ve třídě. Tuto situaci by mohlo změnit jednak rozšíření multikulturní výchovy na českých školách, jednak nalezení způsobu, jak žáky-příslušníky etnických minorit k jazykové integraci lépe motivovat.

SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

Bobysudová, L. – Pikalová Hernandézová, J.: *Cizinec a vzdělávání v České republice*, Organizace pro pomoc uprchlíkům, Praha 2004.

Bolz, Norbert: *Der Einfluss von Testfragetypen auf die Bearbeitung der Fragen*. In: Kongressberichte der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Band III. Technologie im Medienverbund, Sprachdidaktik, Sprachtest. Faber - Bauer - Kreifelts, Mainz 1977, s. 61 - 67.

Brandtová, O.: *K překonání jazykových bariér ve školním multietnickém prostředí*. Český jazyk a literatura, 52, 2001/02, č. 1/2 s. 40-43.

Brouček, Stanislav: Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v ČR. In: *Integrace cizinců na území České republiky*; Výzkumné zprávy a studie vytvořené na pracovištích Akademie věd České republiky č. 1266/2000 a 1260/2001, Etnologický ústav AV ČR, Praha 2003, s. 10-183.

Brouček, Stanislav: *Český pohled na Vietnamce: (mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství)*. Etnologický ústav AV ČR, Praha 2003.

Cizinci v České republice 2004. Český statistický úřad, Praha 2004.

Čechová, Marie/ Zimová, Ludmila: Multietnická komunikace, zvláště ve škole. *Naše řeč*, roč. 84, 2001, č. 2, s. 57 – 61.

Čermák, František: *Jazyk a jazykověda*. Nakl. Karolinum, Praha 2004, vyd. 3.

Černý, Jiří: *Dějiny lingvistiky*. Votobia, Olomouc 1996, vyd.1.

Černý, Jiří: *Úvod do studia jazyka*. Nakl. Rubico, Olomouc 1998, vyd. 1.

Česká xenofobie, sborník Nadace pro svobodu slova. Votobia, Praha 1998

Danielová, Kateřina: *Rasismus a xenofobie v České republice* (diplomová práce). Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha 2002.

Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. Gumperz, J.J., Hymes, D. (ed.). Holt, Rinehart and Winston, inc. 1986.

Encyklopedický slovník češtiny. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2002, vyd. 1.

Gabal, Ivan a kol.: *Etnické menšiny ve střední Evropě. Konflikt nebo integrace*. Nakl. G plus G, Praha 1999, vyd. 1.

Hämmig, Oliver: *Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrument*. In: Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikten und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration. Leske + Budrich, Opladen 2000, s. 199-202.

Hämmig, Oliver: *Zur Sozialisation und Assimilatio der Zweiten Generation.* In: Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikten und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration. Leske + Budrich, Opladen 2000, s. 48-59.

Handbook of Child Language Acquisition. William C. Ritchie, Tej K. Bhatia (ed.), Academic Press, San Diego 1999.

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků.* SPN, Praha 1988, vyd. 1.

Heuer, Helmut: *Die Methodologie der Methodiken des Fremdsprachenunterrichts.* In: Kongressberichte der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Band III. Technologie im Medienverbund, Sprachdidaktik, Sprachtest. Faber - Bauer - Kreifelts, Mainz 1977, s. 37-46.

Hrdlička, Milan: *Cizí jazyk čeština.* nakl ISV, Praha 2002, vyd. 1.

Husník, P.: *Vietnamské děti plní chebské gymnázium.* Učitelství noviny, 105, 2002, č. 37, s. 14.

Integrace cizinců na území České republiky. Výzkumné zprávy a studie vytvořené na pracovištích Akademie věd České republiky na základě usnesení vlády České republiky č. 1266/2000 a 1360/2001. AV ČR 2003.

Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. Kritické myšlení a Člověk v tísni, Praha 2005.

Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Člověk v tísni, společnost při ČT vydala v Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2004.

Interkulturní vzdělávání II. Člověk v tísni, Praha 2005.

Jirasová, Martina: *Vietnamské děti mezi námi* (diplomová práce). Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, Praha 2003.

Kalábová, Marie: *Sledování a hodnocení průběhu vzdělávání cizinců na území ČR na základních a středních školách. Zpráva o výsledcích tematicky zaměřené inspekce.* Odbor metodiky ČŠI, Praha 2003.

Kandert, Josef: *Mnohonárodnostní stát zvaný Česká republika,* In: Potůček, M. (ed.): *Česká společnost na konci tisíciletí.* Karolinum, Praha, 1999, vyd. 1.

Kdo chce žít v Česku. Komunity cizinců, integrace, vzdělávání, státní občanství... Člověk v tísni, Praha 2004.

Kindheit und Multikultur. Grundlagen und praktische Beispiele multikultureller Erziehung im Elementar- und Primarbereich. IDA, Düsseldorf 1997.

Klinderová, Iva: *Vietnamská socialistická republika.* Nakl. Svoboda, Praha 1987.

Kocourek, Jiří: *Vietnamci v České republice.* In: Šišková, T. (ed.): *Menšiny a migranti v České republice,* Praha 2001, s. 99-105.

- Kocourek, Jiří:** *Poznáváme svět dětí z Vietnamu, Hledání společné řeči ...*, Foto & Tisk Znamenaný, Plzeň 2002, vyd. 1.
- Lejnarová, I.; Kotyková, S.:** *Čeština pro malé cizince I-II*. Euromedia Group – Knižní klub, Praha 2004.
- Čemusová J., Dolečková P., Štindlová B., Štindl O.:** *Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky*. Společnost Člověk v tísni, Praha 2003.
- Mareš, Miroslav (ed.):** *Etnické a regionální strany ČR po roce 1989*. Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno 2003, vyd. 1.
- Mertin, V.:** *Je vhodná dvojjazyčná výchova?* Učitelství noviny, 101, 1998, č. 20, s. 14.
- Müllerová, Petra:** *Vietnam*. Libri, Praha 2004, vyd. 1.
- Müllerová, Petra:** Vietnamské etnikum v České republice. In: Šišková, T. (ed.), *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál, Praha 1998.
- Nečitelní cizinci. Jak se (ne)píše o cizincích v českém tisku*. Multikulturní centrum Praha, Praha 2003.
- Nekvapil, J.; Neustupný, J. V.:** *Language Management in the Czech Republic*. 2003.
- Nguyen Tung:** Problémy se zachováním identity vietnamské národnosti. In: *Politika Prahy a dalších měst ve vztahu k národnostním menšinám*, Praha 2003.
- Nosková, Helena:** *Národnostní skladba obyvatelstva v Československu*. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha 2001a.
- Nosková, Helena:** *Tolerance a národní identita v totalitárním režimu*. Současnost České republiky. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha 2001b.
- Nosková, Helena:** *Tolerance, minority a cizinci v České republice*. Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Praha 2002.
- Praha a národnosti: sborník referátů a diskusních příspěvků ze semináře o národnostních menšinách na území hl. m. Prahy 19.3.1998*. Magistrát hlavního města Prahy, Praha 1998.
- Právní komparativní studie programu migrace*. Poradna pro občanství, občanská a lidská práva, Praha 2003.
- Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J.:** *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 2003, vyd. 4.
- Průcha, Jan:** *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Portál, Praha 2000, vyd. 1.

- Příruční mluvnice češtiny*, NLN, Praha 2000, vyd. 2.
- Renner, Erich:** *Entwicklung in zwei Kulturen und Akkulturation*. In: *Sozialisation in zwei Kulturen: Analyse autobiographischen Texte*. Campus Verlag, Frankfurt/Main 1986, s. 9-22.
- Rubin, J.:** Acquisition and proficiency. In: *Sociolinguistics*. J. B. Pride, Janet Holmes (ed.), Penguin education, Middlesex 1972, vyd. 1, s. 350 – 369.
- Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003 – 2005*. Akropolis, Praha 2005, vyd. 1.
- Sborník z mezinárodního kolokvia „Multikulturální a interkulturální výchova“*. SVLP EIS UK, Praha 2001.
- Scheu, Harald Christian:** *Ochrana národnostních menšin podle mezinárodního práva*. Karolinum, Praha 1998, vyd. 1.
- Spolsky, Bernard:** *Sociolinguistics*. Oxford University Press, Oxford 1998, vyd. 1.
- Steiner-Khamsi, Gita:** *Wie postmodern ist Multikulturelle Pädagogik? Minderheitendiskurs und Kritische Pädagogik*. In: *Multikultur und Bildung in Europa*. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Bern 1997, s. 285-296.
- Šatlava, Leoš:** *Jazyk a identita etnických menšin: Možnosti a revitalizace*. Cargo Publishers, Praha 2001, vyd. 1.
- Šatava, Leoš:** *Národnostní menšiny v Evropě*. Ivo Železný, Praha 1994, vyd. 1.
- Šindelářová, Jaromíra:** *Závěrečná zpráva projektu města Ústí n/L pro rok 2004*, č. 320261000101. Ústí nad Labem 2004.
- Šotolová, Eva:** *Vzdělávání Romů*. Grada, Praha 2001, vyd. 2.
- Šumský, Bohumír:** Spolupráce ZŠ Meteorologická 181, Praha 4 s Občasným sdružením vietnamsky hovořících občanů České republiky. In: *Politika Prahy a dalších měst ve vztahu k národnostním menšinám*, Praha 2003.
- Velký sociologický slovník I-II*. Karolinum, Praha 1996, vyd. 1.
- Trudgill, Peter:** *Introducing Language and Society*. Penguin English, Middlesex 1992.
- Život cizinců v ČR*. Český statistický úřad, Praha 2004.
- Voronin, A. S.:** *Dnešní Vietnam*. Praha, Svoboda 1980, vyd. 1.

Metodologie:

Danilov, M. A. - Boldyrev, N. I.: *Metodologické problémy pedagogiky a metodiky výzkumů.* SPN, Praha 1976, vyd. 1.

Disman, Miroslav: *Jak se vyrábí sociologická znalost.* Karolinum, Praha 1993, vyd. 1.

Gavora, Peter: *Úvod do pedagogického výzkumu.* Paido, Brno 2000.

Hendl, Jan: *Úvod do kvalitativního výzkumu.* Portál, Praha 1997, vyd. 1..

Hniličková, J. – Josífková, M. – Tuček, A.: *Didaktické testy a jejich statistické zpracování.* SPN, Praha 1972, vyd. 1.

Komenda, S. – Klementa, J.: *Analýza náhodného v pedagogickém experimentu a praxi.* SPN, Praha 1981, vyd. 1.

Lindquist, E. F.: *Statistická analýza v pedagogickém výzkumu.* SPN, Praha 1967, vyd. 1.

Pelikán, Jiří: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Karolinum, Praha 2004, vyd. 1.

Průcha, Jan: *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum.* ISV, Praha 2001, vyd. 1.

Schnell, Reiner: *Methoden der empirischen Sozialforschung.* R. Oldenbourg Verlag, München 1993.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH STRÁNEK

www.auccj.org	Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka
www.cizinci.cz	stránky Ministerstva práce a sociálních věcí o integraci cizinců
www.cuni.cz	Univerzita Karlova v Praze
www.cvut.cz	České vysoké učení technické v Praze
www.cvvm.cas.cz	Centrum pro výzkum veřejného mínění
www.czso.cz	Český statistický úřad
www.czu.cz	Česká zemědělská univerzita v Praze
www.domavCR.cz	„Cílem stránek je zvýšení úrovně informovanosti cizích státních příslušníků dlouhodobě usazených v České republice.“ ⁵⁸
www.jazykove-skoly.cz	databáze jazykových škol
www.jazykovky.cz	databáze jazykových kurzů, škol a agentur
www.jcu.cz	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
www.klubhanoi.cz	
www.mendelu.cz	Mendlova zemědělská a lesnická univerzita v Brně
www.migraceonline.cz	portál o mezinárodní migraci provozovaný Multikulturálním centrem v Praze
www.mpsv.cz	Ministerstvo práce a sociálních věcí
www.msmt.cz	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
www.muni.cz	Masarykova univerzita v Brně
www.mvcr.cz	Ministerstvo vnitra České republiky
www.osu.cz	Ostravská univerzita v Ostravě
www.pevnost.com	české centrum znakového jazyka
www.skolaonline.cz	vzdělávací a informační portál pro základní a střední školy
www.skoly.vzdelani.cz	portál pomaturitního studia
www.slu.cz	Slezská univerzita v Opavě
www.tul.cz	Technická univerzita v Liberci
www.uhk.cz	Univerzita Hradec Králové
www.ujep.cz	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
www.ujop.cuni.cz	Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy
www.upce.cz	Univerzita Pardubice
www.upol.cz	Univerzita Palackého v Olomouci

⁵⁸ www.domavcr.cz/owebu.shtml.

www.utb.cz	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
www.varianty.cz	portál realizovaný společností Člověk v tísni; nabídka aktuálních informací, textů a metodických materiálů využitelných pro výuku interkulturního vzdělávání, globálního rozvoje vzdělávání a mediální výchovy
www.vfu.cz	Veterinární a farmaceutická univerzita Brno
www.vlada.cz	Úřad vlády České republiky
www.vsb.cz	Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava
www.vse.cz	Vysoká škola ekonomická v Praze
www.vscht.cz	Vysoká škola chemicko-technologická v Praze
www.vslib.cz	Technická univerzita v Liberci
www.vsup.cz	Vysoká škola umělecko-průmyslová v Praze
www.vutbr.cz	Vysoké učení technické v Brně
www.zcu.cz	Západočeská univerzita v Plzni

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

CEFR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
CVVM	Centrum pro výzkum veřejného mínění
č.	číslo
č. j.	číslo jednací
čl.	článek
ČR	Česká republika
ČSFR	česká a Slovenská federativní republika
ČSSR	Československá socialistická republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
KSČ	Komunistická strana Československa
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MVČR	Ministerstvo vnitra České republiky
OSN	Organizace spojených národů
resp.	respektive
ŘS CPP	Ředitelství služby cizinecké a pohraniční policie
s.	strana
Sb.	Sbírka zákonů
SOZE	Sdružení občanů zabývajících se emigranty
SŠ	střední škola
tj.	to jest
tzv.	takzvaný / takzvaně
UK	Univerzita Karlova
ÚV KSČ	Ústřední výbor komunistické strany Československa
VSR	Vietnamská socialistická republika
VSS	Velký sociologický slovník
ZŠ	základní škola

SEZNAM GRAFŮ V TEXTU

Graf č. 1: „Vývoj počtu cizinců s trvalým pobytem a vízem nad 90 dní v ČR 1985 - 2004 (k 31.3.2004).“

s.47

Graf č. 2: „Česká republika - počet cizinců s trvalým pobytem a přechodnými pobyty nad 90 dní; 7 nejčastějších státních občanství (k 31.12.2004).“

s.48

Graf č. 3: „Věková struktura občanů ČR k 31.12.2003: poměr jednotlivých věkových skupin k celkovému počtu občanů (v %).“

s.51

Graf č. 4: „Věková struktura cizinců s délkou pobytu nad 1 rok (k 31.12.2003) (Pramen: ŘS CPP).“

s.51

Graf č. 5: „Věková struktura občanů Vietnamu s délkou pobytu nad 1 rok - 2003 (Pramen: ŘS CPP).“

s.52

Graf č. 6: „Nejčastěji zastoupení cizinci na českých vysokých školách (kromě Slováků).“

s.54

PŘÍLOHY

Příloha 1: české děti

Pro zjištění celkové atmosféry vztahů mezi českými a vietnamskými žáky byl i českým dětem druhého stupně zadán úkol: „Napište úvahu na téma: Vietnamské děti na naší škole.“ Součástí tohoto úkolu byly i pomocné otázky, na něž se měla v úvaze objevit odpověď. Tohoto šetření se zúčastnilo celkem 84 českých žáků z šestých až devátých tříd.

Z výsledků je patrné, že ve vztahu k vietnamským spolužákům velmi záleží na povaze těch vietnamských žáků, kteří navštěvují danou třídu a kteří jsou pro české spolužáky jakýmsi prototypem vietnamského žáka obecně. A lze také říci, že čím jsou české děti mladší, tím jsou vůči vietnamským spolužákům tolerantnější a shovívavější.

Výsledná zjištění jsou shrnuta v následujících tabulkách, rozdělených podle tříd a podle pohlaví žáků. Kombinace čísel a písmen jako např. 19 (11D/8C)+ 3 znamená, že se průzkumu zúčastnilo celkem 19 žáků, z toho 11 dívek a 8 chlapců a danou třídu navštěvují tři Vietnamci.

třída	počet dotázaných	komentáře
6.A	19 (11D/8C) + 3	
dívky		vietnamské děti jsou hodné i zlobivé stejně jako ostatní
		vietnamské kamarádky mají především ve třídě
		většinu dívek vietnamská kultura nezajímá (8:3)
		vž ⁵⁹ je na škole možná příliš mnoho (možná víc než českých)
		domluva: angličtina, ostatní Vietnamci, kreslení, ukazování, gesta
		často píšou, že komunikaci s česky nemluvícím vž nezažili
		neutrální postavení vž ve třídě, nejsou ani izolovaní ani v centru zájmu a dění (nenápadnost, dobře se učí)
		někteří vž jsou v této třídě už od 1. ročníku
chlapci		jsou to normální lidé
		někteří žáci se k nim nechovají dobře
		převažuje zájem o kulturu
		většinou mají mezi vž kamarádky i kamarády
		dobře se učí
		jsou více tiší, proto nejsou ve třídě tolik výrazní
		komunikaci s vž, který neumí česky, většinou nikdy neřešili
		případné řešení: angličtina, gesta, jiný Vietnamec
	je s nimi legrace, jsou legrační	

třída	počet dotázaných	komentáře
7.A	21 (14D/7C) + 3	
dívky		potřeba větší vzájemné tolerance mezi vž a českými žáky
		vž se „ulejvají“ a učitelé to příliš tolerují, podceňují je
		„učitelka s nimi jedná jako s miminama“
		„nerozumím“ je často jen výmluva- lenost
		během hodin se baví dost nahlas a učitel často nezasáhne
		jsou to taky lidé, takže se chovají různě, stejně jako my
		komunikace: posušky, anglicky, pomoc Vietnamce mluvícího česky, nákres
		vietnamská kultura děti většinou naprosto nezajímá
		nově příchozí (2 roky) jsou velmi uzavřené; stydlivost, stále jsou spolu, mluví jen spolu - neviditelnost
		někdy odmítají pomoc (až agresivně)
		asi polovina dívek má nějakou vietnamskou kamarádku
		občas výsměch jazyku či fyziognomii (výjimečně)
	Vietnamci občas reagují přehnaně citlivě a neslušně/sprostě/drze	

⁵⁹ vž = vietnamský žák

chlapci	„nemám je rád, nechci je tu, dovoluji si, když jich je hodně“
	měli by se více snažit naučit se česky
	stále si něco šeptají „tím jejich jazykem“, je to nepříjemné
	chovají se úplně jinak než Češi
	většinou mají maximálně jednoho vietnamského kamaráda (pouze jeden více)

třída	počet dotázaných	komentáře
8.A	16 (4D/12C) + 2	
dívky		vietnamští žáci na škole příliš nevdají, ale už ne další
		vůči učitelům si dovolí mnohem víc než české děti
		v hodině si čtou, poslouchají hudbu, volají na sebe přes třídu
		nijak se nesnaží komunikovat s českými žáky
		o přestávce odcházejí ze třídy, takže není šance komunikovat
		baví se jen s ostatními Vietnamci mezi sebou
chlapci		říkají, že nerozumí, ale je to jen lenost
		vietnamská kultura by je většinou trochu zajímala
		jsou žáci, kteří se k Vietnamcům chovají nepřátelsky
		Vietnamci smrdí
		spíš vzájemné pomíjení/míjení, nezájem, ale i negativní postoj
		nebaví je škola, chodí při vyučování ze školy
		tvrdí, že neumějí česky, ale je to jen lenost
		chovají se úplně jinak než české děti
	o přestávkách odcházejí ze třídy, kamarádí se jen spolu	
	když Vietnamec neumí česky, nebavím se s ním	

třída	počet dotázaných	komentáře
9.A	14 (6D/8C) + 3	
dívky		mluví víc nahlas (řvou)
		s komunikací pomáhá spolužačka Maruška (Viet. narozená v ČR)
		vzájemná komunikace je velmi řídká
		česká a vietnamská strana se nemají navzájem moc rády
		nekomunikace je způsobena z 99 % jazykovou bariérou
		neznalost jazyka – přílišná vztahovačnost (smích si berou osobně)
		škola je k nim příliš tolerantní
chlapci		velmi drzí vůči učitelům
		spíše negativní postoj (vadí mi, parazitují tu)
		Češi a Vietnamci žijí na škole zvlášť
		agresivita, drzost, neslušné chování ze strany Vietnamců
		vyhýbání se vzájemné komunikaci
		baví se jen s těmi, kteří umí česky
		kamaráda mezi nimi mají pouze výjimečně
	při hodině nic nedělají, velké úlevy od učitelů	

třída	počet dotázaných	komentáře
9.B	14 (6D/8C) + 1	
dívký		přítomnost Vietnamců dívkám většinou trochu vadí
		mezi sebou se baví dost nahlas
		domluva obtížná (ruce, ukazování na předměty)
		komunikací je spíše jen zdravení
		ve třídě zamlklí
		kamarádi výjimečně, nezám o kontakt
		dívkám hodně vadí, že v hodinách nepracují
	pokud něco potřebují, ať se naučí česky	
chlápci		většinou klukům vž vadí
		vůbec se nesnaží zapadnout, jen sedí a mlčí
		nezám o kontakt – pouze pozdrav
		když něco potřebují, řeknu jim to česky, ať se snaží
		mohli by mít vlastní třídu
		proč chodí do školy, když nic nedělají a česky se neučí??
	o vietnamskou kulturu nikdo zájem nemá	

Příloha 2: Seznam oslovených jazykových škol

	PRAŽSKÉ	MIMOPRAŽSKÉ
1	Akcent	Agenturka (Králov Dvůr)
2	Alternativ	Akademie JAK (Liberec)
3	Alvin	Centrum cizích jazyků (Karlovy Vary)
4	Bohemia Institut	Eufkrat (Plzeň)
5	Caledonian School	Gramp (Brno)
6	ETC	Ianua (Liberec)
7	Excellent	Jílek (Brno)
8	Institut jazykového vzdělávání	Lingua Plus (Brno)
9	Jazykový institut Praha	Mezinárodní jazykový institut (Most)
10	SF servis	Parole (Chomutov)
11	Spěváček	První soukromá škola jazyků (Chrudim)
12	Tandem	Skřivánek (Plzeň)
13	The Language House	SLI (Brno)
14	Channel Crossing	Soviar (Nový Jičín)

Příloha 3: Shrnutí použitých legislativních dokumentů

Všeobecná deklaráce lidských práv. Vyhlášena 10. prosince 1978 Valným shromážděním OSN.

Deklarace práv dítěte. Vyhlášena 20. listopadu 1959 Valným shromážděním OSN.

Vyhláška 19/1976 o Dohodě mezi vládou Československé socialistické republiky a vládou Vietnamské demokratické republiky o odborné přípravě občanů Vietnamské demokratické republiky v československých organizacích. Vyhlášena Ministerstvem zahraničních věcí dne 30. září 1975.

Úmluva o právech dítěte. Vyhlášena 20. listopadu 1989 Valným shromážděním OSN, 7. ledna 1991 ratifikována ČSFR.

Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin. Přijata Ministerstvem zahraničních věcí dne 1. února 1995 ve Štrasburku.

Vyhláška MŠMT č. 385/1991 Sb., o uznávání rovnocennosti a podmínkách nostrifikace vysvědčení vydaných zahraničními školami, ve znění vyhlášky č. 332/1998 Sb.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).

Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii ČR.

Zákon č. 329/1999 Sb., o cestovních dokladech a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o cestovních dokladech)

Usnesení vlády České republiky ze dne 7. července 1999 č. 689 + 2P o zásadách koncepce integrace cizinců na území České republiky a o přípravě a realizaci této koncepce.

Usnesení vlády České republiky ze dne 28. července 1999 č. 789 o opatřeních proti hnutím směřujícím k potlačení práv a svobod občanů.

Pokyn č. 21 153/2000-35 MŠMT k zajištění kursů českého jazyka pro azylanty (vydáno 4.6.2000, účinnost od 1.7.2000, vydáno ve Věstníku MŠMT č. 7/2000).

Pokyn č. 21836/2000-11 MŠMT ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice (vydáno 24. 7. 2000, účinnost od 1. 9. 2000, uveřejněno ve Věstníku MŠMT č. 9/2000).

Usnesení vlády České republiky ze dne 11. prosince 2000 č. 1266 o realizaci Zásad koncepce integrace cizinců na území České republiky a o návrhu Koncepce integrace cizinců na území České republiky.

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Praha 2001.

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů ze dne 10. července 2001.

Metodický pokyn č. 10 149/2002-22 k školní docházce žadatelů o azyl (vydáno 15.5.2002, účinnost od 1.6.2002, uveřejněno ve Věstníku MŠMT č. 6/2002).

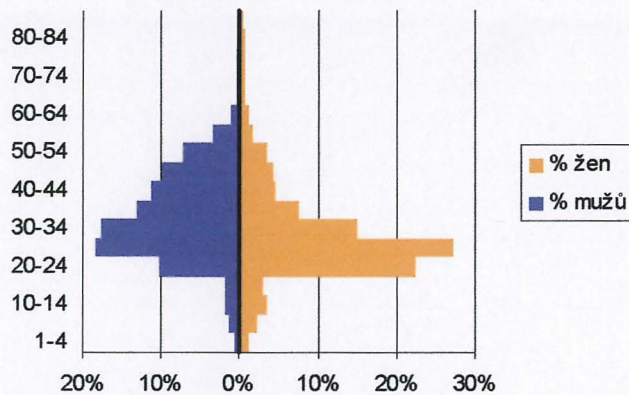
Usnesení vlády České republiky ze dne 13. ledna 2003 č. 55: Zásady politiky vlády České republiky v oblasti migrace cizinců.

Usnesení vlády České republiky ze dne 28. ledna 2004 č. 89: Zabezpečení integrace azylantů v roce 2004.

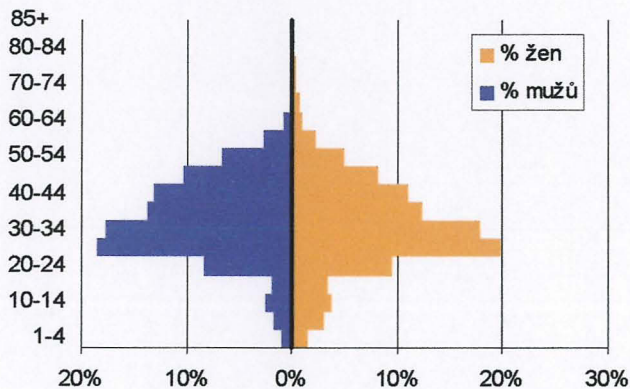
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Příloha 4: Grafy věkové struktury cizinců v ČR ⁶⁰

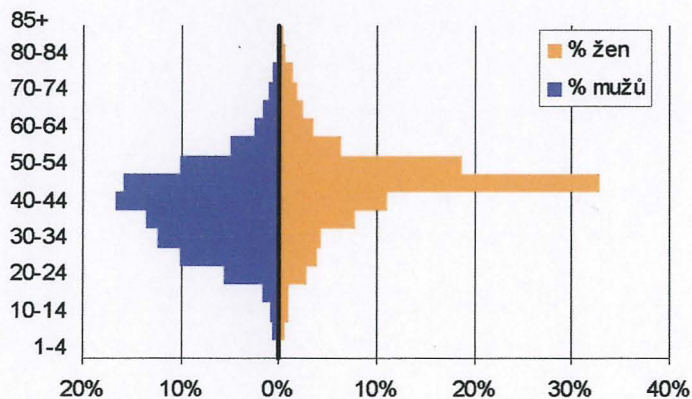
Věková struktura občanů Slovenska
s délkou pobytu nad 1 rok - 31.12.2003
(Pramen: ŘS CPP)



Věková struktura občanů Ukrajiny
s délkou pobytu nad 1 rok - 31.12.2003
(Pramen: ŘS CPP)



Věková struktura občanů Polska
s délkou pobytu nad 1 rok - 31.12.2003
(Pramen: ŘS CPP)



⁶⁰ Zdroj: ČSÚ ([http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/datove_udaje_pocet_cizincu.](http://www.czso.cz/ciz/cizinci.nsf/i/datove_udaje_pocet_cizincu))

Zuzana Hrušková

Vysoká škola: Univerzita Karlova	Fakulta: Filozofická fakulta
Katedra/Ústav: Ústav českého jazyka a teorie komunikace	Školní rok: 2004/2005
ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)	
pro: Petru Beranovou	
obor: český jazyk a literatura	
Název tématu: Čeština vietnamských dětí	
Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í	
<p>Cílem práce je prozkoumat a zhodnotit komunikační kompetenci vybraného vzorku vietnamských dětí, pokud jde o češtinu, s důrazem na analýzu jejich aktivního písemného projevu v českém jazyce a s didaktickým zřetelem.</p> <p>Postup práce:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Prostudovat relevantní odbornou literaturu (zvl. sociolingvistickou a didaktickou).2) Připravit a provést výzkum u vybraného vzorku vietnamských dětí (ZŠ Čonková, ZŠ Mezihorská, obě Praha, vietnamská komunita v Kunraticích) a srovnatelného vzorku dětí české národnosti – dotazníkové šetření, testy, analýza písemných prací.3) Popsat a komentovat zkušenosti vybraných škol s jazykovou výukou vietnamských žáků.	

Rozsah grafických prací:
Rozsah průvodní zprávy:
<p>Seznam odborné literatury (výběrový):</p> <p>Brouček, Stanislav: <i>Český pohled na Vietnamce</i>. Praha, Etnologický ústav AVČR 2003.</p> <p>Gabal, Ivan: <i>Etnické menšiny ve střední Evropě, konflikt nebo integrace</i>. Praha 1999.</p> <p>Šišková, Taťjana (ed.): <i>Menšiny a migranti v České republice</i>. Praha, Portál 2001.</p> <p><i>Rozmanitost a soudržnost: nové úkoly v oblasti integrace imigrantů a menšin</i>. Praha, Ministerstvo vnitra 2000.</p> <p>Skutnabb-Kangas, Tove: <i>Jazyk, gramotnost' a menšiny</i>. Bratislava, Nadácia Minority Rights Group-Slovakia 1995.</p> <p>Šatava, Leoš: <i>Národnostní menšiny v Evropě, encyklopedická příručka</i>. Praha 1994.</p> <p>Uherek, Zdeněk: <i>Integrace cizinců na území ČR</i>. Praha 2003</p> <p>Valenta, Milan: <i>Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice</i>. Olomouc, Univerzita Palackého 2003.</p> <p>Vasiljev, Ivo: <i>Za dědictvím starých Vietů</i>. Praha 1999.</p> <p>Balvín, Jaroslav (red.): <i>Sborník referátů a diskusních příspěvků ze semináře o národnostních menšinách na území hl. m. Prahy</i>. Praha, Magistrát hl. m. Prahy 1998.</p> <p>Brouček, Stanislav: <i>Český pohled na Vietnamce</i>. Praha, Etnologický ústav 2003.</p> <p>Čápková, Hana et al. (2003): <i>Očernění: etnické stereotypy v médiích</i>. Praha, Člověk v tísni - společnost při České televizi 2003.</p> <p>Čechová, Marie/Zimová, Ludmila: Multietnická komunikace, zvláště ve škole. <i>Naše řeč</i>, roč. 84, 2001, č. 2, s. 57-61.</p> <p>Müllerová, Petra: Vietnamese Diaspora in the Czech Republic. <i>Archív orientální</i>, roč. 66, 1998, č. 2, s. 121-126.</p> <p>Nekvapil, J./Šatava, L.: <i>Jazyk a identita etnických menšin</i>. Praha, Cargo 2001.</p> <p><i>Otevřené otázky sociální pedagogiky : sborník z konference Multikulturní výchova v období globalizace: Olomouc, 21.-22. října 1999</i>. Hradec Králové, Líp 1999.</p> <p>Průcha, Jan: <i>Multikulturní výchova : teorie - praxe - výzkum</i>. Praha, ISV 2001.</p> <p>Uherek, Zdeněk: <i>Integrace cizinců na území ČR</i>. Praha: Akademie věd ČR 2003.</p> <p>Šebesta, Karel: <i>Od jazyka ke komunikaci</i>. Praha, Karolinum 1999.</p> <p>Čechová, Marie: <i>Komunikační a slohová výchova</i>. Praha, ISV 1998,</p>
<p>Vedoucí diplomové práce:</p> <p>Doc. PhDr. Karel Šebesta, CSc.</p> <p><i>OPONENTKA PODPISUJÍCÍ: prof. Šebesta</i></p>
Datum zadání diplomové práce: listopad 2004
Termín odevzdání diplomové práce: LS 2005/2006
L. S.